

ISTRUZIONE CONTRO ESCLUSIONE

“ È passato mezzo secolo esatto dalla morte di don Lorenzo e dalla fine della Scuola di Barbiana. Quell'insegnamento, quell'esperienza collettiva, le testimonianze e le parole che ci hanno saputo consegnare sono oggi di un'attualità bruciante.

La crisi della scuola è lì a dimostrarci che educare non è un atto di autorità, ma è prima di tutto entrare in relazione personale, diretta, è occuparsi con competenza degli altri.

Apprendere non è saper ripetere quello che è stato detto, ma è accettare di entrare in una relazione autentica, capace di trasformare. Questa è la realtà che si realizza ogni volta che insegnanti e studenti si incontrano in relazioni capaci di cambiarli e attraverso le quali accettano di farsi cambiare.

La scuola rispecchia quello che accade nella società: adulti indifferenti, incapaci di aprirsi e di accogliere gli altri, preoccupati solo delle proprie sofferenze, fanno crescere ragazzi e ragazze indifferenti, senza passioni, preoccupati solo delle proprie sofferenze. L'idea che la soluzione dei problemi possa essere un atto civico, politico, ha in questa fase storica poche possibilità di suscitare la passione dei ragazzi, unica speranza di qualsiasi futuro.

Il nostro appello è a tutti gli attori della scuola per far sì che la passione e l'im-

pegno possano essere il motore della crescita dei ragazzi e della società.

L'esperienza di Barbiana ci ha indicato e continua ancora a indicarci quale sia il fine al quale guardare per essere capaci di vivere pienamente la vita che, comunque e nonostante tutto, condividiamo con gli altri».



Questo è l'appello con il quale il Comune di Vicchio ha invitato alla XVI Marcia di Barbiana del 27 maggio scorso.

Il 2017 è davvero l'anno milaniano. Le iniziative dedicate al priore sono state finora tantissime e tante ancora ce ne saranno. Più di quelle che hanno ricordato il grandissimo Primo Levi, di cui quest'anno ricorrono i 30 anni dalla morte.

A don Milani anche "Articolo 33" lascia in questo numero molto spazio, non solo nelle pagine interne, ma an-

che con un "Quaderno" nel quale sono raccolte le riflessioni sull'esperienza della scuola di Barbiana che hanno accompagnato l'esperienza editoriale di questo periodico.

Come sanno i nostri lettori, le nostre celebrazioni non sono mai di maniera, ma occasione di ricerca, dibattito, riflessione critica. Lo abbiamo fatto nel centenario della Grande guerra, con Primo Levi e con don Lorenzo Milani.

In questo lavoro di ricostruzione e memoria ha un'importanza centrale la funzione dell'educazione. Che, come scrivono i promotori della Marcia, non è mai un fatto autoritario, ma nasce e si consolida attraverso relazioni. Anche per questo nelle pagine della rivista stiamo dando spazio, quest'anno, ai problemi delle devianze giovanili con l'aiuto della psicologa Oliverio Ferraris, che offre non solo un'analisi delle realtà più difficili ma anche possibili soluzioni o suggerimenti per trovarle. Un servizio molto utile per i genitori e per i docenti, che sono tra i lettori della nostra rivista.

Riproporre allora una riflessione così ampia sull'esperienza di don Milani e della sua scuola, è un modo per parlare anche di nuova pedagogia, un incoraggiamento verso scelte didattiche inedite e coraggiose che, più che ai programmi, guardino ai giovani e li aiutino ad affrontare la vita.

LO SCRIGNO

L'educazione alla lettura e alla scrittura

Dal 10 al 21 aprile è andata in onda su Rai scuola (canale 146) la prima serie televisiva che presenta un piano di *Educazione alla Lettura e alla Literacy* per formare i bambini nel loro percorso di crescita, affinché possano diventare lettori per tutta la vita. L'autrice Tiziana Masciasi richiama ad attività di promozione della lettura tratte dalla ricerca internazionale. Vengono presentati temi legati all'apprendimento della lettura, alle competenze che aiutano gli alunni alla pratica del ragionamento, all'apprendimento continuo e alla partecipazione alla vita sociale. Il programma si rivolge a insegnanti e educatori della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria. Gli argomenti trattati includono per la Scuola dell'infanzia: la prima alfabetizzazione, le abilità e le attitudini alla lettura, il racconto e la narrazione. Per la Scuola Primaria: le basi della lettura, la motivazione e le abitudini di lettura, la comprensione di un testo, le varie tipologie di materiali di lettura, l'educazione alla scrittura, la comprensione della narrativa e dei testi informativi. Ogni puntata include anche una dimostrazione pratica con attività realizzate all'interno della scuola con insegnanti e bambini. Anche i genitori possono contribuire efficacemente a migliorare le capacità di lettura dei loro figli e in ogni puntata si espongono semplici e brevi consigli su attività da realizzare a casa con i bambini. Chi avesse perso le puntate o volesse rivederle può trovarle tutte a questo link www.raiscuola.rai.it/programmi/invito-all-lettura/265/1/default.aspx#Puntate

Premio Europa Nostra 2017

Dopo una settimana di seminari e discussioni sulla tutela dei beni culturali materiali e immateriali del continente europeo, si è svolta il 15 maggio scorso a Turku, in Finlandia, la cerimonia conclusiva di consegna degli European Heritage Awards 2017. A fare gli onori di casa, Aleksi Randell, Sindaco di Turku, seguito da Sneška Quaedvlieg-Mihailović, segretario generale di Europa Nostra, associazione fondata a Pa-

rigi nel 1963, massima organizzazione indipendente della società civile europea per la tutela dei beni culturali del continente, attualmente presieduta da Plácido Domingo. L'organizzazione lavora a diretto contatto con l'Unione Europea, rappresentata, a Turku, da Tibor Navracsics, Commissario europeo per l'istruzione, la cultura, la gioventù e lo sport. I progetti presentati rientravano in una delle quattro categorie previste: Conservazione, Ricerca, Servizio dedicato, Didattica e disseminazione pubblica. Sono stati ventinove i progetti vincitori, tra cui quattro italiani: sono stati premiati il restauro della *Bianca Piramide* di Caio Cestio a Roma; il *Cartastorie*, un progetto di valorizzazione degli archivi storici del Banco di Napoli; *Museo Piranesi*, una ricerca tesa a riportare insieme, almeno in via virtuale, l'opera di Giovan Battista Piranesi dispersa in tutto il mondo; e *Carnival King of Europe*, un progetto portato avanti dal museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina, San Michele all'Adige. Questo, iniziato nel 2007 è un'ampia ricerca etnografica sul campo che ha voluto far luce sulle analogie che si ritrovano nelle mascherate invernali del carnevale che hanno luogo in vari paesi d'Europa, e mirava a rintracciare le radici comuni di queste feste, dimostrandone le loro sbalorditive affinità. Gran parte dei risultati della ricerca è stata pubblicata su riviste accademiche e nel libro, *Carnevale re d'Europa. Viaggio antropologico nelle maschere- te d'inverno* (Priuli & Verlucca, 2015) di Giovanni Kezich, antropologo e direttore del Museo. La cerimonia di premiazione sul sito www.youtube.com/watch?v=mRYhjG Lv0QY

Le offerte didattiche di Ecolandia

Ecolandia, portando avanti la sua missione di Parco Tecnologico Ludico Ambientale si offre come promotore di attività didattiche e visite guidate. Quattro le aree tematiche di approfondimento, in 26 laboratori proposti, all'interno dell'offerta didattica: - Tecnologie e sostenibilità energetica, per approfondimenti in chiave scientifica e tecnologica; - Ambiente e paesaggio, per approfondimenti in chiave naturalistica e ambientale; - I luoghi e l'immaginario, per approfondimenti in

chiave artistica e letteraria; - Il "senso dei luoghi" e le memorie del territorio, per approfondimenti in chiave storica, antropologica e sociale.

I percorsi didattici vengono modulati e differenziati secondo le necessità dei partecipanti e differenziati per la diversa utenza, in base all'età e al bisogno dei partecipanti. Ogni ciclo scolastico, Scuola dell'infanzia, Primaria, Secondaria di primo e secondo grado, può partecipare ai laboratori e la visita guidata sarà misurata alle necessità didattiche.

*Parco Ludico Tecnologico Ambientale
Ecolandia Reggio Calabria Tel. 0965.
679905 e mail: info@parcoecolandia.it
www.parcoecolandia.it/1/index.php/offerta-didattica*

Il museo africano di Verona

L'obiettivo principale del Museo africano – creato e gestito dai Missionari Comboniani – è di occuparsi di educazione interculturale. In tale contesto s'inscrive la Fondazione Nigrizia che, grazie alle storiche riviste Nigrizia e Pm, alla radio on line Afri-radio, e alla specializzata Biblioteca di Nigrizia, opera per creare nel museo una base ideale per la formazione di un centro multiculturale d'informazione sul Sud del mondo. Le proposte educative offerte fanno del museo un luogo dove si può andare e ritornare più volte, dove si può imparare divertendosi, ma è anche un luogo di incontro, di aggregazione, di scoperta insieme ai compagni di classe, alla famiglia e agli amici. Sul sito del Museo si possono scegliere le proposte educative, i percorsi e i laboratori di educazione interculturale per le scuole. Saranno gli *Intrecci* di culture, di attualità e scienza, di tradizioni, di arte, musica e danza a fare da sfondo all'offerta educativa promossa da Museo africano. Ogni percorso si compone di: - visita al museo, adatta secondo le età e diverse esigenze dei gruppi; - laboratori didattici. Durante le esposizioni di mostre temporanee sarà possibile partecipare a laboratori dedicati alle tematiche affrontate di volta in volta.

www.museoafricano.org - Vico Pozzo, 1,
37129 Verona Tel. 045 809 2199

Fattoria didattica

La disponibilità di superfici agricole (ha 135), di infrastrutture e di personale specializzato fa dell'IMPROSTA un Centro regionale di servizi avanzati e un'azienda pilota nel sistema agro-alimentare, al servizio di molti compatti produttivi. Il centro è costituito da diversi edifici di notevole interesse storico-architettonico. Oltre al maestoso "Palazzo" dell'800 è possibile ammirare l'antica "Bufaleria", struttura rurale del '600 che serviva da ricovero al personale addetto alla cura del bestiame, nell'instancabile lotta dell'uomo contro la palude. La gestione dell'azienda è affidata al Consorzio per la Ricerca Applicata in Agricoltura (C.R.A.A.), un'associazione senza fini di lucro che annovera tra i suoi soci, oltre alla Regione Campania, l'Università degli studi Federico II (Napoli), l'Università degli studi del Sannio, l'Università degli studi di Salerno e la Eureco Spa. Tra le altre attività, svolge aggiornamento professionale, stage per studenti, convegnistica, visite guidate e servizi: *Formazione: tirocinio per gli studenti universitari e delle superiori. Convegnistica: manifestazioni, divulgazione dei risultati, giornate di studio tematiche. Visite guidate: percorsi didattici per scuole di ogni ordine e grado. - Servizi: locali per seminari, corsi, incontri, manifestazioni varie. Consorzio per la Ricerca Applicata in Agricoltura - Azienda Agricola Sperimentale Regionale "Improsta" Eboli (SA) Tel. 0828 34717 - azienda@improsta.it http://agricoltura.region.campania.it/fattorie/scheda-1.html*

MERCURIO

POPULISMO E SOVRANITÀ POPOLARE

Tutto questo chiacchierare sui populismi mi mette in sospetto. Le librerie sono sommerse da libri sui populismi. Ora le persone più accorte sanno che il populismo si basa sul principio di confondere le acque attraverso l'arte della demagogia e ottenere consensi popolari. Un'arte ben praticata dai messaggi pubblici-tari che, per esempio, ti fanno sentire ammalato per venderti medicinali. Però attenzione a non confondere populismo con rispetto per la volontà popolare quando questa si manifesta diversa dalle nostre idee. Perché la volontà popolare si chiama sovranità e, recita la nostra Costituzione, appartiene al popolo (che



ERMANNO DETTI

pure se viene esercitata secondo le regole è sovranità). Siccome quei libri – non li abbiamo letti tutti, sarebbe impossibile – non spiegano questa differenza, il sospetto è che a furia di parlare contro i populismi si finisce col buttare a mare anche la sovranità popolare. Nella quale in democrazia bisogna credere sempre, anche quando viene eletto Trump con i voti raccolti con il metodo della pubblicità (la vera rovina del mondo). Impariamo semmai a difenderci, in politica, di chi chiacchiera troppo, da chi usa uno sciolinguagnolo che ci attrae ma che a rifletterci un po' dovrebbe farci rabbividire. Come la pubblicità nei cartoon dei bambini. ■

Progetto Ambasciatori

Il Progetto Ambasciatori nasce dalla volontà di creare un collegamento tra mondo universitario e ambiente scolastico (Istituti Superiori presenti nel territorio del Triveneto), attraverso l'istituzione di una figura di riferimento – l'Ambasciatore - individuata nel corpo docente di ogni scuola interessata all'attività. L'insegnante di ogni Istituto Superiore aderente al Progetto, nella sua funzione di

a cura di
LOREDANA FASCIOLI



Ambasciatore, verrà periodicamente informato da Ca' Foscari sulle attività didattiche, formative, culturali d'Ateneo, in un rapporto di stretta collaborazione attiva, e partecipazione propositiva.

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=80282
Ca' Foscari, Venezia tel. 041 234 7575 041 234 7540
email: orienta@unive.it

Video corso online di didattica Dsa e Bes

Il Centro Servizi Scolastici Sapere Più presenta il Video Corso di formazione online per genitori, insegnanti, educatori e operatori professionali: psicologi, pedagogisti logopedisti che desiderano una formazione di base sui principali aspetti relativi ai Bes ed ai Dsa e sulle esigenze concrete degli alunni. Il Video Corso è composto da un'introduzione generale più 12 Video Lezioni per una durata complessiva di 4 ore e 50 minuti di video. Le Video Lezioni

sono sempre disponibili e consultabili in qualsiasi momento, senza date prefissate, online oppure offline. Ogni Video Lezione prevede un video accompagnato da slide e con materiale didattico da scaricare. Viene rilasciato un attestato personalizzato.

Sul sito gli argomenti trattati nel Video Corso: www.videocorsodsaebs.it
tel: 02.29.40.85.52 ■

DELEGNE, UN'OCCASIONE PERSA

FRANCESCO SINOPOLI



La FLC Cgil critica le norme che applicano la riforma della scuola. Le deleghe ricalcano, nelle forme e nei contenuti, le distorsioni e gli errori della legge. Si è persa l'occasione per una discussione seria nel Paese

Dopo circa 1 anno e mezzo dalla legge 107 del 2015 che si è riproposta di ridefinire il sistema di istruzione, il governo ha emanato le deleghe per completarne l'applicazione.

A nulla sono valsi gli appelli che sono giunti da chi opera quotidianamente nelle scuole e dalle forze sociali, a partire dalle organizzazioni sindacali, di

individuare obiettivi condivisi (stabilizzazione dei precari in tutti gli ordini di scuola, potenziamento dell'organico, generalizzazione della scuola dell'infanzia) su cui focalizzare l'attenzione nell'immediato, rimandando a provvedimenti successivi gli altri aspetti che richiedono approfondimenti e partecipazione di tutte le componenti scolastiche. Abbiamo giudicato sbagliata la scelta del Ministro Fedeli di procedere con tutte le deleghe della legge 107/15 e

riteniamo oggi un errore grave che il Governo le abbia approvate. Un ridefinizione, come vedremo, mal riuscito.

Sono note le polemiche e le proteste che hanno accompagnato l'approvazione di questa legge, impropriamente chiamata della "buona scuola". Una legge pesantemente contestata, nella quale sono esaltati i poteri di comando e la capacità di intimorire i "sottoposti" del dirigente scolastico, l'individualizzazione del lavoro educativo, una pesante intrusione nella libertà di insegnamento dei docenti, un aggravio senza precedenti dei carichi di lavoro del personale ATA, un ulteriore restringimento del ruolo della contrattazione. È, altresì, noto l'impegno della FLC Cgil a contenere gli effetti più deleteri. In questo senso va letto il risultato ottenuto con il recente contratto sulla mobilità e l'intesa sulla chiamata diretta.

L'attuazione di una legge così importante attraverso lo strumento della delega al governo denuncia, tra l'altro, il vizio fondamentale di questa riforma, calata dall'alto e tutta costruita senza dibattito. I temi su cui esse intervengono sono davvero cruciali: formazione iniziale e reclutamento, diritto allo studio e inclusione, il sistema integrato tra i nidi e le scuole d'infanzia, e tra l'istruzione e la formazione professionale, la valutazione e la certificazione delle competenze, le scuole all'estero.

Una considerazione preliminare, come in tutta la legge 107 anche nelle deleghe è ignorato il personale ATA, nonostante sia fortemente implicato nell'organizzazione e nella gestione delle scuole e nel raggiungimento degli

L'APPLICAZIONE DELLA LEGGE 107

obiettivi didattici e quindi ne subisca gli effetti. Nella scuola ideale e ideologica di Renzi il personale ATA non esiste perché probabilmente se ne auspica una progressiva eliminazione per sostituirlo con l'esternalizzazione. Interventi di non poco conto quali quelli previsti nelle deleghe sull'inclusione o sul sistema 0-6 o sugli istituti professionali sono pensati senza alcun riguardo alla componente ATA. Come se si potesse gestire la complessa tematica della disabilità e l'implementazione del sistema 0-6 a prescindere da un aumento di organico e da una qualificazione dei collaboratori scolastici; oppure si potesse aumentare le ore di laboratorio nei professionali senza il contributo degli assistenti tecnici.

Il dirigismo che sta accompagnando le politiche sui settori della conoscenza nasconde, malamente, l'assenza di una visione strategica sullo sviluppo di questo paese. Piuttosto, talvolta contiene una visione proprio distorta. È il caso del rilancio della "cultura umani-stica".

Come si fa a pensare che un argomento del genere possa essere materia da affrontare in una delega? Non solo si tratta di una questione strettamente legata agli ordinamenti e agli indirizzi degli studi, ma è un argomento che andrebbe affrontato in sedi culturali, accademiche, scolastiche, pedagogiche, poiché riguarda una riorganizzazione dei saperi in senso interdisciplinare. In questo campo la delega non solo è inutile, è pericolosa.

Le uniche note positive riguardano: l'individuazione di percorsi di progressiva stabilizzazione del personale

attualmente in seconda e terza fascia di istituto, che è, in realtà, una presa d'atto che il regolare funzionamento di una parte ampia del sistema educativo nazionale è garantito da precari abilitati (nel corrente anno scolastico oltre 46 mila) e non abilitati (nel corrente anno scolastico quasi 42 mila);

- le scuole all'estero per le quali si afferma una maggiore trasparenza con il ripristino delle graduatorie e nella valutazione dei titoli e si ridà spazio alla contrattazione sulle materie che riguardano il rapporto di lavoro.

Va poi detto che l'emanaione dei decreti delegati non chiude però la partita. La legge è farraginosa e serviranno ulteriori decreti, regolamenti, intese in conferenza stato-regioni, ecc. La semplificazione non appartiene al nostro legislatore, almeno non in questa fase. Infine resta aperto come nota dolente, il problema delle risorse che non ci sono. E ora entriamo nel merito dei vari punti.

Formazione iniziale e reclutamento

Sulla formazione iniziale e sul reclutamento dei docenti la cosa veramente positiva è il piano straordinario di reclutamento da noi fortemente richiesto. Va inoltre apprezzata la scelta di bandire concorsi ogni due anni e di eliminare il passaggio dell'abilitazione. Saranno concorsi per titoli ed esami che danno accesso a un percorso formativo triennale alla fine del quale c'è l'assun-

zione a tempo indeterminato. Questo nuovo sistema avrà una fase transitoria per esaurire le attuali graduatorie e, una volta a regime, garantire un reclutamento ordinato che argini finalmente il precariato. Manteniamo, tuttavia, forte perplessità su alcuni aspetti. Per l'ammissione al concorso oltre al titolo di studio universitario, vengono richiesti ben 24 crediti (CFU, in materie antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecniche didattiche (da definire nel dettaglio in un successivo decreto ministeriale). Su questo punto andrà almeno precisato che a rilasciarli siano le università pubbliche, evitando così lo sviluppo di *creditifici*, con danno economico per gli aspiranti docenti.

La durata del percorso formativo post concorso, 3 anni, poi, è davvero troppo lunga.

Da sempre abbiamo segnalato che l'unico modo per superare il precariato è fare con regolarità i concorsi. Il problema, dunque, è questo: il Governo li farà davvero? Se, per non procedere all'immissione in ruolo ai fini di un presunto e indimostrato risparmio, poi i concorsi, come nel passato, non si faranno, tutta l'impalcatura creata dalla delega rimarrà un monumento alla inutilità.

Inclusione e diritto allo studio

L'inclusione degli alunni con disabilità, che è pure un principio importante affermato nella legge, è circon-

data da paletti che inficiano la finalità della legislazione vigente, ma soprattutto depotenziano l'azione sul primo dei nodi cioè la stabilizzazione dei 37.000 posti del sostegno, vera ragione delle difficoltà di garantire la continuità nei percorsi di supporto. L'assegnazione del personale avviene, infatti, "nei limiti" delle dotazioni organiche vigenti, attraverso la proposta di un gruppo, il Gir, che penalizza l'autonomia scolastica. L'intervento degli enti locali, per quanto di loro competenza, rimane "nei limiti" delle loro risorse finanziarie che allo stato attuale non garantiscono i diritti. Il Piano per l'inclusione che ogni scuola dovrà redigere è, anch'esso, "nei limiti" delle risorse umane, strumentali, finanziarie disponibili. È importante che la formazione in servizio del personale sui temi dell'inclusione sia predisposta dalle scuole e inserita nel Prof. Positivo è anche il coinvolgimento del territorio e delle famiglie, purché non sia di facciata. Altro aspetto critico riguarda l'esiguità dei collaboratori scolastici che sono fondamentali nell'assistenza agli alunni disabili. Soprattutto alle scuole superiori dove l'età, il fisico e il genere pongono seri problemi di gestione. Soprattutto in questo campo, come abbiamo già fatto notare, l'indifferenza verso il personale Ata rischia di avere ricadute pessime. L'intervento sulla continuità didattica parla di tagli agli organici di sostegno, piuttosto che alla stabilizzazione dei posti necessari a garantire un vero processo inclusivo.

La questione più generale del diritto allo studio è affrontata nella delega in modo troppo burocratico per essere efficace. Come si garantisce ai "capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi" di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione? Nel decreto non si capisce. È curioso, poi, che si istituisca una nuova figura professionale (rigorosamente denominata in inglese), il *mobility manager*, che dovrà occuparsi di una molteplicità di cose, senza che siano

previsti fondi per pagarlo.

Le sue funzioni – organizzare gli spostamenti casa-scuola-casa di studenti e personale, mantenere rapporti con enti locali, aziende di trasporto e altre scuole del territorio per trovare soluzioni ottimali nei collegamenti, verificare la funzionalità del trasporto dei disabili, favorire una mobilità ecostenibile... – richiedono competenze tali che non possono essere svolte, neanche a tempo perso, da un docente, da un dirigente o da un Ata.

Ma il difetto di fondo di questa delega è di non aver individuato i Livelli essenziali delle prestazioni in materia di diritto allo studio: mense, trasporti, sussidi sono in qualche modo affidati alle capacità di spesa degli enti locali. In questo quadro i voucher, la carta dello studente, la conferenza nazionale previsti dalla norma perdono molto del loro valore.

Istruzione e formazione professionale

Molto discutibile è l'intervento sull'istruzione professionale e sull'istruzione e formazione professionale. Qui la delega eccede pesantemente il suo mandato, perché ridisegna, male, tutto il sistema, senza la necessaria attenzione agli aspetti pedagogico-didattici. Le critiche principali sono la canalizzazione precoce degli studenti verso percorsi di specializzazione, e la parcellizzazione del secondo ciclo del sistema educativo. La flessibilità dei percorsi non è assistita da linee nazionali, ma a discrezione di ciascuna istituzione che integra l'azione dei diversi soggetti del sistema. Infine, è molto pericolosa la scelta di dividere le classi in base ai livelli di apprendimento. L'anticamera di nuove classi differenziali? Dietro una terminologia modernista, si smantella il meglio dell'istruzione tecnica e professionale e

si invade l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il sistema integrato 0-6

Ci è sempre piaciuto parlare di sistema 0-6, cioè riconoscere a questo percorso una funzione strategica nel sistema integrato di educazione e istruzione, operando in continuità con il segmento 0-3 e il primo ciclo di istruzione. Abbiamo costruito negli anni un'elaborazione accurata e completa sull'argomento, sia sugli aspetti istituzionali, organizzativi e di governance, sia sugli aspetti pedagogici e didattici, sia sulla formazione e l'inquadramento del personale. La delega su questo tema è, purtroppo, deludente. Resta fragile, a nostro avviso, l'assetto complessivo dello 0-6, nel senso che l'offerta resta molto parcellizzata. Mancano, in sostanza, indicazioni di sistema, nonostante si istituiscano i poli per l'infanzia e si parli di linee nazionali e di coordinamento pedagogico. I nidi, nonostante le affermazioni di principio, restano a domanda individuale e, anche per ragioni economiche, non si va verso la generalizzazione della scuola pubblica dell'infanzia, che rimane priva del potenziamento assegnato agli altri ordini di scuola. Ma, soprattutto, il progetto è compromesso dal fatto che il personale rimane inquadrato secondo sistemi contrattuali differenziati. Anche qui, l'assenza di riferimenti e di impegni verso il personale Ata è un *vulnus* pesante all'efficacia del servizio.

La valutazione degli alunni

Nelle valutazioni degli alunni negli esami finali si mantiene per la primaria e la secondaria di primo grado il giudizio espresso in voti numerici. Confermando una scelta fondatamente criticata da molti pedagogisti, docenti e da tutte, o

L'APPLICAZIONE DELLA LEGGE 107

quasi, le associazioni professionali della scuola. Ci sembra poi poco sensato e contraddittorio escludere le prove INVALSI dall'esame (cosa in sé positiva e richiesta dalla FLC Cgil fin dal 2010), ma mantenerle tra i requisiti per l'ammissione. Insomma cosa valutano tali prove, gli apprendimenti dei singoli o l'efficacia del sistema? Questo si propone anche nella scuola superiore, dove le prove INVALSI rischiano di sovrapporsi all'ordinaria verifica e valutazione degli apprendimenti, svalutando così il ruolo dei docenti. Secondo noi una cultura della valutazione nelle istituzioni scolastiche non può prescindere da una dimensione collaborativa, di confronto e condivisione tra il mondo scientifico e della ricerca e il mondo della scuola, che, tra le sue specificità, ha anche quella della ricerca e della sperimentazione. E le prove INVALSI, se davvero vogliono "verificare" l'efficacia del sistema, si facciano per campionatura (non su base censimentaria) e vengano gestite da specialisti liberando le scuole e i docenti da una incombenza burocratica che non è di loro competenza. E, ancora, se le prove debbono avere quelle finalità, non abbiano nessuna incidenza sul destino dei ragazzi, come accadrà se venisse mantenuta nella delega l'idea di far risultare gli esiti sulla certificazione delle competenze.

Giustamente si prevedono azioni di sostegno per alunni che hanno mostrato difficoltà ma che sono ugualmente passati alla classe successiva. Peccato, però, che per questi interventi didattici di supporto e di aiuto non siano previsti finanziamenti.

Molti dubbi ci suscita l'inserimento dell'alternanza scuola-lavoro come requisito per l'ammissione all'esame e poi oggetto di colloquio. A parte tutte le considerazioni sull'alternanza che, come sappiamo, non ha lo stesso successo sempre e dappertutto, non riusciamo a capire come un'esperienza

del genere, anche la migliore, possa essere considerata un apprendimento valutabile. Abbiamo anche diverse perplessità su come sono organizzate le funzioni ispettive e di controllo sugli esami.

Nota dolente, le risorse

Un'ultima considerazione sulle risorse. La legge 107 ha avuto l'unico merito di non sottrarre finanziamenti alla scuola. E tuttavia, ha voluto precisare che l'attuazione delle deleghe non deve comportare *nuovi o maggiori* oneri a carico della finanza pubblica, salvo apportare corrispondenti tagli su altre voci contenute nelle stesse deleghe.

Ora, abbiamo visto come le deleghe attuative intervengano, anche oltre le indicazioni della 107, a ridisegnare il sistema e i suoi obiettivi. E infatti l'ultima legge finanziaria, quella dell'anno in corso, ha stanziato per il triennio 2017-2019 1 miliardo e 200 milioni di euro proprio per l'attuazione delle deleghe. Questa somma è stata reperita nell'ambito delle riprogrammazioni e delle variazioni quantitative (definanziamenti e rifinanziamenti) disposte nella legge di bilancio. In altre parole non si tratta di risorse in più nel bilancio dello Stato, ma di soldi prelevati da altre voci e da altre annualità.

In sostanza, si tratta ancora una volta di una riforma non discussa con il mondo della scuola (e si vede), ma anche con risorse inadeguate.

Va infine detto che manca all'appello una delega, quella della revisione del Testo unico sulla scuola. Il D.Lgs 297 del 1994, dopo oltre 20 anni e tanti interventi sul sistema scolastico, avrebbe bisogno di una robusta revisione.

Vogliamo sperare che, quando si farà, e ci attendiamo tempi brevi, essa avvenga in un clima e con un approccio diverso da quelli sperimentati dalle otto deleghe di cui abbiamo parlato finora.

Con la discussione, il confronto, la condivisione con i soggetti interessati, e in primo luogo con le rappresentanze sindacali che hanno dimostrato, coi fatti, di essere più rappresentative di quanto si creda.

Guardando avanti

In conclusione, la FLC Cgil non si riconosce nel modello di scuola che emerge da queste deleghe che è in perfetta coerenza con quanto previsto dalla legge 107/15.

Questi provvedimenti rendono ancora più grave la situazione del personale scolastico, oberato da carichi di lavoro ormai fuori controllo.

La legge 107/15, sbagliata in radice e figlia di un'ideologia primitiva e perdente, e l'assenza in contratto che non si rinnova dal 2007, hanno creato uno scenario di sofferenza e di *impasse* nella scuola non più tollerabile.

Inevitabilmente su molti fronti l'approvazione delle deleghe e soprattutto la loro attuazione porterà a una lunga stagione conflittuale con il mondo della scuola che si snoderà parallelamente alle vicende politiche che condurranno alle elezioni. Il nostro obiettivo è quello di riaprire una vera discussione pubblica sulla missione della scuola e sulle sue vere priorità. Soprattutto in un Paese dove crescono le disuguaglianze, che questa legge alimenta, per giungere alla costruzione di un modello alternativo alla legge 107/15, capace di ridare senso e dignità a chi nella scuola lavora.

Nutriamo la speranza di una scuola migliore da offrire alle generazioni future, in grado di combattere e non alimentare le differenze di classe, che sempre più si allargano nel nostro Paese. ■

LA CULTURA UMANISTICA NON NASCE PER LEGGE

GENNARO LOPEZ

Non è trascorso neppure un lustro da quando (settembre 2012) il Miur si spendeva “per un nuovo umanesimo”.

Nel documento contenente le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si chiedeva alla scuola di “promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento”.

Il dato più apprezzabile di quelle indicazioni stava, a nostro avviso, nel tentativo di superare l'antica e sterile opposizione tra saperi scientifici e saperi umanistici. Ora colpisce il fatto che, dalla lettura del decreto delegato della legge 107/15, non emerge traccia alcuna di quanto di innovativo si era pur tentato di dire – a proposito di cultura umanistica – solo 5 anni fa e, con l'uso retorico di categorie quali la “creatività” e il “made in Italy” (tanto per non perdere il provincialissimo e diffuso vezzo anglofono), si passi una mano di belletto su tutta la materia, per cercare di nascondere un sostanziale e preoccupante arretramento nelle elaborazioni e teorizzazioni ministeriali. Trascurando in questa sede alcune vere e proprie “amenità”, quali, ad esempio, gli “indicatori della creatività”, su cui è chiamato a impegnarsi l'Invalsi (!), vorremmo segnalare alcuni elementi che evidenziano l'ineffabile superficialità di quanto viene proposto.

Da cittadino competente a consumatore “creativo”

Innanzi tutto, come già segnalato da Tomaso Montanari in un articolo comparso su “La Repubblica” il 23 gennaio scorso, c'è qui un'idea di formazione che pone in primo piano non il cittadino, bensì l'utente/consumatore creativo, con una totale subalternità all'ideologia mercantista dominante. Si tratta di una tendenza, già largamente presente nel nostro sistema scolastico-formativo, che viene ulteriormente incoraggiata. Non si assiste soltanto all'affermarsi del modello della scuola-azienda (al cui vertice domina la figura del “dirigente scolastico manager tuttofare”), con conseguenti gerarchizzazione, competitività, meritocrazia fasulla, ecc.; il dato più preoccupante sta nel progressivo abbandono di fondamentali principi costituzionali, che imporrebbbero politiche inclusive e per le pari opportunità. Stiamo assistendo a una involuzione educativo-pedagogica, che segnala una vera e propria “resa” al cosiddetto “pensiero unico” e ai suoi totem del produttivismo, del profitto, della competizione, della concorrenza; le stesse innovazioni tecnologiche e la stessa ricerca scientifica sono state difusamente piegate a queste categorie.

Questo decreto delegato, così come altri provvedimenti governativi (più o meno recenti), cala dall'alto su una realtà scolastica che chi decreta e legifera mostra palesemente di ignorare (vuoi consapevolmente, vuoi inconsapevolmente).

Le istituzioni scolastiche vivono una profonda crisi dei meccanismi che sono alla base dei processi di insegnamento-apprendimento. È una crisi che investe alcuni fondamenti dell'azione pedagogica, come quelli relativi alla relazione e alla

valutazione. Di più, se allarghiamo lo sguardo a ciò che accade più diffusamente intorno a noi, vediamo come tutto ciò che è parola, discorso, narrazione, e poi ragionamento, argomentazione, riflessione, risenta del logoramento – sempre più accelerato – di antichi parametri (regole e criteri normativi a lungo considerati immodificabili e indiscutibili). La crisi investe, insomma, tutto ciò che per secoli ha regolato e presieduto al rapporto tra pensiero e parola (esattamente ciò che i Greci definirono con un solo termine: λόγος). Siamo, dunque, nel bel mezzo di un vero e proprio “passaggio d'epoca” (si potrebbe azzardare: “passaggio di civiltà”). Ovvio che le istituzioni che hanno il compito di trasmettere saperi e di produrre cultura risultino tra le più esposte agli effetti di questa crisi, qual è, ad esempio, la difficoltà (ma più spesso l'impossibilità) di dare risposte alla ricerca, alla domanda di senso che viene dalle giovani generazioni.

Se questo è il contesto, anche lo specifico della “cultura umanistica” andrebbe profondamente e seriamente ripensato, evitando improvvisazioni quali quelle che caratterizzano il documento che ha dato spunto a queste considerazioni.

Chi ha la possibilità di farlo, dovrebbe promuovere una sede di confronto-ricerca in cui impegnare le menti più illuminate (in Italia ce ne sono ancora) nei campi della filosofia, della matematica, della pedagogia, delle neuroscienze, della comunicazione. L'obiettivo dovrebbe essere quello di ridefinire su base scientifica un “nuovo umanesimo”, dunque una nuova “cultura umanistica”, capace di riformare davvero e profondamente (a partire da contenuti e finalità) il nostro sistema scolastico e formativo. ■

VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Lo schema di decreto presenta alcuni elementi interessanti.

A) L'art. I, comma 1, attribuisce alla valutazione "essenzialmente finalità formativa". È un passaggio che rafforza il concetto di valutazione formativa già contenuto nel DPR 122/2009 e nelle indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). Nel primo il concetto era più debole poiché si parlava di una finalità "anche formativa" mentre già nel secondo si legge di una "preminente funzione formativa". Noi pensiamo che la valutazione debba essere formativa, pena la sua totale inutilità ed efficacia e quindi apprezziamo il testo. Ciò che non si comprende, quindi, è il mantenimento dei voti su cui torneremo più avanti.

B) Apprezziamo il concetto che la valutazione del comportamento vada riferita allo "sviluppo delle competenze personali, sociali e di cittadinanza" (art. I, c.3). Così espressa in termini di competenza, ci sembra più precisa, essenziale e didatticamente praticabile rispetto a quanto previsto dall'art. 7 del DPR 122/99. Viene così superato, almeno da un punto di vista normativo, il concetto del "voto in condotta". Me se è così, tradurre questa valutazione in votazione in decimi ci sembra del tutto contraddittorio.

D) Condividiamo anche la prescrizione di integrare la valutazione con la "descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti" (art. 2, comma 3). Ma anche questo contrasta con la valutazione in decimi.

E) L'eliminazione della prova nazionale dall'esame del primo ciclo corri-

sponde a una richiesta già da tempo avanzata, oltre che da noi, da molti presidenti di commissione, come si legge nella relazione illustrativa del decreto, e da molti docenti, che lamentavano l'eccessivo numero di prove per gli studenti.

F) Concordiamo, infine, anche sulle diverse e più semplici modalità di effettuazione degli esami di stato del secondo ciclo e, in particolare, sulla gestione del colloquio che dovrebbe finalmente consentire di evitare la verifica delle nozioni possedute.

G) Per quanto concerne l'esame di stato del secondo ciclo, condividiamo la decisione di ammettere gli studenti sulla base della media dei voti non inferiore a sei. Si cancella così un provvedimento, quello previsto dal DPR 122/2009, inutilmente penalizzante (che i consigli di classe hanno gestito invece con responsabilità) e del tutto inefficace rispetto agli obiettivi selettivi che voleva conseguire, come dimostra la percentuale di ammessi negli ultimi anni, sempre attorno al 95-96%.

LE COSE CHE NON VANNO

Primo ciclo

A) Non condividiamo il mantenimento della valutazione nel primo ciclo in voti decimali.

La bozza consegnata alle associazioni a metà settembre prevedeva l'introduzione, anzi la reintroduzione, delle lettere A B C D E al posto dei voti. Pur non risolvendo tutti i problemi legati alla debolezza della valutazione formativa praticata nelle scuole, dove sembra prevalere anche

in corso d'anno la valutazione sommativa, consente di rappresentare in modo più funzionale il processo di apprendimento. Bisogna finalmente superare la votazione in decimi.

La valutazione formativa è incompatibile con i voti. Per spiegare brevemente cos'è la valutazione invitiamo a leggere quanto scrive la dr.ssa Cinzia Mion, pedagogista e formatrice, su scuolaoggi.org.

«La valutazione formativa si contrappone a quella "sommativa". Quest'ultima si focalizza sul prodotto, sul risultato, ascribe la responsabilità dell'eventuale mancato apprendimento ai ragazzi: svolgibili, bighelloni, poco intelligenti, demotivati, indisciplinati, ecc. Meritano "voti" negativi, insufficienti (anche molto negativi, irrecuperabili attraverso una media "aritmetica", che tutti conosciamo ma che dal punto di vista della correttezza docimologica è un buco nero. Buco nero che impedisce il "recupero dell'errore").

La valutazione formativa si focalizza invece sul processo, raccoglie moltissime osservazioni informali, micro verifiche altrettanto informali, per cogliere le eventuali lacune, smagliature nelle competenze pregresse dei ragazzi su cui poter intervenire immediatamente, in tempo reale, per recuperare i deficit attraverso una strategia didattica più adeguata, una modalità laboratoriale, attenta al recupero, attraverso un'attenzione mirata a sostenere la motivazione, utilizzando l'accortezza di garantire l'autoefficacia a tutti, pena l'abbandono. Infatti il ragazzo che si sente dimesso mentalmente dal docente, e che non avverte più di essere all'altezza dei compiti affidati, difficilmente si applicherà.

La valutazione formativa allora asconde

il mancato apprendimento alla competenza professionale, alla didattica alternativa, alla sensibilità e alla passione dei docenti che devono autointerrogarsi sul loro insegnamento. Si autointerrogano e si rispondono che per continuare a poter insegnare in modo innovativo e inclusivo, per aspirare alla comprensione profonda delle conoscenze da parte dei loro allievi, devono trasformare le loro didattiche, devono modificare i loro copioni di prassi, devono escogitare dei modi per aiutare anche gli alunni ad autovalutarsi per il loro miglioramento. Devono inoltre saper investire energie anche per scoprire i “talenti” dei loro alunni, sapere come farli affiorare, non investire solo sul merito; saper attivare le motivazioni autentiche verso il sapere, fra cui la curiosità e il desiderio di essere competenti, che alimentano una relazione estetica con la conoscenza, relazione “autograficante” che non ha bisogno di premi».

I voti sono incompatibili con la valutazione formativa perché:

1. “fotografano” la situazione e “bloccano” il processo di apprendimento, soprattutto attraverso le “misdiali” medie di fine quadri mestre;

2. semplificano eccessivamente un’operazione complessa come la valutazione e non ne colgono le implicazioni di processo;

3. collocano l’alunno in posizione passiva;

4. non inducono il docente ad autointerrogarsi;

5. quando sono pesantemente negativi incidono sull’autostima degli alunni;

6. non aiutano il processo che porta gli alunni ad autovalutarsi anche tramite la comunicazione con il docente;

La valutazione è un processo e non la conclusione di un lavoro, come bene dicono le Indicazioni Nazionali del primo ciclo, che pure avrebbero dovuto portare a superare il voto: “*La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curriculari. Attiva le azioni*

da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine”.

Il voto stronca questo processo.

Il voto corrisponde a un’immagine della scuola che non è e non può più essere: il luogo dove qualcuno insegna, un altro ascolta, studia e viene interrogato per verificare ciò che ha appreso. E assegna il voto. La scuola è luogo dinamico, dove si apprende insieme, nella cooperazione, con la guida del docente che accompagna, con la sua competenza disciplinare, metodologica e didattica gli alunni nel loro percorso di apprendimento. Non li giudica, ma valuta insieme a loro il loro progresso. Infine, non è vero che il voto è l’unico strumento per comunicare ad alunni e famiglie l’esito del percorso di apprendimento. Vi sono molteplici forme e del resto lo stesso decreto affida alle scuole l’individuazione di tali strumenti (art. I, c. 5).

B) Quanto detto vale a maggior ragione per la valutazione del comportamento. Tradurlo in voto numerico (art. 2, c. 5) significa inevitabilmente ridurlo al vecchio concetto di “condotta” con un effetto di trascinamento del passato che impedirebbe probabilmente di apprezzarne l’approccio diverso e formativo. La valutazione del comportamento dovrebbe farsi su indicatori descrittivi che definiscano la maturazione e la provata capacità di mettere in atto comportamenti corretti.

C) Coerentemente con quanto detto sopra, e con riferimento alla certificazione delle competenze, ci sembra incoerente che l’esito finale dell’esame di stato del primo ciclo sia espresso in decimi (art. 9, c. 7).

D) Troviamo del tutto incomprensibile il fatto che la bozza del decreto (art. 3) ripristini, sia pure limitandola “a casi eccezionali e comprovati da

specifica motivazione” la bocciatura nella scuola primaria, che veniva invece abolita dalla prima bozza presentata dal Miur alle Associazioni Professionali nel settembre scorso, abolizione allora motivata, debolmente, dal fatto di essere ormai “pressoché inesistente”. La bocciatura nella scuola primaria va eliminata non tanto perché quantitativamente irrilevante, come è confermato dalla relazione tecnica, (inferiore allo 0,5% nei cinque anni dell’anno scolastico 2015/2016, ma con un non accettabile 0,9 % in prima). Pensiamo che bocciare nella scuola primaria sia un’offesa culturale e personale non solo alle bambine e ai bambini ma anche alla scuola: è la dichiarazione di fallimento della scuola che in un ciclo di 5 anni non ha saputo trovare e utilizzare le risorse per accompagnare chi si trova in maggior difficoltà. E quando parliamo di risorse intendiamo non solo il gruppo docente, il tempo scuola, l’organizzazione, ma anche e soprattutto le didattiche che devono essere messe in campo, soprattutto quelle laboratoriali e “del fare”.

E) Il testo di settembre considerava la bocciatura nella scuola secondaria di secondo grado come “quasi sempre inutile”, e la ammetteva in casi eccezionali e condizionati.

Il testo attuale del decreto ne ripristina invece la normalità qualora vi sia una valutazione complessiva “non inferiore a sei decimi”. Riteniamo che tale formulazione faccia riferimento alla media dei voti decimali, modificando quanto previsto dall’art. 3, c.3, della legge 169/2008 che prevedeva la sufficienza in tutte le discipline. Fermo restando ciò che abbiamo già detto a proposito dell’eliminazione dei voti, pensiamo che anche nella scuola secondaria di primo grado si dovrebbe eliminare la bocciatura. L’esperienza dice che la bocciatura è, appunto, quasi sempre inutile e che i ragazzi “ri-

petenti”, in una età difficile come quella della preadolescenza, tendono a prolungare quel disimpegno che è quasi sempre alla base della bocciatura: chi è stato bocciato un anno continua ad andare male. Il percorso in continuità di otto anni, reso più facile negli istituti comprensivi dalla presenza di curricoli unitari, dovrebbe consentire di eliminare la bocciatura mediante strategie didattiche di compensazione, didattiche meno trasmissive, l’organizzazione di attività di recupero, l’utilizzo di competenze professionali anche della scuola primaria, l’organizzazione di lavoro per gruppi, il potenziamento di attività che valorizzino le potenzialità dei ragazzi. In ogni caso, qualora la non ammissione dovesse essere confermata, deve essere previsto l’obbligo per la scuola di attivare mirati interventi didattici nell’anno successivo.

Secondo ciclo

Non condividiamo la valutazione del comportamento espressa in voti e inserita tra quelli su cui calcolare la media ai fini dell’ammissione all’esame di stato del secondo ciclo.

La definizione di comportamento, descritto e valutato dal decreto non come “condotta”, ma in termini di competenze sociali, personali e di cittadinanza (art. I, c. 3), vale per entrambi i cicli. Pensiamo quindi che anche nella scuola secondaria di secondo grado sia necessario utilizzare strumenti diversi dal voto per la valutazione del comportamento, per le ragioni sopra esposte e che, di conseguenza, si eviti di considerarlo nella media dei voti su cui calcolare l’ammissione all’esame di stato.

1. Per il primo ciclo pensiamo a una valutazione descrittiva delle competenze conseguite dagli alunni. Ma – nelle difficoltà in cui si trova la scuola e consapevoli che va ripresa una riflessione sulla valutazione – riteniamo

utile almeno riproporre quanto era previsto nella prima bozza di settembre vale a dire la valutazione in lettere. Come abbiamo detto, ciò non esaurisce il tema della valutazione formativa, ma aiuta a sviluppare un processo e alimentare il dibattito e la riflessione nelle scuole a una condizione: le lettere non sono e non devono essere la trasposizione dei voti. Per questo riteniamo necessario che la valutazione degli studenti sia oggetto di formazione. Opportunamente il Piano pluriennale presentato dal MIUR il 3 ottobre indica tra le priorità la cultura della valutazione, anche se ci sembra che esso sia più schiacciato e finalizzato al “miglioramento” delle istituzioni. Sembra di capire che, rispetto al “miglioramento”, gli strumenti della valutazione degli alunni sarebbero indifferenti, mentre a nostro avviso così non è, come si ricava dalle considerazioni fin qui proposte.

Riproponiamo, e pienamente condividiamo, il pensiero della commissione che aveva lavorato su una prima bozza, quando richiamava la necessità di spostare «l’attenzione dalle etichette agli effettivi apprendimenti realizzati [...] Nel percorso di istruzione obbligatoria questo principio assume una rilevanza costituzionale (con l’impegno a sostenere attivamente l’apprendimento e non solo a registrare gli eventuali insuccessi) [...] Non si cambia tanto per cambiare. Scegliere di utilizzare una scala nominale a 5 livelli con lettere (A, B, C, D, E) accompagnate da una descrizione dei livelli di apprendimento significa rientrare nel solco delle scelte europee e soprattutto dare serietà a un sistema che attualmente non comunica nulla rispetto agli apprendimenti reali degli studenti. La valutazione non è un’operazione da burocrate con la calcolatrice».

2. Chiediamo di eliminare la bocciatura nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, con

le considerazioni per quest’ultima fatte alla precedente lettera E.

3. Quanto alla valutazione del comportamento, riteniamo sufficiente la previsione di un “giudizio descrittivo” da riportare nel documento di valutazione per tutto il primo ciclo, come previsto nella prima parte dell’art. 2, c.5. Proponiamo quindi di eliminare la seconda parte del c. 5, che recita: «Nella scuola secondaria di primo grado la valutazione del comportamento è espressa con un voto in decimi». In ogni caso le scuole, come già previsto dall’art. 4, c. 4, del DPR 275/99 dovranno elaborare in sede di Collegio dei docenti percorsi di insegnamento e di esperienza delle competenze sociali, personali e di cittadinanza, i criteri per la valutazione e dotarsi di rubriche valutative che le valorizzino.

4. Riteniamo necessario che la presidenza della Commissione d’esame al termine del primo ciclo sia presieduta da un dirigente scolastico di altra istituzione scolastica, come avviene attualmente. È la prima prova importante che affrontano gli studenti e ciò va sottolineato dalla presidenza di un dirigente di altra scuola. Ma, soprattutto, si dà ai docenti e al presidente la possibilità di una conoscenza e di una esperienza diversa che non può che arricchire la professionalità di entrambi.

5. Siamo consapevoli che la delega conferita dal Parlamento all’art. I, c. 181, lettera i, punto 2) per la scuola secondaria di secondo grado è limitata allo svolgimento degli esami di stato e che ogni proposta relativa alla valutazione degli apprendimenti e del comportamento, sarebbe esposta al rischio di censura per eccesso di delega. Ci teniamo però ad affermare la nostra convinzione che il sistema della valutazione in decimi, in termini più netti “dei voti”, andrebbe rivisto. ■

Roma, 2 marzo 2017

LA “RIFORMA” GELMINI E LA LATITANZA DELLA POLITICA

FABIO MATARAZZO



La Corte costituzionale boccia una delega attuativa della L. 240/10 per difetto di esercizio. In sostanza il Governo invece di assumersi le responsabilità che il legislatore gli attribuisce delega a sua volta a organi impropri la gestione del sistema universitario

Una recentissima sentenza della Corte Costituzionale, la 104 dell'11 maggio, ha puntualizzato un aspetto assai rilevante per la determinazione del costo standard degli studenti universitari, novità assai significativa per la definizione del finanziamento delle Università.

La Corte interviene su un decreto ministeriale di attuazione della legge

240/2010 e rileva, in sostanza, un esercizio della delega che non completa quanto richiesto dalla legge e addirittura rimanda a altre fonti l'esercizio della funzione legislativa. Un vero pasticcio.

Il ragionamento della Corte, inoltre, potrebbe non restare circoscritto a questa specifica, pur rilevante, vicenda; potrebbe avere ricadute su una serie di altri recenti atti di rilievo e produrre effetti stravolgenti per molte delle appli-

cazioni della c.d. riforma Gelmini.

Ma esaminiamo più da vicino la vicenda e il suo esito.

La determinazione dei costi standard

Tutto nasce da un ricorso dell'Università di Macerata verso alcuni commi dell'art. 5 della legge 240/2010 e gli articoli 8 e 10 del D.Lgs 29 marzo 2012, n. 49, relativo alla disciplina per la programmazione, il monitoraggio e la valutazione delle politiche di bilancio e di reclutamento degli atenei. I criteri direttivi dovevano derivare dall'articolo 5.

La Corte li sottolinea: *“Introduzione del costo standard unitario di formazione per studente in corso, calcolato secondo indici commisurati alle diverse tipologie dei corsi di studio e ai differenti contesti economici, territoriali e infrastrutturali in cui opera l'università, cui collegare l'attribuzione all'università di una percentuale della parte del fondo di finanziamento ordinario [...]”; individuazione degli indici da utilizzare per la quantificazione del costo standard unitario di formazione per studente in corso, sentita l'ANVUR”.*

Il D.Lgs del 2012 con il quale il Governo ha attuato la delega, nell'art. 8, definisce così il costo standard: *“Il costo di riferimento attribuito al singolo studente iscritto entro la durata normale del corso di studio, determinato in considerazione della tipologia di corso, delle dimensioni dell'ateneo e dei differenti contesti economici, territoriali e in-*

L'UNIVERSITÀ E I PASTICCI NORMATIVI DELLA LEGGE 240

frastrutturali in cui opera ciascuna università." La determinazione del costo è definita con decreto del Ministro di concerto con quello dell'economia, sentita l'ANUR.

Le voci di costo sono così definite: "a) attività didattiche e di ricerca, in termini di dotazione di personale docente e ricercatore destinato alla formazione dello studente; b) servizi didattici, organizzativi e strumentali, compresa la dotazione di personale tecnico amministrativo, finalizzati ad assicurare adeguati servizi di supporto alla formazione dello studente; c) dotazione infrastrutture, di funzionamento e di gestione delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio dei diversi ambiti disciplinari; d) ulteriori voci di costo finalizzate a qualificare gli standard di riferimento e commisurate alla tipologia degli ambiti disciplinari". L'art. 10 dello stesso decreto attribuisce poi al Ministro, con un proprio decreto, l'individuazione delle percentuali del fondo di funzionamento da ripartire in relazione al costo standard.

Questo contesto normativo, a giudizio del TAR del Lazio che ha rimesso la questione alla Corte, sarebbe illegittimo, violando l'art. 76 della Costituzione, perché demanda per intero a decreti ministeriali l'individuazione degli indici in base ai quali determinare il costo standard, nonché le percentuali del finanziamento da ripartire in base a tale criterio. Saremmo in presenza di poteri ministeriali svincolati da adeguati criteri di indirizzo con conseguente violazione degli articoli 33, 34 e 97 della Costituzione.

I poteri della legge e del legislatore delegato

La Corte ha giudicato infondato il rilievo relativo alla legge 240 del 2010. Se è vero, infatti, che la legge delega non deve contenere enunciazioni troppo generali o inidonee a indirizzare l'attività normativa del legislatore delegato, può peraltro essere abbastanza ampia da preservare un margine di discrezionalità entro il quale il Governo è abilitato a porre in essere un'attività di "riempimento normativo" la quale è da ritenersi sempre, alla stregua dei numerosi precedenti giurisprudenziali richiamati, esercizio delegato di una funzione legislativa.

"I confini del potere legislativo delegato", rende esplicito la Corte, "risultano complessivamente dalla determinazione dell'oggetto e dei principî e criteri direttivi unitariamente considerati. A tal fine il contenuto della delega deve essere identificato tenendo conto, oltre che del dato testuale, di una lettura sistematica delle disposizioni che la prevedono, anche alla luce del contesto normativo nel quale essa si inserisce, nonché della ratio e delle finalità che la ispirano". Entro questa cornice deve essere valutata la discrezionalità del legislatore che è chiamato a sviluppare, e non soltanto eseguire, le previsioni oggetto di delega.

Alla luce di questo concetto, la Corte ritiene che la legge 240/2010, pur se carente di indicazioni per delineare efficacemente l'istituto del costo standard, non possa giudicarsi in contrasto con i principi costituzionali se letta nel conte-

sto complessivo di una normativa intesa a un convergente processo di riforma finalizzato a sviluppare principî tra i quali hanno rilievo la "valorizzazione della responsabilità, assieme all'autonomia delle università; la previsione dei poteri, in capo al Ministero competente, di dettare indirizzi strategici e, tramite l'ANUR, di verificare e valutare i risultati conseguiti; il collegamento tra la distribuzione delle risorse pubbliche, da un lato, e dall'altro, il conseguimento degli indirizzi anzidetti e i risultati delle valutazioni eseguite".

La delega della delega

Sulla base delle stesse premesse si giunge tuttavia a conclusioni opposte per il decreto delegato 49 del 2012. La violazione dell'art. 76 si realizza in questo caso per il rilievo che le disposizioni censurate ripetono pedissequamente i contenuti della delega per rimettere esclusivamente a decreti ministeriali la determinazione degli indici con cui calcolare il costo degli studenti. Stesso rilievo vale anche per la individuazione della percentuale del fondo da ripartire con questo criterio.

Per avvalorare il suo giudizio, la Corte ripercorre anche l'iter di approvazione del testo delegato, rimarcando che la VII commissione del Senato, dopo aver rilevato criticamente che non era stata data attuazione al principio di delega, esprimeva un parere favorevole allo schema di decreto ponendo tuttavia un'esplicita condizione: "all'articolo 8, comma 1, vengano espressamente in-

L'UNIVERSITÀ E I PASTICCI NORMATIVI DELLA LEGGE 240

dividuati, sentita l'Anvur, gli indici da utilizzare per la quantificazione del costo standard unitario di formazione per studente in corso, quali: il costo delle attività didattiche e di ricerca, in termini di dotazione di personale docente e ricercatore destinato alla formazione dello studente; il costo dei servizi didattici, organizzativi e strumentali, compresa la dotazione di personale tecnico-amministrativo, finalizzati ad assicurare adeguato supporto alla formazione dello studente; il costo relativo alla dotazione infrastrutturale, di funzionamento e di gestione delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio dei diversi ambiti disciplinari; ulteriori voci di costo finalizzate a qualificare gli standard di riferimento e commisurate alla tipologia degli ambiti disciplinari". La versione finale del decreto legislativo ha ripreso le esemplificazioni suggerite dalla Commissione senatoriale articolandole come voci di costo da considerare nel successivo decreto ministeriale. La Corte, anche alla luce delle dinamiche procedurali che hanno condotto al decreto del 9 dicembre 2014 n. 893, di determinazione del costo, sottolinea come il Governo, nell'esercizio della delega, non abbia aggiunto pressoché nulla ai contenuti dei principi e criteri direttivi stabiliti nella legge 240. Manca, in altri termini, "una più precisa individuazione delle spese da includere nel costo standard, nonché i criteri per la ponderazione di ciascuna voce".

Considerazioni analoghe valgono anche per la delega che prescriveva di collegare al costo standard una quota del finanziamento, diversa da quella cosiddetta premiale. Il decreto delegato ha eluso tale indicazione per rinviarla a un successivo decreto ministeriale emanato con validità almeno triennale nel quadro dell'attività di indirizzo e programmazione del sistema universitario.

Alla luce di queste constatazioni, la Corte si chiede se il rinvio di aspetti qualificanti della delega ad atti ministeriali

possa configurare una forma di sub-delega, incompatibile con l'art. 76 della Costituzione. Con riguardo proprio all'ordinamento universitario, la Consulta ricorda di aver da tempo posto in luce che il rinvio a fonti e atti amministrativi non solo non è vietato ma può considerarsi fisiologico. "Nulla nella Costituzione [...] vieta alla legge di affidare l'integrazione e lo sviluppo dei propri contenuti sostanziali a un'attività normativa secondaria di organi statali quando si versi in aspetti della materia che richiedono determinazioni bensì unitarie, e quindi non rientranti nelle autonome responsabilità dei singoli atenei, ma anche tali da dover essere conformate a circostanze e possibilità materiali varie e variabili, e quindi non facilmente regolabili in concreto secondo generali e stabili previsioni legislative".

Nel caso di specie, però, il decreto legislativo non ha affidato ad atti successivi l'esecuzione di scelte ben delineate nelle loro linee fondamentali. "Ha, invece, lasciato indeterminati aspetti essenziali della nuova disciplina, dislocando di fatto l'esercizio della funzione normativa del Governo, nella sua collegialità, ai singoli Ministri competenti, e declassando la relativa disciplina a livello di fonti sub-legislative con tutte le conseguenze, anche di natura giurisdizionale, che una tale ricollocazione comporta sul piano ordinamentale".

Il Parlamento cede ai decreti ministeriali

Devolvere le scelte sostanziali ad atti ministeriali che sono emanati con il concorso di organi amministrativi, ma non di quelli parlamentari, comporta a giudizio della Corte, l'esclusione della responsabilità politica del Governo e l'esercizio effettivo della delega oltre il termine previsto. Una responsabilità politica che, esemplifica la Corte, avrebbe dovuto esprimersi nelle decisioni in me-

rito al ritmo della transizione dal criterio della spesa storica a quello dei costi standard o in quelle relative all'identificazione e al peso delle differenze tra i "contesti economici, territoriali e infrastrutturali" in cui operano le varie università.

Di qui, dunque, l'incostituzionalità degli artt. 8 e 10 del D.Lgs 49 del 2012. Una sanzione determinata da vizi dell'esercizio del potere legislativo delegato e che, dunque, non preclude ulteriori interventi del Parlamento e del Governo sui quali, sottolineano i giudici, "incombe la responsabilità di assicurare, con modalità conformi alla Costituzione, la continuità e l'integrale distribuzione dei finanziamenti per le università statali, indispensabili per l'effettività dei principi e dei diritti consacrati negli artt. 33 e 34 Cost.".

Gli effetti e le conseguenze di questa pronuncia della Corte non mi sembrano però così circoscritti, e destinati a trovare soluzione in una tempestiva sostituzione di atti ministeriali in atti parlamentari con contenuto sostanzialmente identico.

Responsabilità della politica e trasparenza delle discussioni

È vero che il Governo è ormai da tempo arbitro e protagonista dell'attività parlamentare e che per questo potrebbe sembrare trascurabile, se non del tutto inutile, la ricerca di un apporto dialettico assembleare per scelte difficili e delicate anche per gli aspetti tecnici che coinvolgono. È altrettanto vero, però, che il giudice costituzionale, confermando la validità e il valore della gerarchia delle fonti, fa sì che soluzioni di particolare importanza e incisività per i temi affrontati, non siano esaminati, e decisi, in ambiti ristretti, al di fuori di una trasparente discussione pubblica che, nella diversità delle opinioni e dei

L'UNIVERSITÀ E I PASTICCI NORMATIVI DELLA LEGGE 240

suggerimenti, restituisca alla decisione il pregio dell'opzione politica, di per sé attenta e sensibile a tutti gli elementi della vicenda in discussione, e alla pubblica opinione di poter seguire e giudicare, per condividerle o meno, tutte le ragioni della soluzione adottata.

Un indirizzo da perseguire e di cui la sentenza di cui abbiamo discusso può rappresentare un esempio paradigmatico suscettibile di ulteriori interessanti sviluppi.

La feroce competizione tra i dipartimenti

Possono essere lette e considerate alla luce di questi principi le linee-guida dell'ANVUR per l'attuazione di diversi ma impegnativi capitoli della più recente dinamica universitaria. Le implicazioni politiche di alcuni di essi sono evidenti e sarà lecito chiedersi se, anche in questi casi, lo strumento adottato sia opportuno e legittimo e se l'abdicazione dalle scelte di governo possa ritenersi coerente con i dettati costituzionali. Sono interrogativi che meritano risposte appropriate e compiutamente motivate che, per questa ragione, vanno rinviate ad altra sede. Qui tuttavia è utile soffermarsi subito sulla vicenda, contestuale alla sentenza che abbiamo commentato, dei c.d. dipartimenti di eccellenza. È, infatti, uno degli appuntamenti più significativi e potenzialmente stravolgenti dell'assetto tradizionale e consolidato delle nostre università e, a mio giudizio, contraddittorio con la loro autonomia di ordinamento e di strategica. La normativa che costituisce l'origine di questo evento è già stata oggetto di attenzione e discussione da più parti e non è il caso di ricordarla in dettaglio. La legge di stabilità 2016 ha inopinatamente previsto una sorta di scelta comparativa e competitiva, non tanto tra gli atenei, ma tra i loro dipartimenti, per selezionare e privilegiare all'interno del si-

stema nazionale 180 dipartimenti, scelti in una platea di 350 candidabili secondo i risultati dell'ultima valutazione della ricerca (VQR), con l'obiettivo di attribuire loro somme cospicue per l'attività presente e futura, ponendoli così in posizione preminente non solo all'interno dei rispettivi atenei ma dell'intero contesto accademico. Riservare loro 271 milioni di euro l'anno costituirà una differenza rispetto alle altre strutture e una distanza inccolmabile tra chi potrà assidersi a una tavola riccamente imbandita e chi dovrà contendere le briciole del tutto insufficienti per prospettive di sviluppo che, proprio in virtù delle eventuali lacune registrate, dovrebbero trovare consiglio e investimento solidale da parte dei poteri pubblici se si vuole tendere a una equilibrata distribuzione di risorse e opportunità per tutta l'organizzazione universitaria. La prospettiva, forse non ipotizzata ma certamente probabile, potrà essere la polverizzazione del concetto di "universitas studiorum" che finora ha sempre caratterizzato i nostri atenei. L'enucleazione di singole preminenti strutture, con passo e capacità ben più potenti della restante palude, potrebbe ragionevolmente indurli a connettersi con altri dipartimenti di pari efficienza, coerenti per attività scientifica e convergenti per dinamiche progettuali, rompendo così fragili equilibri di settori scientifici e disciplinari, realizzati con scelte difficili e, a volte, discusse e contrastate ma pur sempre autonomamente e consapevolmente deliberate dagli organi di governo.

L'elenco di 352 dipartimenti ammessi alla selezione è stato reso pubblico in questi giorni insieme con una nota metodologica che dà ragione della scelta e della preliminare graduatoria. Non è questa l'occasione per addentrarci nell'analisi puntuale dell'indicatore utilizzato dall'ANVUR. Altri senz'altro lo faranno e sarà interessante leggere le eventuali critiche o condivisioni. Preme piuttosto riscontrare se, anche in que-

sto intervento ministeriale così determinante per il futuro delle università, non vi sia stata, alla luce dell'insegnamento ora impartito dalla Consulta, una sottovalutazione dell'essenzialità della valutazione e decisione politica nei confronti dell'automatismo di formule matematiche, più o meno corrette e efficaci ma incompatibili con la doverosa responsabilità di governo per soluzioni così decisive per composizione e futuro del nostro sistema universitario.

I dipartimenti c.d. di eccellenza saranno individuati da una commissione composta da sette membri, variamente designati e nominati dal Ministro. Posto in essere quest'atto, la restante operazione, di evidente sensibilità politica, procede per un percorso tecnico-amministrativo delegato ad ANVUR e Commissione. È il Ministero che chiede alla ANVUR, sulla base dei risultati ottenuti dai docenti di ciascun dipartimento nell'ultima VQR la definizione del calcolo di un apposito «Indicatore standardizzato della performance dipartimentale» (ISPD), che tenga conto della posizione dei dipartimenti nella distribuzione nazionale della VQR, nei rispettivi settori scientifico-disciplinari e l'attribuzione a ognuno dei dipartimenti del relativo "Indicatore standardizzato di performance dipartimentale" (ISPD). Il Ministero, quindi, redige la graduatoria dei dipartimenti in ordine decrescente rispetto all'ISPD attribuito al singolo dipartimento. Le università statali cui afferiscono i dipartimenti collocati nelle prime 350 posizioni della graduatoria possono presentare domanda diretta a ottenere, per ognuno di essi il finanziamento medio di 1.350.000 euro annui.

Il numero massimo di domande per i dipartimenti della stessa università è di 15. Nel caso siano superiori, l'università opera una selezione delle domande motivando la scelta in ragione dell'ISPD attribuito al singolo dipartimento, nonché di ulteriori criteri demandati all'autonoma valutazione del singolo ateneo. È

L'UNIVERSITÀ E I PASTICCI NORMATIVI DELLA LEGGE 240

l'unica ipotesi, del tutto, eccezionale, nella quale può esercitarsi una marginale capacità di governo degli organi accademici.

La domanda contiene un progetto dipartimentale di sviluppo di durata quinquennale relativo: agli obiettivi scientifici; all'utilizzo del finanziamento per il reclutamento del personale docente e del personale tecnico e amministrativo; agli interventi premiali; all'investimento in infrastrutture per la ricerca; allo svolgimento di attività didattiche di elevata qualificazione; alla presenza di eventuali cofinanzamenti attribuiti al progetto dipartimentale.

Come si può vedere, siamo dinanzi all'essenza delle scelte di governo di un'università che andrebbero considerate nel complesso della strategia dell'ateneo interessato e che dovrebbero, semmai, essere sottoposte a un vaglio di merito specifico e non valutate, dalla

Commissione tecnica, soltanto per punteggi numerici predefiniti che, necessariamente non possono tener conto della complessiva programmazione strategica dell'ateneo.

Il decreto del Ministro dell'11 maggio si astrae del tutto da questa considerazione. Prevede infatti all'art. 3 che la Commissione proceda alla valutazione tenendo conto di una serie di elementi che attengono esclusivamente al singolo dipartimento e che quel consesso provveda, entro 30 giorni, a specificare "le modalità di attribuzione dei punteggi e i criteri di valutazione delle domande".

Un'ultima osservazione ci sembra utile per i fini del nostro discorso: il comma 328 della legge di stabilità sanisce espressamente che [...] "il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca trasferisce alle università statali cui appartengono i dipartimenti

il relativo finanziamento. L'università è vincolata all'utilizzo di queste risorse a favore dei dipartimenti finanziati". L'autonomia di bilancio resta sullo sfondo come un sogno interrotto da un brusco risveglio!

Quanto tutto ciò sia compatibile o coerente con i principi costituzionali, ai quali ha fatto giustamente riferimento la pronuncia della Corte che abbiamo commentato, non sta certo a noi dirlo, ma può essere opportuno, comunque, sollecitare una riflessione su questi argomenti perché, in un caso o nell'altro, si definisca con chiarezza qual è l'idea soffusa a questo prevalente ricorso alla scelta tecnocratica rispetto a quella democratica e se essa sia convinta e consapevole o non nasconde piuttosto un'incapacità di governare problemi complessi e delicati dai quali è bene rifuggire. ■



**ATTUALITÀ SINDACALE. APPROFONDIMENTI. PROBLEMI PEDAGOGICI
E DIDATTICI. STUDI E RICERCHE. ARTE E CULTURA**

ABBONAMENTI 2017

Annuale 50,00 euro

Iscritti Cgil e Proteofaresapere **35,00 euro**

Ci si può abbonare

direttamente sul sito www.edizioniconoscenza.it
dove trovi un repertorio di articoli pubblicati

oppure

tramite c/c postale n. 63611008 intestato a:

Valore Scuola coop a r.l.

Via Leopoldo Serra, 37 - 00153 Roma

Puoi chiamarci al n. 06.5813173

o mandarci una e-mail

commerciale@edizioniconoscenza.it

redazione@edizioniconoscenza.it

RIFLESSIONI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

ORA ET LABORA

PAOLO CARDONI



I rapporti tra scuola e lavoro sono un problema pedagogico di lunga data. L'alternanza attuale non centra l'obiettivo: diminuisce il tempo scuola e non forma al lavoro. Qualche proposta di modifica

A più riprese quotidiani varie e trasmissioni televisive hanno provato a portare la riflessione su uno dei problemi aperti dall'applicazione delle parti della legge 107, laddove che prevede la cosiddetta alternanza scuola-lavoro. Del resto nella scuola quasi non si parla d'altro: bonus, Pon, magari bullismo e alternanza.

I nuovi pifferai

In genere gli interventi si distribuiscono sul fatale asse degli apocalittici e degli integrati. Questi ultimi sono i più, o forse appaiono come tali.

E in verità, siano o meno maggioranza, sembrano veramente suonare un pifero che non gli appartiene, o che comunque non appartiene alla scuola: tutto bene, grandi esperienze e grandi

opportunità per i ragazzi, ma anche per le scuole e pure per i docenti! Questa è la musica suonata da quel pifero. Finalmente qualcosa di concreto, si riapre un canale, un rapporto dimenticato ecc., si supera il verbalismo, si mettono alla prova i giovani e i giovani mettono alla prova se stessi: finalmente diventano protagonisti! E poi, ci sono finalmente le imprese, la "i" fondamentale cui sono affidate "le magnifiche sorti e progressive" della nuova e buona scuola; finalmente arriva qualcuno che insegna veramente – mentre tutti gli altri, i poveri insegnanti normali (quelli selezionati dalla Stato con lauree, dottorati, master, concorsi, corsi ecc.) non possono farlo (del resto, non è vero che "chi sa fa, chi non sa insegna"?!) –, qualcuno che offre possibilità, che sceglie, seleziona in base a competenze reali. Così suona quel pifero.

Peccato che non sia vero! Intanto perché si continua a confondere ad arte, a mettere sullo stesso piano, ad esempio, istruzione tecnica e istruzione liceale, senza vantaggio per nessuno dei due canali. E poi perché quando si entra nel merito, si scopre che le "imprese" assomigliano molto ad associazioni, a singoli privati, a parrocchie, a servizi pubblici, di cui è sempre utile che i giovani abbiano contezza e anche esperienza diretta, ma *cum grano salis*: 200 ore (o 400) sono troppe per capire di che si tratta, o troppo poche per farne una esperienza vera; e in particolare per quanto riguarda i servizi e le strutture gestite dallo Stato (si pensi ai musei o ai siti archeologici, ma anche a certi uffici, a biblioteche, archivi ecc.), appare

RIFLESSIONI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

subito che la presenza di "giovani in formazione" non fa altro che metterne in evidenza l'arretratezza, la disorganizzazione, l'inconcludenza e soprattutto l'inutilità di qualunque tirocinio, quando si consideri la mancanza di ogni prospettiva occupazionale in questi ambiti, per quanto altamente qualificati e fortemente bisognosi di potenziamento e ricambio generazionale.

Gli altri, gli apocalittici, sono i meno. Nelle discussioni, anche tra colleghi, non riescono a esprimersi o a farsi ascoltare, e sembrano cassandre disperate, orfani inconsolabili del referendum mancato sulla 107. Per costoro, l'alternanza andava - andrebbe ancora - cancellata, come tutta la legge che l'ha introdotto e che sta rivelando con i decreti applicativi il disegno reale: la riduzione ulteriore di spazi e di spese per l'istruzione pubblica (ridurre di un anno l'istruzione secondaria: grande idea! porterà sicuramente grandi vantaggi alla diffusione della cultura scientifica, all'amore per l'arte, alla conoscenza del territorio, alla diffusione della lettura, al prestigio della lingua italiana ecc.).

Per costoro, i problemi della scuola "sono altri"; ma la verità è che non sanno come renderli noti a chi fa orecchie da mercante, sia dentro che fuori dalle quattro mura della scuola. Del resto, basterebbe riprendere qualche dato per rendersene conto. Non a caso, forse, si torna a parlare di servizio civile: obbligatorio o meno, potrebbe essere solo un diversivo; ma potrebbe anche avere un senso. Se solo glielo volessero dare, se si volesse fare "uno più uno"...

Qualche dato

È inutile ripetere qui che cosa sia la cosiddetta "alternanza". Un bel libro recente utilizza per definire il rapporto istruzione-lavoro l'immagine della *Frecia senza bersaglio* (cfr. il volume, a cura di L.Rossi e G.Caramia, Edizioni Co-

noscenza, Roma 2016). Chi fosse interessato a ripercorrere il quadro normativo farebbe bene a consultarlo). La legge 107 parte dal presupposto che la disoccupazione giovanile è causata dalle caratteristiche del mercato del lavoro e che la scuola italiana è troppo poco sensibile alle richieste del mercato. Di conseguenza viene resa obbligatoria "l'alternanza" per tutte le scuole: 400 ore nei tecnici e professionali e 200 nei licei. 500mila sono gli studenti del terzo anno che, a regime, diventeranno 1 milione e mezzo. E già si parla di un inserimento diretto nelle prove dell'esame di stato

Sembra che la scuola non abbia altro compito che questo!

Eppure, i dati Pisa-Ocse - e non gli "apocalittici" di cui sopra - parlano di "ben altro".

L'Italia ottiene risultati inferiori alla media dei Paesi dell'Ocse in matematica (si colloca tra la 30^a e 35^a posizione), in lettura (tra la 26^a e 34^a) e in scienze (tra la 28^a e 35^a) rispetto a 65 Paesi che hanno partecipato alla valutazione PISA 2012 degli studenti quindicenni. Il 19,5% degli studenti in Italia ottiene risultati inferiori al livello di base nelle competenze di lettura.

Tra il 2001 e il 2010 la spesa per studente è cresciuta nella maggior parte dei Paesi dell'Ocse. Durante lo stesso periodo la spesa cumulata per studente dai 6 ai 15 anni di età è diminuita dell'8% in Italia.

Nell'insieme dei Paesi dell'Ocse le iscrizioni nel ciclo d'istruzione primario sono aumentate tra il 2003 e il 2012, mentre in Italia è rimasto stabile.

In Italia gli studenti in difficoltà sono sovrappresentati proprio tra gli studenti che hanno dichiarato di non aver frequentato la scuola dell'infanzia per più di un anno.

In Italia il 17% degli studenti quindicenni ha dichiarato di aver ripetuto almeno un anno scolastico, rispetto a una media Ocse del 12%. Tra il 2003 e il

2012 la percentuale di studenti che ha dichiarato di aver ripetuto almeno un anno scolastico è aumentata di 2 punti percentuali, mentre in media nei Paesi dell'Ocse è diminuito. In Italia, solo il 17% dei 35-44enni ha una qualifica di livello terziario (universitario) rispetto a una media Ocse del 34%: ciò significa che gli studenti quindicenni tendono ad avere genitori meno istruiti rispetto a situazioni riscontrate altrove.

Il 18,4% degli studenti ha uno status socio-economico molto svantaggiato mentre in media, nei Paesi Ocse, si registra una percentuale del 15,4%.

Molti studenti in Italia non s'impegnano a scuola e arrivano in ritardo, non si presentano alle lezioni e sono assenti dalla scuola, perdendo così preziose opportunità di apprendimento, ma anche di socializzazione e di condivisione di regole. Gli studenti svantaggiati sotto il profilo socio-economico sono più suscettibili di dimostrare bassi livelli d'impegno.

Abbandono precoce e dispersione

L'abbandono scolastico precoce è un fenomeno che preoccupa tutti gli Stati europei e che è al centro delle politiche educative europee e nazionali. Si tratta infatti di un aspetto cruciale, ed è uno dei principali parametri di riferimento che la Commissione europea utilizza per la misurazione dei progressi fatti dagli Stati membri nel settore istruzione e formazione.

Uno dei traguardi principali di miglioramento della strategia Europa 2020 è proprio quello di abbassare al di sotto del 10% la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona prematuramente gli studi o la formazione.

In Italia si sono registrati significativi miglioramenti: la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non

RIFLESSIONI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale, è scesa dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014. Con questo dato, l'Italia raggiunge il suo obiettivo nazionale fissato al 16%, pur rimanendo ancora distante da quello europeo del 10%.

Il 34,4% degli studenti che non conseguono diplomi di secondaria superiore o di formazione professionale è nato all'estero, mentre tra gli studenti nativi la percentuale scende al 14,8%; dati entrambi superiori alla media europea, che è rispettivamente 22,7% e 11%.

L'Italia risulta anche tra i Paesi con le più forti disparità tra tassi di abbandono maschili e femminili, con una percentuale del 20,2% per i maschi e del 13,7% per le femmine, un dato negativo rispetto alla media europea (13,6% maschi, 10,2% femmine). La maggiore propensione all'abbandono scolastico da parte degli alunni di sesso maschile nel nostro Paese è particolarmente evidente nelle aree più disagiate.

“Negli ultimi 15 anni quasi 3 milioni di ragazzi italiani iscritti alle scuole superiori statali non hanno completato il corso di studi. Rappresentano il 31,9% dei circa 9 milioni di studenti che hanno iniziato in questi tre lustri le superiori nella scuola statale, e di questi è come se l'intera popolazione scolastica di Piemonte, Lombardia e Veneto non ce l'abbia fatta”. Praticamente *uno su tre si è “disperso”*, come si dice nel gergo sociologico. E dispersione fa rima con disoccupazione. Li ritroviamo infatti quasi tutti, questi ragazzi, tra i NEET, i giovani tra i 15 e i 29 anni (proprio 15 classi di età) che non studiano, non lavorano, non fanno formazione o apprendistato. L'Istat li valuta in 2,2 milioni, pari al 23,9% di quelle classi di età. È un'emorragia che ogni anno indebolisce il corpo sociale del paese e ne riduce la capacità di competere come sistema nazionale nella società della conoscenza, che non sembra però essere vissuta come una vera emergenza.

“Tra rassegnazione e, forse, sottovalueazione di un fenomeno che condiziona e spesso pregiudica il futuro lavorativo e gli standard di vita di una fascia significativa della popolazione, e quindi la capacità di produrre reddito e PIL dell'intero paese. Infatti quei quasi 3 milioni di ragazzi partono con il freno a mano tirato nel loro percorso e con un bagaglio di opportunità molto ridotto rispetto ai coetanei che completano gli studi e continuano all'università: se è difficile trovare lavoro per chi ha raggiunto solo il diploma (il 28% rimane disoccupato), figurarsi quali sono le prospettive di coloro che neanche ci arrivano (non a caso ben il 45% di coloro che sono in possesso della sola licenza media sono disoccupati)”.

Metà degli studenti si disperde già dopo il primo biennio (fonte *Tuttoscuola*).

Per non parlare di sicurezza

Purtroppo, anche i dati sulla sicurezza degli edifici parlano testardamente di “ben altro”: quasi la metà degli edifici scolastici non possiede le certificazioni di agibilità, più del 65% non ha il certificato di prevenzione incendi e il 36% ha bisogno d'interventi di manutenzione urgenti. Senza contare che il 32,42% delle strutture si trova in aree a rischio sismico e un 10,67% in aree ad alto rischio idrogeologico. È questa la fotografia scattata da *Ecosistema Scuola 2012*, il rapporto di Legambiente sulla qualità delle strutture e dei servizi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di 96 capoluoghi di provincia.

Di fronte a queste cifre, l'alternanza sembra contenere più che una proposta di impegno per i docenti, una risposta di chiusura e di smobilitazione. Una sorta di “si salvi chi può”, nascosto nel monito cifrato: ALT.SCUO.LA.!

Alternanza per che cosa

Ogni tanto i quotidiani hanno fornito qualche dato: 150mila strutture hanno ospitato studenti, di cui solo il 36% erano industrie; su 500mila studenti, 78mila (12%) ha svolto le attività in imprese simulate (dalle biblioteche al giardinaggio a scuola), l'8% in pubbliche amministrazioni, il 7% in “nonprofit”; il 90% delle esperienze si sono svolte in piccole e microimprese, tra cui diocesi e parrocchie, ordini professionali (tra questi il Consiglio Nazionale Forense) - (fonte Cgil), alcune grandi imprese e multinazionali (McDonald's, Zara, Eni, Poste Italiane, Coop, Fca, Bosch, Intesa S. Paolo).

Ma per fare che cosa? Qui l'indagine dovrebbe essere più sistematica e molto potrebbe venir fuori, al di là di esaltazioni acritte o di singole esperienze valide, dalle relazioni conclusive sulle attività effettivamente condotte, così come dai “diari di bordo” che qualcuno ha suggerito agli studenti di tenere.

Le aziende hanno annusato l'affare. Un quotidiano, prendendo per buono quanto previsto dalla legge di bilancio 2017 (“tutte le aziende che assumeranno a tempo indeterminato entro sei mesi dal diploma uno studente che abbia fatto il 30% del monte ore previsto, avranno uno sgravio sui contributi fino a 3.000 euro all'anno”), ipotizzava che Mc Donald's, assumendo 3 mila neodiplomati, 10% di quanti ne ospiterà nell'alternanza, in tre anni potrebbe risparmiare fino a 29 milioni di euro in contributi (cfr. *Il Fatto Quotidiano*, 9 nov. 2016).

L'affare forse non c'è; ma comunque, che cosa insegnano le aziende ai ragazzi di 16/17 anni? “una parte formativa in aula per spiegare il nostro modello di business” (Mc Donald's): un modello ideologico presentato come “necessario” e normale, al di là di ogni confronto critico. Sarà sufficiente?

Sorvolando per carità di patria su quante energie sono impiegate da parte

di docenti e dirigenti nella ricerca di contatti e nella stipula di convenzioni e nel tentativo di evitare che il tutto si traduca solo in grave perdita di tempo-scuola per gli studenti, bisognerebbe chiedersi una volte per tutte: cosa si vuole dalla scuola? Scaricare su di essa il problema (e magari la colpa) del lavoro che non si trova?

L'impressione è piuttosto quella di una grave sottovalutazione da parte del governo del ruolo che la scuola ancora gioca nel tenere assieme una società che si va scollando, in cui sfugge il senso di valori condivisi e in cui la contrapposizione tra scuola e educazione sta emergendo con una forza non opportunamente valutata.

Come se non si sapesse che l'educazione fatta dalle cose, dagli oggetti, dalla tecnica, dai comportamenti degli adulti, dagli esempi, dai mezzi di comunicazione, è sempre stata dominante, e il ruolo della scuola semmai è stato sempre quello di fornire strumenti di analisi per orientarsi "nel mondo grande e terribile", per dirla con Gramsci. Ma se l'idea – strana per gente che pensa di essere di sinistra – è quella di ridurre il tempo autonomo della scuola e dei ragazzi, invece di renderlo più utile e meglio attrezzato, allora gli apocalittici hanno ragione.

La fine del "luogo degli adolescenti" sembra vicina. L'ALT.SCUOLA. assomiglia molto a una descolarizzazione imposta dallo Stato!

Che fare? Rassegnarsi o provare ancora a riflettere e ad avanzare proposte? Siamo sicuri che ci sia bisogno di *meno scuola e non di più scuola?*

Che si tratti di affidare ad altri, esterni, la formazione dei ragazzi, piuttosto che al personale qualificato che continua a operare nelle scuole? Che anticipare l'uscita dalla scuola sia un bene? Che le competenze legate a un settore molto circoscritto siano quanto di meglio si possa dare ai cittadini di domani? Discussioni tutt'altro che nuove, a ben pensarci.

Bersaglio mancato

I rapporti tra scuola e lavoro sono un problema pedagogico di lunga data che presenta due aspetti: il valore pedagogico del lavoro; la formazione professionale propriamente intesa.

Sarebbe lungo fermarsi qui su tali questioni. Basterà ricordare che la divisione tra lavoro e studio è antica quanto la divisione del lavoro e la divisione in classi della società; e nella storia del pensiero pedagogico c'è chi ha teorizzato la necessità di questa separazione e chi ha tentato di ricucirla. Tra Platone e Benedetto da Norcia (quello di "ora et labora"...), si ricorderà Rousseau, che nel 700 considera il lavoro una componente decisiva nella formazione del suo Emilio e indugia sulla scelta del lavoro migliore da proporre/imporre al suo allievo. Finirà con l'indicare i lavori di falegnameria, perché, dice, più puliti di altri: non è vero lavoro, ma è vera considerazione dell'importanza formativa del lavoro e dell'esperienza diretta, addirittura della manualità, della negazione di ogni esclusività della preparazione libresca, del verbalismo ecc.

In tutt'altra direzione si muove il filone socialista e quello industrialista, accomunati dal riferimento al lavoro vero e proprio, anche se divisi sempre più su un punto: altro è la conoscenza del mondo del lavoro, altro l'addestramento precoce del lavoratore. La differenza sta nel peso diverso che si dà alla preparazione generale, disinteressata, non finalizzata. È appena il caso di nominare ancora Gramsci, ma anche le esperienze di scuola del lavoro (*Arbeitsschule*) nella dimenticata riforma della scuola austriaca dei primi anni venti del '900 e della scuola sovietica. La discussione non si è mai interrotta... Negli anni '70/'80 del '900 il dibattito tra la Confindustria italiana e il movimento sindacale è stato molto acceso: studio disinteressato o finalizzato? Non solo un problema pedagogico, ma anche una riflessione su cosa

veramente sia più utile all'industria, tanto più quando i sistemi di produzione cambiano in modo sempre più veloce e chi lavora deve poter seguire lo sviluppo della tecnica. Riconvertirsi, cambiare, fronteggiare situazioni nuove non richiede un addestramento specifico, ma una *forma mentis* plastica, una formazione generale ampia.

Quanto hanno inciso queste considerazioni sulle scelte fatte dagli ultimi governi? Parte degli interrogativi qui posti si ritrovano nel libro di Rossi e Caramia prima ricordato: una "freccia senza bersaglio", ossia un colpo sbagliato e sprecato, che può avere conseguenze negative anche per chi l'ha tentato; assieme a una denuncia: "lo scontro vero e senza esclusione di colpi è sull'accaparramento delle risorse finanziarie [...] stanziate per la formazione" (op. cit., p.21). Non è detto che vi si trovino anche le risposte, ma qualche ipotesi alternativa ben meditata forse sì.

Serve un quadro culturale e pedagogico da cui partire e da aver presente per gestire il colpo ormai partito e provare a individuare un bersaglio, correggendo il tiro per quanto possibile, senza ignorare la problematica di fondo (il lavoro), ma ben sapendo che non è "facendo finta di..." che si crea occupazione (ammesso che sia quello lo scopo, e non una semplice ulteriore riduzione di spese, come sembra che gli apocalittici sospettino). Servono analisi precise del mercato del lavoro, anche con riferimenti al territorio, ben sapendo che la tendenza alla delocalizzazione è sempre più forte e un conto è attrezzare i giovani ad affrontare il problema, un altro conto è prepararli a subire uno stato di cose presentato come immutabile e necessario.

Una proposta

Per provare a uscire dalla contrapposizione apocalittici-integrati, alla luce dell'esperienza condotta in questo

RIFLESSIONI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

primo anno di attività si possono avanzare alcune proposte di correzione. Ma innanzitutto va ribadito che sottrarre ore di scuola o addirittura un anno di scuola non ha senso pedagogico in una situazione come quella italiana (vedi dati richiamati all'inizio): tutte le riflessioni di chi ci lavora sottolineano le carenze crescenti nella preparazione dei giovani e la debolezza del sistema nell'affrontarle, di fronte alle quali appare colpevole ogni diminuzione del tempo-scuola e preoccupante la crescente confusione dell'offerta formativa (la scuola si dibatte tra integrazione e selezione, aumento di richieste di "educazioni" e frammentazione disciplinare, sostituzione di lingua di apprendimento e constatazione di in-competenza in lingua italiana, introduzione massiccia di ineficaci strumenti tecnologici già vecchi quando arrivano e mantenimento di schemi didattici già vecchi ai primi del '900 ecc.: tutte cose che consiglierebbero di rivedere a fondo, fino a eliminarla, l'inutile complicazione rappresentata dalla c.d. "alternanza").

E allora, tra apocalittici e integrati, si potrebbero considerare le seguenti correzioni: rendere *facoltativo* il periodo di "lavoro"; affidarne la progettazione solo ai docenti in funzione delle caratteristi-

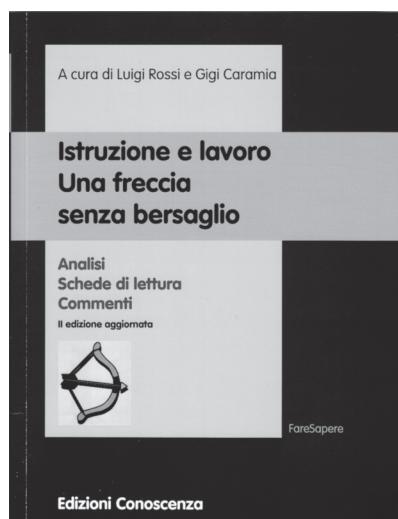
che del curricolo, superando ogni ottica aziendaleistica; spostare *fuori dall'orario scolastico* le attività, nei periodi di chiusura della scuola; *obbligare* (!) con opportune convenzioni le aziende o i servizi individuati ad adeguarsi alle esigenze e alle caratteristiche dei ragazzi, e non i ragazzi alle esigenze di un lavoro (peraltro fittizio) riducendo i propri tempi (di studio, di crescita, maturazione, di apprendimento e di riflessione sull'esperienza); del resto, sono già tanti i giovani che lasciano la scuola e restano alla mercé di un mercato del lavoro caotico e con sempre meno diritti e meno attenzione alle esigenze di cittadini, uomini e donne, giovani e meno giovani (a meno che non si voglia solo "anticipare il trauma" in modo da renderlo irreversibile...); legare l'esperienza di lavoro ad ambiti di utilità sociale, aprendosi fino in fondo alla dimensione del "volontariato", del servizio civile (che schizofrenia: obbligare al lavoro nella scuola e poi esaltare il volontariato fuori dalla scuola! Non sarebbe meglio rendere omaggio alla civiltà del volontariato nel momento in cui si è ancora inseriti pienamente nel percorso scolastico?); premiare con opportuni riconoscimenti gli studenti che affrontano volontariamente l'esperienza del lavoro così con-

notato: crediti validi – non chiacchiere, ma certificazioni affidabili rilasciate con assunzione piena di responsabilità da chi ne avrà titolo – per le successive esperienze, di studio universitario o di lavoro vero e proprio; definire in modo congruo lo spazio eventualmente riservato a questi crediti nella valutazione finale dell'esame di stato (sempre che non si pensi di sopprimerlo), e non renderlo parte integrante di questo, con semplice aggiunta di punteggi.

Didattica e abbandoni: questi sono i problemi che non si affrontano. Il lavoro, quello vero, non è problema che si possa scaricare sulla scuola!

POST SCRIPTUM

A questo proposito, visto che la mano destra del governo sembra non sapere quello che fa la mano sinistra, perché non affrontare seriamente il tema del servizio civile in ambiti di lavoro di grande importanza sociale – dalla tutela del territorio e dei beni artistici e ambientali, all'assistenza, ad alcuni servizi in settori dell'amministrazione ecc. – a conclusione del ciclo di istruzione secondaria o nei periodi di interruzione delle attività didattiche?). ■



a cura di Luigi Rossi, Gigi Caramia
Istruzione e lavoro. Una freccia senza bersaglio
 Analisi, schede di lettura, commenti

Edizioni Conoscenza 2017 pp.192 € 12,00

Alternanza scuola-lavoro, apprendistato, integrazione tra istruzione e formazione professionale, progetti sperimentali, scuola digitale... potrebbero essere occasione di crescita personale dei ragazzi, di ammodernamento del sistema scolastico e di quello delle imprese. A condizione però che al centro dell'attenzione vi sia sempre la formazione dei nostri giovani, l'elevamento dei livelli di istruzione e il sistema scolastico sia il volano dei percorsi formativi. Anche questo orizzonte di valori e di principi anima questo libro, arrivato alla sua seconda edizione e arricchito da un'appendice sul rapporto scuola-lavoro nel resto d'Europa.

IL VELO DELLA DISCORDIA

PINO SALERNO



L'immigrazione, l'incontro-confronto tra culture diverse, l'integrazione interculturale sono temi centrali del XXI secolo. Le donne, strette tra tradizioni spesso punitive, sono la punta dell'iceberg. Ne abbiamo parlato con Massimiliano Fiorucci e con Bia Sarasini

“Rasata a zero perché rifiuta il velo”, titolava l'edizione bolognese del Corriere della Sera lo scorso 31 marzo. L'episodio avvenne a Budrio e il giorno dopo venne rilanciato sulle prime pagine di molti quotidiani e sulle televisioni nazionali.

Si trattava di una studentessa di 14 anni, di origini bengalesi, ma nata e cresciuta a Budrio, costretta dai suoi genitori a radersi i capelli a zero per-

ché si rifiutava di portare il velo. Lei voleva, insomma, vivere come una normale studentessa occidentale, perciò quando andava a scuola toglieva il velo, per rimetterlo prima di rincasare. Quando la madre se n'è accorta, per ritorsione, l'ha costretta a tagliarsi a zero i capelli. Quando è tornata a scuola, a nulla valsero i suoi tentativi di tenere nascosta sotto una felpa la sua triste verità. Le compagne e i compagni se ne accorsero, così come una

sua professoressa. La studentessa scoppì a piangere e raccontò il suo dramma. In segno di solidarietà, il giorno dopo tutta la scolaresca si presentò a scuola con il capo coperto. Intervennero intanto entrambe le procure, quella ordinaria e quella dei minori che disposerò l'allontanamento della studentessa dalla famiglia, per evidenti maltrattamenti, confermati dalle indagini dei carabinieri.

Di cosa ci parla questo episodio? Quali lezioni possiamo trarne? Lo abbiamo chiesto a Massimiliano Fiorucci, docente di Pedagogia Interculturale all'Università di Roma3, e a Bia Sarasini, antropologa, giornalista, storica diretrice di Noi DONNE, collaboratrice del Manifesto.

L'importanza della scuola

“I media sono attratti dal sensazionalismo e dallo scontro di civiltà”, avverte il professor Massimiliano Fiorucci, considerando come quel caso sia finito sulle prime pagine. “La vicenda della studentessa di Budrio è complessa e delicata e richiede un ulteriore approfondimento, proprio sul piano dell'analisi interculturale. Chi è questa famiglia e in quali condizioni vive, ad esempio. Spesso la chiusura identitaria nel radicalismo è direttamente proporzionale all'atteggiamento della società in cui si vive. Più si è rifiutati, più ci si chiude”. In realtà, prosegue il professor Fiorucci, “rispetto all'episodio specifico, è interessante osservare come la scuola sia intervenuta per tutelare i diritti della ra-

LE RAGAZZE MUSULMANE A CAVALLO TRA DUE CULTURE

gazza. Il problema non è quello di contrapporsi sempre e comunque ma consiste nella capacità di costruire una mediazione, in questo caso con la famiglia, senza contrapporvisi con un relativismo assoluto. E da questo punto di vista, le seconde generazioni possono avere un ruolo importante”.

La percezione che il professor Fiorucci ha della scuola italiana è che si tratti di un’istituzione tagliata a metà, per quanto riguarda educazione interculturale: infatti, ci dice, “dinanzi a una grande capacità delle scuole dell’infanzia e primarie di lavorare sulla integrazione, rilevo che invece nelle scuole medie e secondarie l’intervento appare frastagliato e a macchia di leopardo e dipende spesso dall’impulso che danno i dirigenti scolastici alle aperture interculturali”.

Il professor Fiorucci ricorda che “in Italia ci sono bellissimi documenti, cito quello del 2007, *La via italiana per la scuola interculturale*, di politica educativa rispetto al tema dell’educazione interculturale, che però pochissimi conoscono, nonostante sia un documento ufficiale del Miur. Anche le ‘Linee guida per l’integrazione’ del 2014 danno alcuni spunti importanti. La chiave è trovare la mediazione, un ponte. Come non si può esportare la democrazia con le armi, così occorre fare in modo che venga dal di dentro delle comunità e delle culture la costruzione della relazione. L’integrazione non è mai univoca, ma è uno scambio. Il gruppo maggioritario e quello minoritario debbono mettersi in discussione. E i mediatori devono essere traditori della compati-

tezza etnica, ma non transfughi, capaci di essere autocritici nei confronti del proprio gruppo di riferimento ma restare credibili da entrambe le parti”.

Quanto poi alla magistratura, terzo elemento della vicenda dopo la famiglia e la scuola, la riflessione del professor Fiorucci si fa più problematica: “Come sempre, quando dobbiamo ricorrere alla magistratura per tutelare i diritti, vuol dire che è saltato qualche passaggio. Io sono spesso molto critico nei confronti del nostro sistema educativo, etnocentrico, eurocentrico, autoreferenziale, ma il quadro di riferimento sul quale possiamo ritrovare valori comuni è quello costituzionale, che è già di per sé un lavoro di enorme mediazione culturale. E quando entra in gioco, la dimensione religiosa ne aumenta la complessità”.

Sul dialogo interreligioso c’è da fare un lavoro importante proprio a partire dalla scuola. Ci troviamo in una situazione paradossale. Non si può non insegnare la storia religioni in termini culturali. Come si fa ad esempio a insegnare la Storia dell’arte, Caravaggio su tutti, se non si possiede la conoscenza della cultura cattolica? Il punto di vista da cui partire è tuttavia la conferma del pluralismo. E l’intervento dei magistrati non può essere l’occasione per mettere in discussione una fede”. Insomma, sostiene Fiorucci, “di quale Islam parliamo? Quale Islam conosciamo in Occidente? Ora, la magistratura può intervenire, confermando le regole e le leggi. Ma la convivenza va costruita dando la parola ai gruppi minoritari, perché essi si sentano parte di un tutto.

Prendiamo la legge sulla cittadinanza. Nelle nostre scuole abbiamo 800mila studenti con cittadinanza non italiana più della metà dei quali nata in Italia. Che ne facciamo? Quando sarà approvata la legge sullo *lus soli*?”.

In realtà, Fiorucci conferma che quella dell’integrazione interculturale è una questione dominante nel XXI secolo. I modelli di integrazione europei sono impregnati e influenzati dalla storia particolare di ciascuna nazione. “Il modello di laicità francese sta mostrando limiti e crepe”, afferma Fiorucci, e “il presupposto è: la religiosità è un fatto personale, che si pratica nei luoghi intimi e non pubblici. Il modello assimilazionista francese dovrebbe garantire pari accesso a tutti, cosa che fa con lo *lus soli*. Le pari opportunità sono formalmente riconosciute, ma non sostanzialmente, come dimostrano le cicliche sollevazioni nelle *banlieu*, legate alle differenze sociali ed economiche. In Italia non abbiamo scelto un modello, anzi viviamo in un’integrazione che molti studiosi definiscono subalterna, per cui chi viene da fuori deve occupare i posti inferiori della società. Al contrario, nella scuola pubblica si è definito un modello culturale interessante, che è tipico solo della scuola, e che per allargarsi all’intera società ha bisogno di tempo”. Dunque, per Fiorucci, “la scuola è uno dei pochi presidi di democrazia che abbiamo in Italia. Il passaggio dalla scuola razzista e integralista alla scuola aperta è avvenuto, e possiamo andarne fieri. Ed è uno straordinario antidoto al razzismo, verso il quale dobbiamo sempre essere vigili”.

LE RAGAZZE MUSULMANE A CAVALLO TRA DUE CULTURE

Aiutare una scelta libera e consapevole

Per Bia Sarasini, la vicenda di Budrio ha una sua particolarità perché "intanto la ragazza ha trovato ascolto nella scuola, perché esiste un sistema pubblico che è intervenuto, e ha costretto anche la famiglia, sia pure in dissenso, a non opporsi in maniera identitaria, ma cercando giustificazioni laiche, come i pidocchi tra i capelli". Sulla questione del velo, obbligato a indossarlo dai dogmi religiosi, ma proibito nei luoghi pubblici, Bia Sarasini ha le idee chiare: "La nostra è una cultura libera, dove le donne sono libere, ma anche no. Nel rapporto con le altre culture non si può che partire da questo: sostenere le forme possibili di libertà. In Francia c'è il divieto di portare il velo, quello che lascia libero solo il viso. Io sono contraria a questa forma di divieto, perché preferisco che quella ragazza vada a scuola, piuttosto che trovarsi a rischio di evasione scolastica, perché dinanzi alla proibizione molte famiglie di cultura islamica scelgono di tenerle fuori dalle scuole o addirittura di ristenderle nei lu-

ghi di origine. E non è un buon risultato. Non solo per il diritto all'istruzione, ma perché in un percorso, che la scuola consente, di istruzione e di conoscenza, possa scegliere lei, in autonomia, se portarlo o meno, il velo. E può farlo solo se possiede strumenti conoscitivi e legami sociali, qualcuno di cui fidarsi, che la scuola fornisce, insieme a mille altre opportunità".

Alcuni commentatori dell'episodio di Budrio ne hanno parlato come l'esempio più evidente delle imposizioni della cultura sessista. Anche su questo tema, Sarasini propone un'altra chiave di lettura. "È evidente che esistono culture sessiste", ci dice. "Ma se io parto con la spada delle accuse di sessismo alla religione di partenza o alla famiglia di provenienza, non raggiungo l'obiettivo vero, quello di rendere culturalmente autonome, anche nella scelta di condividere forme e simboli religiosi, le ragazze e le donne, che siano italiane, o di altri paesi. Entrare in rapporto con le bambine, le ragazze e le donne, di questo c'è bisogno. Capisco che ci siano famiglie preoccupate per l'identità culturale e religiosa, che spesso quando si emi-

gra (ed è capitato anche ai migranti italiani rispetto alla civiltà contadina) si mitizza. Ma non possiamo restare là.

Dobbiamo avanzare proposte di relazioni culturali più forti". Ad esempio, attraverso la scolarizzazione. "Nella scuola pubblica c'è tantissimo da fare, e non solo per le migranti. Ma anche per le italiane", prosegue Sarasini. "Che nell'elenco dei cento autori più studiati nelle scuole superiori italiane l'unica donna citata sia Elsa Morante, la dice lunga su come la cultura vede le donne, i saperi femminili. Dunque, è un problema generale. Ora, bisogna evitare di colpevolizzare quelle ragazze di cultura araba che assumano atteggiamenti provocatori, come il coprirsi il capo col velo, come sfide per darsi un'identità. Se si smonta il velo come forma sacrale si farebbe una cosa più utile. Occorre ad esempio convincerle che il velo ha una tradizione spuria, diversa dall'Islam. La prima forma di velo arriva da Bisanzio. Ora, io penso che sia più utile questo tentativo critico, questo sapere, lanciato in forma laica, che il divieto assoluto. Puoi avere dei rifiuti, ma poi ci si riflette", ammette infine Bia Sarasini. ■



Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci

Il mondo a scuola

Per un'educazione interculturale

Edizioni Conoscenza 2015 pp.208 € 14,00

L'integrazione di alunni immigrati o rifugiati, provenienti da paesi diversi, ha prodotto in Italia pratiche e norme tra le più avanzate del mondo. Questo malgrado le contraddizioni che su questo tema si registrano a livello sociale e politico. Nella quotidianità delle nostre scuole tuttavia restano ancora aperte molte questioni, anche per le diversità culturali e linguistiche di origine degli studenti: giovani di recente immigrazione, giovani venuti in Italia in tenera età e scolarizzati nel nostro paese, giovani nati in Italia da famiglie straniere, ragazzi di comunità nomadi. Questo volume, scritto da chi si occupa da anni di educazione interculturale, non solo informa sui più recenti studi scientifici, ma offre anche itinerari di lavoro a chi opera nella scuola.

IL BELLO DELLE LINGUE CLASSICHE

LA CHIAVE DI ACCESSO A CULTURE E CIVILTÀ SCOMPARSE

MAURIZIO BETTINI



Perché studiare il latino? Troppe risposte banali a questa domanda. Riscoprire il fascino di avvicinarsi a culture e civiltà scomparse e accoglierle nella nostra attraverso la loro lingua, comprese le loro strutture grammaticali. Cambiare l'approccio pedagogico e le modalità di studio della grammatica

I latino e il greco in generale, in quanto lingue, costituiscono per me il primo e principale veicolo attraverso cui l'*alterità* della cultura classica si rende manifesta¹. Queste due lingue sono altre già *di per se stesse*: e risultano tali proprio in quanto sono lingue che nessuno parla più e che promanano da un mondo e da una cultura tramontati ormai da millenni.

Di necessità, infatti, apprenderle non può significare recarsi da un (una) madre lingua e sforzarsi di imitarne accento, toni, formule colloquiali, seguendo le regole di grammatiche esemplificate sullo studio degli usi linguistici più vivi e recenti: al contrario, imparare le lingue classiche significa essenzialmente avvicinarsi a un corpus di testi che sono lì non per insegnare agli stranieri come si parla la lingua in cui furono scritti, ma per dar forma

letteraria a pensieri, vicende, sentimenti che promanano dalla *cultura* che è alla loro origine. Nel caso del latino e del greco, insomma, *lingua* e *cultura* inevitabilmente coincidono. Del resto non possiamo se non tornare a ripetere che, per noi, la cultura greca e quella romana corrispondono in definitiva a uno scaffale pieno di "libri" scritti nelle rispettive lingue – la cultura antica, nel suo complesso, ha un carattere spiccatamente *testuale*: la civiltà greca e romana è i testi che la rappresentano, così come quei testi sono le culture di cui costituiscono il veicolo. Gli stessi monumenti materiali che delle civiltà classiche sono sopravvissuti – architetture, immagini, vestigia – e che riteniamo giustamente così preziosi, sarebbero spesso muti se a parlare per loro non ci fossero i testi. Non sarebbero per noi molto diversi dalle pitture preistoriche che ornano le pareti della grotta di Chauvet o di quella di Altamira.

Questa estrema aderenza, anzi sovrapponibilità, fra lingue antiche, testi e cultura, presenta però due importanti implicazioni. La prima è che avvicinarsi al mondo classico senza apprenderne (per quanto possibile) le lingue, costituisce non un'operazione destinata al fallimento – affermarlo sarebbe ingiusto –, ma di sicuro un modo per perdere una componente assolutamente rilevante, e spesso anche la più affascinante, di queste civiltà. La seconda implicazione però, inversa rispetto alla prima, fa sì che uno studio semplicemente linguistico, o peggio ancora piattamente grammaticale, fine a se stesso, di queste due lingue, fallosca ugualmente il bersaglio. Anzi, costituisca in definitiva un'operazione priva di

significato. Prendiamo in particolare il caso del latino e chiediamoci: perché lo si studia? o meglio, a che scopo dovremmo farlo studiare a dei ragazzi? Non certo perché imparino a parlarlo (anche se in qualche scuola, per insegnarlo, si usano metodi da lingua viva tipo quello elaborato da Hans Henning Ørberg). Il latino è una lingua “chiusa”, lo abbiamo detto, parlarlo o pretendere di saperlo fare può al massimo permettere di avviare una conversazione – più o meno stentata – con qualche altro membro di un club che, una volta al mese, si riunisce non per giocare a scacchi ma *ut latini sermones serantur*. Nobile intrattenimento, certo assai più intelligente di tanti altri, ma pur sempre catalogabile fra i passatempi eruditì. Senza contare che un latino ricostruito sulle testimonianze letterarie per farne una lingua parlata, non potrà che risultare un simulacro di latino, che farebbe arricciare il naso a un romano colto e susciterebbe sconcerto in un romano della strada. Tantomeno, però, pensiamo che il latino lo si impari o lo si debba imparare in quanto lingua dotata in sé di benefici poteri cognitivi, quasi che nulla avesse il potere di insegnare a ragionare, come si dice, quanto il latino: lingua “logica” per eccellenza. Affermazione che si continua a ripetere anche oggi, nonostante che Giorgio Pasquali la ritenesse una “leggenda” già nel 1930². Per ottenere lo scopo di insegnare alla gente a ragionare, infatti, ci sono o ci sarebbero numerose altre discipline, dalla linguistica trasformazionale alla logica, alla matematica, alla retorica, e così via. Coloro che, per difendere l’insegnamento del latino nella scuola superiore, usano il vetusto argomento della “lingua logica”, dovrebbero sapere che così facendo voltano la spada dalla parte della punta e mettono l’elsa in mano agli avversari. Se è davvero questo lo scopo – abituare i giovani al ragionamento – allora basta inserire nei programmi qualcuna delle summenzionate discipline e farla finita una volta per sempre con questa benedetta

“lingua morta”. Dato però che, come abbiamo appena detto, questo argomento della “lingua logica” continua talora a essere usato per difendere il valore dell’insegnamento del latino nelle scuole, cogliamo qui l’occasione per svolgere una breve riflessione su questo tema.

Il latino non è affatto più “logico” di altre lingue. Di per sé tutte le lingue sono “logiche”, altrimenti non potrebbero funzionare; anche quelle lingue che chiamiamo dialetti sono perfettamente logiche, così come lo erano le lingue dei nativi americani che l’inglese, lo spagnolo e il portoghese hanno cancellato dall’atlante linguistico; e così via. Da questo punto di vista è perfino ovvio che il latino non può aspirare a essere più logico di altre lingue (così come i Francesi col passare del tempo hanno dovuto rassegnarsi al fatto che la loro non era affatto la “langue de la raison”). E poi, non è singolare che proprio il latino – patria ideale di coloro che vedevano in quella romana la culla della nostra civiltà – fosse ritenuto una lingua particolarmente più “logica” delle altre? Sentir ripetere ancora oggi certe affermazioni, che ci rimbalzano addosso dagli inizi del secolo scorso, è perlomeno imbarazzante. Ecco i Romani, chiamati dal fato non solo a regere *imperio populos*, a parcere *subiectis* e a *debellare superbos*, ma anche a insegnare la “logica” ai popoli dell’avvenire. Con tutto ciò, è pur vero che, nel corso dei secoli, lo studio del latino ha insegnato a ragionare a innumerevoli generazioni. Come si spiega questa contraddizione? In base a un motivo piuttosto semplice: se il latino non è in sé una lingua più logica delle altre, molto logica si presenta invece quella impalcatura teorica che lungo i secoli è cresciuta attorno a essa. Molto logica è insomma la grammatica che, a partire dalla stessa antichità romana, su questa lingua è stata elaborata.

Il fatto è che si diceva di studiare la grammatica del latino, ovvero “il latino”: invece si studiava semplicemente la lin-

guistica. Lo studio della grammatica latina ha fornito per secoli l’unica occasione per riflettere sulla lingua come strumento dotato di una struttura coerente e di un insieme di regole. Non sulla lingua latina in particolare, anche se così poteva apparire, ma sul linguaggio in generale. Del verbo latino non si studiavano solo defatiganti paradimi, si studiavano anche i modi, i tempi – ovvero si scopriva l’esistenza di ciò che è un “modo”, un “tempo” etc. nel meccanismo della funzione verbale. Così come l’esistenza dei casi costringeva alla teoria dei vari “complementi” (quello diretto, di termine, di specificazione, etc.), ovverosia a una riflessione di grandissima portata sul modo in cui le varie “azioni” si organizzano nel sistema di questo straordinario strumento intellettuale che è il linguaggio. Ora, è noto che certe riflessioni generali – quelle che vengono chiamate meta-linguistiche – si possono fare solo, ovvero si fanno molto più facilmente, quando si confrontano due lingue: la nostra materna e quella di qualcun altro. Il latino, o meglio la sua grammatica, è stata la linguistica dei nostri antenati.

Tale conclusione ne implica ovviamente una seconda. Se la grammatica del latino, così come l’abbiamo concepita per secoli, ha assolto in realtà al compito di provocare una riflessione linguistica che andava ben al di là del suo oggetto specifico, penso che, a questo punto, si potrebbe anche delegare tale funzione a un insegnamento di carattere più generale: il cui obiettivo dovrebbe essere quello di provocare una riflessione sul linguaggio da utilizzare, innanzi tutto, per “imparare a ragionare”, poi per maneggiare meglio la lingua materna, per apprendere più facilmente le lingue straniere e anche per studiare la lingua dei nostri antenati. In questo modo l’insegnante di latino verrebbe liberato dal compito gravoso – anche se attualmente insostituibile, e che io sappia insostituito – di insegnare una grammatica che

IL BELLO DELLE LINGUE CLASSICHE

spesso travalica il proprio oggetto, quando non lo nasconde addirittura. Dai tempi di Carisio, di Diomede e di Pompeo la linguistica avrà pur fatto dei progressi, potremmo deciderci a valorizzarli in modo adeguato.

Vorremmo comunque sottolineare che questa sostituzione della "grammatica" del latino con un insegnamento più generale – se davvero la si volesse sperimentare – richiederebbe un notevole impegno per definirne metodi e finalità. È facile constatare infatti che, allo stato attuale, l'insegnamento del latino nei nostri licei (assieme a quello del greco, ove esista) è ancora fra quelli che mantengono un po' di rigore, se svolto come si deve. Lo studio di una morfologia e di una sintassi bene organizzate – nel senso che si è detto – e la pratica connessa della traduzione, fanno del cosiddetto "latino" e dello studio delle lingue classiche in generale, una delle poche palestre intellettuali ancora aperte ai nostri studenti. Ragion per cui sostituire questo aspetto, o meglio questo effetto, dell'insegnamento del latino, non solo non è facile, ma implica un notevole grado di responsabilità. In altre parole, richiederebbe una soluzione autentica, non solo pedagogistica o cartacea.

Il piacere di leggere i latini

Dopo questa breve digressione, torniamo dunque alle domande da cui siamo partiti: perché si studia il latino? O meglio, a che scopo dovremmo farlo studiare a scuola?

Se non è al fine di imparare a parlarlo, e neppure per sviluppare le capacità intellettuali degli studenti (sia pure con il caveat che abbiamo appena espresso), la risposta non può che essere questa: lo si deve apprendere per riuscire a *tradurlo*, ovverosia per poter tradurre e interpretare i testi che la civiltà romana ci ha lasciato. Vale la pena conoscerlo per poter leggere Plauto, Orazio, Virgilio, e at-

traverso di loro avvicinarsi alla civiltà dei Romani. In altre parole, imparare il latino significa prima di tutto apprendere l'arte di decifrare una cultura, diventare capaci di traghettarne i contenuti in una lingua, e in una cultura, che sono necessariamente diverse: la nostra. Per questo si studia il latino, per riuscire ad avvicinare i Romani a noi e noi ai Romani attraverso i loro testi e la loro lingua. Come diceva Plutarco gli antichi si "ricevono" in casa propria, come degli "ospiti"³. Questo però inevitabilmente richiede di mettere in atto una strategia di accoglienza, fatta di attenzioni e di riguardi. Frase dopo frase, parola dopo parola, ci si impadronirà così di un metodo prezioso, quello della mediazione fra due lingue che sono contemporaneamente due culture. Tradurre non per travasare, più o meno goffamente, un enunciato da una lingua a un'altra, ma tradurre per comprendere fino in fondo ciò che sta dietro i singoli enunciati che si hanno sotto gli occhi. Si tratta di un fine che difficilmente si potrebbe perseguire traducendo da lingue vive e vicine, come l'inglese, lo spagnolo o il francese. Che in quanto espressioni di culture e società sostanzialmente simili alla nostra – ugualmente occidentali moderne, ugualmente globalizzate – non si presterebbero altrettanto bene a mettere in luce scarti e differenze. Tanto più che l'apprendimento di queste lingue ha uno scopo dichiaratamente utilitario, che contrasta con l'opportunità di soffermarsi sui singoli scarti specificamente *culturali* che possono emergere dal confronto fra l'italiano e la lingua straniera che si studia: le energie e la mente dei discenti vengono piuttosto assorbite dalla necessità di imparare a pronunciare correttamente suoni estranei alla fonetica dell'italiano, da quella di memorizzare espressioni idiomatiche, vocaboli di settore, locuzioni da impiegare in particolari circostanze dell'interazione sociale, e così via. Proprio ciò che non si richiede quando si studiano il latino o il greco. Se ci si applica a lingue "chiuse",

come queste, l'impegno si concentra piuttosto nella pratica *ermeneutica* di una continua mediazione culturale: sta qui il valore di affinamento cognitivo, di palestra intellettuale, che caratterizza lo studio delle lingue classiche. Una palestra la cui frequentazione costituisce un privilegio per coloro a cui ne è garantito l'accesso – sempre però che esso venga presentato come tale, non come un inutile scotto da pagare per avere in cambio non si sa che.

L'incantevole grammatica

Puntando l'obiettivo sull'apprendimento della lingua latina come pratica della traduzione culturale, della mediazione fra civiltà, stiamo forse dicendo che la morfologia dei casi, la sintassi del verbo, le regole della subordinazione, non hanno alcun valore? Che approfondirne la conoscenza non serve a nulla? Al contrario, l'importanza delle componenti formali, di struttura, e in genere squisitamente linguistiche nello studio delle materie classiche, non sarà mai rivendicata abbastanza. Tanto più che, comeabbiamo appena detto, sono stati proprio i Romani (peraltro sulle orme dei Greci) che, per descrivere la propria lingua, hanno elaborato modelli di interpretazione e classificazione destinati a svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero linguistico successivo. Ancor più imbarazza, perciò, constatare la povertà teorica, la stanchezza, il carattere addirittura fossile che in certi casi segna l'insegnamento della grammatica e della sintassi nella nostra scuola (fra i manuali più in voga sta ancora quello del Tantucci, testo già venerabile ai tempi in cui studiavo io il latino in prima media). Gli storici della lingua ci hanno insegnato che il termine inglese "glamour" – propriamente "incantesimo" e quindi "fascino "splendore" – deriva in realtà dal latino medioevale *gramma-*

tica⁴. Ma di incantatorio, anzi di “glamorous”, le grammatiche latine che circolano nelle nostre scuole hanno davvero poco. A nostro avviso, le forme linguistiche del latino, e dunque il loro studio, sono importanti in primo luogo per questo motivo: benché su un piano diverso, costituiscono altrettante manifestazioni dell’alterità propria della cultura romana. Esse sono infatti capaci di testimoniare un modo differente e alternativo, rispetto al nostro, di segmentare e articolare l’esperienza in forma di linguaggio. Per questo studiarle, e soprattutto capirne il senso, è così importante. Il fatto è che non riesco a vedere una differenza sostanziale fra l’atto di mettere uno studente di fronte a una società che onora non un solo dio, ma molti, e non ritiene che solo i propri déi siano “veri”; e quello di insegnargli che, nella lingua in cui tutto ciò è stato espresso, le unità del discorso tendono a collegarsi fra loro attraverso designenze; o che uno stesso “caso” può esprimere ciò che noi tendiamo ad articolare attraverso una molteplicità di preposizioni. Si tratta comunque di esperienze che a diversi livelli abituano colui che vi si avvicina a notare differenze, scarti, dettagli, con la disciplina che si rende indispensabile al momento in cui si mettono a confronto dispositivi complessi quali lingue e culture; e soprattutto sviluppano la capacità – veramente cognitiva – di riarticolare attraverso strumenti linguistici e culturali contemporanei significati e forme nati in un contesto ormai remoto.

Da tortura a esperienza formativa

Come ha scritto Claude Lévi-Strauss con la consueta intelligenza: “coloro che criticano l’insegnamento classico dovranno capir bene una cosa. Se l’apprendimento del greco e del latino si riducesse all’effimera acquisizione dei

rudimenti di lingue morte, esso non servirebbe a gran che. Ma – e i professori dell’insegnamento secondario lo sanno bene – attraverso la lingua e i testi l’allievo si apre a un metodo intellettuale che è quello stesso dell’etnografia, e che io chiamerei volentieri la tecnica dello spaesamento (*dépaysement*)⁵. È certo però che limitandosi a far memorizzare alla classe una serie di designenze, la costruzione del verbo *videor* o una lista di verbi “irregolari”, gli allievi risulteranno sì “spaesati”, ma in tutt’altro senso rispetto a quello auspicato da Lévi-Strauss. Il fatto che in latino visiano dei sostantivi in -a che designano persone di genere maschile (*agricola, incola ...*), non femminile come in molti altri casi, costituisce non una “eccezione della prima declinazione”, ma una finestra sul fatto che vi sono casi in cui genere grammaticale e genere della persona non si corrispondono. Il che non è affatto una cosa da poco. E se nei verbi della terza coniugazione il futuro rassomiglia così tanto al congiuntivo, non si tratta banalmente di una trappola tesa da Cicerone, o altro “autore da versioni”, affinché lo studente si confonda e sbagli a tradurre. Semplicemente questo futuro è a tutti gli effetti un antico congiuntivo, perché questo modo verbale esprime la dimensione dell’eventuale: e il futuro, per parte sua, non può che essere dislocato nella sfera delle intenzioni o delle attese. *Praeteritum enim iam non est et futurum nondum est*, diceva Agostino, “il passato non c’è più e il futuro non c’è ancora”⁶. Ecco perché, per designare il futuro, si presta bene un modo verbale capace di esprimere semplicemente l’eventualità che qualcosa possa avvenire.

Imparare il latino a scuola può costituire un’esperienza importante, destinata a restare nella formazione di un ragazzo, a patto però che questo studio gli sia presentato contestualmente a uno scopo (per suo tramite conoscere

la cultura dei Romani) e mettendo ogni volta in evidenza il valore nobilmente linguistico, non solo piattamente grammaticale, posseduto dalle forme in cui il latino si articola: altrimenti si tratterà solo di esperire la noia, se non la sofferenza. Heinrich Heine, il grande poeta tedesco del XIX secolo, quand’era bambino e studiava il latino a scuola, non riusciva a tenere a mente i sostantivi irregolari della terza declinazione. Quelli che, essendo per l’appunto “irregolari”, hanno l’accusativo in -im e l’ablativo in -i: *tussis, amussis, vis, buris*, e via di seguito. E anzi, passando tutte le mattine di fronte a un Cristo crocifisso di legno grigio (“una grande immagine squallida che ancor oggi, certe notti, passa nei miei sogni e mi guarda triste con occhi fissi e sanguinanti”) il piccolo Heine implorava: “O tu, povero Dio ugualmente torturato, vedi se ti è possibile che io tenga a mente i sostantivi irregolari!”⁷ ■

L’autore insegna Filologia classica all’università di Siena

NOTE

¹ Su questa particolare valenza che, dal mio punto vista, lo studio delle lingue classiche possiede, e anzi dovrebbe particolarmente promuovere, posso rimandare a M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani? L’Italia e la cultura umanistica*, Torino Einaudi 2017

² G. Pasquali, *Il latino in iscorcio*, in *Pagine Stravaganti*, I, Firenze Sansoni 1968, 123 ss. (130 s.); articolo originariamente apparso in “Pegaso”, febbraio 1930

³ Plutarco, *Timoleon*, I. L. Spina, *Il futuro della ricezione dell’antico*, “Status Quaestionis” 8, 2015, pp. 53-66

⁴ G. Folena, *Volgarizzare e tradurre*, Torino Einaudi 1991, 18-19: il termine latino *grammatica* è divenuto in antico francese “grimoire”, “libro misterioso e magico”, da cui appunto l’inglese “glamour”

⁵ C. Lévi-Strauss, *Risposte a inchieste: I tre umanismi*, in *Antropologia strutturale due*, trad. it. Milano Il Saggiatore 1978, 311 sg.

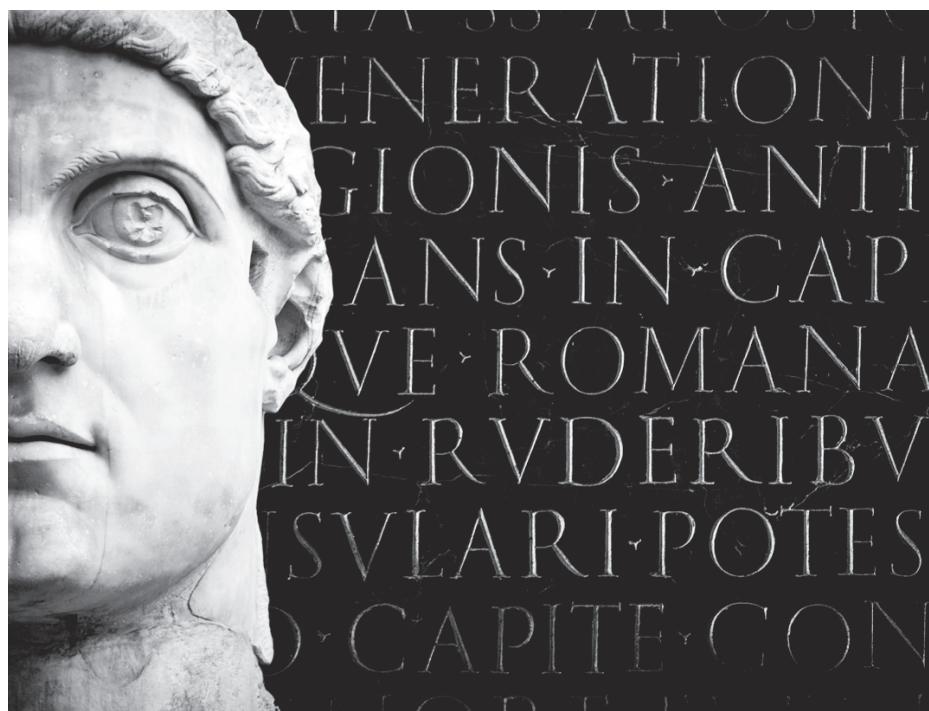
⁶ Agostino, *Confessiones*, II, 15, 18

⁷ Il libro *Le Grand*, trad. it. Milano Rizzoli 1956, 134 sg.

IL DECLINO DELL'ISTRUZIONE CLASSICA

E GLI ANGLOSASSONI SALVARONO IL LATINO

MARCO RICUCCI



La crisi della cultura umanistica va di pari passo con un calo notevole delle iscrizioni nei licei classici in Italia. Eppure le soluzioni ci sono, come quelle sperimentate in Inghilterra

I dibattito sulla crisi dell'istruzione classica come specchio della crisi dei valori della cultura classica è ormai cosa assodata nell'Europa del terzo millennio. In Italia il Liceo Classico diventa l'emblema di questa crisi, in virtù della peculiarità delle discipline e del numero di ore curricolari.

I tentativi per valorizzare la cultura classica

La campana che annunciava il verdetto per il liceo classico è suonata alle ore 20 del 6 febbraio scorso, fino a quando cioè le famiglie italiane hanno potuto iscrivere i propri figli alla scuola secondaria di secondo grado: qual è stato l'esito del liceo classico che negli

ultimi 4 anni ha registrato un calo di iscrizioni del 10% e dal 2007 ha praticamente dimezzato le sue prime (ex) quarte ginnasio?

Negli ultimi tempi la crisi degli studi umanistici ha investito anche l'istruzione classica, che nel nostro Paese ha suscitato accesi dibattiti sul futuro delle lingue antiche insegnate ai nostri ragazzi, facendo schierare opposte "tifoserie", un po' come la zuffa tra Pompeiani e Noce-rini ricordata da Tacito.

Da allora sono state organizzate numerose e varie iniziative per valorizzare la cultura classica, sostenere la sua attualità didattico-educativa presso l'opinione pubblica e difendere l'istituzione italica del liceo classico: la "notte bianca" dei licei classici, che giunta ormai alla terza edizione ha riscosso grande successo di pubblico e vasta eco mondana sui maggiori mezzi di stampa; convegni e seminari specialistici sulla didattica delle lingue classiche; e infine il "processo" al liceo classico organizzato a Torino nel 2014 dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo; i certamina d'ogni specie e gusto per tutto lo Stivale; le Olimpiadi Nazionali delle Lingue e Civiltà Classiche, ormai alla sesta edizione; la Certificazione delle Competenze della Lingua Latina; la mobilitazione di una "task force per il liceo classico" che ha pubblicato una lettera-appello on line, indirizzata al Presidente della Repubblica e ad altre autorità, in cui si legge: "Per salvare e rilanciare il Ginnasio-Liceo classico in Italia, tutto bisogna fare fuorché snaturarlo, come vorrebbero alcuni, annacquando o smi-

nuendo quella ‘prova chiarissima e semplice’ (Paola Mastrocola), nel suo funzionamento e per la sua oggettività, che è la traduzione dal greco o dal latino”. Dopo questa sorta di *battage*, nata a livello spontaneistico da parte di docenti di greco e latino, oppure calata dall’alto sotto la *moral suasion* del mondo accademico e col patrocinio del MIUR, il liceo classico, almeno per questo anno, può tirare un sospiro di sollievo: il Classico conferma la crescita delle iscrizioni (6,6% rispetto al 6,1% di un anno fa).

Excursus storico

Nel corso dell’Ottocento il metodo “normale” nelle scuole, in contrapposizione al quale nascevano le nuove proposte, era quello poi definito (dai suoi oppositori) “metodo grammatica-traduzione” (MGT). Esso era stato “inventato” e sviluppato per l’uso nelle scuole secondarie in Prussia, alla fine del XVIII secolo, per consolidarsi nella prassi dei *Gymnasien*, in piena espansione nei primi anni del XIX secolo.

La messa a fuoco del MGT come metodo emerge anche dal manuale di latino che B. Sears (1802-1880), docente di lingue classiche in America, pubblicò, nel 1845, con il titolo significativo *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*.

Intanto in quegli anni, in Inghilterra, mentre si stava sviluppando una maggiore consapevolezza dell’utilità pratica di conoscere lingue straniere moderne, da metà Ottocento veniva istituito per l’ammissione alle facoltà universitarie più ampie (come giurisprudenza e medicina) un complesso sistema di esami pubblici. Avvenne così che furono sempre più le università a condizionare i contenuti dell’apprendimento e i principi metodologici con cui i docenti dovevano preparare gli studenti. Tali esami pubblici

nel mondo anglosassone non crearono il MGT ma ne fissarono in ogni caso la priorità rispetto ad altri metodi glottodidattici: Oxford e Cambridge, puntando su studenti con la formazione basata sulla cultura e sulle lingue classiche, appannaggio di un’élite, favorirono di fatto le *grammar school*, dove veniva insegnato il latino e, seppur più raramente, il greco; mentre alle lingue moderne non veniva riconosciuta la stessa valenza educativa, tanto che si riteneva che il francese e il tedesco si addicessero alle femmine, considerate meno portate dei maschi per le lingue classiche. E in preparazione a questi esami altamente selettivi, in cui testi estratti a sorte erano somministrati per la traduzione a prima vista, l’effetto fu che, per gli atenei migliori, i libri di testo allungavano le liste di eccezioni e particolarità, garanzia di una sorta di darwinismo accademico. Il latino, o meglio la grammatica latina, era un prerequisito essenziale in questi testi di ammissione, attraverso la traduzione di un brano in inglese e/o una produzione di un componimento in prosa e/o versi in latino.

Nel 1960 Oxford e Cambridge eliminarono il latino come requisito obbligatorio per l’ammissione, in seguito a una crescente pressione in particolare da parte del mondo scientifico, che non vedeva la ragione per cui studenti di biochimica o astrofisica avessero dovuto studiare latino. Il risultato fu un forte calo nel numero degli studenti che portavano il latino all’esame di stato. Poi ci sono state altre concasse concomitanti della crisi dell’istruzione classica, di natura culturale e sociologica.

Il *Reading Method* e il latino

Nel 1923 uscì uno studio negli Usa, *The Colemall Report*, che valutava la situazione dell’insegnamento delle lingue straniere nel paese, raccomandava la

lettura come principale obiettivo dell’insegnamento della lingua straniera nei programmi delle scuole americane, indicazione che resterà in voga fino alla Seconda Guerra Mondiale. Nasceva così il *Reading Method* (RM). Tale approccio, in pratica, si basa su una serie di strategie per la decifrazione di testi accuratamente graduati, corredati di schemi di una grammatica di riferimento. L’insegnante è un facilitatore che guida lo studente a divenire autonomo nello sviluppo di una sola abilità cioè la comprensione.

Il *Reading Latin*, pubblicato dalla Cambridge University Press, accompagnato da una guida, è stato concepito per apprendenti adulti come studenti universitari e autodidatti. Il corso si basa sulla considerazione che leggere in una lingua “altra” richiede molto di più della semplice conoscenza delle regole grammaticali e del lessico: acquisire un certo intuito per le strutture e per il “senso della lingua” avviene grazie al contatto con testi originali non adattati, in un approccio di tipo induttivo nella presentazione della grammatica riferita al testo in lettura (*running grammar*).

In ogni unità il percorso didattico prevede:

- lettura e comprensione del testo;
- analisi della grammatica inerente al testo;
- altri esercizi sulla grammatica appena appresa;
- ritorno al testo per l’approfondimento e l’apprendimento.

Il metodo si dimostra efficace nel non scoraggiare il principiante, dato che i testi, atti a stimolare l’interesse e il senso di partecipazione, di norma, sono comunque sempre bene integrati con la presentazione degli aspetti grammaticali e lessicali.

I testi, continuati e di una certa estensione, raccontano, in una trama ben sviluppata, una storia finalizzata a tenere desto l’interesse dell’alunno.

IL DECLINO DELL'ISTRUZIONE CLASSICA

Mediante la lettura continua dei testi e la comprensione diretta grazie a illustrazioni e note, l'alunno familiarizza con le strutture grammaticali presenti nel testo senza la necessità di un immediato approfondimento analitico, che viene rimandato a una fase successiva.

Se da una parte è stato provato un notevole miglioramento dei risultati degli alunni nell'interiorizzazione delle strutture base della lingua latina, l'inconveniente è che l'eccessivo vocabolario impiegato e presente nelle note non è funzionale.

Nel 1966 la neonata *Cambridge School Classics Project* (Cscp) progettò un corso di latino per porre fine all'emorragia di studenti della lingua latina che l'Inghilterra pativa in quegli anni, non solo per l'abolizione del latino come prerequisito per il test di ammissione a facoltà persino scientifiche, ma anche in quanto la lingua ciceroniana, essendo perlopiù disciplina opzionale, era sentita noiosa, difficile e irrilevante: obiettivi dichiarati erano la comprensione del latino ai fini della lettura dei testi e lo sviluppo immediato della comprensione dello stile e dei valori della civiltà romana, grazie all'integrazione di materiali autentici, illustrazioni e fotografie di reperti archeologici.

Il *Cambridge Latin Course* si basa, pertanto, sulla necessaria premessa che, se lo studente è più interessato al contenuto che sta studiando, probabilmente sarà più propenso a fare uno sforzo maggiore per superare le note difficoltà linguistiche.

Il manuale fu concepito per gli studenti che iniziavano a studiare il latino all'età di undici anni e comprende cinque libri che narrano la storia della famiglia di Lucio Cecilio Iocondo e di suo figlio in vari luoghi dell'Impero (dalla Pompei distrutta dall'eruzione del Vesuvio fino all'esotico Egitto, dalla piovosa Britannia romana fino ai fasti di Roma).

Capire per tradurre o tradurre per capire?

Il metodo della lettura, nato e sviluppato, tra fine Ottocento e inizio Novecento, nel mondo anglosassone, suscitò un interessante dibattito sul significato della "lettura" della frase latina, nota con la formula come *Reading Latin as Latin*, che rientra in modo predominante negli interessi pedagogici del mondo anglofono, trovando riscontro anche in recenti tentativi di applicazioni didattiche alle lingue classiche alla luce della ricerca specialistica sulla lettura.

Viene discussa, quindi, la questione del fine ultimo dell'apprendimento della lingua latina, cioè quello di leggere il latino e di comprenderlo senza dover fare ciò che gli inglesi chiamano *metaphrasing*, cioè senza "la tecnica del ditino" come è stata una volta ribattezzata ironicamente: ovvero scomporre l'ordine delle parole della frase latina (o greca) per ricomporlo, facendo l'analisi logica (*parsing*), nell'ordine della frase della propria lingua madre, e tradurre parola per parola per arrivare alla comprensione della frase latina o greca attraverso la lingua nativa.

Reading Latin as Latin significa, in sostanza, leggere comprendendo, carpendo il senso generale, senza dover passare attraverso la traduzione nella propria lingua nativa.

Se alla base del Mgt c'è l'analisi grammaticale come necessario preliminare alla traduzione che presuppone sempre un ragionamento linguistico non banale, estremamente ricco e complesso, tuttavia la comprensione è essenziale per la creazione di una sorta di schema mentale "reticolato", chiamato dagli psicologi cognitivi *text model* e *situation model*: la comprensione è l'attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli.

Ma la comprensione si attua anche nel testo, all'interno della testualità, che mette in moto attività psicocognitive della mente umana, che naturalmente sarebbe lungo esporre per la loro complessità. È chiaro che qui abbiamo esposto la risposta pedagogica escogitata da un gruppo di docenti di ateneo e scuola nel produrre un corso di latino (e greco) più vicino alle esigenze didattiche e alla sensibilità dei giovani: il latino, dunque, ritornava a essere un piacere e non una vessazione.

In Italia la situazione è ovviamente diversa, in quanto la crisi dell'istruzione classica, diventata emblematico con il calo di iscrizioni al liceo classico (che abbiamo solo noi in Italia!), si rende evidente in un'epoca complessa come la nostra: tecnologica, connessa in rete, liquida, globalizzata. Qui lancio il dado e la sfida: il liceo classico del futuro, a mio avviso, c'è già, ed è il liceo classico europeo. Ma di questo si tratterà in altra sede. Adesso rimane ancora da chiedersi, didatticamente parlando: capire per tradurre o tradurre per capire?

L'eterno dilemma dei docenti italiani di greco e latino verrebbe meno nell'applicazione del *Reading Method*. ■

L'autore è docente di latino e greco e dottore di ricerca preso l'università di Udine

BIBLIOGRAFIA

- U. Cardinale, A. Sinigaglia, (a cura di), *Processo al liceo classico*, Il Mulino, Bologna, 2014.
- T.L. Cracas, *What is "reading Latins as Latin?"*, in "The Classical World" 64, 1970, pp. 81-86.
- P.V. Jones, K.C. Sidwell, (1986), *Reading latin*, Cambridge.
- B. Lister, "I classici in Inghilterra: l'insegnamento delle lingue nel loro contesto culturale", in L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 2013, 309-315.
- M. Ricucci, *Leggere il latino, non decifrarlo*, in "La Ricerca" 2, 2012, pp. 27-29.
- M. Ricucci, *Storia della glottodidattica*, Armando, Roma, 2014.

PIÙ ATTENZIONI AI NOSTRI RAGAZZI

ANNA OLIVERIO FERRARIS



I fattori che favoriscono la devianza giovanile e i provvedimenti necessari. Sul piano pedagogico occorre cautela: molti giovani possono appropriarsi del “discorso” sociopedagogico e autoassolversi vanificando così l'intervento di recupero

Nell'affrontare il tema della violenza nei giovani non va sottovalutato un punto di partenza fondamentale, ossia che la propensione verso la violenza fa parte della natura umana: tutti quanti siamo più o meno violenti, soltanto che alcuni riescono a controllare abbastanza bene la propria aggressività, altri un po' di meno, altri ancora invece ne sono fortemente condizionati.

Fattori individuali, affettivi, educativi

Il fatto che si arrivi o no a controllare la propria aggressività e a utilizzarla soltanto quando è indispensabile – per la propria autodifesa o per la difesa di persone impossibilitate a difendersi – e all'interno di regole ben precise dipende da vari fattori, non uno soltanto, che a volte si sommano potenziandosi

a vicenda. Ci sono dei fattori individuali, che possono incidere soprattutto nei giovani ma non solo. L'impulsività è uno di questi, la temerarietà incosciente è un altro. Impulsività e temerarietà incosciente spingono alcuni di noi a lanciarsi in qualsiasi impresa eccitante senza alcun timore e senza anticipare le conseguenze, soprattutto quelle a lunga scadenza.

C'è l'età: per motivi di ordine fisiologico (maturazione cerebrale) gli adolescenti tendono a essere più impulsivi degli adulti. Alcune aree del cervello, in particolare la corteccia pre frontale non sono ancora del tutto sviluppate e questo comporta che a quattordici quindici o sedici anni si sia portati a passare all'atto più di frequente, a vivere nel presente, a non mettere in conto le conseguenze dei propri atti, ad attaccare in modo diretto non considerando strategie di aggiramento dei conflitti.

Ci sono, assai importanti, le esperienze precoci in famiglia e nelle prime fasi dello sviluppo, che modulano gli altri fattori in gioco: per esempio, un cattivo rapporto genitori/figli nei primi anni di vita; non sentirsi amati e protetti rende insicuri, instabili, diffidenti, impauriti e anche violenti; assistere ad atti ripetuti di violenza in famiglia o essere vittime di violenze rende aggressivi e aumenta le probabilità di compiere in seguito atti violenti, sia per la frustrazione e la rabbia accumulate che per una questione di apprendimenti: la violenza infatti la si impara e un bambino che la vede usare in famiglia può considerarla un modo per ri-

DEVIANZE GIOVANILI, CAUSE E INTERVENTI

solvere i problemi, anzi *il modo più rapido ed efficace per imporsi, per avere ragione o prestigio*. Una delle conseguenze possibili delle esperienze precoci di violenza è la droga, che a volte assume il valore di una sorta di bozzolo protettore, un modo per estraniarsi in un mondo più piacevole e gratificante; un'altra conseguenza possibile è il bullismo. In quasi tutti i giovani violenti si riscontrano carenze affettive gravi, difficoltà a identificarsi con le proprie figure di riferimento e una mancata strutturazione di un Super Io che induca una rappresentazione positiva dell'Altro e quindi il rispetto.

E naturalmente uno stile educativo trascurante che va avanti negli anni è un altro fattore (collegato alle carenze affettive precoci) che può promuovere la violenza.

Questo tipo di relazione lascia infatti i figli senza una guida, senza una educazione morale ed emotiva: senza la possibilità di comprendere quali sono i limiti che non possono essere valicati, quali le limitazioni alla libertà individuale indispensabili per poter vivere in una comunità. Una relazione di questo genere non insegna il rispetto per l'altro, per le sue opinioni, per le sue proprietà e non insegna neppure a conoscere se stessi, le proprie emozioni, a parlarne e a esercitare un controllo su di esse. Quando gli adulti non seguono, non indirizzano, non mostrano interesse per ciò che fanno i figli e non forniscono loro una educazione, "un contenimento psicologico", questi spesso finiscono per cercare altrove quella guida e quel contenimento che non tro-

vano a casa propria e possono trovarlo nella banda del quartiere, nel gruppo dei coetanei, in un *leader* che funge da punto di riferimento, oppure in una setta e nel suo guru, in norme, regole, significati, gerarchie, struttura e riti che - seppure devianti - forniscono appartenenza e riconoscimento, "significato": dimensioni psicologiche molto importanti per un giovane alla ricerca della propria identità e di una collocazione nel mondo.

Secondo vari studi, i ragazzi più a rischio di adottare comportamenti devianti stabili, sono quelli che provengono da famiglie rette da una madre giovane con problemi economici e che ha avuto dei figli prima dei vent'anni. "Nessuno ha mai voluto farmi da padre" spiega Alex, diciotto anni, figlio di una ragazza madre, detenuto in carcere dopo una serie di violenze tra cui uno stupro ("Le volevo bene, ma lei non mi ha capito"). Da quanto all'età di undici anni è fuggito di casa, per le angherie del nonno materno, non ha più rivisto sua madre. Ha poi cercato il patrigno che per alcuni anni era vissuto con lui e sua madre, ma questi lo aveva allontanato da sé. Dopo quel rifiuto Alex divenne aggressivo e non passava giorno che non si azzuffasse con qualcuno. Preso in carico dai servizi sociali passò da un affido all'altro fino alla maggiore età.

Chi ha dei genitori problematici ha maggiori probabilità di diventare deviante di chi ha dei genitori attenti e responsabili, anche se ci sono ragazzi che, pur crescendo in una famiglia deviante e violenta, non diventano a loro

volta devianti per una serie di motivi:

1. perché riescono trovare dei modelli positivi a cui fare riferimento a scuola o nella cerchia dei parenti e degli amici;
2. perché hanno buone relazioni con i pari che li ripagano delle difficoltà familiari;
3. perché godono di una buona autostima e fiducia in sé stessi per qualche abilità che riescono a esprimere;
4. perché riescono ad avere un legame affettivo valido almeno con un membro della famiglia o delle relazioni di supporto al di fuori;
5. perché hanno la capacità di rifiugarsi in sé stessi, coltivare un hobby, seguire un progetto, esprimersi in maniera creativa.

Anche il sesso (o genere) ha un ruolo: statisticamente parlando i maschi compiono più azioni violente delle femmine, queste ultime possono aggregarsi ai maschi, incitarli alla violenza, più raramente occupano posizioni di primo piano quando un gruppo di coetanei organizza azioni violente; oppure ricorrono a forme di violenza verbale o psicologica.

I fattori sociali e la noia del vivere

Ci sono poi i fattori sociali come l'emarginazione, la non partecipazione alla vita della comunità, l'esclusione, il sentirsi reietti o estranei alla società. Un'emarginazione che può essere dovuta, di volta in volta, a fattori diversi: dall'insuccesso scolastico alla man-

canza di un'attività produttiva, da una famiglia in difficoltà alle ingiustizie sociali, dal confronto quotidiano tra coetanei privilegiati ed esclusi.

La noia è una componente che può favorire gli atti violenti per il gusto di provocare, creare "interesse", una situazione eccitante, modificare un tran-tran percepito come intollerabile. Illuminante fu la testimonianza, anni fa, di un dirigente della polizia di Glasgow.

Dopo avere spiegato che in quella città deindustrializzata dell'Inghilterra, il numero dei nulla facenti alcolizzati e depressi è molto elevato, egli spiegò in questi termini la violenza "ricreativa" degli adolescenti: "È commessa da bande che non hanno nulla a che vedere con forme di criminalità organizzata. Si tratta quasi sempre di giovani che nel gruppo superano la loro insicurezza, che hanno bisogno, certo in maniera brutale, di affermare la loro identità perduta e che cercano il modo di passare il tempo. Nei quartieri particolarmente degradati la violenza è già un modo naturale di essere a sette-otto anni. A quel punto di rischia di entrare in un meccanismo perverso dal quale è difficilissimo uscire" (in *Piccoli bulli crescono*, Rcs 2006).

Dietro alle cosiddette "violenze ricreative" dei giovani non c'è quasi mai un'unica motivazione. Per esempio, dietro al lancio dei sassi dai cavalcavia, c'è, visibile, la noia ma anche l'ostilità nei confronti di chi è percepito come estraneo o privilegiato in quanto possessore di un'auto ambita.

Dietro ai graffiti delle gang non c'è solo il bisogno di radicarsi in un territorio, ma anche la ricerca di riconoscimento sociale, il desiderio di uscire dall'anonimato, di essere visibili. Anche nel terrorista che si fa esplodere in mezzo alla folla ci sono motivazioni chiare ed esplicite (la fede religiosa, l'odio per la società occidentale) e motivazioni implicite o inconsce (protagonismo, invidia per uno stile di vita

diverso dal proprio).

Vari di questi fattori insieme creano un clima che predispone alla violenza giovanile, cosicché l'elemento scatenante può essere il meno rilevante, può essere casuale, un pretesto, lo vediamo in molti atti devianti compiuti da giovanissimi: oltre a violenze mirate contro persone o entità specifiche di cui si può capire il senso, ci sono delle violenze "gratuite" e apparentemente inspiegabili, come incendiare auto e motorini a caso, lanciare sassi dai cavalcavia, colpire un bersaglio qualsiasi. Naturalmente tutto ciò è legato a un deficit affettivo ed educativo.

Deficit in primo luogo della famiglia perché se un giovane ha incontrato tra le mura domestiche un clima sufficientemente affettuoso e supportante è più facile che rinunci a ricercare soddisfazioni immediate attraverso atti devianti e che accetti di rinunciare a qualcosa per il bene comune. E però anche deficit educativo di una società che trascura i giovani nei loro bisogni fondamentali e si interessa a loro soltanto come consumatori, e che nel caso in cui la famiglia sia dissettata o incapace di educare non riesce a sostituirla.

Quali interventi

I ragazzi non si educano da soli, hanno bisogno di buoni maestri: lasciati a loro stessi c'è il rischio che si organizzino secondo le leggi primordiali della jungla, della banda, della camorra (motivi aggreganti diventano la vendetta, le faide, il codice d'onore). Senza contare che questo tipo di organizzazione per bande fa sì che le maggiori vittime della violenza giovanile siano gli stessi giovani, i coetanei della parte avversa, quelli che appartengono a un'altra banda o famiglia, qualche volta a un'altra squadra di calcio (secondo alcune stime nell'80% dei casi).

Istruttivo è il romanzo di William Golding *Il signore delle mosche* che va sempre riproposto ai ragazzi nelle scuole. Solo l'educazione e l'appartenenza a una società civile possono fornire gli strumenti per contenere la devianza e consentire di immaginare soluzioni alter-native a quelle violente. In caso contrario la violenza appare come la via più breve, attraente e irresistibile, per ottenere potere, prestigio, ammirazione, stima di sé e anche per passare il tempo.

Ora, noi sappiamo, dai numerosi studi condotti in Italia e all'estero che esistono modalità di prevenzione e di intervento più efficaci di altre. Una delle modalità di prevenzione ritenute più efficaci sono i programmi di educazione dei genitori in cui si insegna come occuparsi dei figli, quale stile educativo adottare, come comportarsi con i figli nelle diverse età e già in fase prenatale (per esempio, dieta, fumo, stile di vita della madre). Si insegna anche come comunicare in modo efficace con partner e figli, come affrontare e risolvere i conflitti, come avere un dialogo su ogni argomento, come capire i problemi dei figli, come non riversare su di loro eventuali patologie o disattaccamenti. Non è infrequente infatti che conflitti, forme di autolesionismo, stili di vita dannosi o traumi non risolti si trasmettano da una generazione all'altra.

Può essere utile, in molti casi, una psicoterapia familiare. Servono anche, in taluni contesti, le visite domiciliari di assistenti sociali e/o psicologi preparati a sostenere ed educare quei genitori che non riescono a fornire un ambiente strutturato ai propri figli e delle norme di condotta che li aiutano a orientarsi, a non cadere in balia della violenza, sia agita che subita.

Funzionano anche interventi nel doposcuola o in strada dove i ragazzi possono trovare adulti di riferimento (tutor, educatori di strada, volontari che svol-

DEVIANZE GIOVANILI, CAUSE E INTERVENTI

gono il ruolo di "fratelli maggiori", allenatori...) ossia dei mentori che trascorrono del tempo in varie attività del tempo libero, sportive e anche in compiti scolastici e attività lavorative: le attività strutturate servono a tutti ma in particolare a quei giovani che provengono da famiglie destrutturate e disordinate.

Serve insegnare quotidianamente a bambini e ragazzi come risolvere i conflitti, trovare soluzioni alternative alla violenza e questo può avvenire anche a scuola, dove si deve insegnare a concentrarsi e a riflettere.

La scuola è il luogo più adatto per realizzare programmi anti-bullismo, sviluppare interessi, acquisire competenze sociali, imparare a relazionarsi con i "diversi da sé"

Serve ai bambini e ai ragazzi trovare nel corso della crescita dei modelli di riferimento validi, adulti capaci di comunicare, capire e soprattutto di creare delle buone relazioni.

Quello che non funziona

Non funzionano:

- Forme di detenzione senza programmi educativi e di recupero efficaci che consentano un ritorno alla comunità.

- Insegnare un lavoro senza però educare.

- Cercare di trasformare una banda di delinquenti in un gruppo normale insegnando loro, collettivamente, altre norme di convivenza: è difficile spezzare i legami e le gerarchie che si sono formate.

- Non hanno nemmeno una grande efficacia i corsi informativi che si possono fare nelle scuole sui crimini e sulle pene ad essi connessi, se non accompagnati da un lavoro educativo e di recupero.

- Non funziona far finta che non sia accaduto nulla, perdonare consideran-

CONDANNATI A LEGGERE

Per recuperare i colpevoli di atti vandalici, violenze sessuali, gravi atti di bullismo, la giustizia tedesca ha inventato una nuova condanna: la lettura di un'opera letteraria. E i risultati sono positivi. L'idea della lettura come pena rieducativa è venuta a un giudice del tribunale di Fulda, dopo avere constatato l'inefficacia delle pene tradizionali che consistevano in lavori di utilità sociale come aiutare i netturbini, spalare la neve ecc. Finito il lavoro i giovani riprendevano le loro abitudini. La loro mentalità restava immutata. Molto più efficace si è rivelato l'obbligo di leggere entro un certo numero di giorni un romanzo appositamente scelto, discuterne quotidianamente il contenuto con un assistente sociale e al termine della lettura presentare per iscritto le proprie riflessioni al giudice. La prima cavia è stato un quindicenne colpevole di ripetute violenze sui compagni di scuola. È stato condannato a leggere un romanzo di Jan Guillou *Il male*, ambientato in un collegio. Il quindicenne rimase molto colpito tanto che invece di presentare al giudice cinque cartelle scritte ne presentò ben tredici.

(da A. Oliverio Ferraris, *Piccoli bulli e cyberbulli crescono*, BUR 2017)

doli immaturi o vittime della società.

Per concludere, una riflessione su un apparente paradosso.

Mettendoci nell'ottica del sociologo noi possiamo capire tutti i fattori che concorrono a favorire la devianza giovanile e individuare i provvedimenti da prendere a livello del macrosistema; sul piano pedagogico però, con i singoli, quest'ottica può rivelarsi disastrosa perché deresponsabilizza l'individuo, lo assolve dalle responsabilità personali.

Molti giovani si sono appropriati del discorso sociologico e quindi si auto assolvono; ma così facendo non è possibile alcun tipo di recupero. Un esempio. Se voglio cercare di ricuperare un ragazzo di quindici anni che ha bruciato delle automobili per la rabbia di avere un padre disoccupato e/o come reazione ai litigi in famiglia, anche se io adulto capisco perfettamente il ruolo che possono avere questi fattori nel creare un clima favorevole alla violenza, ciononostante cercherò di fornire un'altra interpretazione che fa appello al libero arbitrio:

"Non sei un automa, sei tu che hai

in mano i cerini, tu che metti la benzina, sei tu che accendi. Nel momento in cui prendi questa decisione, la questione di tuo padre non c'entra niente..."

Un educatore non può trasmettere o convalidare la convinzione che il giovane in questione sia completamente in balia di forze incontrollabili perché – così facendo – non solo lo autorizza a comportarsi in modo irresponsabile; ma alla fine gli manca anche di rispetto perché in ogni atto deviante c'è una parte di responsabilità personale ed è su questa fetta di responsabilità personale (anche se minima) che va impostata l'opera educativa e di recupero, è questo l'elemento attivo su cui bisogna lavorare, la parte sensibile che può rispondere e decidere di cambiare. ■

UNA POSSIBILE TRANS/FORMAZIONE DELL'INDIVIDUO

Intervista a Giulia Gambrosier di MARCO FIORAMANTI



Passaggio da una struttura occidentale, figlia quasi esclusiva dei condizionamenti, a una più ampia ricezione. L'ascolto comparativo con gli insegnamenti del Raja Yoga (dal fisico al metafisico), del Buddhismo Zen (l'essenzialità del "Reale") e del Taoismo (vademecum per la governance della realtà)

Buongiorno Giulia. In uno dei nostri ultimi incontri mi avevi accennato a un tuo progetto di sensibilizzazione sul tema della "Responsabilità", con la collaborazione di persone interessate e preparate sul tema.

Esattamente, è quello che sento come urgente strategia di recupero di una società umana che oggi sembra impotente a trovare i rimedi ai danni che lei stessa ha provocato.

A quali strumenti di soccorso fai riferimento visto che nel tuo blog c'è l'immagine del relitto providenzialmente sollevato verso il cielo dall'abisso in cui era sprofondato?

Hai ragione circa la mia visione di speranza. È che parto da una certezza di completezza dell'essere umano quale parte del Tutto. Completezza che è stata "scodata", portata via dal cuore, come dice il suo etimo, è immersa nel visibile. E l'Invisibile, rimasto oscurato, è osservatore neutrale del disimpegno dell'uomo a svolgere il suo ruolo.

*C'è qualcuno che ha visto davvero un ciliegio in fiore?
Krishnamurti*

Mi sembra un'opera di escavazione profonda non facile. C'è stato un contagio universale in questa direzione?

Sì, e il lavoro di alchimia, possiamo dire così, dovrà all'inizio soltanto "sfiorare" la natura dell'uomo, perché abbiamo una idea molto particolare del Cambiamento. Per noi il Cambiamento è sempre e solamente sostituzione di qualche parte, insomma un togliere e rammendare gridando alla novità. Non amiamo il Cambiamento, anzi lo temiamo, e ci sentiamo sicuri nella staticità.

Vuoi essere più precisa?

Questa rivoluzione interiore vuole dualità e contemporaneamente partecipazione più larga possibile. "Non ci si può più salvare da soli" diceva profeticamente negli anni '80 il Maestro Zen Deshimaru. Quindi il tessuto operativo deve cominciare dalla scuola, dalla famiglia, dalla Comunicazione tutta, stampa, spettacolo, promozione. Oggi abbiamo una sovrapposizione di condizionamenti che vanno tutti nella stessa direzione e avvengono in maniera sempre più accelerata. La direzione è quella del profitto, della prevaricazione, della superficialità applicata ovunque.

Un'introduzione all'andare oltre la forma esterna verso l'essenza, cioè al Metafisico, può offrirla l'Insegnamento dell'Arte, lasciando un po' da parte tanta ricchezza di dettagli sulla biografia dell'artista, sui suoi contatti con altre scuole, e l'ermetismo dei critici professionisti. Può offrirla la Scienza dando rilievo alla fisica

VISIBILE E INVISIBILE PERCEPITI NELLA LORO UNITÀ ESSENZIALE

quantica. E lo stesso dicasi per la musica e le Arti tutte se viene offerto un incontro di natura meditativa. E l'impegno del Teatro può arrivare direttamente al cuore. E ancora, una storia delle religioni, unificata e vivificata dall'*humus* della religiosità. Nel senso largo del termine quale un "raccogliere" i diversi modi dell'impulso umano verso un ritorno all'Origine. Per cui i contrasti dogmatici siano letti per quel che sono, figli di un Tempo, di una cultura, di peculiarità nate dall'adeguamento all'animo dei fedeli.

E per quanto riguarda la famiglia? Le sempre più insuperabili intolleranze nella coppia?

Qui la Responsabilità di un senso della famiglia può venire coraggiosamente da un onesto e "coraggioso" osservatorio interiore non da leggi o norme esterne facilmente eludibili nella loro essenza.

Non c'è alternativa seria al lasciar cadere ai nostri piedi l'idolo della "faccia" e della convenienza senza il diretto, attivo, umile intervento di pulizia al nostro interno. Questa esplorazione e svuotamento sono imprescindibili.

E nemmeno il timore di una incapacità ormai emergente a frenare la discesa verso il naufragio può avviare un inizio di rivolgimento interiore per il benessere individuale e collettivo?

La nostra cultura si sente sicura soltanto nel predominio di se stessa, non riesce a immaginare percorsi diversi, e uscire dal suo spazio di volontà e razionalità, pur rimanendo il suo ruolo là dove il pratico si impone, significherebbe un vero e proprio salto nel buio. E la solitudine del "manifesto" interrotto dall'emersione di

una complementare unità superiore costituirebbe uno choc difficile da sostenere.

Quindi le previsioni sembrano sempre più problematiche man mano che si procede nell'approfondimento del tema.

Posso preannunciarti un certo "colpo di scena"? Vedi, se ci si riesce ad avviare questo percorso "sfiorandolo", e su larga diffusione senza rivelare un addentro troppo improvviso - via via si conosce quel che si esperienza - e il primo a essere soddisfatto sarebbe proprio l'ego, perché il Metafisico è sempre un buon suggeritore, e i primi risultati sarebbero proficui proprio per l'ego.

Ma quando la nostra illusoria personalità si rendesse conto del suo progressivo indebolimento e si sentisse a un bivio (in sanscrito, lingua dell'antica sapienza orientale, si dice "Neti-neti", "non questo, non quello") allora per Lei sarebbe troppo tardi: non potrebbe più essere avversaria delle nostre crescite!

Vuoi approfondire la particolarità del momento in cui l'ego si rende conto del suo progressivo esilio? Cosa succede?

È un tempo di incertezza, comprensibile dell'uomo interessato, profitto, che cerca ancora di proteggersi ma il bilico viene sempre superato perché l'azione sovvertitrice che si è calata nel profondo, dal profondo agisce e non si lascia più persuadere. Come vedi c'è un finale a sorpresa ma bisogna fare il primo passo, quello visto da Lao-Tzè, che come sai essere il Metafisico della vita sociale, perché "Il viaggio di mille miglia inizia sempre con un passo", e il primo passo è quello di educare la nostra attitudine al cambiamento.

Vorresti decifrare, se pur per accenni, qualche strategia educativa nella direzione di questo viaggio trans/formatore?

Le strategie cominciano sempre con il coltivare l'Attenzione e le sue molteplici qualità, declassate oggi a rare e specifiche occasioni. E possono continuare con il rendere accessibile alla mente logica la comprensione di "ciò che contrasta concorre e produce la più bella delle armonie", frase che si presenta come una vera e propria sterminatrice di conflitti e che risale a una antichissima opera indiana.

E ancora, imparare a scoprire la semplicità nella complessità. La particolare relazione che rende vivo e vitale il rapporto fra chi insegna e chi apprende per cui non sussiste né l'uno né l'altro se non sussistono insieme. In seguito parleremo di prassi didattiche senza dimenticare che l'antichissima sapienza orientale ha in sé discipline diverse tra loro per gli strumenti utilizzati ma che tutte vivono lo stesso respiro dell'Uno integrato con il Tutto. ■

Giulia Gambrosier, studiosa di discipline orientali (Raja Yoga con apporti di Buddhismo Zen e Taoismo), è prevalentemente rivolta al loro contributo al sociale. Socia fondatrice dell'I.I.R.Y. (Istituto Internazionale di Ricerche Yoga) con sede a Milano, dedicato a Gérard Blitz, suo Maestro. Ha avviato l'insegnamento dello Yoga nella scuola pubblica italiana con tre protocolli d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione. Ha pubblicato *Lo sguardo che non sa vedere* (Aletti, 2013) e *Le tre stanze* (2016) soffermandosi sul degrado della parola come un segno del degrado umano.

info > suggerirenonsuggestionare.blogspot.it

UN INNO AL DOLOROSO AMORE PER LA VITA

DAVID BALDINI



Egli, ha osservato Debenedetti, “è tra i più decisi lirici dell'uomo immerso nella propria storia individuale come storia di fatti, e partecipe della storia e della vita quotidiana di tutti”. Saba è un poeta che ha affrontato il dolore con poesia...

La primissima infanzia di Umberto Saba, nato a Trieste il 9 marzo 1883 da Ugo Edoardo Poli e da Felicita Rachele Coen, di origine ebraica, si svolse all'insegna di una precoce, troppo precoce, cognizione del dolore. Abbandonato dal padre prima ancora che nascesse, una volta venuto alla luce fu messo a balia dalla madre presso una povera contadina slovena, di nome Peppa, la quale riuscirà però a compensarlo di quegli affetti di cui lo avevano privato i genitori.

Tornato quattro anni dopo sotto la tutela della madre naturale, donna dal carattere “austero”, visse la sua prima infanzia e la successiva giovinezza insieme alle tre zie, una delle quali, Regina, si prenderà cura di lui, sostenendolo economicamente.

mentre e permettendogli in tal modo di accedere agli studi superiori – il ginnasio prima e la scuola di commercio e nautica poi –, ai quali tuttavia Umberto si mostrerà refrattario, applicandosi a essi solo saltuariamente. Non sorprende dunque la sua successiva scelta di imbarcarsi come mozzo su un bastimento mercantile, alla ricerca di una vita emozionante e avventurosa.

In realtà, quello sarà un periodo di “sterminate letture”, le quali, se da un lato lo avvicineranno agli autori minori dell'Ottocento, dall'altro lo inizieranno alla conoscenza dei “classici: tra gli italiani leggerà Dante, Petrarca, Ariosto, Tasso, Parini, Foscolo, Carducci, Pascoli, D'Annunzio; tra gli stranieri, Shakespeare, Goethe, Heine, Rilke.

Una giovinezza piena di delusioni

Nel 1903, ammalatosi di nevrastenia, si trasferì a Pisa, con l'intento non solo di trovare un giovamento alle sue precarie condizioni fisiche, ma anche di meglio organizzare i suoi studi letterari, attraverso la frequentazione – dalla quale non ricaverà però alcun giovamento – della locale università. Ben diverso è il discorso riguardante la produzione poetica: a quell'anno infatti risale l'esordio nel mondo delle lettere con la composizione della sua prima raccolta di versi, *Il mio primo libro di poesie*, che costituirà il nucleo originario di quello che poi sarà il volumetto *Poesie*, pubblicato nel 1911.

UMBERTO SABA. DAI PRIMI VERSI ALLA COMPOSIZIONE DEL CANZONIERE

ULISSE

Nella mia giovinezza ho navigato lungo le coste dalmate. Isolotti a fior d'onda emergevano, ove raro un uccello sostava intento a prede, coperti d'alge, scivolosi al sole belli come smeraldi. Quando l'alta marea e la notte li annullava, vele sottovento sbandavano più al largo, per fuggirne l'insidia. Oggi il mio regno è quella terra di nessuno. Il porto accende ad altri i suoi lumi; me al largo sospinge ancora il non domato spirto, e della vita il doloroso amore.

(U. Saba, da *Mediterranee*, in *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1988)

Intanto, mal sopportando il clima di isolamento in cui viveva, da Pisa si trasferì a Firenze, dove cercò di stabilire contatti con i locali ambienti letterari, dai quali però non ricavò altro che delusioni. Nel 1906 si recò anche in Versilia per consegnare a D'Annunzio un suo manoscritto di poesie, nella speranza che il poeta-vate lo incoraggiasse a proseguire nella carriera di poeta. Ma nulla di ciò accadde: l'ospite, come scriverà successivamente, in una poesia poi compresa nella raccolta *Autobiografia*, fu sì verso di lui cortese, ma poi "altro per me non fece". Analogamente frustrante si rivelerà la conoscenza del gruppo del Papini, "la famiglia [...] che fu poi della 'Voce'", dal quale ben presto si allontanerà, sdegnosamente convinto di appartenere a una "altra specie".

Chiamato nel 1908 a espletare gli obblighi militari, dalla natia Trieste fu inviato a Salerno, dove ebbe modo di comporre i *Versi Militari*, ispirati alla sua "Musa schietta", dai "semplici panni". Nel 1909 si sposò con Carolina Wöfler – la "Lina dal rosso scialle", che gli darà poco dopo una figlia, Linnuccia –, e l'anno successivo cambiò il suo cognome da Poli in Saba, quasi a sancire – anche formalmente – l'acquisizione convinta di una nuova identità.

Terminato il servizio militare, il bisogno di contatti umani e culturali lo spingerà a ricercare di nuovo un contatto con gli esponenti "vociani", anche questa volta, però, caratterizzato da asprezze e incomprensioni. I dissensi provati, tuttavia, non lo dissuaderanno dal pubblicare nel 1912, proprio nelle edizioni della Libreria della "Voce", la raccolta *Coi miei occhi. Il mio secondo libro di versi* – più tardi nota con il titolo

Trieste e una donna –, subito seguita, l'anno successivo, da *La serena disperazione*. A questo periodo è da far risalire quella "svolta" che – come Saba stesso confermerà in una lettera inviata in quello stesso 1912 a un amico – già preludeva, sia pure in abbozzo, a quello che sarebbe poi stato il suo *Canzoniere*.

Interventista nella Prima guerra mondiale, si arruolò, trovandosi però a operare – con suo grande disappunto – nelle retrovie in ruoli amministrativi. Intanto, la sempre incombenente nevrastenia non gli impedirà di leggere Nietzsche, e – una volta congedato – di acquistare, sempre grazie all'aiuto dalla zia Regina, una bottega di libri d'antiquariato, destinata di lì a poco a diventare punto di riferimento di letterati e artisti triestini, tra i quali deve essere annoverato Italo Svevo.

Una nuova fase poetica

Con la prima edizione, nel 1921, del *Canzoniere*, che raccolgono tutte le poesie scritte fino a allora, si può dire che una fase poetica si chiuda e se ne apra un'altra. Negli anni Venti verranno, infatti, pubblicate le raccolte poetiche *Preludi e canzonette* (1923), *Autobiografia* (1924), *I Prigionî* (1924), *Fanciulle* (1926), tutte poi riunite – con l'inedito e incompleto libro di versi *Cuor morituro* – in *Figure e canti* (1926). Di poco posteriori sono *L'Uomo* (1926) e *Preludio e fughe* (1926), opere che successivamente saranno a loro volta riunite in *Tre composizioni* (1933), con l'aggiunta di un'appendice, contenente *Cuor morituro* e *Il piccolo Berto*.

Nel 1928 la rivista "Solaria" gli dedicherà un numero-maggio, segno di una notorietà ormai raggiunta, che, per quanto gratificante, non valse tuttavia a lenire i problemi legati alla malattia. Di qui la decisione di sottoporsi al trattamento psicoanalitico presso il dottore triestino Edoardo Weiss. E sarà proprio dall'incontro con la psicanalisi – da lui definita "una delle più grandi cose che siano state scoperte in questo secolo" – che trarrà l'ispirazione nella composizione dei versi *Il figlio della Peppa* (compresi poi nella raccolta *Il piccolo Berto*), nei quali rievocava il trauma infantile dell'allontanamento dalla madre. La tematica dell'abbandono, del resto, ricorrerà anche successivamente, come dimostrano i versi entrati a far parte della raccolta *Parole* (1934), dove largo spazio viene lasciato allo scavo interiore.

Con l'emanazione delle leggi razziali del 1938 Saba – rimasto ancora isolato rispetto alla cultura ufficiale –, temendo di essere perseguitato in quanto ebreo per parte di madre, fu costretto ad abbandonare Trieste e cercare riparo, per alcuni mesi, a Parigi. Tornato in Italia, fu costretto ad abbandonare la titolarità della sua libreria Antica e Moderna, e, scambiata la Seconda guerra mondiale, dopo l'8 settem-

bre del 1943 fu anche costretto a nascondersi a Firenze, per evitare i rastrellamenti dei tedeschi, aiutato, in quella circostanza, da Eugenio Montale. Finita la guerra, dopo una sosta a Roma, e vari soggiorni a Milano, si stabilì definitivamente nella sua Trieste, pubblicando i versi di *Mediterranee* (1946). Non estraneo alle vicende politiche, paventando la possibilità di una "dittatura dei preti" nelle elezioni politiche del 1948 si schierò con il Fronte Popolare, ricavando motivi di grande delusione dall'esito delle urne.

I primi riconoscimenti

E tuttavia sarà proprio in questi anni postbellici, animati da grandi passioni politiche, che comincerà a riscuotere i primi convingti attestati alla grandezza della sua poesia: gli vennero assegnati il premio Viareggio (1946) e quello dell'Accademia dei Lincei (1951, mentre l'Università di Roma gli conferirà la laurea *honoris causa* (1953). Ma, a onta di questi pubblici riconoscimenti, non si attenueranno affatto i suoi "dispiaceri pubblici e privati", causati in primo luogo dall'incomprensione di taluni critici e dalla persistente nevastenia. Eppure, la sua vena poetica non aveva cessato di pulsare: lo dimostrano la serie di raccolte pubblicate in questo periodo (*Uccelli, Quasi un racconto, Sei poesie della vecchiaia, Epigrafe*), successivamente inserite in tutte le edizioni del *Canzoniere*. Nel secondo dopoguerra, però, sarà l'attività del prosatore a primeggiare: dopo *Scorciatoie e racconti* (1946), avevano infatti visto la luce *Storia e cronistoria del Canzoniere* (1948), i *Ricordi-Racconti* (1956) e il romanzo *Ernesto*, scritto nel 1953 ma apparso postumo nel 1975. Gli ultimi anni della sua vita furono particolarmente dolorosi; al naturale decadimento fisico si aggiunse una riacutizzazione della crisi nervosa, così dolorosa, questa volta, da spingerlo addirittura a invocare la morte. Nel frattempo, il 25 novembre del 1956, mentre era ricoverato in clinica a Gorizia, moriva, dopo un lungo declino iniziato nel lontano 1944, la sua amata Lina. Uscito dalla clinica per partecipare ai funerali della compagna di una vita, vi rientrerà per non uscirne più. Nove mesi più tardi, anch'egli si spegnerà, il 25 agosto di sessanta anni fa.

Le poesie degli inizi e le influenze di Petrarca e Leopardi

Non è azzardato sostenere che i motivi di fondo dell'opera poetica di Umberto Saba siano già presenti, in larghissima parte, nella primissima produzione giovanile, rappresentata dalle *Poesie dell'adolescenza* (1900-1907).¹ Queste poesie, pure nell'ambito della poesia minore di propagazione otto-

TRIESTE

Ho attraversata tutta la città.
Poi ho salita un'erta,
popolosa in principio, i là deserta,
chiusa da un muricciolo:
un cantuccio in cui solo
siedo, e mi pare che dove esso termina
termini la città.

Trieste ha una scontrosa
grazia. Se piace,
è come un ragazzaccio aspro e vorace,
con gli occhi azzurri e mani troppo grandi
per regalare un fiore;
come un amore
con gelosia.
Da quest'erta ogni chiesa, ogni sua via
scopro, se mena all'ingombrata spiaggia,
o alla collina cui, sulla sassosa
cima, una casa, l'ultima, s'aggrappa.
Introno
circola ad ogni cosa
un'aria strana, un'aria tormentosa,
l'aria natia.

La mia città che in ogni parte è viva,
ha il cantuccio a me fatto, alla mia vita
pensosa e schiva.

(Sa U. Saba, *Trieste e una donna*, in *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1988)

centesca", sembrano preludere già al "livello della poesia maggiore".² Tale continuità è stata messa bene in evidenza, ad esempio, da Pier Vincenzo Mengaldo, il quale ha osservato che i motivi giovanili "sono già tutti presenti nel *Canzoniere* del '21, specie nelle sezioni centrali di *Casa e campagna* e *Trieste e una donna*, che contano alcuni fra i suoi capolavori assoluti: qui anzi con accenti di autenticità e un equilibrio tra affabulazione e compostezza, ragioni del diario e del canto, che non saranno egualati spesso in seguito".³

A fronte di questa coerenza interna, c'è al contrario da sottolineare la distanza che, all'esterno, separa Saba dai poeti più rappresentativi del suo tempo, soprattutto quelli allora all'apice della notorietà: "D'Annunzio scrive le *Laudi* e Pascoli i *Canti di Castelvecchio*, il patriarca Carducci ha datato l'ultima delle

UMBERTO SABA. DAI PRIMI VERSI ALLA COMPOSIZIONE DEL CANZONIERE

Rime e ritmi del 1895, Corazzini scrive le *Dolcezze e Gozzano La via del rifugio*. Le date sono quelle, eppure sfugge Saba, in definitiva, a quella compagnia".⁴ A loro Saba preferisce Leopardi e Petrarca, rivelando in ciò il gusto "classico" della sua primigenia vocazione, cui però va aggiunta una tendenza altrettanto spiccata: quella all'immediatezza espressiva, che poco o punto ha a che fare con i modi di un romanticismo attardato, al quale pur tuttavia non era del tutto indifferente.

Sotto quel suo modo semplice e ingenuo di esprimersi, supportato da una metrica chiusa e ben riconoscibile, si celano insomma pulsioni profonde, nelle quali l'adesione alla "realità" sembra convivere con la rappresentazione petrarchesca della vita concepita come sogno, o con quella leopardiana perennemente inficiata da un presentimento di morte sempre incomibile. Di qui il valore "programmatico" di quei suoi primi esercizi: in essi – come sosterrà egli stesso quarant'anni dopo nella *Storia e cronistoria del Canzoniere*,⁵ parlando di sé in terza persona – c'era "già tutto Saba". Di più: dal punto di vista esistenziale, egli indicava proprio in quella stagione il momento risolutivo della sua poetica, al punto che, come ebbe a osservare, leggendo i suoi versi sempre in terza persona, "si ha spesso l'impressione che se egli, in quel dato momento, non avesse scritto quella data poesia [...] sarebbe morto, o, per non esagerare, finito male".

Calchi petrarcheschi e leopardiani, ad esempio, oltre che nella prima poesia *Ammonizione* – che verrà successivamente posta ad apertura dello stesso *Canzoniere* del 1921, il "poema di una vita" – sono presenti anche nel sonetto *Nella sera della domenica di pasqua*, i cui versi iniziali ("Solo e pensoso dalla spiaggia i lenti / passi rivolgo alla casa lontana")⁶ si richiamano a un ben noto clima di solitudine, solo ravvivato dal sentimento del presente e dall'apparizione – seppure ancora fugace – del ricordo. Eppure a prevalere sono quei toni umili e dimessi, che però, a differenza di quanto avveniva nei poeti crepuscolari – nella cui schiera il conterraneo Scipio Slataper lo faceva rientrare –, non vanno confusi con una sorta di vero e proprio culto per la quotidianità. Essi sono al contrario da ascrivere a una lucida consapevolezza della prosaicità della vita, accettata, ossimoricamente, con "serena disperazione". Di conseguenza, il tentativo di fondere insieme l'ansia di esprimere con "onestà" le pulsioni che sentiva urgere dentro di sé e la volontà di "guardare e ascoltare" il mondo che lo circondava, si traduce in una doppia operazione: la prima è di mediare le ragioni del cuore con quelle della ragione; la seconda è di colmare la distanza che separava in lui le ragioni dell'etica da quelle dell'estetica. A poco a poco insomma, quell'originario nucleo poetico, fatto di impulsi giovanili e di "care immagini, sì, ma menzognere", verrà sempre più rafforzandosi, traducendosi nel doloroso tentativo di saldare insieme – a onta di talune iniziali incertezze e di una certa immaturità del linguaggio – visione della vita e profes-

sione poetica, volontà di dispiegamento del proprio soggettivo mondo interiore e bisogno di mescolarsi alle "altele genti del mondo".⁷ È questo l'indizio più evidente di quel "cuore scisso", di quella impossibilità di pervenire a "sintesi felici" di cui ha parlato Ottavio Cecchi nel suo saggio *L'aspro vino di Saba*.⁸

Un punto nodale di questa iniziale stagione poetica è senz'altro rappresentato dal *Sogno di un coscritto*, che sembra già preludere alla successiva raccolta dei *Versi militari*,⁹ i quali appaiono già orientati in senso "sabiano". In essi l'attenta osservazione dei fatti rinvia a una sorta di "verismo" poetico, in virtù del quale Saba – come osservò l'amico e critico Giacomo De Benedetti – "sembra attaccarsi al mondo vecchio, al linguaggio sentimentale della poesia media italiana, sembra sliricare le cose di quel mondo per riconciliarle con la poesia attraverso un'umile mediazione affettuosa: appiattire, sdorare, quasi umiliare quel linguaggio per portarlo a teneri recuperi di una cantabilità musicale proprio attraverso l'umiltà di quel terra a terra, la trepidazione di rasentare il canto col timore di rimanergli sempre un po' al disotto".¹⁰ Si tratta di un "verismo" quindi più apparente che reale, insidiato com'è dal sorriso, a volte ironico, a volte malinconico, del poeta-militare: un sorriso che gli deriva dalla certezza della "inutilità della fatica", dalla consapevolezza di partecipare a una sorta di "gioco", dalla certezza che, finita l'esercitazione, iniziava poi la metamorfosi in virtù della quale "si muta in vile / spazzino il fante", il quale "non più il fucile, / ma la ramazza ha in pugno. E così sia".¹¹

E tuttavia, nel sonetto *Ordine sparso*, accanto alla descrizione ironica di una di queste esercitazioni, troviamo già un accenno a una volontà, a un desiderio quasi voluttuoso, di sentirsi parte del mondo circostante; il poeta triestino, nel tentativo di appiattirsi con "il corpo intero" dietro "un cespuglio" o un "ciottolo rotondo" – quasi volesse fondersi con loro –, riesce a stabilire un legame fisico con la terra, in una scoperta di corporeità che sembra preludere a una nuova visione della vita. La raggiunta comunione, oltre ad assimilare l'uomo all'animale, muta la stessa percezione della dimensione terrena, ora osservata con occhi nuovi, quasi con stupore: ovvero, per usare le sue parole, "come artista non mai, credo, lo scorse. / Così le bestie lo vedono forse".

Il desiderio di protezione, unito alla spinta verso un tentativo di identificazione con un mondo più vasto, l'impulso a nascondere "il capo e il petto" negli anfratti della terra – dietro "a una siepe od un selvaggio tronco", con il conseguente spostamento del punto di osservazione della realtà dall'alto verso il basso – comportano al tempo stesso l'assunzione di una nuova prospettiva. Il poeta, gravato da una saggezza antica, si sente all'improvviso "vecchio, paurosamente", e dunque spinto a ricercare consonanze nuove non tra gli esempi offertigli dai contemporanei, quanto piuttosto tra quelli proposti dagli "miti", anche i più antichi. Così, in *Dopo il silenzio*, egli si sente autorizzato

UMBERTO SABA. DAI PRIMI VERSI ALLA COMPOSIZIONE DEL CANZONIERE

ad affermare: “forse con Abramo ho trasmigrato. / Forse fui Faust e Margherita ho amato”. Il suo tempo insomma, dilatandosi a dismisura, finisce per confondersi con l’eternità, al punto da giustificare i versi seguenti: “Ma non vissi con altri uomini e dei? / Non videro ogni tempo gli occhi miei?”.

Dai “sereni animali / che avvicinano a Dio” all’accettazione del mondo

Nella successiva raccolta, *Casa e campagna*,¹² il nucleo dell’ispirazione poetica di Saba sembra ormai orientato ad accogliere una gamma di temi che, seppure condizionata da un orizzonte più chiuso, sembra tuttavia allargarsi, fino a comprendervi dimensioni più tenere e intime. Da questo punto di vista, è incredibile come egli riesca a tradurre in poesia anche temi tra i più quotidiani – quali ad esempio quelli della casa, della famiglia, del cortile di casa –, senza che questo nuovo indirizzo lo allontani o lo estranei, dalla macrostoria. Egli, come ha osservato Debenedetti, “è tra i più decisi lirici dell’uomo immerso nella propria storia individuale come storia di fatti, e partecipe della storia e della vita quotidiana di tutti.”.¹³

Se però prima egli aveva cercato fratelli nel regno del “mito”, ora li cerca, solo però per un abile gioco dell’intelletto, nel mondo degli animali. E così il “belato” di una capra è avvertito come “fraterno / al suo dolore”, in quanto egli vede riverberarsi in esso “ogni altro male / ogni altra vita”; l’amatissima moglie, non trovando un possibile riscontro “in nessun’altra donna”, diviene speculare alle “femmine di tutti / i sereni animali / che avvicinano a Dio”, mutandola “in una figura insieme mitologica e indefinita”.¹⁴ L’aspirazione a una universale armonia, nella quale uomini e animali si confondono, sembra insomma riempiergli il cuore di una solidarietà affettuosa, alla quale non è estranea la consapevolezza di una sofferenza antica, che è sempre lì ad ammonirlo, mettendolo in guardia sulla fragilità dell’esistenza di ogni singolo vivente. Questo sentimento, che è sì cosmico, ma è anche eminentemente terreno, si modula in una serie di delicati ritratti dedicati, in *Trieste e una donna*,¹⁵ alla moglie Lina e alla sua città natale. Questa, non ancora italiana, non è però solo città di traffico, ma, come ha osservato Eugenio Montale, “anche una città d’anime, città simbolica non meno della Praga di Kafka e della Dublino Joyciana”.

Le liriche de *La serena disperazione*,¹⁶ poi, non faranno che continuare i modi delle composizioni precedenti, mentre, con *Poesie scritte durante la guerra*,¹⁷ riaffiora la tendenza a ripercorrere i temi della vita umile e quotidiana, sempre però affrontati nei toni di una umana partecipazione, che ci appare tanto più significativa, soprattutto se raffrontata alla

contemporanea visione retorica e vitalistica della guerra, qual era quella propugnata da D’Annunzio e dai corifei più convinti del bellicismo.

Nel 1921 Saba pubblica, con il marchio editoriale della sua libreria (La Libreria Antica e Moderna) prima *Cose leggere e vaganti*,¹⁸ poi *L’amorosa spina*,¹⁹ e infine – nel settembre dello stesso anno – il *Canzoniere*,²⁰ che raccoglierà tutta la sua precedente produzione poetica. In esso il poeta triestino sembra voler finalmente chiarire il suo rapporto con il mondo, mentre sono ancora vivi i contraccolpi prodotti dall’appena concluso primo conflitto mondiale. Egli cerca insomma di rimettere insieme frammenti di realtà i cui margini, alla stregua di uno specchio infranto, non coincidono più con l’antico disegno. Ed è alla poesia che – determinato a misurarsi con l’universo inteso come totalità – delega il compito di ricomporre i rapporti infranti tra le cose, al di fuori, e al di là, di ogni tentazione nostalgica di stampo crepuscolare. Dalla sfera privata dei suoi affetti di adolescente e di soldato, dal suo *status* di marito e di padre, Saba, muovendo dalle vie della sua città e restituendo un “ordine” alle cose, cerca di fondersi con un cosmo pacificato. Non a caso la tendenza mostrata in questi anni dal poeta – oltre che alla rappresentazione dei mai negletti temi infantili (*Cose leggere e vaganti*) – alla caratterizzazione di figure femminili nei termini di una grazia delicata e soffusa (*L’amorosa spina*) ha indotto taluni a parlare di una nuova fase della poesia di Saba, improntata a una sorta di “classicismo” o “neoclassicismo”. Tale nuovo orientamento, che avrebbe improntato di sé anche le raccolte successive, non sembra però segnare un “secondo tempo” della poesia sabiana, quanto piuttosto sottolineare, nella sostanziale continuità di un travaglio esistenziale rimasto uguale a se stesso, l’accentuata sensibilità per i problemi della forma, con il conseguente adeguamento delle strutture metriche al contenuto del canto poetico. Obiettivi, questi, sollecitati forse anche dalla lettura, da parte di Saba, di Ungaretti, più giovane di lui, “attentamente” approfondito in quel periodo.

Con la Grande guerra, insomma, significativi mutamenti sarebbero intervenuti per Saba anche in campo poetico. Scrive a tale proposito Elio Gioanola: “Con Saba, Ungaretti e Montale la poesia italiana di questo secolo esce definitivamente dalla stagione degli esperimenti, delle avanguardie, delle tensioni espressionistiche e totalizzanti per raggiungere la sua piena maturità, attraverso le voci diversissime di tre poeti lontani tra loro per ambiente e formazione, intenzioni e risultati, il triestino Saba, il lucchese d’Egitto Ungaretti e il lugure Montale”.²¹

Poeti ai quali non sarà tuttavia risparmiata l’esperienza di una guerra mondiale ancor più totalizzante e distruttiva, la “seconda”, da loro stessi nuovamente cantata – insieme con

UMBERTO SABA. DAI PRIMI VERSI ALLA COMPOSIZIONE DEL CANZONIERE

una nuova generazione di letterati – in forme non meno forti e intense. A conferma di ciò, nell'*Omaggio a Saba*, tributato dalla rivista “Nuovi Argomenti” nel 1978, Sergio Solmi – in *Ricordo* – traccia il seguente bilancio del poeta triestino, morto vent’anni prima: “Quale discendenza ha lasciato Saba? Assai scarsa, mi pare. Sandro Penna, pur con una personalità sua ben marcata, è senza dubbio sulla linea di Saba. Né mi persuade la tesi avanzata da qualche critico, di una influenza inversa di Penna, riscontrabile nel fare più colorito e moderno di *Parole* e di altre poesie successive. Penso piuttosto che Saba, uomo vivo, e perciò necessariamente aperto a influenze, abbia da sé assorbito nell’aria quei nuovi motivi e colori – che non rappresentano un ‘progresso’, ma diverse variegature della sua poesia di sempre. Il fatto che la poesia di Saba non abbia lasciato continuatori ha scarsa importanza. [...] La poesia non vive negli imitatori, ma nel lettore che di volta in volta se l’appropria”.²² In *Amai*, che fa parte della più tarda raccolta di *Mediterranee*,²³ Saba stesso ci ha lasciato il seguente ritratto di sé, nel quale sembra riassumersi il suo testamento poetico e spirituale:

*Amai trite parole che non uno
osava. M’incantò la rima fiore
amore,
la più antica difficile del mondo.*

*Amai la verità che giace al fondo,
quasi un sogno obliato, che il dolore
riscopre amica. Con paura il cuore
le si accosta, che più non l’abbandona.*

*Amo te che mi ascolti e la mia buona
carta lasciata al fine del mio gioco.*

“Parole” e “verità”: le une e l’altra difficili da riconoscere – e tanto più da scoprire – lungo gli ardui sentieri dell’arte e della vita. Sentieri che Umberto Saba ha percorso fino all’ultimo, con l’auspicio di lasciare una traccia dietro di sé, ma anche con il timore che questa non venisse riconosciuta. Ma era, quella, una traccia così profonda e inconfondibile da non poter essere cancellata. E dunque indelebile essa rimarrà, almeno fino a quando ci saranno lettori disposti ad ascoltare la voce di chi, con ciglio asciutto ma con “serena disperazione”, seppe esprimere il travaglio di una vita che, in tutto o in parte, non possiamo non riconoscere anche come nostro. ■

NOTE

¹ Il discorso vale fin dalla prima di esse, *Ammonizione*, che verrà successivamente posta ad apertura dello stesso *Canzoniere* del 1921, il “poema di una vita”.

² Così G. Debenedetti, *La poesia italiana del Novecento*, Garzanti, Milano 1998.

³ P. L. Mengaldo, *Umberto Saba*, in *Poeti italiani del Novecento*, Mondadori, Milano 1987.

⁴ F. Portinari, *Umberto Saba*, Mursia, Milano 1972.

⁵ U. Saba, *Storia e cronistoria del Canzoniere*, Mondadori, Milano 1948.

⁶ U. Saba, *Nella sera di domenica di Pasqua*, da *Poesie dell’adolescenza e giovanili* (1900-1907), in *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1988. Per i versi di Saba, citati anche successivamente, il riferimento è all’edizione mondadoriana di *Tutte le poesie*, op. cit.

⁷ Così in *Così passo i miei giorni*, ibid., op. cit.

⁸ O. Cecchi, *L’aspro vino di Saba*, Editori Riuniti, Roma 1988.

⁹ U. Saba, *Ordine sparso*, in *Versi militari* (1908), in op. cit.

¹⁰ G. Debenedetti, *La poesia italiana del Novecento*, op. cit.

¹¹ Si vedano, rispettivamente, le poesie *Durante una marcia e Consolazione*, op. cit.

¹² U. Saba, *Casa e campagna* (1909-1910), in op. cit.

¹³ G. Debenedetti, *La poesia italiana del Novecento*, op. cit.

¹⁴ M. Lavagetto, *Introduzione a U. Saba, Tutte le poesie*, op. cit.

¹⁵ U. Saba, *Trieste e una donna* (1910-12), in op. cit.

¹⁶ U. Saba, *La serena disperazione* (1913-1915), op. cit.

¹⁷ U. Saba, *Poesie scritte durante la guerra*, op. cit.

¹⁸ U. Saba, *Cose leggere e vaganti* (1920), op. cit.

¹⁹ U. Saba, *L’amorosa spina* (1920), op. cit.

²⁰ U. Saba, *Il Canzoniere* (1900-1921), op. cit.

²¹ E. Gioanola, *Poesia italiana del Novecento*, Librex, Milano 1986.

²² S. Solmi, *Ricordo*, in *Omaggio a Saba*, “Nuovi Argomenti”, Gennaio-Marzo 1978. Ricordiamo che Sandro Penna era venuto a mancare l’anno precedente all’*Omaggio*, il 21 gennaio 1977.

²³ U. Saba, *Mediterranee* (1945-46), op. cit.



FINCHÉ C'È CAPITALE C'È MARX

MASSIMO MARI

Con la diminuzione costante del numero dei magnati del capitale, che usurpano e monopolizzano tutti i vantaggi di questo processo di trasformazione, cresce la massa della miseria, dell'asservimento, della degenerazione, dello sfruttamento, ma cresce anche la ribellione della classe operaia che sempre più s'ingrossa ed è disciplinata, unita e organizzata dallo stesso meccanismo del processo di produzione capitalistico.

KARL MARX, *Il capitale*, Libro I,
“Tendenza storica dell'accumulazione capitalistica”

Qualche anno fa (2013) il “Time”, settianale americano di orientamento conservatore, pubblicava un articolo di Michael Schuman dal titolo emblematico “La rivincita di Marx” andando decisamente contro corrente rispetto all’opinione prevalente secondo la quale il noto filosofo tedesco fosse morto e sepolto portando con sé tutte le sue teorie e utopie. Una tesi, quest’ultima, sostenuta e avvalorata non solo dai neoliberisti, ma anche da gran parte della sinistra soprattutto europea.

E allora perché quel titolo nella pagina di copertina? Per il prestigioso settimanale la ragione è molto semplice: milioni di lavoratori sono stati licenziati o si sono impoveriti a causa della crisi. Un fenomeno questo che, sebbene siano passati anni, ancor oggi persiste e colpisce il mondo del lavoro in particolare quello giovanile maschile e femminile ampiamente precarizzato e fluidizzato. Da qui il tito-

lo “La rivincita di Marx” in quanto tale situazione determinata dalla crisi non è altro che la conferma che le critiche al capitalismo avanzate dal filosofo tedesco sono, ancora oggi, non solo giuste ma fondate su una analisi scientificamente oggettiva. Una ri-scoperta, quella del “Time”, che impone anche alla sinistra una riflessione opportuna e necessaria. Soprattutto per via del fatto che smentisce clamorosamente la tesi neoliberista de “il trionfo della ideologia della fine delle ideologie” (Tronti). Secondo tale opinione, consolidata anche a sinistra, dopo il crollo dell’Unione Sovietica e il grande balzo in avanti della Cina verso il capitalismo, il comunismo/socialismo è diventato una specie di sfondo pittresco richiamato solo da nostalgici incarniti. Lo stesso conflitto di classe, che secondo la dottrina marxiana determina il corso della storia, sembra essersi dissolto di fronte al benessere prodotto dal libero scambio e dalla libera impresa. Secondo la visione liberista sarebbe stato lo stesso mercato a riequilibrare in un modo o nell’altro il sistema dalle disrasie prodotte, ristabilendo l’equilibrio ottimale tra domanda e offerta anche in un mondo globalizzato, dimenticando volutamente che i mercati non sono quei meccanismi miracolosi di aggiustamento automatico degli shock esogeni.

La crisi, la più lunga della sua storia, invece ha messo a nudo l’intero sistema evidenziando in maniera chiara, soprattutto nell’Occidente, tutte le contraddizioni del sistema. Si è insomma inceppata la forza taumaturgica della

UN ARTICOLO DEL TIME E QUALCHE RIFLESSIONE SUL CAPITALISMO

globalizzazione intesa, in particolare dai guru della Silicon Valley, come capacità di offrire a chiunque l'illusione di presenti e futuri luminosi e colmi di ricchezza perché *in grado di collegare gli angoli più remoti del pianeta attraverso lucrosi rapporti finanziari, esternalizzazioni e imprese senza confini.* Invece le cose sono andate in tutt'altra direzione proprio nel momento stesso in cui il capitalismo economico e finanziario sembrava aver trionfato definitivamente su ogni altra forma diversa di produzione e ridistribuzione della ricchezza.

La rivincita di Marx

Ecco qui il ritorno di Marx con la sua teoria in base alla quale il capitalismo tende sempre più a impoverire le masse perché concentra la ricchezza nella mani di pochi causando di conseguenza crisi economiche e conflitti sociali. La teoria marxiana diventa quindi drammatica realtà. “*L'accumulazione di ricchezza all'uno dei poli è dunque al tempo stesso accumulazione di miseria, tormento di lavoro, schiavitù, ignoranza, brutalizzazione e degradazione mentale al polo opposto*”, così scriveva, oltre un secolo e mezzo fa, il filosofo di Treviri dimostrando scientificamente che tale contraddizione è insita nella natura stessa del sistema di produzione capitalistico. Sta nel suo DNA! E di conseguenza c'è anche la lotta di classe che poi è il vero motore della *prassi*. E tutto questo appare ancora più evidente quanto più si alza il divario tra la concentrazione della ricchezza in poche mani e l'enorme moltitudine di persone rese sempre più povere. Si tratta di un'inesorabile contraddizione che si declina ovunque nel mondo, sebbene in maniera differenziata, sia nei paesi a capitalismo avanzato che in quelli più arretrati assumendo di volta in volta nuove forme che di fatto si affermano a secondo degli esiti dello scontro di classe.

Il “Time”, che non è certo una rivista di sinistra, pur riconoscendo all'analisi marxiana un valore scientifico, lancia dunque un preciso appello al “capitale e alle sue forze” mettendoli in guardia sul rischio che si corre se dovesse ulteriormente crescere il differenziale di reddito dei pochi ricchi a danno delle masse, dei pochi a danno di una moltitudine crescente di poveri. Per il settimanale statunitense il crescente aumento delle diseguaglianze porta in sé la polarizzazione delle differenze; da qui la ripresa del conflitto sociale che potrebbe mettere in seria discussione l'intero sistema di produzione capitalistico e ogni sua sovrastruttura, come dimostra ampiamente la stessa storia del XX secolo. Un monito necessario in quanto, in assenza di una politica di ridistribuzione allargata della ricchezza, le classi scivolerebbero verso una loro pauperizzazione generalizzata. Un processo questo che coinvolge direttamente la stessa classe media che subisce

con il perdurare della crisi un'inarrestabile e destabilizzante proletarizzazione tale da far saltare il rapporto con il tenore di vita e le esigenze di quella società in quel determinato momento.

Precarietà, incertezza, conflitto sociale

Una società liquida attraversata da profondi fenomeni di precarizzazione del lavoro genera una smisurata incertezza sociale che, combinata con la perdita identitaria delle classi sociali e del loro *status*, non solo comporta un inevitabile aumento del conflitto sociale, ma può rappresentare una pericolosa polveriera politica, oltre che economica, tale da mettere in seria discussione il sistema di produzione capitalistico, le sue sovrastrutture politiche e la stessa democrazia liberale.

Il mondo del dopo crollo del blocco sovietico, fondato sul libero mercato, comincia a vacillare proprio nel momento in cui ha travolto le frontiere dei vecchi Stati-nazione. La sovranità è passata a nuove entità a cui partecipano i vertici degli Stati Uniti e il G8, agenzie militari come la Nato, gli organismi di controllo dei flussi finanziari come la Banca mondiale o il Fondo monetario e infine le multinazionali che organizzano la produzione e la distribuzione dei beni. Questa nuova entità, che Noon chiama *pluricrazie* sempre più *cleptocratiche*, se, da un lato, si pone come fonte di pace e di giustizia, dall'altro, è portatrice di profonde contraddizioni che potrebbero, in un modo o nell'altro, condurla alla sua stessa implosione.

E i sintomi ci sono tutti, altro che magnifiche sorti e progressive del libero mercato e della globalizzazione!

I rischi per la democrazia occidentale

Attenti osservatori, come gli analisti della Banca Svizzera (2016), asseriscono che la seconda ondata di globalizzazione – storicamente parlando – ha subito una battuta d'arresto con la grande crisi finanziaria del 2008/2009 e oggi si ha l'impressione che il processo sia arrivato a saturazione e che la sua spinta propulsiva si sia esaurita. Il colpo di grazia lo hanno inflitto il referendum sulla Brexit e la vittoria di Trump alle presidenziali americane. Due eventi politicamente inattesi e simili nelle ragioni scatenanti. Michael Schuman, che nel citato articolo su Marx si era limitato solo a mettere in guardia le classi dirigenti su una ripresa della lotta di classe un po' ovunque nel mondo, dall'Europa agli Stati Uniti, dalla Cina al Brasile, non poteva certo immaginare l'ipotesi di una ripresa su scala più vasta del populismo di destra che, partendo proprio da quelle contraddizioni, riuscisse a cavalcare

TEMPI MODERNI

UN ARTICOLO DEL TIME E QUALCHE RIFLESSIONE SUL CAPITALISMO

demagogicamente il grande disagio sociale, soprattutto in Occidente all'interno delle democrazie più avanzate. Un fenomeno che tende a espandersi a macchia d'olio anche per l'assenza di una politica progressista e di sinistra alternativa su scala planetaria.

Per certi tratti la storia dell'oggi ci ricorda un non lontano e drammatico passato che ha portato l'umanità ai due grandi conflitti mondiali del XX secolo. Non v'è dubbio infatti che una parte del capitale si stia riorganizzando per garantirsi comunque la propria sopravvivenza. Nel farlo, però, gioca la pericolosissima carta del populismo di destra, una sorta di "internazionale autoritaria".

Secondo gli analisti della Banca Svizzera gli scenari possibili sono tre. "Quello meno probabile è che la globalizzazione continui a esistere ancora a lungo senza sostanziali modifiche. Quello meno desiderabile è che si assista a un collasso

del commercio globale a seguito di un'ondata di protezionismo, a una guerra commerciale e valutaria. Una brusca fine della globalizzazione che potrebbe essere favorita da eventi shock come un aumento delle tensioni geopolitiche a livello mondiale. Di fatto la riproposizione del copione del 1913 che ha preceduto la prima guerra mondiale". La terza, infine, potrebbe essere quella di un'evoluzione dell'economia in senso multipolare dove le istituzioni globali della sua governance verranno gradualmente soppiantate da organismi regionali afferenti a tre grandi mercati: le Americhe, l'Europa e l'Asia. Quest'ultima ipotesi è la più accreditata dagli analisti svizzeri.

In ogni caso, ci troveremmo di fronte alla fase suprema del capitalismo e alla fine del democrazia liberale, dove sarà difficile che la moltitudine degli individui possa trovare gli spazi per un nuovo ordine mondiale fondato su Liberté, Égalité, Fraternité. ■

IN RICORDO DI EVGENIJ EVTUŠENKO DI RECENTE SCOMPARSO

Evgenij Aleksandrovič Evtušenko è stato un grande poeta e romanziere russo. Nato nel 1932, ha vissuto le grandi tragedie del Novecento, dell'Europa e del suo Paese. È stato anche fotografo, regista e sceneggiatore cinematografico. È morto negli Stati Uniti il 1° aprile di quest'anno a 85 anni.

ARRIVEDERCI, BANDIERA ROSSA

[...]

Arrivederci, bandiera rossa ...

 eri metà sorella, metà nemica.

Eri in trincea speranza

 unanime d'Europa,

ma tu di rosso schermo

 recingevi il GULAG.

[...].

Giace la nostra bandiera

 nel gran bazar d'Ismajlovo.

La "smerciano" per dollari,

 alla meglio.

Non ho preso il Palazzo d'Inverno.

 Non ho assaltato il Reichstag.

Non sono un "kommuniak".

 Ma guardo la bandiera e piango.

23 giugno 1992, Irkutsk

(Da E. Evtušenko, *Arrivederci, bandiera rossa*, in *Arrivederci, bandiera rossa*. Poesie degli anni Novanta, vv. 1-16 e 79-86, Newton Compton, Roma 1995).



KARL MARX

150 ANNI FA NASCEVA “IL CAPITALE”

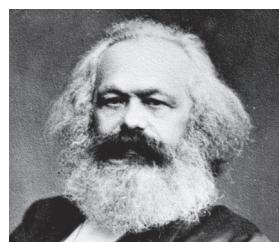
A CURA DI ORIOLO

Dopo aver completato, nel giugno 1863, i 23 quaderni della *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, [Per la critica dell'economia politica], di complessive 1.472 pagine, Marx cominciò a rielaborare il gigantesco materiale da lui prodotto in vista della pubblicazione di un primo libro del *Capitale*. Parallelamente, preparava il canovaccio – con il contributo di studi ulteriori – del terzo libro, che sarebbe poi stato pubblicato postumo da Engels dopo l'uscita del secondo Libro.

Significativo è il contesto in cui il primo libro del *Capitale* si inscrisse: la nascita dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, avvenuta nel settembre 1864.

In Italia il libro, tradotto nel 1886, entrerà inizialmente a far parte della “raccolta delle più pregiate opere moderne italiane e straniere di economia”, diretta dal professor Gerolamo Boccardo, e, successivamente, della silloge pubblicata dalla Società Editrice “Avanti!”, nel 1915, come volume VII delle opere di Marx-Engels - Lassalle. Nel corso dei tempi, fatto oggetto di sintesi disparate (si pensi, per l'Italia, a quella famosa di Carlo Cafiero, *Il Capitale di Karl Marx, brevemente compendiato da Carlo Cafiero*, Biblioteca Socialista, n. 5, Bignami e c. editori, Milano 1879), il primo libro fu finalmente tradotto, nel 1932, sul testo della “edizione popolare” – curata per i lettori di lingua tedesca – dell'Istituto Marx-Engels-Lenin di Mosca. Nel 1947, infine, l'opera, corretta da errori di stampa, sviste tipografiche, refusi vari, sarà pubblicata dalla casa Dietz di Berlino.

Nella Prefazione alla prima edizione (Londra, 25 luglio 1867), Marx aveva scritto: “Una parola per evitare possibili malintesi. Non dipingo affatto in luce rosea le figure del capitalista e del proprietario fondiario. Ma qui si tratta delle persone soltanto in quanto sono la personificazione di categorie economiche, incarnazione di determinati rapporti e di determinati interessi di classe. Il mio punto di vista, che concepisce lo sviluppo della formazione economica della società come processo di storia naturale, può meno che mai rendere il singolo responsabile di rapporti dei quali esso rimane socialmente creatura, per quanto soggettivamente possa elevarsi al di sopra di essi” (K. Marx, *Il capitale, Libro primo*, a cura di Delio Cantimori, Editori Riuniti, Roma, 1973. Il corsivo è nel testo). L'incipit, poi, è assimilabile all'ouverture di una



sinfonia: “La ricchezza delle società nelle quali predomina il modo di produzione capitalistico si presenta come una ‘immense raccolta di merci’ e la merce singola si presenta come sua forma elementare. Perciò la nostra indagine comincia con l’analisi della merce” [il corsivo è nel testo]. Già quest'affermazione sarebbe sufficiente di per sé a giustificare una commemorazione del 150° anniversario del celebre libro, il cui Autore può essere accusato solo in parte di “passatismo”. Ce lo ha ricordato di recente Giuseppe Vacca, il quale, nella Premessa al suo libriccino *Quel che resta di Marx. Rileggendo il Manifesto dei comunisti* (Salerno editrice, Roma 2016), ha scritto: “Da qualche tempo si moltiplicano anche in Italia i ‘ritorni di Marx’, ma in verità Marx non se ne era mai andato. Certo, all'impennata della sua ‘fortuna’ fra il 1968 e il 1987 era seguito un ventennio di rimozioni e oscuramenti in tutto l'Occidente; ma se si scorrono le classifiche mondiali degli autori più citati in ambito umanistico si scopre che anche nel periodo 1993-2000 Marx è stato al primo posto. Comunque, dal 2008 si assiste a un rinnovato interesse per il suo pensiero, sostenuto dai media più autorevoli a cominciare dagli Stati Uniti d'America”. Certo, l'interesse dei più è oggi rivolto al Marx “politico” piuttosto che al Marx “economista”, non a caso qualificato da Vacca stesso come “presunto” (aggettivo sia pur messo tra parentesi). E tuttavia – come riconosce Thomas Piketty nel suo *Il Capitale nel XXI secolo* (Bompiani, Milano 2014) – anche il Marx “economista”, “malgrado tutti i suoi limiti”, “mantiene, su parecchi punti, una sua congruenza”. Lo studioso francese si limita a indicarne due: la realtà assunta come punto di riferimento essenziale nella lettura dei fatti economici; il riconoscimento dei rischi disastrosi connessi al principio di “accumulazione infinita”. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, chiosa poi Piketty: “Una crescita debole permette di equilibrare solo debolmente il principio marxista di accumulazione infinita: ne risulta uno squilibrio che, se non ha i connotati apocalittici sottolineati da Marx, ha comunque connotati assai inquietanti. L'accumulazione a un determinato punto si blocca, ma questo punto può essere estremamente elevato, e rivelarsi destabilizzante”. E non è proprio questa “grande paura” di destabilizzazione – ci chiediamo – che agita oggi i nostri sonni, a conferma di quella certa “congruenza” che Piketty finiva di riconoscere al Marx “economista”? ■

LA PAROLA CHE RENDE UGUALI

PAOLA PARLATO



I valori della scuola di Barbiana spesso calpestati da chi non conosce la scuola e non ama la conoscenza e la scienza. Quello di Barbiana è un modello di vita, si studia la vita e la realtà del presente per una base culturale da arricchire ogni giorno

Sono passati cinquant'anni dalla pubblicazione di *Lettera a una professore*, scritto da don Lorenzo Milani e dai suoi alunni della scuola di Barbiana, un luogo sperduto dell'Appennino, quaranta abitanti isolati dal mondo e afflitti da arretratezza e povertà; un luogo che sarebbe diventato celebre per quello che questo prete seppe portarvi.

L'insegnamento di don Milani ha inciso profondamente sui ragazzi che frequentarono le sue scuole di San Donato di Calenzano e di Barbiana, al punto che, a 50 anni dalla sua morte, si parla ancora di "modello di Barbiana". Per molti si tratta di

un'esperienza didattica molto positiva ed efficace, irripetibile perché sperimentata in un rude contesto contadino, su ragazzi senza storia e senza possibilità. Invece l'approccio didattico di don Milani risulta ancora attuale, se si esaminano i principi fondamentali del suo pensiero alla luce del dibattito pedagogico dei decenni successivi.

Da più parti si sono evidenziati gli elementi comuni all'approccio costruttivista alla pedagogia dell'apprendimento cooperativo, alla metodologia della ricerca azione e, soprattutto, alla fondamentale centralità che verrà data – nelle riforme degli anni immediatamente successivi – alla lingua, alle abilità di base, a quella che è stata molto dopo definita *literacy*. Nelle sue teorie sull'apprendimento Bruner si è soffermato sul rapporto fra mente e cultura, parla dell'uomo come di una specie capace di costruire e utilizzare attrezzi e tra questi c'è anche quello che definisce il software, "modi di pensare, di cercare, di programmare, la cui matrice è culturale"¹. Per il pensiero costruttivista il processo di crescita si realizza attraverso l'interiorizzazione delle modalità dell'agire, dell'immaginare e del simbolizzare presenti nella sua cultura e il processo di insegnamento è la dialettica continua tra allievo e ambiente, con la mediazione del docente. Nel libro *La pedagogia dell'aderenza*, dell'ex alunno di Barbiana Edoardo Martinelli, si legge: "Lo sfondo integratore, su cui i progetti di Barbiana prendevano forma, era la realtà, gli avvenimenti letti sul giornale oppure narrati da innumerevoli visitatori che salivano a trovarci.

IL MODELLO DI BARBIANA

Il complesso delle cose concrete, la cronaca di tutti i giorni, diventavano anche il luogo di costruzione del significato. Le nostre ricerche erano sempre monotematiche. Un metodo attivo, quello del saper fare, capace di formare il pensiero autonomo e che ci consentiva di studiare anche da soli o a piccoli gruppi. Imparando e insegnando ‘sempre, ci diceva, tutta la vita’¹² Un altro elemento fondamentale della prassi pedagogica di don Milani è la circolarità della scuola e il principio di cooperazione. “A Barbiana i ragazzi siedono attorno ai tavoli. Sono eliminati pulpiti e cattedre. La scuola prenderà lentamente una forma sempre più circolare. In uno spirito cooperativo di ricerca l’intera comunità lavorerà su progetti d’utilità comune, quali la formazione, l’acquedotto, la strada, i laboratori, ecc.”¹³ In contesti molto diversi e con una definizione metodologica più puntuale e articolata, gli studi sul cooperative learning hanno dimostrato la grande efficacia di questo approccio, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale.

E ancora, si privilegia a Barbiana il tempo pieno totale, la centralità del soggetto che apprende e dei suoi processi motivazionali: “Perché il sogno dell’egualanza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme: Primo: Non bocciare. Secondo: A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. Terzo: Agli svogliati basta dargli uno scopo”¹⁴. E al centro di questo sogno di egualanza, primo di ogni altro strumento il priore poneva la parola, la lingua italiana e le altre lingue, la capacità di comprendere i significati e le loro connessioni, comprendere attraverso le parole la realtà e poterla governare. Il suo desiderio più grande era “ridare la parola ai poveri”, ridare attraverso la parola cittadinanza e sovranità a quanti la povertà e l’ignoranza rendevano schiavi. “Gli uomini hanno bisogno di amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive. La lingua poi è formata dai vocaboli di ogni materia. Per cui bisogna sfiorare tutte le materie un po’ alla meglio per arricchirsi con la parola. Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell’arte di parlare”¹⁵. Questa centralità e trasversalità della lingua fa sì che nella scuola di Barbiana grande importanza acquisti l’esercizio di scrittura; una scrittura collettiva, che nasce da una motivazione concreta, che si finalizza all’obiettivo e segue una logica ferrea di ordine e di funzionalità.

Un modello discusso

Su don Milani molto è stato detto e scritto, molto in buona o cattiva fede è stato malinteso. E non è mancato chi ha voluto vedere nelle sue scelte radicali una sorta di stravaganza rispetto alle sue origini.

A un anno dalla scomparsa, Giacomo Devoto, in un articolo sulla Nazione, così interpretava il rapporto del priore con il suo retaggio sociale e culturale: “Don Milani rovesciò tutta una tradizione familiare, rese irriconoscibile la sua ascendenza, in tutto salvo in un particolare: la singolare natura di minoranza, di eccezione. Nonostante la volontà di cancellazione e trasformazione, non seppe ridursi all’animato di un prete di campagna purchessia. Non seppe nemmeno rinunciare a giudicare. Se il giudizio fu tante volte perentorio, è perché un’aristocrazia intellettuale si è immersa, ma non annullata, in un’aristocrazia morale. In lui, che volle e fece il bene, se ci fu una vittima, fu la carità.” In realtà le sue scelte furono fortemente influenzate, è vero, da quella che era la sua storia, ma non come rigurgito che affiori nonostante la volontà di annullarlo, bensì come cifra di un’appartenenza profonda. L’amore per la ricerca, il culto della parola che illumina e dà senso al reale e sottrae privilegio al potere, la conoscenza delle lingue che moltiplica la possibilità di comunicazione, il rigore nella militanza delle idee, sono i tratti salienti della sua formazione e della sua storia familiare. E forse la stessa forza e fierezza con cui seppe sostenere il suo credo gli venivano da quella aristocrazia intellettuale che tanta parte aveva avuto nella crescita del nostro paese. Lorenzo Milani spese la sua breve vita a insegnare con lucidità politica e lungimiranza ai suoi allievi – gli ultimi nella piccola Italia che non aveva neppure ancora conosciuto la stagione del ’68 – che solo il sapere conferisce strumenti, dignità, “egemonia” per perseguire la giustizia.

E ci sono quelli che cinquant’anni dopo vorrebbero paternalisticamente liquidare quella di Barbiana come una pregevole esperienza legata ai tempi e ai luoghi e in quanto tale superata; o di quelli che nel fallimento della scuola di oggi, nel vuoto di cultura e di valori che caratterizza tanta parte

della nostra gioventù vorrebbero additare il fallimento di quel credo pedagogico.

Sulla "Stampa" del 17 maggio 2007 Paola Mastroccola, in un immaginario dialogo con il priore, scriveva: "Fatica, difficoltà e bellezza sono le cose che dobbiamo reintrodurre nella scuola. Solo la fatica di spaccarsi la testa su un libro difficile renderà i nostri giovani culturalmente forti, e quindi preparati ad affrontare la vita e il lavoro. Ma credo che oggi lei scriverebbe un altro libro, molto diverso, perché vedrebbe con chiarezza che è proprio la finta democrazia del *dumbing down* (è una parola inglese che usiamo per dire la semplificazione eccessiva di tutto) a creare diseguaglianza sociale, privilegiando i ricchi ben forniti di denaro e relazioni utili, e togliendo ai poveri la loro unica arma possibile: un'istruzione alta; è proprio in questa scuola rasoterra che vincono i Pierini più e meglio di prima, stracciando i Gianni 10 a 0, e per di più senza fatica alcuna. E lei questo non l'avrebbe voluto. Sì, credo che oggi lei sarebbe il primo a invertire la rotta."

Invece nessuna scuola più della nostra di questi ultimi anni è stata più lontana e diversa da quella che Lorenzo Milani ha teorizzato e praticato a Barbiana. Era una scuola dura e faticosa, il cui intento era quello di promuovere non alla classe successiva ma a un più alto livello di conoscenza e di coscienza; per consentire ai Gianni di leggere, interpretare e cambiare la realtà in una direzione diversa e più giusta degli interessi dei Pierini.

Certe prese di posizione costringono a riproporre concetti che si ha quasi pudore di ripetere ancora, ma è necessario farlo se c'è chi vorrebbe mandarli in cantina come sbagliati o imbalsamarli come icone d'altri tempi. La scuola di don Milani, di Mario Lodi, di Alberto Manzi, la scuola invocata dagli scritti e dall'operato politico di Tullio de Mauro non è né facile, né buonista, né tanto meno discriminatoria. Molte

risposte si trovano proprio in quella *Lettera a una professoressa* che molti non hanno mai veramente letto o che hanno volutamente distorta. "Ciò che ci ha fatto restare alla sua scuola non era quella bontà che potevamo ricevere anche da pessimi insegnanti. Ci ha trattenuto il fascino e il piacere che si provava a stare accanto ad un uomo così intelligente. La bontà, quando è sola, produce persone eroiche o castrate, ma non educatori. L'allievo si rivolge al maestro non perché è cattolico, giudeo o musulmano oppure, semplicemente, perché è buono. L'allievo si avvicina al maestro per imparare senza perdere la propria identità. Un rapporto concordato su regole comuni"⁶

La passione, il rispetto autentico e profondo verso i ragazzi, la fiducia nelle loro possibilità, l'ostinazione nel perseguire gli obiettivi sono gli strumenti di un modo di pensare e di agire la scuola in maniera veramente inclusiva. Non sono state e non saranno le promozioni o le bocciature facili a segnare la differenza, quello che conta veramente è il percorso. La Costituzione e la grammatica possono appassionare i Pierini come i Gianni se c'è chi sa guiderli a percepire la forza e la bellezza, chi sa far nascre in loro il bisogno di conoscere e di andare sempre più avanti, di fargliele vivere come qualcosa che può appartenergli e rendere migliore il loro cammino. Ma molti educatori quest'arte non l'hanno ancora appresa. ■

NOTE

¹ Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997

² Edoardo Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, 2002

³ ibidem

⁴ *Lettera a una professoressa*

⁵ ibidem

⁶ E. Martinelli, *op. cit.*



Margherita Bettarini

Una professoressa diversa da tutte le altre L'esperienza di Adele Corradi dalla tradizione alla scuola di Barbiana

Edizioni Conoscenza 2014 pp.144 € 12,00

Adele Corradi è stata una professoressa diversa dalle altre, potremmo dire proprio antitetica anche alla destinataria della famosa *Lettera* scritta dalla Scuola di Barbiana. Il suo percorso nell'innovazione della didattica è partito da una profonda autocritica e soprattutto da una critica del fare scuola tipico degli anni Sesanta. Decisivo nella sua autobiografia l'incontro con don Milani e la sua scuola. Adele fu una delle poche persone "esterne" a essere "accolta" da Don Lorenzo e dai suoi ragazzi.

DON LORENZO MILANI

IL SALE DELL'UTOPIA

AMADIGI DI GAULA

Don Lorenzo Milani nacque a Firenze nel 1923 da una agiata famiglia borghese, che contava tra i suoi antenati, per parte del padre Albano – un chimico non digiuno di letteratura e filosofia –, l'insigne grecista e latinista Domenico Comparetti. Non meno significative erano le ascendenze per parte di madre, la triestina Alice Weiss – di origine ebraica –, il cui padre Emilio era sodale e amico di Italo Svevo. Alice, che si professava agnóstica, porterà nella famiglia quel tocco di cultura mitteleuropea che le derivava, oltre che dalla provenienza “geografica”, dall'essere imparentata con Edoardo Weiss.

Questi, intellettuale di spicco, aveva operato nei circoli culturali triestini, divenendo amico anche di James Joyce, nel periodo in cui lo scrittore irlandese insegnava alla Berlitz School. Ma, illustri ascendenze a parte, si può dire che l'infanzia di Lorenzo trascorse senza scosse né particolari accensioni. Tranquilli del resto saranno – a quanto se ne sa – anche i successivi anni dell'adolescenza, trascorsi con la famiglia a Milano (1930-1942), città nella quale il giovane compì gli studi classici, fino al conseguimento della maturità. E dunque, semmai si volesse cogliere in lui un qualche segno di inquietudine interiore – se non proprio di ribellione –, bisognerebbe risalire agli anni successivi al liceo, allorché Lorenzo decise di iscriversi all'Accademia di Brera, sollecitato in ciò da una vocazione artistica tanto precoce quanto destinata a rivelarsi effimera. Il padre, pur non condividendo la decisione del figlio, non lo ostacolò; anzi, si rivolse al celebre filologo Giorgio Pasquali, amico di famiglia, perché ne curasse l'educazione. E Pasquali non lo deluderà: presentò infatti il giovane al pittore tedesco, ma fiorentino di adozione, H. Joachim Straude, al quale si deve – secondo la sua stessa testimonianza – l'avvio, in Lorenzo, della ricerca di un “assoluto spirituale”.

Tornato a Firenze da Brera, nel 1943, il giovane studente colse di sorpresa tutti, familiari e amici, comunicando loro l'intenzione di abbracciare la vita religiosa. E così, dopo aver frequentato dal 1943 al 1947 il seminario fiorentino di Cestello in Oltrarno, fu ordinato sacerdote nel 1947. Sin da subito, però, egli volle dare un'impronta eminentemente sociale al suo impegno sacerdotale: inviato a San Donato di Calenzano, comune industriale presso Firenze, oltre a svolgersi il ministero di cappellano (vice parroco), vi fonda alcune scuole popolari. In una lettera, a Giam-

paolo Meucci, un magistrato fiorentino amico e collaboratore di Giorgio La Pira, don Lorenzo così motivava le sue scelte: “Lo sai te cos'è per me la scuola popolare vero? È la pupilla destra del mio occhio destro”.

Frutto di questa sua esperienza sacerdotale saranno le *Esperienze pastorali* (1958), libro che, pur avendo ottenuto l'*imprimatur* dal cardinale Elia Dalla Costa, sarà tuttavia ritirato per disposizione del Sant'Uffizio, in quanto giudicato “inopportuno”. Quando questi fatti accadevano, però, don Lorenzo, ormai condannato dal 1954 *in partibus infidelium* dall'arcivescovo di Firenze Ermenegildo Florit, si trovava già nel “confino” di



Don Milani

Sant'Andrea di Barbiana, una piccola parrocchia del Mugello, “come dire l'isola di Pianosa per i pericolosi criminali.” Barbiana, situata nel territorio di Vicchio, a solo una trentina di chilometri da Firenze, non era neppure una frazione; era un mondo a parte, senza strada carrozzabile, senz'acqua, senza luce, senza telefono, popolata da 85 “anime”. Sarà proprio in questo luogo abbandonato, nel quale lo svantaggio di classe era un fatto pratico e niente affatto teorico, che don Lorenzo operò secondo il suo modo di sentire, agendo come lievito su una pasta già pronta: i figli dei contadini poveri della zona ai quali insegnava. Egli, semmai, non mancò di aggiungervi il sale dell'utopia, destinata a divenire ben presto realtà. Barbiana, da microcosmo qual era, divenne ben presto un macrocosmo morale e civile per molti intellettuali, i quali vi videro realizzato lo spirito più autentico della nostra Carta costituzionale. Intanto, però, a partire dal 1960, si erano affacciati i primi segni di quel male che, sopportato stoicamente, avrebbe condotto, di lì a poco, il priore di Barbiana alla morte. Ma nonostante gli accresciuti disagi fisici e la progressiva sofferenza, don Lorenzo, con la collaborazione dei “suoi ragazzi”, trovò il modo di portare a termine due libri, di riconosciuto valore politico e sociale: *L'obbedienza non è più una virtù* e *Lettera a una Professoressa*. Nel primo, don Lorenzo si schierava a favore dell'obiezione di coscienza al servizio militare e gli costerà (nel '65-66) un processo; nel secondo, indicava i principi di una pedagogia autenticamente democratica che gli attirerà la critica astiosa della parte più retriva del Paese. Di *Lettera ad una professoressa* egli non vide la pubblicazione: morirà a Firenze il 26 giugno 1967, in casa della madre, mentre nel mondo infuriava la contestazione giovanile. Le sue spoglie, per sua volontà, furono traslate a Barbiana, dove tutt'oggi riposano. ■

ITALIA IN CODA



DANIELA PIETRIPAOLO

Tabella 1. La spesa per studente delle istituzioni educative nel 2013, livello d'istruzione primario, secondario e post secondario (2008 = 100)

	Variazione della spesa	Variazione del numero di studenti	Variazione della spesa per studente
Italia	86	100	86
Media OCSE	105	99	107

Fonte: elaborazione personale dato OECD (2016).

Tabella 2. La spesa per studente delle istituzioni educative nel 2013, livello terziario (2008 = 100)

	Variazione della spesa	Variazione del numero di studenti	Variazione della spesa per studente
Italia	97	93	104
Media OCSE	117	111	106

Fonte: elaborazione personale dato OECD (2016).

I dati 2016 mostrano che il nostro Paese è penultimo per spesa nell'istruzione primaria e secondaria, detiene il record di NEET e di professori anziani

L'ultimo rapporto annuale dell'Ocse sullo stato dell'istruzione a livello mondiale: "Education at a Glance/Réguards sur l'éducation 2016" mette in luce dati poco lusinghieri per il nostro Paese: una crescita superiore alla media della quota di giovani che non studia e non lavora (+10%), finanziamenti statali all'istruzione crollati tra il 2008 e il 2013, stipendi bassi per maestri e professori e un corpo docente che è composto in massima parte da ultracinquantenni.

Il quadro che emerge dell'istruzione italiana dall'analisi degli indicatori Ocse è abbastanza allarmante ed evidenzia alcune urgenti sfide per i decisori politici. In particolare, si sottolinea la necessità di: invertire la tendenza negativa nel finanziamento dell'istruzione; formare, motivare e rinnovare il corpo docente; aumentare il numero degli studenti iscritti all'istruzione terziaria, soprattutto ai programmi di ciclo breve a indirizzo professionalizzante per un accesso più facile al mondo del lavoro.

I dati relativi al nostro Paese mostrano, infatti, che la spesa per l'istruzione è diminuita significativamente dal 2008 al 2014, sull'onda anche della crisi economica degli ultimi anni. Nel 2013 la spesa totale (pubblica e privata) per l'istruzione è stata tra le più basse degli Stati presi in esame, ossia pari al 4% del Pil rispetto a una media Ocse del 5,2%. Ed è stata particolarmente bassa per il settore dell'istruzione terziaria. Tale livello relativamente basso della spesa pubblica per l'istruzione non è riconducibile al basso livello della spesa pubblica in generale, ma al fatto che all'istruzione sia stata attribuita una quota di bilancio esigua rispetto ad altri settori: nel 2013, infatti, l'Italia ha stanziato il 7% della spesa pubblica complessiva per tutti i livelli di istruzione, rispetto a una media Ocse dell'11%.

Nello stesso periodo la spesa per studente nell'istruzione primaria e secondaria è diminuita del 14% (Tab. 1). Nel sistema d'istruzione terziaria, la spesa per studente è aumentata del 4% ma tale incremento è essenzialmente dovuto a una diminuzione del 7% del numero degli studenti (Tab. 2)

Altro dato che emerge riguarda il nostro corpo docente, che è il più anziano rispetto a tutti gli altri Paesi Ocse. Nel 2014, l'Italia registrava la più alta percentuale di ultracinquantenni rispetto a tutti gli altri Paesi esaminati (addirittura quasi il 70% degli insegnanti della scuola secondaria superiore). In seguito alla Legge 107 del

DATI OCSE SULL'ISTRUZIONE

Tabella 3 – Tassi di disoccupazione per gli adulti 25-34enni, per livello più alto di studi e indirizzo del programma scolastico.

	Istruzione secondaria superiore, indirizzo tecnico-professionale	Istruzione secondaria superiore a indirizzo generale	Terziario
Italia	15	18	16
Media OCSE	9	10	7

Fonte: elaborazione personale dato OECD (2016).

2015 (la riforma della cosiddetta “Buona scuola”), l’Italia ha messo in campo significative misure di assunzione di insegnanti che si auspica possano cambiare la distribuzione generale dell’età del corpo docente. Nonostante questa urgente necessità di ricambio generazionale, c’è da dire che gli stipendi degli insegnanti italiani non sono tali da rendere questa professione particolarmente allettante, oscillando dal 76% al 93% della media Ocse. Malgrado ciò, molti giovani continuano a essere attratti dalla professione, forse anche a causa della difficoltà di trovare posti di lavoro sicuri in altri settori.

Istruzione e mondo del lavoro

Un’ulteriore sfida, e forse quella più importante, per il nostro sistema è rendere l’istruzione terziaria un percorso che permetta di entrare nel mondo del lavoro più facilmente. In Italia, l’ultimo tasso registrato di ingresso degli studenti in un corso di laurea di primo livello è del 37%, percentuale molto inferiore alla maggior parte dei Paesi Ocse. I giovani laureati, tra i 25 e i 34 anni, non

trovano facilmente lavoro e registrano un tasso di occupazione del 62% contro una media Ocse dell’83%.

Oltre tutto, più di un terzo dei giovani tra i 20 e i 24 anni sono giovani che non lavorano, non studiano e non seguono una formazione (i cosiddetti *NEET*, acronimo che sta per *Not in Education, Employment or Training*). Negli ultimi dieci anni, la percentuale dei *NEET* in Italia è aumentata in maniera superiore rispetto agli altri Stati raggiungendo, nel 2015, il tasso più elevato. Ciò è dovuto in parte alla crisi economica e al conseguente calo dell’occupazione, ma questa non è l’unica ragione. Infatti, è importante rilevare che altri Paesi, come per esempio la Grecia e la Spagna, che hanno avuto un simile, se non maggiore, calo dell’occupazione non hanno registrato un aumento così importante del tasso dei *NEET*, in quanto, in questi Paesi, molti giovani disoccupati sono stati reinseriti in percorsi di istruzione e formazione. Rispetto a una percentuale aumentata del 14% di studenti greci e del 12% di studenti spagnoli iscritta a un corso di studi, l’Italia può vantare solo una percentuale del 5%. Tutto questo suggerisce una certa mancanza di attrattiva del sistema italiano di istruzione terziaria, ulteriormente

accentuata dalla scarsità di sostegni finanziari agli studenti rispetto ad altri Paesi.

Dai dati Ocse emerge che, in Italia, ciò che “attira” del sistema di istruzione italiano sono i programmi ad indirizzo tecnico-professionale della scuola secondaria superiore: essi rappresentano la migliore scelta didattica per i giovani interessati a un rapido percorso verso il mercato del lavoro. Contrariamente alla maggior parte dei Paesi dell’Ocse, nel 2014, il tasso di disoccupazione in Italia per le persone con un titolo di studio tecnico-professionale della scuola secondaria superiore è stato inferiore rispetto a quello dei giovani con un’istruzione secondaria superiore generale o terziaria (Tab. 3).

Uno sguardo internazionale

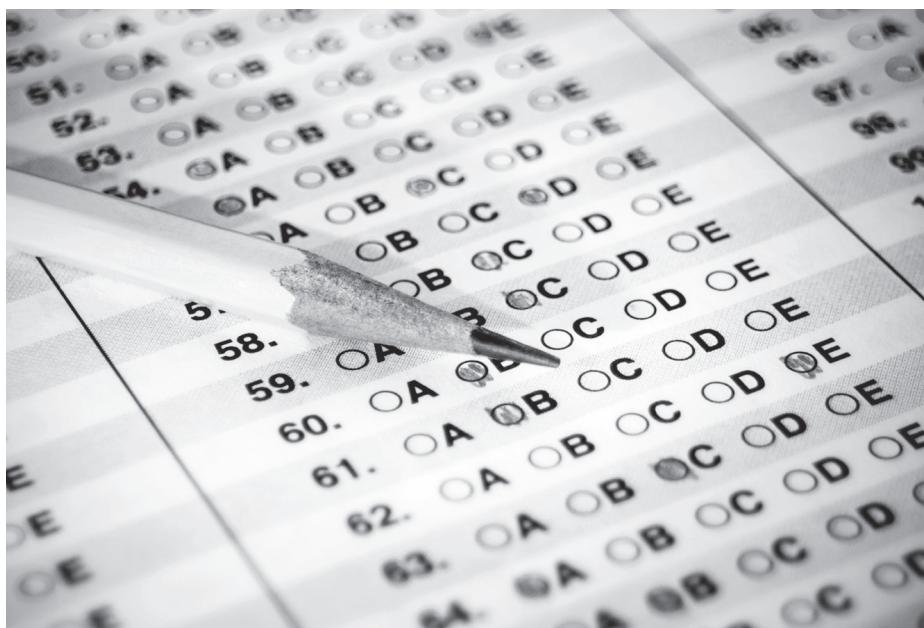
Anche a livello internazionale i risultati che emergono non sono molto incoraggianti: dei 35 Paesi esaminati, solo 12 raggiungono il livello richiesto in almeno 5 dei 10 obiettivi di sviluppo sostenibile per l’istruzione da raggiungere entro il 2030, e solo 6 dei 22 Stati membri dell’Unione. L’Australia e il Canada sono i Paesi che vantano i risultati migliori per l’insieme degli obiettivi stabiliti, seguiti dai Paesi Bassi e dal Belgio. Tuttavia, un’istruzione efficace, efficiente e inclusiva di tutte le diversità resta ancora una grande sfida per molti Paesi, non solo per il nostro. ■

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ocse *Uno sguardo sull’istruzione 2016: indicatori dell’Ocse* in www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Italy.pdf

STRESSATI DAI TEST

PINO SALERNO



Due rapporti segnalano l'escalation di patologie da stress nel periodo di somministrazione dei test di valutazione. Dai genitori e dalle scuole l'invito a boicottarli, dal Parlamento l'invito a rivederli. Dal ministro risposte laconiche

Se i test INVALSI in Italia hanno sollevato un enorme vespaio di polemiche, sia a proposito della loro composizione che della loro funzione, in Gran Bretagna si è aperto un clamoroso dibattito sui cosiddetti test SAT nelle elementari, soprattutto sugli effetti che essi avrebbero sulla salute mentale degli alunni.

In realtà, così come in Italia, il dibattito sull'utilità e sul danno dei test di valutazione standard hanno suscitato critiche e perplessità, sia da parte della comunità scientifica, sia da parte delle famiglie e, soprattutto, degli insegnanti, che da più di un decennio minacciano clamorose forme di boicottaggio. E nonostante le riforme dei test SAT e le novità procedurali introdotte nel corso degli ultimi anni, restano moltissime le voci critiche, a cominciare dalla Com-

missione Istruzione della Camera dei Comuni che in un Rapporto ha specificato che "i test curriculare obbligatori somministrati agli alunni delle scuole elementari sono troppo condizionati dalla performance, dalla prestazione scolastica e hanno un impatto negativo sull'istruzione e sul benessere degli alunni".

Non solo. Come riferisce il quotidiano "The Independent", ha fatto molto clamore la decisione di Jill Wood, direttrice didattica della Little London Primary, di invitare gli alunni a boicottare i test SAT nazionali, somministrati in base agli standard ministeriali.

La direttrice ha invece fatto in modo che gli alunni fossero valutati attraverso metodologie alternative, usate per tutto il corso dell'anno scolastico, per valutarne le fasi di apprendimento, con una prova non ufficiale prevista alla fine dell'anno scolastico.

Un danno all'insegnamento e all'apprendimento

Insomma, come sostiene una ricerca scientifica effettuata sugli alunni britannici delle scuole primarie, quando arriva il periodo dei test SAT si verifica un innalzamento dello stato psicologico di stress e di ansia, che induce insonnia e ad attacchi di panico.

L'82% dei dirigenti scolastici e degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca ha confermato un elevato tasso di crescita di problemi mentali tra gli alunni con l'avvicinarsi della data dei

LE PROVE SAT NELLE ELEMENTARI DELLA GRAN BRETAGNA

test. Sono stati riportati grossi problemi alla vista, dovuti allo stress, stati di ansia provocati dal timore di non farcela e particolari forme di depressione. In bambini di età compresa tra i sette e gli undici anni. Un gran bel risultato.

Ma la critica più feroce viene proprio dai deputati britannici della Commissione Istruzione. Nel loro Rapporto si sostiene che l'uso dei test SAT per la verifica della preparazione degli alunni crea un sistema che danneggia l'insegnamento e l'apprendimento.

Inoltre, scrivono i deputati, così come sono concepiti, questi test colpiscono il benessere degli alunni e dei docenti, e si chiede al prossimo governo di abbassare l'asticella delle difficoltà. Inoltre, negli ultimi due anni i casi di attacchi di panico, ansia e stress da esame sono cresciuti del 78% nelle scuole elementari, mentre i casi di depressione sono cresciuti del 75% dal 2014, anno in cui ha avuto inizio il monitoraggio del Parlamento.

I test vengono somministrati agli alunni di sette e undici anni, nelle cosiddette fasi 1 e 2 delle elementari. Ora, la ricerca afferma che quattro dirigenti scolastici su cinque temono per la salute mentale dei loro alunni durante il periodo della valutazione, assai più di quanto temessero due anni fa. E nove su dieci hanno testimoniato che gli alunni sono sottoposti a una pressione superiore di quanto lo fossero gli alunni di cinque anni fa. Anche se hanno aggiunto che la pressione dei test è seconda a quella innescata dai social media.

Il presidente della Commissione Istruzione, Neil Carmichael, ha commentato: "Molti degli effetti negativi della valutazione nelle scuole primarie sono causati dall'uso dei risultati nel sistema della prestazione piuttosto che nello stesso sistema della valutazione. L'attuale sistema ad alta difficoltà ha condotto alla necessità di restringere il curriculum concentrandosi sulle prove di inglese e matematica a spese di altre materie, come la scienza, la letteratura e le arti. È giusto che le scuole siano tenute a dar conto delle prestazioni, ma il governo dovrebbe abbassare le soglie di difficoltà e aiutare gli insegnanti a comporre un curriculum ampio, equilibrato e completo per gli alunni delle primarie".

Vi sono poi le critiche all'enfasi posta sugli aspetti tecnici della scrittura nei test piuttosto che sulla qualità della composizione e della creatività degli elaborati. I deputati ipotizzano che non dovrebbero più essere obbligatori gli esercizi di *spelling*, di grammatica e di sintassi, almeno nella fase 2, quella che si somministra a 11 anni, e sollevano la questione della sostanziale inaccessibilità di tali test agli alunni con particolari problemi di apprendimento.

E infine si stigmatizza il modo in cui lo scorso anno il Ministero dell'istruzione britannico ha introdotto i nuovi test SAT, che "hanno portato le scuole a sentirsi confuse e sotto pressione". La replica del portavoce del Ministero dell'Istruzione è stata lapidaria: "Considereremo le raccomandazioni del rap-

porto attentamente e risponderemo a tempo debito".

La preside disobbediente

Insomma, dal punto di vista dei test di valutazione somministrati agli alunni delle scuole primarie, sembra che, come dice il proverbio, tutto il mondo è paese.

Perciò ha ragione la dirigente scolastica della Little London Primary quando si chiede sconcertata: "Il Paese spende miliardi per la salute mentale dei ragazzi, perché sottoporli a un tale stress?

Insomma, i test sono una malattia ridicola e non necessaria. Violerò i miei doveri contrattuali, ma me ne farò una ragione. Da quest'anno, niente più test SAT". ■

LA DIVISIONE E L'ABBANDONO DELL'IO COME CORPO-SOGGETTO

MARCO FIORAMANTI



Poeta, fotografo, **body artist**, perenne ricercatore, pioniere del video e della performance, innovatore e visionario nel campo dell'architettura e dell'arte pubblica, allergico alle mode e critico rispetto allo spirito e alle estetiche del tempo. Vito Acconci è uno dei più grandi artisti del Novecento.

Erano gli anni Sessanta quelli in cui Vito Acconci amava esplorare nuovi linguaggi, usare differenti discipline inseguendo quel suo personale filo rosso che conferiva autenticità al prodotto finale.

Autodidatta, fare arte per lui significava scoprire ogni giorno se stesso nel suo mutare, opporsi alle regole, uscire dal pensiero comune. Affascinato dalla scrittura e dalla parola in

particolare, si affaccia all'esperienza artistica attraverso la poesia sperimentale. Il passaggio dal testo scritto, solipsistico, all'azione interattiva viene spontaneo.

Gli "atti linguistici performativi" si trasformano in un'azione dinamica nella quale il linguaggio parlato acquista maggiore forza evocativa, ancestrale, primigenia. L'artista, materializzandosi sulla scena, si fa soggetto/oggetto "minimalista" dell'agire.

Situazionismo: parola, azione, significato

Già a partire dal 1967 l'artista si era orientato verso le prime sperimentazioni poetiche con una componente di tipo rituale. Nel triennio '67-'69 Acconci è stato editore e redattore, insieme a Bernadette Mayer della rivista *O to 9*, stampata in ciclostile con tiratura di quattrocento copie uscita in 6 numeri più un fascicolo speciale (dedicato agli *Street Works* del '69) legata in particolare alla scrittura intesa come testo/evento, poesia da agire.

Acconci punta esclusivamente a valorizzare "l'attività fisica dello scrittore". Lo definiva "lo spazio del corpo" Ne è un esempio questo testo inedito del 1967 (*untitled*): Se viene scelta ogni seconda parola, il testo dice "vado" "uno" "a" "altro" "io" "giù" "poi" "su" "il" "lato" "io" "ancora" "così" "finché" "in tempo" "raggiungo" "fondo".

Se viene scelta ogni terza parola, il testo dice "da" "a" "dove" "giù" "dietro" "il" "dove" "ancora" "sopra" "in" "raggiungo" "io" "fondo".

Se viene scelta ogni quinta parola, il "lato" "io" "dietro" "lato" "io" "e" "in" "il".[...]

A Situation Using Typewriter, Voice, Description (1969). Si tratta di frasi enunciate dai significati concettuali direzionate sotto dettatura dei *performer* a un dattilografo. Si tratta di un elenco di metafore, che simulano frasi da vocabolario, modi di dire che giocano prettamente sul versante percettivo (ascolto&scrivo).

VITO ACCONCI (1940-2017)

In *A Situation using street, walking running* (1969) Acconci utilizza lo spazio attorno a sé per contestualizzarlo rispetto alle parole usate, una sorta di parallelismo tra le parole e il loro uso nel vocabolario. L'attività è una rifondazione del significato nella parola.

Pedinamento



Vito Acconci, *Following Piece. Street Works IV. 3-25 Ottobre 1969. New York*

(ph. Betsy Jackson)

New York, ottobre 1969 – Un artista, ogni giorno, attraversa a piedi le strade della città, sceglie a caso una persona – oggi un uomo in giacca di pelle, domani una ragazza in cappotto arancione – e la segue ovunque vada, il più a lungo possibile. Il pedinamento può consumarsi in una manciata di minuti, quando, ad esempio, il vandante salga all'improvviso su una macchina; può durare ore qualora la sconosciuta entri in un ristorante. *Following Piece* termina nell'istante in cui la "preda" sgattaiola dentro un luogo privato (la sua casa, il suo ufficio), dove Vito Acconci non può accedere. A questo punto il voyeurismo della performance è *game over*: l'artista inscena il rito di una relazione fitizia con un estraneo, fruga nella sua intimità per depistare se stesso, si ciba della quotidianità di un altro come un parassita.

Le componenti principali dell'arte di Acconci sono quella teatrale e quella socio-psicologica pur se a nessuna delle due intende conformarsi (al teatro per il suo impianto letterario, alla seconda perché riesce a opporre una costruzione formale).

<u>Oct 7</u>
7:20 a.m.; 14th St. & Broadway, southwest corner.
Man in tanjacket; he walks east on 14th, south side of street.
At 7:28 p.m., he enters Italian Kitchen restaurant.
At 8:07 p.m., he leaves Italian Kitchen.
At 8:10 p.m., he enters Academy of Music movie theater, 126 E. 14th St., where Paranoia and The Oblong Box are playing.
At 10:05 p.m., after seeing only parts of both movies, he leaves theater; he walks east on 14th St., north side of street.
At 10:23 p.m., he enters building, 534 14th St., between Avenues A&B.

no non solo inevitabili ma necessari.

È a proposito delle azioni di Acconci che, nei caffè di New York, si comincia a parlare di Body Art.

Mentre i giovani delle contestazioni studentesche occupano le università americane indossando *t-shirt* e *jeans* stretti, gli artisti si servono del corpo come il più viscerale dei mezzi di espressione, come strumento di militanza politica, come linguaggio: un corpo vivo che respira, esplora se stesso, geme e rivendica.

Un repertorio di sussurri, mugolii e rumori del corpo di sorprendente espressività prelinguistica, odori e sapori estemporanei, mnemonici; è il risacco di sensi atrofizzati e addomesticati, è l'immersione dei liquidi corporali negli umori.

Le Neoavanguardie degli anni Sessanta e Settanta sabotano il crescente processo di mercificazione del sistema dell'arte, sempre più viziato dall'ingordigia del consumismo e dai feticismi della borghesia: agli artisti non diverte più l'immortalità della materia e fuggono via dai luoghi tradizionalmente consacrati all'arte (musei e gallerie).

L'opera allora avviene in spazi aperti, desertici e dispersi (Land Art), diviene idea ed esercizio della mente (Arte Concettuale), si smaterializza realizzandosi come evento unico e irripetibile sul o con il corpo dell'artista.

Sono cinici ceremoniali di perlustrazione di un corpo quelli di Vito Acconci: gesti semplici esperiti fino al limite estremo della resistenza fisica e della tensione delle relazioni.

Performance

La nozione di *performance* si sviluppa nel 1972, il body artista entra nella galleria Sonnabend di New York ne trasforma lo spazio secondo una rappresentazione rituale.

Verso la metà degli anni '70 le sue opere passano a essere vere e proprie installazioni spaziali, dove l'uso della voce diventava solo strumento di attenzione e possibile avvicinamento per il pubblico presente. Lo spazio non doveva essere il contenitore vago quanto il luogo della visione.

Il pubblico doveva essere consapevole di "abitare" quello spazio, quella situazione. Da lì poi la scelta di dirigersi verso l'architettura vera e propria dove lo spazio è l'ambiente *tout court* in cui ti muovi. La differenza con il modello di architetto è che Acconci-artista si rivolge al pubblico attraverso un coinvolgimento spaziale mirato e diretto, al contrario dell'autoreferenzialità tipica del professionista.

Impensabile credere che, dalla fase di progettazione a quella dello spazio realizzato, si possa avere il controllo totale della situazione. I mutamenti so-

FUNZIONE EDUCATIVA DELL'ARTE

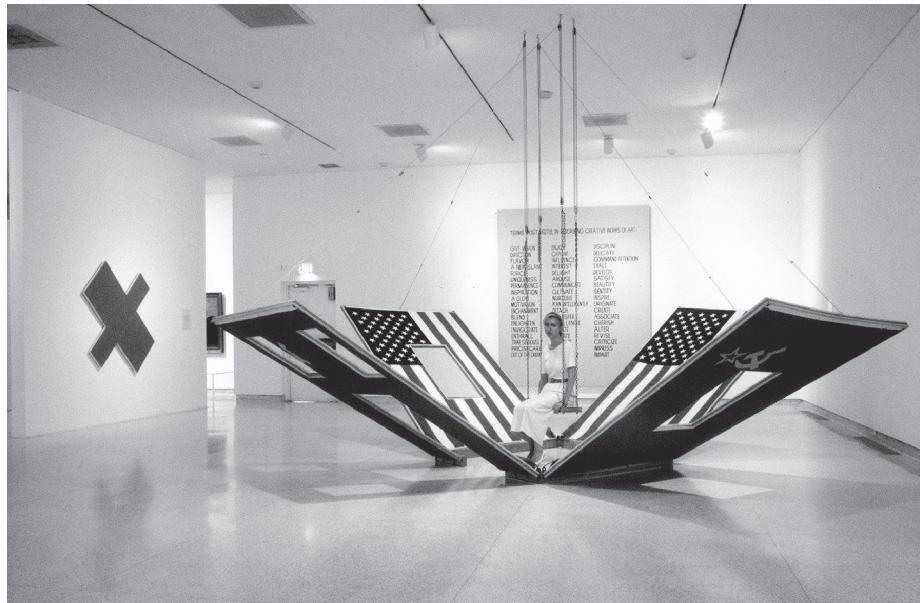
VITO ACCONCI (1940-2017)

NOTA BIOGRAFICA

Nato nel 1940 e cresciuto nel Bronx, Vito Acconci non sceglie l'artificialità dei riflettori di un museo, per le sue performance, va in strada alla luce del giorno. Comincia la sua carriera come poeta alla fine degli anni '60. In seguito diviene un artista performativo e della videoarte, usando il suo corpo come soggetto di fotografie, film e video. Alla fine degli anni '80 con l'Acconci Studio riunisce un gruppo di progettisti di spazi urbani pubblici, case, giardini, accessori per la casa. Frequenta la Regis High School di New York. Bachelor of Arts in letteratura, presso il College of the Holy Cross nel 1962. Master of Fine Arts in letteratura e poesia, presso l'Università dell'Iowa. Docente nel Nova Scotia College of Art and Design (Halifax, Canada), nel California Institute of the Arts, alla Cooper Union, nella School of the Art Institute of Chicago, nell'Università di Yale e al Parsons School of Design. Negli ultimi anni ha insegnato al Pratt Institute di Brooklyn. Muore a Manhattan il 27 aprile 2017.

Instant House

Nel 1980 parte il concetto di *Instant House*, un'architettura fai-da-te. Progetti e plastici presentati come un'installazione su una rete metallica che fa da supporto e da trasparenza, pieno e vuoto al contempo oltre alla flessibilità d'uso a seconda degli spazi espositivi. La rete permette, anche all'interno dello spazio architettonico progettato, una riconfigurazione mobile dell'intera area. Flessibilità negli elementi d'appoggio, la possibilità di ripiegare e "accartocciare un muro", forature piegamenti stessi della parete a formare sedute, appoggi sospensioni ecc. Lo slogan è "PROGETTARE LA LIBERTÀ" (TO DESIGN FREEDOM).



Instant House



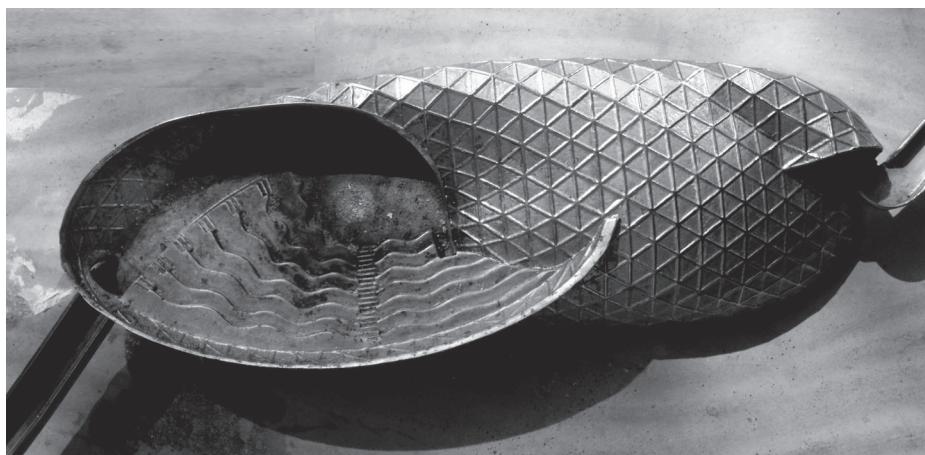
Acconci Studio. Light beams for the sky of a transfer corridor
San Francisco International Airport 1997-2001

L'ARTE DI ACCONCI È IL REPORTAGE DELL'ARTE VISUTA FUORI DAL PERIMETRO DELLA CORNICE: L'ARTE CHE, ROVESCIANDO LE TRADIZIONALI DINAMICHE DI CONTEMPLAZIONE PASSIVA, SI FA CORPO, CI OSSERVA SOTTECCHI E SI MISCHIA CON LA VITA. NON È QUINDI L'INTERCETTAZIONE DI UN REATO DI STALKING, NÉ LA SCENEGGIATURA DI UN FILM NOIR.

VITO ACCONCI (1940-2017)

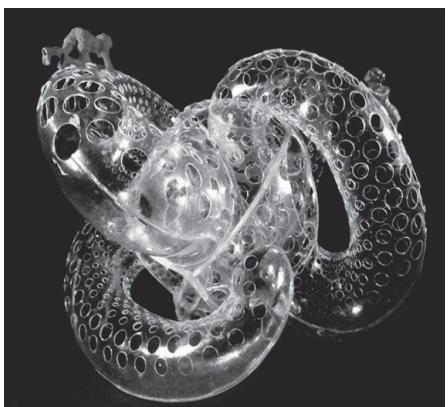
ACCONCI, DESIGNER OF THE YEAR 2012

Premiato dalla giuria Design/Miami che ogni anno segnala un progettista capace di mescolare arte, letteratura, architettura e design, Acconci ha come fiore all'occhiello la MUR INSEL, decisamente l'opera più nota al grande pubblico. Detta anche Acconci-Insel (sotto e al lato), è una piattaforma artificiale a forma di conchiglia collegata da due ponti pedonali costruita nel fiume Mur a Graz, in Austria. L'isola fu creata in occasione dell'anno di Graz capitale europea della cultura, nel 2003. La costruzione, che ospita una terrazza e un bar (*café lounge*) alla moda, ha una lunghezza di 50 metri ed è larga 20 metri, con la possibilità di ospitare fino a 350 visitatori.



In occasione del Designer of the Year Award il Design District di Miami ospiterà una mostra dei lavori dello studio Acconci, tra cui il progetto del parco giochi "Klein Bottle Playground" (a lato) che diventerà un'opera permanente in situ nel 2014. Anche quest'anno infatti la commissione di Design Miami/ ha colto l'opportunità del premio per restituire un progetto utile alla comunità. Acconci Studio produrrà una struttura ricreativa per i bambini originariamente

pensata per il programma di aiuti umanitari "Art for the World" e destinata ai piccoli dei rifugiati. Il progetto è ispirato dal matematico tedesco Felix Klein, che ha tradotto il concetto dell'anello di Moebius in una superficie continua (la "bottiglia di Klein") che non ha distinzione tra interno ed esterno. Un paradosso che Acconci e soci hanno interpretato come una grande sfera percorsa da tubi ricurvi che convergono su sé stessi, tutta da esplorare. ■



SEA DOGS (LUPI DI MARE)

FABIO CIMINO

I primo capitolo di *Sea Dogs - lupi di Mare* - è la storia della coraggiosa avventura di due ragazzi che hanno inseguito e realizzato il loro sogno, lasciandosi alle spalle le poche certezze che avevano.

Non è il solito film di surf, ma un'esperienza audiovisiva che tocca tutte le corde dell'emozione dello spettatore.

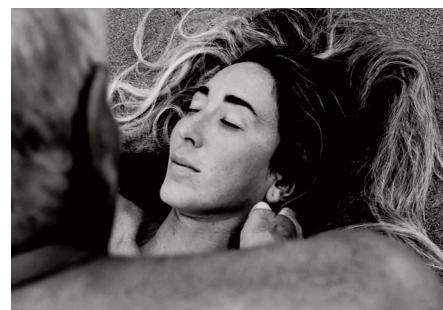
È un sorvolo sulla maestosità dell'Oceano, rappresenta un punto di contatto con le creature meravigliose che abitano le sue acque e che a volte affollano la nostra immaginazione. Un film che parte da una storia autentica, che poi è anche una piccola favola, ma che scava nell'animo vagabondo di due creature irrequiete e che alla fine culmina in una toccante preghiera a nostro Padre Oceano.

Ho voluto utilizzare un linguaggio diverso per questo film, per poter rappresentare fedelmente i messaggi che il Mare ci invia ogni volta che entriamo in contatto con lui. Perché tutti gli attimi che abbiamo il privilegio di trascorrere vicino all'Elemento liquido sono il dono più grande che c'è.

Questo film è dedicato a tutti i sognatori, ai poeti, ai piantagrane. Agli amanti della libertà. A tutti quelli che hanno avuto il coraggio di cantarla, inseguirla, predicarla.

Per questo, sui titoli di coda ho voluto fare una affettuosa dedica ad un amico che è stato uno dei più sensibili e straordinari poeti dei nostri tempi: Francesco di Giacomo (Banco del Mutuo Soccorso).

Sea Dogs è un grande progetto che racconterà molte altre strabiliante avventure. Storie vere, di persone autentiche, che con coraggio e determinazione sono riuscite a realizzare i loro sogni, a



volte abbattendo barriere e pregiudizi. Tutto è iniziato con il fortunato incontro con i giovani medici di *surf4children*, fondatori di una onlus che opera in Italia e in Africa e che dedicano il loro tempo libero a bambini con esigenze particolari, avvicinandoli al Mare e al surf, per una vita migliore, più sana e più bella.

Ho subito messo insieme un team di produzione fatto di amici e compagni di mille avventure che hanno sposato con entusiasmo questa causa proprio per supportarli con questo bel progetto.

Per il lancio del film abbiamo realizzato una Campagna stampa multi-soggetto alla quale hanno voluto partecipare surfer professionisti di spicco come Alessandro Marcianò, che ha domato le terrificanti onde di Nazaré e Ale Piu il primo a sfidare una tempesta Artica con la sua tavola da surf.

"Non esistono imprese più grandi di noi" è il concept che descrive non soltanto sfide estreme, ma l'impresa straordinaria di chiunque metta il cuore in ciò che fa. ■

<https://vimeo.com/208496059>

Fabio Cimino, School of the Arts at NYU. Regista, ex creativo della McCann-Erickson, surfista, da sempre appassionato di tematiche sociali ed umanitarie. Vincitore di 2 Silver Awards al New York Advertising Festival e 3 Bronze Lions al Festival di Cannes. Ha realizzato e prodotto campagne sociali per Unicef, FAO, Save The Children, Intersos, Fondazione ANIA, oltre ad aver lavorato per Coca Cola, MasterCard, Findus, Algida, Rai, Brooklyn, Opel, TIM, Warner, e molti altri. Nel 2013 ha realizzato una campagna interattiva firmata da Intersos per i bambini soldato del Congo. Fondatore con Valentina Rosa Uliana di The Blue Lighthouse, associazione no profit specializzata nell'ideazione e nella produzione di campagne e filmati a tema sociale.

"WASHINGTON SQUARE" AL TEATRO LA COMUNITÀ DI ROMA

LO SPETTRO DEGLI INTERESSI

MARCO FIORAMANTI

Asipario ancora chiuso una luce di taglio illumina il proscenio dove una ragazza (che scopriremo essere Catherine, la protagonista) mostra e commenta, uno per uno, i ritratti dei personaggi, elegantemente incorniciati in tondi e ovali d'epoca.

New York, fine Ottocento. Giancarlo Sepe ambienta questa *Storia americana*, tratta dall'opera di Henry James e recitata in lingua originale, nella sala di un museo, scenario di ceremonie (nascite, funerali, feste nazionali, apparizioni di familiari scomparsi) e sede di dolore.

La giovane Catherine (Federica Stefanelli) è la figlia del ricco medico, dott. Austin Sloper (Pino Tufillaro), disistimata e incolpata dal padre per la morte dell'amata moglie mentre la dava alla luce.

Sarà la zia Lavinia (Adele Tirante) a prendersi cura di Catherine fin quando lei incontra Morris Townsend, pretendente che mira all'eredità del futuro suocero. Quest'ultimo intuisce l'inganno e si oppone con tutte le forze e alla sua morte devolverà in beneficenza l'in-



Adele Tirante e Pino Tufillaro

tero patrimonio, lasciano alla figlia la sola casa di Washington Square. Catherine sposa Morris di proposito per vendicarsi dell'anaffezione paterna e dell'intera società puritana del tempo.

Lo stile elegante e ritmicamente fascinoso, sempre riconoscibile, del regista Giancarlo Sepe, gli consente di trasformare la tragedia in uno spettacolo lieve ed esaltante che mette i brividi.

L'adattamento dallo spazio drammati-

turgico, scelto di proposito quadrato, consente un gioco ritmico in forma di doppia quadriglia, uno sottobraccio dell'altro ruotano in gruppo coprendo ora un lato ora l'altro, tagliando anche diagonalmente la scena.

Una guerra di sentimenti tra gente disperata, che si dilania entro le quattro mura della formalità e dei rituali sociali omologati. Tutto è statico e sempre uguale a se stesso, pur nell'azione scenica dove anche i defunti hanno un loro ruolo vivo e vivace.

Passeranno anni prima che la donna abbia autonomia di pensiero e l'America rivendichi, prima nel mondo, la parità di diritti tra i due sessi. Una bella Storia Americana. ■



WASHINGTON SQUARE. Compagnia Orsini in collaborazione con la Compagnia del Teatro La Comunità. Direttore Giancarlo Sepe. Attori: Pino Tufillaro, Sonia Bertin, Marco Imparato, Silvia Maino, Pietro Pace, Emanuela Panatta, Federica Stefanelli, Guido Targetti, Adele Tirante. Scene e costumi Carlo De Marino. Musiche a cura di Davide Mastrogiovanni e Harmonia Team. Disegno luci Guido Pizzuti.

I MISTERI DELL'APPRENDIMENTO

TIZIANA MASCIA

Alberto Oliverio nel suo nuovo libro *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia* (Giunti, Firenze 2017) ci racconta dei risultanti recenti delle neuroscienze dai quali emerge un mondo nuovo: i meccanismi di funzionamento del nostro cervello ovvero come conosciamo, ricordiamo, immaginiamo, ci emozioniamo e soprattutto come tutto questo abbia ricadute sui nostri comportamenti, da quelli quotidiani a quelli più importanti, come l'espressione artistica o quella inventiva.

Interessante è la sezione del libro dedicata alle più recenti ricerche sul rapporto tra mente e nuove tecnologie. Dire in sintesi e in maniera semplice quello che accade è difficile, ma vale la pena di provare a riferire i concetti fondamentali. Sostiene Oliverio che nella formazione del nostro cervello hanno molta importanza, insieme al patrimonio genetico, le esperienze, sia in positivo che in negativo. Difatti dopo la nascita, mentre il cervello si sviluppa e conosce, le sinapsi da una parte si sviluppano, dall'altro vanno incontro a una "potatura", in pratica quelle inutili vengono eliminate. Tutto questo mentre il corpo del bambino comincia a muoversi, a esplorare l'ambiente è, fatto importante, sono questi movimenti che costruiscono la mente. La quale ha una caratteristica fondamentale, è estesa, e soprattutto non è circoscritta nei confini del cervello. Difatti la mente permette al corpo di interagire con l'ambiente, di modificarlo. Lo fa con l'aiuto di supporti esterni, alcuni molto sofisticati, come la scrittura. Pensiamo, per esempio, al bozzetto che fa l'artista, una sorta di appunto che gli permette, poi, di esteriorizzare

"sulla carta un'immagine che gli consenta di lavorare su una realtà al di fuori della mente". Questo è un momento straordinario in cui l'immagine mentale si trasforma in immaginazione e in fantasia. E "attraverso la fantasia, immaginando una realtà diversa rispetto a quella sensoriale, sono creati nuovi mondi che suscitano emozioni".

A questo punto Oliverio fa una distinzione tra immaginario e immaginazione e considera l'immaginario un qualcosa di già organizzato e passivo, mentre l'immaginazione un qualcosa da costruire, quindi attivo, una sorta di "far finta che". Ovviamente anche l'immaginario è esperienza e conoscenza, e come tale un esercizio utile all'immaginazione, anzi, precisa Oliverio, la capacità di raccontare e di comunicare attraverso l'invenzione di storie è innata e utile a creare culture caratterizzate da un sé collettivo, come a creare un sé individuale. Ma c'è un fatto essenziale da tener presente, i due momenti dovrebbero essere equilibrati.

Oggi invece i nuovi media ci sottopongono a un massiccio flusso di immagini, di informazioni, di vicende reali o immagi-

narie, comunque ripetitive, comunque fabbricate da un'industria che si auto-definisce culturale. Cosicché anche gli stimoli che suscitano emozioni hanno "come effetto una sorta di auto anestesia, di desensibilizzazione: gli stimoli monotoni o ripetitivi perdono man mano la loro capacità di 'bucare' la nostra attenzione, tanto che in televisione o al cinema per far passare in modo efficiente la pubblicità viene aumentato il livello dell'audio".

Tutto ciò è negativo per i bambini ma anche per gli adulti: si può per esempio verificare una desensibilizzazione nei confronti di messaggi violenti che possono in primo momento suscitare emozione ma, una volta metabolizzati, essere ignorati. Nei confronti dei bambini e dei ragazzi, avverte Oliverio, tutto ciò può essere nocivo, tv o computer rischiano di rinchiudere il giovane nella "veste di spettatore riducendo la sua capacità di divenire attore, una trasformazione non priva, nell'età adulta, di ricadute politico-sociali". Bisogna ricordare che è il movimento (la concretezza del tatto o delle percezioni corporee, il gioco, il rapporto con i coetanei, ecc.) a influire positivamente sullo sviluppo della mente e un flusso di immagini veloci che attrae e distrae non favorisce questa necessità, anzi porta a un isolamento nel virtuale. A differenza della lettura dove, scrive Oliverio, "la mente deve prestare immagini alle parole, i tempi sono lenti, tutto va rielaborato". ■



DON MILANI E SUO PADRE

GLI ASPETTI LUDICI E AFFETTIVI DEL LINGUAGGIO

ANITA GARRANI

Su e di don Milani si è scritto e si è detto molto. A cinquanta anni dalla sua morte, proprio quando i "Meridiani" Mondadori pubblicano l'opera omnia di Lorenzo Milani, il libro che segnaliamo propone un viaggio: Lorenzo nei suoi anni giovanili e del rapporto che ebbe con suo padre.

I documenti proposti sono del tutto inediti. L'autrice è infatti nipote del priore, figlia di Adriano fratello maggiore di don Milani, la quale da qualche anno si occupa di catalogare e studiare gli archivi familiari. Proprio grazie al lavoro da lei condotto è nato questo libro.

Le scoperte sono tante. Una delle cose che più sorprende in questo ricco mosaico familiare è la figura di Albano, padre di Lorenzo, finora rimasto nell'ombra e considerato marginale. Emerge invece una persona molto più complessa e fondamentale per comprendere don Milani.

Albano Milani Comparetti non è stato soltanto un possidente buono e un paternalista erudito, dedito soprattutto alla gestione delle sue proprietà, ma ha avuto un peso determinante nella formazione di suo figlio Lorenzo. Sono soprattutto le sue teorie educative, condivise dalla moglie Alice, che influenzarono fortemente la formazione del figlio. Nonostante l'educazione impartita fosse piuttosto rigida, nei momenti di intimità familiare ai tre figli era permesso di fare qualsiasi tipo di domande, in piena libertà. La parola, quindi, il linguaggio verbale erano il

mezzo attraverso cui potevano avvicinare intimamente i genitori, un veicolo di sentimento e di affetto. Parole, che alla stessa stregua dei giocattoli, si manipolano, si combinano insieme. Un'impostazione per quel tempo non affatto comune

Albano e Alice abituavano i figli al ragionamento e alla chiarezza logica che doveva sostenere un discorso. Quando si "doveva stare buoni" si giocava con il dizionario etimologico: uno dei giocatori sceglieva una parola e gli altri dovevano trovare sia il significato che l'etimologia.

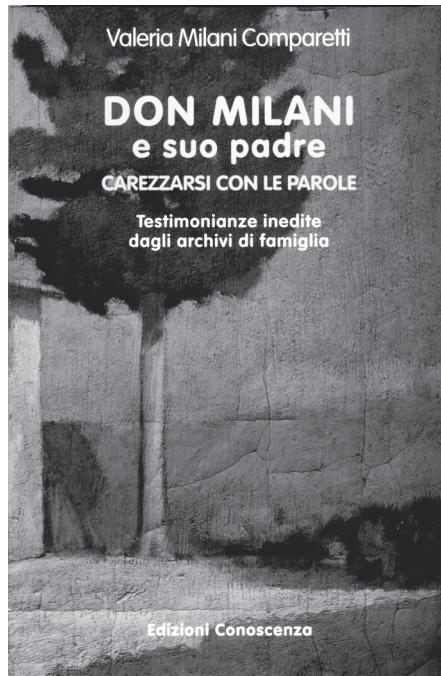
Oltre alla ricca biblioteca di famiglia, nelle camere dei bambini si trovavano fumetti satirici, novelle, libri di avventure in tedesco, latino, inglese, francese e naturalmente in italiano. Della educa-

zione dei figli e di tutto quello che consideravano formativo si occupavano in prima persona.

Di questo gioco dialettico imparato in famiglia don Milani si servirà tantissimo nella sua scuola. Considerava infatti la parola lo strumento principale dell'emancipazione dei suoi allievi e privilegiava l'aspetto ludico affettivo del linguaggio. *Lettere a una professoressa* e la scrittura collettiva che praticava nella sua scuola ne sono un esempio.

Imparare a usare il linguaggio non porta a solitudini, ma a legami, e tramite essi si diventa più forti e si accresce la possibilità di modificare il mondo e di modificarsi. L'istruzione non insegna solo a farsi capire ma a capire, a non farsi imbrogliare, eleva gli uomini alla loro vera dignità di uomini.

L'educazione ricevuta in famiglia rese i tre ragazzi Milani Comparetti privi di soggezione nei confronti dei tanti intellettuali che incontravano in ambito familiare. Soprattutto in Lorenzo questa sicurezza finì per farlo sembrare presuntuoso o arrogante. Dalla sua famiglia Lorenzo aveva ricevuto un'educazione fortemente intellettuale, era abituato al confronto e all'argomentazione, la sua azione e la sua opera sono un caposaldo del pensiero moderno laico e progressista, che si fa "traditore" sia del proprio ceto sia degli schieramenti autoritari della propria chiesa. ■



Valeria Milani Comparetti, *DON MILANI E SUO PADRE. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*. Edizioni Conoscenza, Roma, 2017, pp. 320, € 20,00

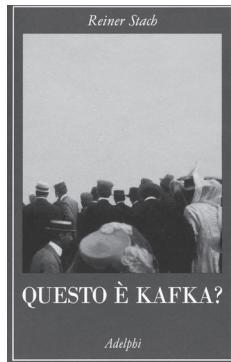
RECENSIONI

SCHEDA A CURA DI ANITA GARRANI

Reiner Stach

QUESTO È KAFKA?
Adelphi, 2016
pp. 366, € 28,00

Dall'immenso lavoro ventennale realizzato da Stach sulla biografia di Kafka viene qui estrapolato un centinaio di situazioni dinamiche e divertenti del genio praghese. Si tratta di 99 reperti (così definiti nel frontespizio), testimoniati dall'autore stesso o citati dai suoi amici o contemporanei. Il Kafka frequentatore di casinò e bordelli, quello collezionista di foto porno, fra gli appassionati di nuoto e d'aeroplani, seduto accanto alle giostre, Kafka abile falsificatore di firme come quella di Thomas Mann. Tutto ciò raccontato per aneddoti estratti, lettere, stralci di racconti, fotografie. Troviamo l'abbozzo della prima *Lettera al padre* (reperto n. 26) ancora indirizzata a entrambi i genitori, la piantina dell'appartamento in cui Gregor Sam sa si risveglia trasformato in un grande insetto. Il dramma dell'esistenza, così fisiologicamente conaturato con lo scrittore Franz Kafka, viene qui a volte esorcizzato. Non ritroviamo quello stereotipo "kafkiano" dell'uomo chiuso, introverso, taciturno e malato. Kafka era conosciuto a Praga (reperto n. 87) ben oltre la cerchia degli amici e colleghi. Pare che durante una lezione di storia dell'arte alla Deutsche Technische Hochschule (1919) si ricorse ai testi di Kafka per far capire e illustrare il concetto di "espressionismo". ■



Claudio Marrucci

AMMETTIAMO CHE L'ALBERO PARLI
Edizioni Fahrenheit 451, 2016
pp. 240, € 13,00

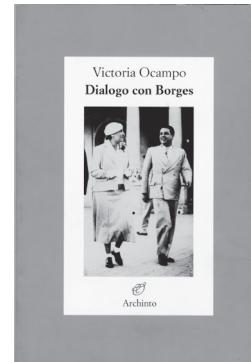
"Libertà è quando tutti hanno pari accesso al potere. E, come ebbe a scrivere Erich Mühsam (anarchico, poeta, attivista tedesco, ndr): "Nessuno può essere libero finché non lo sono tutti". Trama nella trama, il romanzo sfilaccia nel suo farsi stelle filanti fatte di dialoghi, citazioni, riflessioni, poesia e prosa. Tondo e corsivo si alternano liberamente nei concetti che aprono ad altri concetti. Siamo dentro e fuori l'Eneide, là dove Claudio dialoga e ignora se stesso. A ogni pagina un vento violento scompiglia i capelli, fa sbattere gli usci alle finestre, ti inchioda all'inchiostro delle parole. Ecco l'alito oscuro del Raven (Poe), l'ironia dell'errante (Ceronetti), il fruscio dei fogli della biblioteca (Borges) e di quella andata in fiamme (Canetti). "Cos'è questo insensato bisogno di luce?". Claudio Marrucci si è laureato in Lingue Moderne alla Sapienza, máster in Profesorado de Lengua Española, licenciado in Filología Hispánica all'Università Complutense di Madrid. Ha pubblicato il primo libro a 16 anni, *Una Sorda Rabbia*, in una collana diretta da Antonio Veneziani. Scrive racconti e poesie. Ha ideato e co-diretto la rivista underground, *Ciclostile*. Per il MIUR si è occupato di lingue italiane di minoranza. In versi, ha pubblicato un omaggio a Miles Davis, *Miles* (FusibiliaLibri 2016). ■



Victoria Ocampo

DIALOGO CON BORGES
Archinto, 2016
pp. 136, € 15,00

Buenos Aires 1927. Victoria Ocampo, donna colta e d'avanguardia, giornalista de *La Nación*, fondatrice della rivista *Sur*, ha 37 anni quando invita a pranzo il ventottenne "Georgie" (il giovane Borges). Dialogano fino al tramonto. Lei ne intuisce il genio e i due, nonostante le incompresioni, si continueranno a frequentare per sempre. "C'era in lui", scrive la Ocampo, "una tendenza a far dell'ironia su quanto non era di suo gusto, e i nostri gusti differivano. L'ironia di Borges faceva su di me lo stesso effetto che provoca il succo di limone su un'ostrica fresca". E Borges scriveva: "A Victoria interessava la letteratura francese, non solo gli autori famosi, ma anche quelli minori. Ad esempio, se io alludevo a Gide, Victoria lo conosceva [...] La sua vita è stata un esempio di ospitalità grazie alla sua memoria zeppa di versi in lingue diverse. Non siamo sempre stati d'accordo. Secondo me lei commetteva l'eresia di preferire Baudelaire a Victor Hugo e, secondo lei, io commettevo l'eresia di preferire Victor Hugo a Baudelaire". Una fitta corrispondenza copre la seconda metà del libro, con tanto di immagini storiche e foto autografe. Si sono sempre dati del *lei*, data la differenza di età, ed è proprio grazie alla sua spinta propulsiva che "Georgie" è poi diventato Jorge Luis Borges. ■



Marco Giovenale

IL PAZIENTE CREDE DI ESSERE
Gorilla Sapiens Edizioni, 2016
pp. 142, € 14,00

L'autore, per sua stessa ammissione, si sente figlio di Cortázar e di Kafka. Per lui lo scrittore deve "giocare" con il lettore, renderlo responsabile, sfidarlo, fino a restarne visceralmente complice, a dover completare il finale del racconto (visto che il punto finale è regolarmente assente). Leggendo il libro (un arco di prose brevi che copre circa 25 anni), antinarrativo per scelta, la cui forma è spesso frantumata, si esce dal senso comune pur restando nello spleen, kafkiano appunto, della condizione umana. Marco Giovenale sceglie un percorso fatto di argomentazioni spesso oniriche, di matrice post-atomica (o almeno catastrofista) dal cui testo lui stesso, nel flusso della scrittura, sembra prendere le distanze creando immediatezze di eventi sempre nuove, spiazzanti, *nidiificazioni successive, spiraliformi*, come lui stesso dice. Il testo cresce nel suo farsi, nell'ascoltare echi ironici da un futuro lontano, che si mescolano in una successiva vorticosa riconnessione dei testi. Un esempio per tutti, il racconto di pag. 67 dal titolo *In più - Compra un pacchetto di Chesterfield in più*, con l'intenzione di spegnere tutte e venti sulla faccia del marito, il motivo per cui non lo fa è che non la lasciano mai sola nella camera ardente. ■

