

Articolo 33

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



www.edizioniconoscenza.it

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

SOMMARIO

Editoriale

1/ Rileggere la Costituzione e la storia
per capire il presente

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/ Galimberti e le maestre

ERMANNO DETTI

Attualità

4/i prossimi impegni per il sindacato

Contratto, voto politico, Rsu

INTERVISTA A FRANCESCO SINOPOLI

DI ANNA MARIA VILLARI

Strategie educative

8/ Sbagliando s'impara

L'insegnamento della lingua italiana agli stranieri

JACOPO GUIDO GORINI

13/Il libro di carta ai tempi della rete

Biblioteche scolastiche

INTERVISTA A DONATELLA LOMBELLO SOFFIATO

DI LOREDANA FASCIOLA

Pedagogie

18/Narrare per imparare

le forme del pensiero nell'educazione

GIANLUCA DI GIOVINE

Sistemi

25/Un modello che non può funzionare

La valutazione dei dirigenti scolastici:

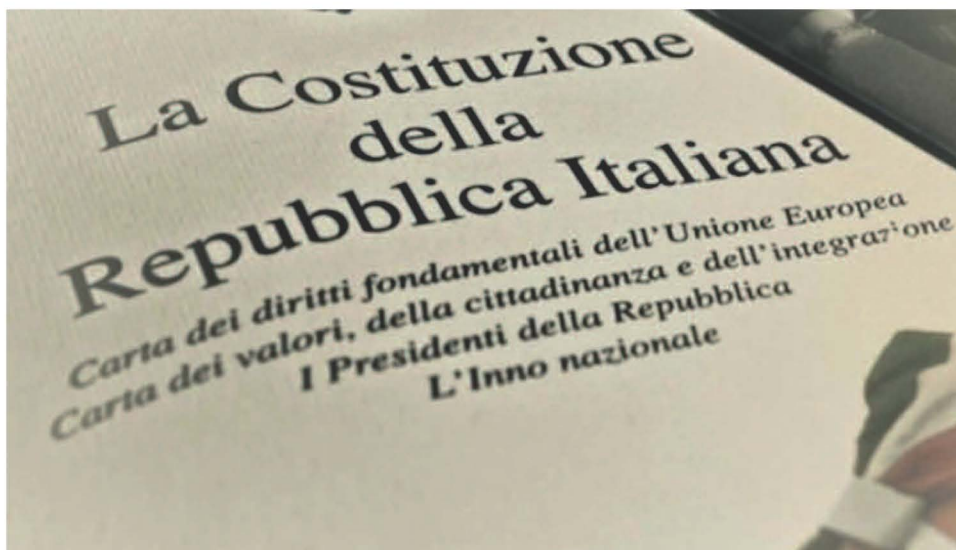
risultati rapporto MIUR

ANTONIO VALENTINO

29/Fuori il merco dalla scuola

La scuola in fermento

FRANCESCO SINOPOLI



Tempi moderni

33/Il ritorno dei nazionalismi

L'identità nazionale e la globalizzazione

DAVID BALDINI

40/Nazioni e nazionalismi

La specola e il tempo/Nell'era della globalizzazione

A CURA DI ORIOLO

41/Voce della generazione perduta

I protagonisti/ I luoghi della memoria

AMADIGI DI GAULA

Studi e ricerche

42/Quale istruzione per quale lavoro

ISTAT 2017/Scolarizzazione e inserimento
professionale

DANIELA PIETRIPAOLI

Incontri e dialoghi con l'arte
in tempo reale

46/Quei fantastici anni Settanta.

La Roma delle cantine off

Dialogo con Sophie Marland, attrice

MARCO FIORAMANTI

49/New York Seventies - Neke Carson
e la Factory di Andy Warhol

MARCO FIORAMANTI

Libri

50/La ricostruzione del linguaggio

"Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano"

PAOLA PARLATO

51/La magia della natura Kaaberbøl

Tradotta in dodici paesi

MARIA ROSARIA CORVINO A COLLOQUIO CON LENE KAABERBØL

53/25 anni di scatti on the road

Buskers: le foto di Joe Oppedisano

MARTHA PAINE

Teatro

55/Levar la mano su di te

Amori e morti violente

MARCO FIORAMANTI

Recensioni

56/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

I PROSSIMI IMPEGNI PER IL SINDACATO

Intervista a Francesco Sinopoli di ANNA MARIA VILLARI



Conclusa positivamente questa stagione contrattuale, la FLC Cgil si prepara alla prossima. I risultati ottenuti non erano scontati. Il futuro resta incerto come il quadro politico. L'analisi del voto Rsu e i problemi del sindacato di fronte al lavoro che cambia

Nell'ultima intervista che ci hai rilasciato nel dicembre scorso parlavi dell'imminente apertura dei tavoli contrattuali dopo un vuoto di 9 anni. Delle attese e delle difficoltà di questa nuova stagione e delle successive elezioni per le Rsu. Il tutto in un quadro politico quanto incerto alla vigilia del voto politico del 4 marzo. Sono passati quasi 6 mesi da allora e sono accadute molte cose. Il primo contratto del comparto Istruzione e Ricerca è stato firmato e accettato dai lavoratori, il voto politico del 4 marzo ci ha consegnato una situazione inedita anche se non imprevedibile, i lavoratori pubblici hanno rinnovato le Rsu. Vogliamo cominciare con una valutazione di quanto è successo?

L'anno si è aperto con la difficile trattativa sul rinnovo del contratto. Sapevamo che sarebbe stata molto impegnativa, visto il contesto politico in cui avveniva, a ridosso delle elezioni, tanti anni di blocco e quindi le tante aspettative.

Avevano impostato il confronto partendo da alcune priorità per noi ineludibili, soprattutto per la scuola: un intervento che svuotasse la legge 107/15 e la legge

150 dagli aspetti più deleteri e più odiosi per il personale. La riaffermazione delle istituzioni della conoscenza come comunità mettendo in discussione la deriva aziendalista in corso da anni. Nella scuola in particolare porre le basi per affermare il principio, a noi caro, della comunità educante. Questo obiettivo, non scontato, lo abbiamo raggiunto pur nelle differenze che ci sono tra le diverse sezioni. Abbiamo ottenuto che tutte le risorse andassero sul salario tabellare e abbiamo salvaguardato il bonus degli 80 euro.

Per la scuola abbiamo ottenuto che le risorse del bonus docenti fossero spostate dentro la contrattazione collettiva nazionale, andando così a incrementare il *plafond* complessivo disponibile per le retribuzioni. È un caso unico nel pubblico impiego avere recuperato risorse aggiuntive e averlo fatto colpendo al cuore la L. 107, perché con questa operazione è stato affermato che il bonus va in parte sulla retribuzione professionale dei docenti (Rpd) e in parte viene contrattato. Nell'università, ad esempio, l'accesso alle posizioni economiche avviene adesso in base ai contratti precedenti e non più in base alla legge "Brunetta" che limitava l'accesso e la progressione di carriera a quote limitate di lavoratori. Inoltre, una parte delle risorse che la "Brunetta" destinava alla valutazione della *performance* individuale e collettiva sono state spostate sul salario accessorio. Ma sono solo alcuni esempi

Anche nella sezione "ricerca" si an-

CONTRATTO, VOTO POLITICO, RSU

nulla una disposizione del DLgs 150/09, cancellando la differenziazione dei premi individuali per i tecnici e gli amministrativi. Per i ricercatori e i tecnologi vorrei sottolineare un principio importante affermato nel contratto che è l'autonomia e la responsabilità nell'espletamento delle attività di ricerca. Un principio in linea con la libertà di ricerca affermata nella Costituzione e che fa il paio con l'importante concetto di "comunità educante" stabilito per la scuola.

Nell'AFAM si sono mantenuti i gradoni stipendiali automatici, ivi compresi quello che consente un incremento dopo 3 anni di servizio. Dunque anche qui, grazie al contratto non si applicano ai docenti e al personale tecnico-amministrativo le norme del decreto Brunetta su "performance"; su "merito e premi" e sono stati posti precisi vincoli a tutela del piano di stabilizzazione dei precari previsto dalla legge di bilancio 2018.

In tutti i nostri settori si è rafforzata la contrattazione a livello di singola istituzione con un forte consolidamento del ruolo e della funzione della Rsu.

Il sindacato ritorna quindi a essere l'interlocutore nelle materie che riguardano il rapporto di lavoro. Un buon risultato...

Restano molti gli obiettivi importanti da raggiungere, ma abbiamo posto solide basi. Il contratto, per il contesto generale di cui dicevo prima, non ha potuto raggiungere tutti gli obiettivi che ci eravamo prefissi, in particolare quelli legati alla revisione dei sistemi di classificazione professionale. Avranno un ruolo importante quindi le sequenze contrattuali da avviare subito e le commissioni paritetiche istituite.

Il clima elettorale e un governo a termine hanno costretto ad accelerare i tempi, anche perché l'esito delle elezioni si presentava molto incerto...

Nelle nostre previsioni immagina-

vamo che il voto politico avrebbe premiato sostanzialmente quelle forze che si erano presentate come antitetiche alla politica del governo, anche perché il governo, ma in particolare il precedente governo Renzi, che era uscito sconfitto dal referendum del 4 dicembre 2016 (sulla proposta di revisione costituzionale - ndr), aveva impostato le proprie politiche su un attacco frontale nei confronti dei lavoratori della scuola, in particolare con la legge 107. E il mondo della scuola ha risposto nelle urne. Da un'analisi dei flussi elettorali emerge che una parte del mondo della scuola, tradizionalmente schierato verso il blocco progressista, si è orientato verso il Movimento 5 Stelle. È mancata da parte della sinistra, e del Pd in particolare, un'offerta, una proposta politica che rispondesse ai bisogni di chi lavora nel mondo della conoscenza, che, invece, si è sentito umiliato dalle politiche degli ultimi anni.

La legge 107, in particolare venuta dopo gli anni della Moratti e della Gelmini e le devastazioni procurate, ha chiuso il cerchio. È fondata su una sfiducia di fondo nei confronti dei lavoratori della scuola; non mette al centro le necessità reali, materiali dell'istituzione, comprese quelle basilari per far funzionare il sistema, come un numero sufficiente di personale ATA per amministrare le scuole, per accogliere gli alunni, assistere quelli con disabilità; oppure avere risorse sufficienti per appaltare le pulizie. Figurarsi poi aprire una riflessione sulla missione della scuola, sulla dispersione, sugli obiettivi che non riesce a raggiungere, sul rinnovamento dei saperi, e ancora sulla situazione delle scuole nel Mezzogiorno. Tutte cose che negli anni la FLC CGIL ha chiesto che fossero discusse con e nelle scuole, perché profondamente sentite, e che fossero coniugate con una politica per (e non contro) il personale e con investimenti mirati. Ignorare tutto ciò ha prodotto sfiducia e gli effetti si sono scaricati in particolare sul Pd.

Non voglio fare un confronto tra voto politico e voto per il rinnovo delle Rsu. In queste ultime elezioni la partecipazione è sempre molto alta, la CGIL e il sindacato confederale restano ampiamente maggioritari, eppure c'è qualche cedimento. Allora ti chiedo: questa reazione del mondo della conoscenza, e in particolare della scuola, che ha punito le politiche governative e soprattutto il Pd, ha avuto effetto anche sul voto per il rinnovo delle Rsu?

Innanzitutto dobbiamo riconoscere l'eccezionalità della vicinanza delle due scadenze elettorali, il voto politico e il voto per le Rsu. Per le ragioni che dicevo prima, è comprensibile che laddove venga a mancare definitivamente anche rappresentanza politica a sinistra e del mondo del lavoro, gli effetti si riverberino soprattutto sulla CGIL.

Noi faremo un'approfondita analisi del voto per le Rsu per capire l'impatto che su questo ha avuto l'esito delle politiche. Indubbiamente un impatto c'è stato, non uniforme su tutto il territorio nazionale ma poteva essere molto più forte.

Tuttavia l'analisi che faremo del voto non dovrà considerare solo questo aspetto. Abbiamo la necessità di approfondire i tanti fattori che hanno inciso sul voto per le Rsu, collocandoli in una prospettiva di medio periodo e leggendo le tendenze. È chiaro che un sindacato viene scelto per quello che fa sul luogo di lavoro, per le persone che lo rappresentano e infatti la CGIL è riconosciuta, è forte proprio per questa sua attività concreta. Il mondo del lavoro è cambiato, c'è stato un cambio di generazione, di coloro che avevano un approccio militante e si riconoscevano nella CGIL per le battaglie generali che faceva, per l'idea di scuola che proponeva. Le nuove leve di lavoratori vivono un contesto diverso, non hanno vissuto e non hanno memoria di quelle lotte, molti sono entrati in seguito a ricorsi contro violazioni di norme perpetrate per anni dallo Stato, come quella annosa e famosa sui contratti a termine. Insomma,

con un approccio molto più individuale ai problemi che vivono nel lavoro.

Lo stesso essere venuta meno la contrattazione collettiva per così tanti anni non poteva che pesare di più che su di noi: il sindacato che, nei fatti, di più esercita un ruolo confederale e di sintesi delle istanze individuali.

Questo, naturalmente, ci interroga su come ricostruire un alfabeto nuovo della discussione nei luoghi di lavoro. Dobbiamo interrogarci sulla nostra proposta sindacale in un mondo che è cambiato ed è in continuo cambiamento, senza per questo schiacciarsi sull'esistente, su ciò che c'è. Serve una proposta sindacale composita, collegando la dimensione politica a quella professionale.

Ricostruire dal basso una democrazia partecipata, basata sul coinvolgimento e sul dibattito. Tornare a parlare dei contenuti professionali del lavoro nella scuola, ad esempio, rivitalizzare una discussione sui metodi di insegnamento, sulla pedagogia...

La sensazione è che anche nel mondo del lavoro dipendente, quello cosiddetto "garantito" cominci a pesare la parcellizzazione sociale e la polverizzazione degli interessi che penalizzano una visione "confederale" dei problemi del lavoro.

Il sindacato confederale nel suo complesso, nella fase più difficile della sua storia, mantiene un insediamento molto significativo, molto forte. Non dimenticare che se viene meno la contrattazione collettiva, se per 10 anni di blocco dei contratti non eserciti la tua funzione prioritaria, le spinte corporative, le risposte individuali ai problemi, gli atteggiamenti antagonisti finiscono per rafforzarsi. Ripeto, 10 anni senza contrattazione collettiva è un prezzo che paga soprattutto il sindacato confederale e soprattutto la Cgil. Siamo noi che investiamo di più sull'importanza del ruolo della contrattazione sui luoghi di lavoro e sulla funzione delle Rsu. Io credo che la riconquista del contratto

riaprirà una fase dinamica. Sottolineo che abbiamo attraversato un periodo davvero eccezionale: il sindacato è stato attaccato su tutti i fronti, ha perso interlocutori politici, la sfiducia montante ha trovato espressione in forme semplici di comunicazione. Nelle assemblee in cui abbiamo discusso l'ipotesi di accordo, i lavoratori hanno compreso la difficoltà del momento e l'importanza di avere portato a casa un contratto. Ma queste cose non puoi spiegarle in un tweet. Tuttavia anche sul piano della comunicazione dovremo attrezzarci meglio. Sono certo che nei prossimi mesi, quando sui luoghi di lavoro si tornerà a fare contrattazione integrativa, grazie al contratto, gli scenari cambieranno.

Concludo con una notazione. L'analisi del voto per le Rsu sarà differenziata per settori. L'università ha risultati migliori, confermando il dato straordinario delle scorse votazioni. A conferma di quanto dicevo prima, nell'università la contrattazione integrativa e l'azione sindacale in questo campo è sempre stata molto forte, anche in questi anni, e questo ha avuto un peso importante.

Le prossime settimane saranno comunque un banco di prova. Il contratto appena firmato è in scadenza, quindi ci sarà da preparare le piattaforme per il prossimo, ma contemporaneamente bisognerà chiudere le questioni aperte, come la sequenza Ata e i profili professionali nell'università. Ci sono già delle scadenze fissate?

Aspettiamo che l'ARAN ci convochi per le sequenze e che vengano insediate le commissioni paritetiche, intanto prepareremo le piattaforme da discutere con le lavoratrici e i lavoratori. Dovremo sfidare il prossimo governo sul merito delle nostre priorità affinché le risorse per i prossimi CCNL vengano stanziare nella legge di stabilità per il 2019. È importante che siano già indicate nel DEF per quanto riguarda il triennio e con le stesse previsioni dell'attuale rinnovo. Naturalmente non basta. La questione

salariale che riguarda, per la verità, tutto il mondo del lavoro, pubblico e privato, è particolarmente pesante nei nostri settori. Questo contratto ha iniziato a dare una risposta, ma bisogna andare molto più in là. Ho la preoccupazione – di cui bisogna che siano consapevoli anche i lavoratori –, quando sento i programmi di governo delle forze politiche, che la questione delle risorse non sarà semplice. Nella legge di stabilità dovranno mettere insieme l'incremento del reddito di inclusione, la revisione della legge "Fornero", la flat tax... mi chiedo quale spazio ci sarà per l'investimento sui contratti pubblici. Certo, chi in campagna elettorale ha soffiato sull'esiguità economica di questo contratto, dovrebbe poi essere conseguente. Vedremo. Noi comunque siamo pronti, per noi la stagione contrattuale continua e non vogliamo fare il prossimo contratto tra 4 anni.

Come si sta preparando il sindacato?

Intanto stiamo portando avanti la formazione delle nostre Rsu. Vanno avanti anche i rapporti unitari con Cisl e Uil, con i quali stiamo conducendo all'ARAN la trattativa per le aree dirigenziali dei nostri settori. Si ripartirà sulla base delle linee guida delle piattaforme contrattuali che avevamo preparato per questo contratto, aggiornandole e facendole vivere sotto forma di proposte nelle assemblee. Quelle linee guida sono dense di contenuti, molti dei quali andranno recuperati. Non partiamo certo da zero. La questione salariale, lo ripeto, si ripresenterà con il carico problematico cui accennavo prima, sapendo che l'accordo del 30 novembre 2016, che ha consentito questo rinnovo, ha esaurito la sua funzione. Bisogna ripartire anche con una modalità inedita di relazioni sindacali per prefigurare un nuovo quadro di aumenti economici.

Accennavi prima a un disagio che serpeggia soprattutto nella scuola e che si

CONTRATTO, VOTO POLITICO, RSU

è manifestato anche con un voto di protesta alle elezioni politiche. In effetti la scuola sembra impotente di fronte ad alunni demotivati e spesso violenti e famiglie sfiduciate e tutt'altro che solidali con i docenti e la scuola. Sembra che si siano rotte le relazioni tra scuola e società, che non ci sia più un riconoscimento del ruolo fondamentale della educazione ...

Quello che è accaduto in particolare in questi ultimi anni è la perdita del senso di comunità. Nel rapporto tra società e Stato il primo presidio è la scuola. Se si alimenta l'idea che la scuola è un servizio a domanda individuale che deve corrispondere ai singoli bisogni delle singole famiglie, la scuola perde il senso della sua missione sociale e civile. Non viene più vissuta e proposta, attraverso politiche adeguate, come una comunità educante, come un luogo in cui i conflitti si prevengono, si governano insieme, un luogo in cui studenti, famiglie, insegnanti, collaboratori, dirigenti lavorano all'obiettivo comune di alzare il livello dell'istruzione generale, di far raggiungere il successo formativo a tutti i ragazzi, perché questo è un bene per loro e la società, di includere e non escludere. Se invece si rafforza il modello "aziendale", dove la competizione è tra le scuole e tra i singoli... questi processi peggioreranno. Considera anche il fatto che abbiamo famiglie un po' "adolescenti", frutto delle mutazioni culturali molto profonde negli ultimi 30 anni, iperprotettive nei confronti dei loro figli al punto da contrapporsi al lavoro dei docenti: il mix è esplosivo. Anche perché le campagne denigratorie contro tutto il sistema di istruzione, pensiamo a quella contro l'università durata anni, hanno alimentato atteggiamenti giudicatori su un lavoro difficile, l'insegnamento, e su una relazione complessa, quella educativa, anche da parte di chi non ha le competenze per farlo. E sono servite, già in passato, per legittimare interventi devastanti.

Quest'anno è il cinquantenario del '68. Negli anni Sessanta e agli inizi del Settanta i grandi cambiamenti nella scuola, dalla media unica al tempo pieno, nell'università, sono partiti dal basso, dalle scuole, dagli atenei, da movimenti e organizzazioni professionali, dalla stessa Cgil che fondava in quegli anni il sindacato scuola. Tutto nasceva da sperimentazioni e da esigenze sul campo che poi hanno trovato una formalizzazione nelle norme. Da una ventina di anni avviene il contrario, le riforme, vere o presunte che siano, calano dall'alto. Come fare per far ripartire dalla scuola, dall'università un movimento riformatore dal basso?

I movimenti degli ultimi anni sono stati di opposizione, di difesa. Il '68 era un movimento generazionale in un quadro mondiale e anche molto propositivo. Una generazione che si ribellava a una società autoritaria e che, in Italia, voleva affermare i valori costituzionali, applicare la nostra carta costituzionale. Era la prima generazione del dopoguerra che viveva in un mondo, quello occidentale, in sviluppo, dove si riteneva possibile redistribuire la ricchezza. E c'erano anche ampie di affermazione e sviluppo personale. Chi lavorava in fabbrica poteva pensare di costruire un diverso futuro per i propri figli proprio confidando sull'istruzione, sull'educazione, quindi sull'accesso agli studi, come previsto dall'art. 34 della Costituzione. C'era un'ansia di crescita culturale in un mondo che si percepiva in progresso.

Cosa è cambiato oggi? Mi viene in mente una citazione da Paul Valéry «Il futuro non è più quello di una volta». Quindi oggi dobbiamo studiare risposte nuove. Ma la storia ci sia di insegnamento.

A quella stagione c'è stata una reazione delle forze conservatrici fortissima e organizzata. Non è stata la crisi a chiudere quella stagione che qualcuno ha definito "rivoluzionaria", ma proprio la reazione del capitalismo e dell'ideologia

neoliberista. Questa reazione ha avuto al centro l'istruzione, il modello di "quasi mercato" in cui bisogna immettere le scuole e le università, nato nel mondo anglosassone, perché è nel mondo dell'istruzione che nascono e si implementano i processi di emancipazione anche sociale. Il '68 è nato nelle università e nelle scuole, poi è esondato nelle fabbriche.

La necessità di aumentare le zone di mercato con possibilità di liberare il riconoscimento del sé ha dato una risposta privatistica alle ansie di liberazione portandole a destra politicamente. Il mondo di oggi è cresciuto in quella cultura.

Abbiamo la necessità, ma non da soli, di ricostruire una grande alleanza per costruire un pensiero contro-egemonico e una iniziativa diffusa per orientare in una direzione diversa il nostro mondo. È una battaglia che non possiamo condurre da soli, solo nei nostri settori con i lavoratori della conoscenza. E vanno coinvolti per primi gli studenti, con i quali il nostro sindacato ha sempre aperto un canale di comunicazione, di condivisione e di confronto costante.

Il sindacato nel suo insieme può avere un ruolo trainante. È un tema che sarà affrontato al prossimo congresso della Cgil, da qui a qualche mese. Una grande battaglia sociale sul valore dell'istruzione deve coinvolgere tutti, quindi nel nostro campo anche i lavoratori di altri settori, che mandano i figli a scuola e all'università.

È importante riconoscere che la ricerca serve per creare innovazioni e nuova tecnologia, ma nel mondo di oggi la ricerca libera e la ricerca per sfide servono per rispondere ancora di più alle grandi domande dell'umanità, quelle che oggi riguardano la sopravvivenza della specie, sottraendole ai meccanismi del mercato e quindi anche dei finanziamenti su progetti solo finalizzati a determinati interessi di gruppi. Tutto questo sembra una banalità ma non lo è affatto, anzi. ■

BIBLIOTECHE SCOLASTICHE

IL LIBRO DI CARTA AI TEMPI DELLA RETE

Intervista a Donatella Lombello Soffiato di LOREDANA FASCIOLO



Articolo 33 da tempo si occupa della questione biblioteche scolastiche. Riapriamo il tema prendendo spunto dal recente libro di Donatella Lombello Soffiato, scritto insieme a Mario Priore, Biblioteche scolastiche al tempo del digitale, rivolgendo alcune domande all'autrice

Nonostante venga riconosciuta da tutti – pediatri, educatori, psicologi, esperti dell'apprendimento – l'importanza dell'abitudine sin da bambini alla lettura, in Italia non si riesce neanche a ottenere che sia presente in ogni scuola una biblioteca.

Per la formazione dei bambini, per lo sviluppo della loro capacità immaginativa, espressiva e comunicativa è fondamentale la frequentazione delle trame narrative, sia in forma vicariale – attraverso la lettura ad alta voce da parte dell'adulto – o in forma diretta, quando hanno imparato a leggere.

La lettura della storie permette ai suoi fruitori di elaborare in modo critico le emozioni, le situazioni gratificanti e/o paurose, le relazioni complesse, gli stati d'animo e gli affetti, positivi e negativi, proposti nelle/dalle finzioni letterarie, che rappresentano altrettanti esempi dell'agire umano, altrettanti “cataloghi dei destini”, come direbbe Italo Calvino.

L'esperienza letteraria – dagli albi illustrati, alle fiabe, alle favole, ai romanzi – consente ai suoi destinatari di ottenere, inoltre, al di là del piacere estetico d'incanto, evasione, *suspense* e meraviglia, (Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie*; Maria Chiara Levorato, *Le emozioni della lettura*), anche capacità di previsione e di interpretazione della quotidianità, dei fatti reali (Jonathan Gottschall, *L'istinto di narrare*; Stefano Calabrese, *Neurogenesi del controfattuale*).

Che la lettura sia importante è recepito nei documenti ministeriali, dai più lontani ai più recenti.

Tuttavia, per quanto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) si precisi che, appunto per favorire negli allievi una formazione del gusto e della consuetudine con i libri che duri per tutta la vita, è necessario, tra altre condizioni, assicurare la presenza delle biblioteche scolastiche (p. 29), esse in realtà non hanno avuto la diffusione auspicata (né sono assolutamente menzionate nella Legge 107/2015).

Al contrario, per una serie di disposizioni ministeriali, che hanno ridotto risorse umane e finanziarie, sono state messe in difficoltà le biblioteche scolastiche esistenti, organizzate o poten-

ziate a seguito di progetti succedutisi nel tempo, tra la fine dell'altro e l'inizio di questo Millennio. Aveva acceso forti speranze il *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche* (1999-2002), voluto dall'allora Ministro Luigi Berlinguer e varato a seguito della legge sull'autonomia scolastica (L. 59/1997), ma poi decaduto. Queste speranze erano state rinfocolate dai successivi due progetti *Biblioteche nelle Scuole* (2004-2006) e *Una rete di biblioteche scolastiche per le competenze chiave del XXI secolo* (2010-2013), ma anch'essi hanno avuto un breve tempo di vita.

Tra gli aspetti che hanno impedito lo sviluppo, o il mantenimento, delle biblioteche scolastiche sul territorio nazionale possiamo individuare il ritorno al maestro unico nella scuola primaria (2009), contro la presenza di tre insegnanti su due classi (legge n.148/1990), il passaggio ad altra amministrazione dei docenti inidonei all'insegnamento per ragione di salute (art. 113 del DPR 417/74; e art. 23 CCNL 1994-97), per non parlare del definanziamento alla scuola conseguente alle leggi finanziarie (a partire dal 2003).

Perché nell'era di internet è ancora importante la biblioteca scolastica? Come può competere con la rete?

Sfaccettati e complessi sono i compiti riconosciuti alla biblioteca scolastica.

Per averne adeguata esemplificazione, basterebbe leggere i documenti internazionali che hanno analizzato il ruolo educativo di questo importante spazio scolastico per la lettura e l'apprendimento: la *Dichiarazione sulle Biblioteche Scolastiche* dello IALS – International Association of School Librarianship, il *Manifesto IFLA/Unesco sulle biblioteche scolastiche*, le sette edizioni delle *Linee guida IFLA per le biblioteche scolastiche*, succedutesi dal 1979 al 2015, e continuamente aggiornate.

La finalità della biblioteca scolastica è di concorrere alla realizzazione della pro-



gettualità pedagogica della scuola, in generale, e della scuola in cui essa è incaricata, in particolare, ovvero di rispondere ai bisogni didattico-metodologico-educativi della collettività di apprendimento-insegnamento in cui opera. In particolare, possiamo individuare *quattro sue principali finalità educative*: educazione alla lettura, educazione alla ricerca, innovazione metodologico-didattica, documentazione.

È proprio la sfida data dalla continua possibilità di accesso al sapere, dal moltiplicarsi delle fonti “immateriali” della conoscenza e delle informazioni, dalla possibilità di leggere testi non solo scientifici, ma anche narrativi, attraverso il web, che mette in campo il valore educativo della biblioteca scolastica, quale spazio più consono a fornire agli allievi gli strumenti, non solo “tecnici”, ma in specie “critici”, affinché essi possano padroneggiare *correttamente* (anche in senso civico-etico) il linguaggio digitale/multimediale/multicodale (*digital / media literacy*), possano essere messi in grado di trovare, confrontare, selezionare, valutare, organizzare, le risorse offerte dalla Rete, le sappiano condividere nel/col proprio

gruppo di lettura o di ricerca.

Oggi, in molte scuole si realizzano esperienze di classi cosiddette “aumentate” (dall'uso dei dispositivi, fissi o mobili, e delle Tlc), “scomposte” (in quando strutturalmente organizzate in gruppi di ricerca), o “capovolte” (*flipped classroom*), la cui metodologia consiste nell'offrire agli allievi la possibilità di consultare anticipatamente, a casa, i materiali didattici della lezione che sarà successivamente approfondita/ chiarita in classe.

Le modalità metodologiche dette poggiano su fondamenti pedagogici che attingono all'attivismo e al costruttivismo socio-culturale: in esse si privilegia il protagonismo dell'allievo nel suo processo d'apprendimento (*problem finding/solving*) o di ricerca di senso/interpretazione dell'opera letteraria, processo “condiviso” tra i componenti del gruppo di ricerca/lettura.

La differente specificità offerta dalla biblioteca scolastica è data dalla natura particolare dell'ambiente fisico/digitale (*setting*) che la caratterizza, ovvero dalla varietà/“complessità” delle risorse (materiali e digitali) che si spalancano davanti agli allievi. Essi, infatti, dalla/nella bi-

BIBLIOTECHE SCOLASTICHE



bioteca scolastica, ricevono sollecitazioni per un approccio al sapere/alla lettura ben più articolato, complesso, comparativo, selettivo e critico: nell'“interrogare” la conoscenza scientifica (tradizionale e digitale: utilizzando libri, risorse “granulari” o “esaustive”, o ebook “potenziati”) o la pagina letteraria (della narrazione cartacea, dell'*app*, dell'ebook), essi devono aver messo a punto e saper utilizzare strategie metodologiche, processi di analisi e capacità di problematizzazione più raffinati, devono saper “reggere” un maggiore sforzo nel coinvolgimento cognitivo-metacognitivo-emozionale-affettivo-relazionale necessario a mediare-negoziare il risultato nel/col gruppo, non rinunciando, peraltro, a dare il proprio apporto personale, nel rispetto del contributo di tutti.

È evidente che la biblioteca scolastica sia anche lo spazio didattico-educativo per la co-produzione di testi divulgativo-argomentativi o narrativi, attività nelle quali gli allievi si cimentano “contaminando” i *media*, realizzando ora tabelle, grafici, testi scritti, cartine, ma anche infografiche, *slideshow* (sequenze di diapositive didattiche), *story*

mapping o *visual storytelling* (narrazioni, letterarie o divulgative, interattive o meno, costituite da immagini, suoni, voci narranti), attingendo al mondo digitale: ad esempio alle *OER-Open Educational Resource*, Risorse Educative Aperte, o contenuti con “licenze CC”, ovvero *Creative Commons*, liberamente utilizzabili e condivisibili, che non ledono, perciò, il diritto d'autore.

Dalle due *mission* dette, discendono le altre due, legate all'innovazione metodologico-didattica, ossia all'individuazione di quei processi d'insegnamento-apprendimento che meglio si confanno alla collettività scolastica cui sono rivolti e alla documentazione, ovvero alla messa in rete proprio di quelle “pratiche eccellenti” che possono trasformarsi, a loro volta, in risorse didattiche e formative, in modo sincronico o diacronico, per la stessa comunità scolastica o per quelle delle altre scuole.

L'attività che si può svolgere nella biblioteca scolastica, dunque, non solo non è in competizione/rivalità con la Rete, ma è ad essa incrociata, poiché la include, la ingloba, la fa propria, permettendo agli allievi di saperne padroneggiare le molteplici risorse in modo

creativo e critico.

Compito della biblioteca scolastica, proprio in questo nostro tempo della “quarta rivoluzione”, come direbbero Gino Roncaglia e Luciano Floridi, è quello di permettere ai nostri allievi di saper dominare il *medium* tradizionale e quello delle *Tic*, di saper scegliere, “a ragion veduta”, se è preferibile avvalersi, per una specifica ricerca, di risorse granulari o curricolari, a stampa o immateriali, se è più gratificante/soddisfacente/costruttivo leggere *War Horse* e *Alice* “di carta”, oppure in formato digitale e interattivo.

Cosa prevede esattamente il Piano Nazionale Scuola Digitale per le biblioteche scolastiche? E cosa intende per biblioteca scolastica innovativa?

Delle 35 Azioni di cui è costituito il PNSD (27 ottobre 2015), l'Azione #24 è riservata alle *Biblioteche scolastiche come ambienti di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali*. Il testo, contenuto in due brevi pagine (100-101), trova la sua espansione nel bando dal titolo: *Avviso pubblico per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale*, e nel relativo *Allegato 1- Biblioteche scolastiche innovative come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale. Come costruire la proposta progettuale*.

Come è noto, il bando nazionale (13 maggio-14 luglio 2016) è stato indetto per la costituzione di reti di biblioteche scolastiche “a progetto” e rivolto alle scuole del territorio nazionale.

Il premio per i progetti migliori è di 10 mila euro ciascuno, per un totale di 1000 scuole, singole o in rete (su 3302 partecipanti), con un investimento finanziario complessivo di 10 milioni di euro. Al momento, tuttavia, dopo l'indicazione (nel sito del MIUR, il 9 agosto 2017) delle prime 500 scuole vincitrici,

non sono rese note le altre 500.

La valorizzazione didattica e il ruolo educativo delle biblioteche scolastiche, come si può intendere dal titolo dei documenti citati, trovano riconoscimento pedagogico, in specie, nel legame col digitale, che ne sancisce anche il carattere di innovatività.

La biblioteca scolastica è definita, infatti, “spazio fisico e digitale” (in ciò essendo citate le ultime *Linee guida IFLA*) necessario per avere accesso alla più ampia molteplicità di risorse “informative e formative, tradizionali e on ” (*Allegato 1*). I compiti della biblioteca scolastica sono, dunque, declinati, in questi documenti, sul versante della promozione della lettura, della ricerca, dell'autoproduzione di testi, dell'adozione di “nuove metodologie didattiche”, dell'alfabetizzazione all'uso dell'informazione (*information literacy*), del prestito digitale (*digital lending*), con particolare enfasi attribuita all'uso di attrezzature “atte all'acquisizione, alla fruizione e all'elaborazione di contenuti digitali: non solo *computer*, ma eventualmente anche strumenti come *e-reader*, *tablet*, *document camera* o macchine fotografiche e di ripresa audio/video digitali” (*Allegato 1*).

L'innovatività della biblioteca scolastica si individua, pertanto, nel suo stare al passo con le nuove opportunità offerte dalla Rete, senza tuttavia che sia trascurato l'uso delle risorse tradizionali. Ciò che invece risulta trascurata è l'individuazione del personale che, nella biblioteca scolastica innovativa, deve incaricarsi di aggiornare i materiali, di renderli disponibili, di interpretare i bisogni educativi, d'apprendimento/insegnamento della collettività scolastica.

Il cenno, fatto nell' *Azione #24*, alle possibilità offerte dall'organico potenziato/funzionale non sembra poter consentire lo svolgimento di un ruolo che, nella biblioteca scolastica, è così complesso e sfaccettato, che deve essere caratterizzato da formazione, aggiornamento e sistematica presenza, a soste-



gno delle finalità educative (PROF) della scuola.

Sono efficaci i numerosi progetti e campagne di promozione della lettura portati avanti in Italia?

Il limite dei progetti sta, appunto, nel fatto che la loro durata è “a termine”, circoscritta a un tempo definito, a risorse umane e finanziarie precarie che non consentono l'attuazione di un vero servizio, i cui caratteri sono quelli della sistematicità, continuità, affidabilità per il rigore e le competenze che mette in campo.

Nel suo libro viene anche riportato il risultato di un'analisi sull'organizzazione delle biblioteche scolastiche in alcuni paesi europei ed extraeuropei. Quali sono gli esempi più significativi, a suo parere, e quali di questi modelli potrebbero funzionare anche in Italia?

Sembra strano che in molti dei Paesi considerati, nei quali sono state attuate reti capillari di efficienti biblioteche scolastiche, con consistenti piani di promozione della lettura e della ricerca, manchi la legge relativa all'istituzione del bibliotecario scolastico.

Tra questi, il Cile è un esempio significativo, in quanto 25 anni fa, subito dopo la caduta di Pinochet, ha dato avvio a una riforma scolastica nella quale importanza educativa fondamentale hanno assunto i CRA - *Centro de Recursos para el Aprendizaje* (Centri di Risorse per l'Apprendimento). Manca la legge relativa al bibliotecario scolastico, ma sono stati redatti gli *Estándares Indicativos de Desempeño* (Standard indicativi delle Prestazioni), nei quali sono definiti i compiti del personale impegnato nella biblioteca scolastica, strettamente legati agli *Estándares para bibliotecas escolares CRA* (Standard per le biblioteche scolastiche CRA). Negli *Estándares Indicativos de Desempeño* sono offerte precise indicazioni relative all'organizzazione, alle dotazioni di materiali e alle tecnologie necessarie a rendere efficiente il servizio in biblioteca, per facilitare i processi d'apprendimento e l'interesse per la lettura da parte degli allievi (l'obbligo scolastico in Cile arriva ai 17 anni d'età). Negli *Estándares para bibliotecas escolares CRA* sono, invece, indicati i compiti e i requisiti dell'Equipo CRA, formata dal *coordinador* (coordinatore), dall'*encargado*

BIBLIOTECHE SCOLASTICHE

(responsabile), e dall'*auxiliar* (ausiliare) della biblioteca scolastica. Il *coordinador CRA* è un insegnante che svolge regolare lezione in classe, che deve possedere sia una notevole esperienza didattica, sia una consolidata abitudine alla lettura, e che, *oltre* al suo impegno in classe, dedica generalmente 15 ore la settimana (variabili, a seconda di quanto decide ciascun istituto) assicurandosi che le attività della biblioteca scolastica rispondano efficacemente al Progetto Educativo d'Istituto PEI (analogo al nostro POF). L'*encargado* è invece impegnato nel CRA mediamente per 32 ore la settimana: egli può essere un insegnante, un laureato in Lettere, un bibliotecario professionista o un tecnico della biblioteca, in possesso, in ogni caso, di un'adeguata formazione per svolgere i compiti relativi alla sua funzione, che non è solo gestionale-organizzativa, ma anche didattica, di sostegno degli studenti nei loro percorsi di ricerca e di lettura.

L'*auxiliar* può essere semplicemente un diplomato della scuola secondaria superiore: ha mansioni di tipo esecutivo, aiutando il responsabile CRA nella risistemazione dei materiali sugli scaffali, collaborando alla loro manutenzione (spesso questi incarichi sono svolti, tuttavia, da personale volontario). Il compito del CRA (*Estándares para bibliotecas escolares*) si svolge nelle tre direzioni: la *promozione della lettura* (*Fomento de la lectura*), con attività pianificate durante l'orario scolastico, sollecitando l'uso e il prestito frequente dei materiali di lettura; l'*integrazione nel curriculum* (*Integración al Currículo*), vincolandone le dotazioni, realizzando attività con gli studenti che ne approfondiscano gli interessi; l'*educazione degli utenti* (*Educación de usuarios*), con iniziative che permettano agli allievi e ai docenti, oltre che di conoscere i materiali, di acquisire competenze nella ricerca di informazioni bibliografiche e digitali. È da notare che ogni CRA ha una dotazione media di 6 libri per allievo, e

che i CRA in Cile sono 9.805, mentre le scuole sono 8.659 (dati del 2017, Ministero de Educación de Chile): spesso, infatti, nella stessa scuola, sono presenti due CRA.

Come si vede, la soluzione dell'insegnante impegnato, oltre che nella propria classe, anche in biblioteca, per un tempo pur parziale, ma non irrisorio, potrebbe essere una soluzione interessante per noi: in Cile, tuttavia, come si è detto, tutto il peso organizzativo-gestionale è sostenuto dal bibliotecario professionista.

Questa distribuzione di ruoli ricorda per certi aspetti la situazione della Provincia autonoma di Bolzano, nella quale è stata istituita la biblioteca scolastica e il ruolo del bibliotecario scolastico nel lontano 1990. La biblioteca scolastica è gestita dal bibliotecario qualificato (7° livello), ma tutte le attività della biblioteca, tuttavia, sono preventivamente programmate, all'inizio dell'anno scolastico, nell'ambito del Consiglio di Biblioteca, formato dal direttore (un docente) e da due suoi colleghi (o più, a seconda della grandezza della scuola) nominati dal Consiglio d'Istituto (*équipe* che resta in carica per un triennio), oltre che dal bibliotecario e dal dirigente scolastico, membri di diritto.

La Provincia eroga i fondi alle scuole sia per l'incremento delle dotazioni della biblioteca, sia per il pagamento del bibliotecario qualificato. Il patrimonio minimo di ogni biblioteca scolastica deve essere almeno di 10 documenti per allievo e comprendere opere di consultazione, di approfondimento e integrazione delle singole materie di studio, libri di narrativa, oltre a raccolte di didattica, riviste, risorse multimediali.

Anche in Danimarca, in cui la biblioteca scolastica, chiamata *Centro di servizio pedagogico*, è stata istituita fin dal 1994, il bibliotecario scolastico è obbligatoriamente un docente che, pur impegnato in parte nell'attività didattica in classe, per svolgere il proprio ruolo in biblioteca ha frequentato corsi di forma-

zione per almeno 300 ore presso l'Istituto Superiore di Studi Pedagogici (Danmark Lærerhøjskole), per il possesso di tutte le competenze di carattere organizzativo-gestionale-biblioteconomico, come anche di carattere pedagogico-didattico-educativo: conoscenza della letteratura per l'infanzia, dei diversi processi per lo svolgimento di attività di ricerca, dei materiali tradizionali e digitali.

Come si può comprendere, in ogni caso, la funzione organizzativo-didattico-educativa del bibliotecario scolastico non può essere marginale: essa deve essere svolta a tempo pieno per concorrere efficacemente alle finalità educative della scuola e allo sviluppo del processo formativo degli allievi. ■

Donatella Lombello Soffiato

Studiosa senior dello Studium patavinum, già Docente di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per Ragazzi - Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPP. Presidente Sezione PD - As.Pe.I. - Associazione Pedagogica Italiana".



L'IDENTITÀ NAZIONALE E LA GLOBALIZZAZIONE

IL RITORNO DEI NAZIONALISMI

DAVID BALDINI



Dallo Stato-nazione dell'Ottocento basato, sull'unità culturale e linguistica, si è arrivati nel recente passato, con l'affermazione dei sistemi totalitari, a un nazionalismo in cui era preponderante il concetto di etnia e di razza. Negli Stati uniti d'Europa i moderni nazionalismi stanno assumendo caratteri nuovi e tendenze che potrebbero avere sbocchi imprevedibili

Un venticinquennio fa il sociologo francese Alain Minc ebbe a osservare: «La nazione, questa strana figura, ritorna».¹ Prima di lui Eric J. Hobsbawm, in un saggio premonitore uscito nel 1972, dal titolo *Riflessioni sul nazionalismo*,² aveva ammonito: «Sebbene il nazionalismo sia probabilmente il fenomeno politico più incisivo del nostro secolo, e sebbene la sua importanza continui a crescere, si è rivelato assai difficile fare i conti con esso in termini di analisi». Ritorno della «nazione» e difficoltà di comprenderne le ragioni sono all'origine dello stato di smarrimento nel quale viviamo oggi.

Lo storico inglese, del resto, pur convinto che il nazionalismo avesse ormai fatto il suo tempo³ – non essendo più «un elemento trainante e di primaria importanza dello sviluppo storico» –, aveva tuttavia continuato ad analizzarlo, in dissenso con quegli studiosi – di tradizione liberale, socialista e comunista – che, al contrario di lui, giudicavano nazioni e nazionalismi come fenomeni residuali, da tempo superati o condannati senza appello all'insignificanza. Di qui la felice similitudine alla quale ricorse, equiparando il comportamento degli avversari del nazionalismo a «quel soldato romano che minacciò di cancellare i diagrammi di Archimede». Il nazionalismo, egli aggiungeva, era sempre lì; era «un

fatto reale e consistente», con il quale «bisognava fare i conti».

E che così fosse si sarebbero incaricate di dimostrarlo le varie spinte autonomistiche che – con le loro varie sfumature di indipendentismo, separatismo, secessionismo⁴ – di lì a poco avrebbero di nuovo messo in allarme l'Europa.

La “strana figura” evocata dal Minc, d'altro canto, veniva da lontano, come ci ha ricordato, più di un secolo fa, Ernest Renan, in un celebre discorso pronunciato alla Sorbona l'11 marzo del 1882.⁵ Rifiutata l'idea di una nazione tradizionalmente intesa, ovvero fondata sull'astuzia, egli sostituiva i concetti di “frontiera naturale” e di “frontiera strategica” con quelli – a essi connessi – di una identità culturale fondata sulla lingua. Idea, questa, ribadita negli anni Novanta da Renzo De Felice, il quale, richiamandosi per l'appunto alla lezione di Renan, osservava come lo Stato nazionale si fondasse «essenzialmente sull'unità culturale (e questo tanto nella versione “tedesca” quanto in quella “francese”) e linguistica, espressione sì dei ceti superiori [...], ma che veniva estendendosi anche a quelli inferiori, via via che questi, accedendo alla proprietà e, grazie a ciò, alla loro cultura si integravano in essi».⁶ In età liberale, insomma, la “nazione” si fondava sui principi di libertà e di unità, mentre l'etnia – che in seguito sarebbe stata considerata come “perenne”, in quanto espressione del substrato delle “identità collettive” – vi aveva ancora scarso peso.

I temi evocati dal Renan tornarono ad affacciarsi, per breve tempo, alla fine della Prima guerra mondiale, per poi cadere di nuovo nell'insignificanza. L'atteggiamento di momentaneo disinteresse era stato in larga parte determinato dalla Conferenza di pace di Parigi del 1919, la quale, dopo aver ridisegnato i confini geografici dell'Europa – profondamente mutati a seguito del crollo dell'Impero austro-ungarico e ottomano – aveva diffuso l'illusione tra i cittadini del Vecchio Continente che, con la pace, anche i problemi legati alle identità nazionali fossero stati definitivamente risolti. In realtà, essi erano stati solo rinviati, come dimostra il precario equilibrio raggiunto in vari Stati del Centro Europa a seguito dei trattati di pace. Nel corso delle trattative erano infatti venute a confronto due linee, inconciliabili tra di loro: quella dell'“autodelimitazione” e quella dell'“autodeterminazione”.⁷ Se la prima si richiamava alla “scuola soggettivistica” – rappresentata da Jean Jacques Rousseau, Ernest Renan, e, in maniera meno netta, dai pensatori del Risorgimento italiano –, la seconda faceva riferimento all'esistenza degli Stati in quanto tali, dal momento che è proprio di una nazione il “poter liberamente fissare i suoi confini territoriali”.⁸

La questione era a tal punto dirimente che Luigi Salvatorelli – a proposito delle rivendicazioni del dopoguerra che finirono per accomunare, sia pure per opposte ragioni, vincitori e vinti – ha potuto osservare: «In quasi tutti i nuovi Stati eu-

Al ricever notizia della guerra

Neve è una parola strana e bianca.
Né ghiaccio né gelo
ha preteso da germoglio o uccello
il costo dell'inverno.

Eppure ghiaccio e gelo e neve
dalla terra al cielo conosce
questa terra estiva.
Nessuno sa perché.

E' nel cuore di tutti gli uomini:
qualche spirito antico
ha mutato con maligno bacio
la nostra vita in muffa.

Rosse grinfie hanno graffiato il Suo volto:
il sangue di Dio è sparso.
Egli piange dalla sua dimora solitaria
i suoi figli morti.

O antica maledizione crémisi!
Corrodi, consuma:
restituisci a questo universo
il suo fiore originario.

Città del Capo, 1914

(Da *Poesie di guerra* di I. Rosenberg, in AA.VV., *L'anno di Poesia 1986*, a cura di R. Mussapi, Jaka Book, Milano 1986).

ropei vi erano cospicue minoranze nazionali. La lotta delle nazionalità che aveva portato al crollo dell'Austria-Ungheria risorgeva negli Stati successori». ⁹ Osservazione, questa, avallata dalla sorte toccata alle popolazioni dell'Europa centro-orientale, le quali furono costrette a “migrazioni forzate”, motivate soprattutto da ragioni etniche.

Con il tramonto dell'età liberale e la successiva affermazione dei sistemi totalitari, fascista e nazista, il significato di nazione e di nazionalismo tornò prepotentemente d'attualità, del tutto mutata di segno. Prenderà infatti sempre più piede il concetto di etnia, la quale, considerata come “perenne”, finirà per divenire, una volta identificata con la razza, il supporto di politiche aggressive, largamente diffuse e favorite dal processo di “nazionalizzazione delle masse”.

L'IDENTITÀ NAZIONALE E LA GLOBALIZZAZIONE

Tornando, sentiamo le allodole

Tetra è la notte:
e, anche se abbiamo la vita, sappiamo
quale sinistra minaccia sia in agguato.

Trascinando queste membra angosciate, sappiamo solo
che questo sentiero dilaniato dai veleni ci porta al
campo
ad un po' di sonno sicuro.

Ma, ascolta! Gioia, gioia – strana gioia.
Ecco! Il culmine della notte risuona di invisibili allodole:
musica si riversa sui nostri volti attenti, levati.

La morte poteva cadere dal buio
con la stessa facilità di un canto –
ma solo il canto cadde,
come sogni di un cieco sulla sabbia
minacciati da maree pericolose
come i capelli neri di una ragazza, che in essi non pensa
rovina,
o come i suoi baci in cui nasconde un serpente.

1917

(Da *Poesie di guerra* di I. Rosenberg, in AA.VV., *L'anno di Poesia 1986*, a cura di R. Mussapi, Jaka Book, Milano 1986).

“Identità” delle nazioni e globalizzazione

La questione era talmente intricata che neppure la carta di Yalta, sottoscritta dagli Alleati nei primi di febbraio del 1945, prima ancora della fine della Seconda guerra mondiale, riuscirà a darle una risposta risolutiva. A proposito delle contraddizioni rimaste aperte, ha scritto Giovanni Spadolini: «Con una Polonia risorta: ma su un territorio per un terzo diverso dal vecchio e con una preventiva e immensa migrazione di popolazioni (otto milioni di polacchi dell'Est vittime della Russia, spostati di colpo in regioni ex tedesche come la Slesia e la Pomerania). La carta balcanica rivista: l'Ungheria, alleata di Hitler e di Mussolini, rimpicciolita; premiata a dismisura la Romania (che sarebbe diventata la terra di Ceausescu); dovunque introdotte modifiche. Ma un punto sempre fermo: l'Europa dell'Est era legata alla Russia. L'Europa

Dulce et decorum est

Piegati in due, come vecchi straccioni, sacco in spalla,
le ginocchia ricurve, tossendo come megere, impreca-
vamo nel fango,
finché volgemmo le spalle all'ossessivo bagliore delle
esplosioni
e verso il nostro lontano riposo cominciammo ad ar-
rancare.
Gli uomini marciavano addormentati. Molti, persi gli
stivali,
procedevano claudicanti, calzati di sangue. Tutti fini-
rono azzoppati; tutti orbi;
ubriachi di stanchezza; sordi persino al sibilo
di stanche granate che cadevano lontane indietro.

Il gas! Il GAS! Svelti, ragazzi! – Come in estasi anna-
sparono,
infilandosi appena in tempo i goffi elmetti;
ma ci fu uno che continuava a gridare e a inciampare
dimenandosi come in mezzo alle fiamme o alla
calce...
Confusamente, attraverso l'oblò di vetro appannato e
la densa luce verdastra
come in un mare verde, lo vidi annegare.

In tutti i miei sogni, davanti ai miei occhi smarriti,
si tuffa verso di me, cola giù, soffoca, annega.

Se in qualche orribile sogno anche tu potessi metterti
al passo
dietro il furgone in cui lo scaraventammo,
e guardare i bianchi occhi contorcersi sul suo volto,
il suo volto a penzoloni, come un demonio sazio di
peccato;
se potessi sentire il sangue ad ogni sobbalzo,
fuoriuscire gorgogliante dai polmoni guasti di bava,
oscuri come il cancro, amari come il rigurgito,
di disgustose, incurabili piaghe su lingue innocenti –
amico mio, non ripeteresti con tanto compiaciuto fer-
vore
a fanciulli ansiosi di farsi raccontare gesta disperate,
la vecchia Menzogna: Dulce et decorum est
pro patria mori.

(Da W. Owen, *Poesie di guerra*, a cura di S. Rufini,
Einaudi, Torino 1985)

DECRETO PRELIMINARE ALLA PACE RUSSO-TEDESCA DI BREST-LITOVSK DEL 1918

Il famoso “decreto sulla pace” – in realtà un appello ai governi e ai popoli dei paesi belligeranti per la conclusione di una pace democratica – fu il primo atto di politica estera del “Governo Provvisorio degli Operai e dei Contadini”, approvato dal II Congresso Panrusso dei Soviet il 26 ottobre / 8 novembre 1917, il giorno dopo la rivoluzione vittoriosa. Il suo principale motivo ispiratore era in parte di carattere interno. In un certo senso il decreto sulla pace, non meno di quello sulla terra, era un appello ai contadini, ai contadini in uniforme militare. In quel critico momento il regime dipendeva dall'appoggio delle masse contadine, soprattutto le masse contadine sotto le armi, le cui concessioni rimanevano, per dirla con la terminologia marxista, “piccolo-borghesi”; e finché era così, la rivoluzione non poteva gettar via la sua bardatura democratico-borghese. Le masse, come scriveva più tardi Lenin, «sfinite e martoriate da quattro anni di guerra, volevano soltanto la pace e non erano in condizione di porre la domanda “Perché la guerra?”». [...]

Fu così che il decreto sulla pace, approvato dal II Congresso Panrusso dei Soviet l'indomani della rivoluzione, era nel linguaggio e nell'ispirazione molto più wilsoniano che marxista, e merita di essere considerato non come un remoto discendente del *Manifesto comunista*, ma piuttosto come

l'immediato precursore dei “quattordici punti” proclamati due mesi dopo; in verità è bene dimostrata la parte indirettamente avuta dalla dichiarazione nell'ispirare il discorso dei “quattordici punti” di Wilson. Essa era una proposta per l'immediata conclusione della pace, rivolta “a tutti i popoli belligeranti e ai loro governi” e diffusa in tutto il mondo. Essa chiedeva una pace non socialista, bensì “giusta e democratica” – una pace senza annessioni né indennità, una pace basata sul diritto di autodeterminazione per tutte le nazioni mediante “un libero voto”. Essa dichiarava abolita la diplomazia segreta, e annunciava l'intenzione del governo di pubblicare i trattati segreti conclusi in passato e di condurre tutte le future trattative “in modo assolutamente pubblico”. Nulla veniva detto del capitalismo come causa di guerra o del socialismo come sua cura. L'unico debole accenno alla rivoluzione mondiale ricorreva nella frase conclusiva in cui i lavoratori dell'Inghilterra, della Francia e della Germania venivano invitati ad aiutare i loro compagni russi «a portare a conclusione con successo l'opera di pace e anche l'opera di liberazione delle masse lavoratrici e sfruttate della popolazione da ogni forma di schiavitù e di sfruttamento».

(Da E. H. Carr, *La rivoluzione bolscevica 1917-1923*, pp. 807-809, Einaudi, Torino 1964)

occidentale restava aperta all'alleanza con gli Stati Uniti». ¹¹

Ebbene, anche con il mondo diviso in due blocchi, la tradizionale idea di nazione era destinata a sopravvivere, come avrebbe dimostrato l'evoluzione dei tempi: si pensi, in particolare, al periodo susseguente al 1989, ¹² caratterizzato dalla caduta del regime comunista in Urss e dei “paesi satelliti”, ¹³ nonché dalla riunificazione delle due Germanie, avvenuta il 3 ottobre 1990. Da allora, come ha scritto Francesco Tuccari, «i problemi della nazione, del nazionalismo e dello stato nazionale sono tornati a essere, per vari aspetti imprevedibilmente, problemi decisivi del nostro tempo». ¹⁴ E infatti “la caduta del muro” e la fine del bipolarismo hanno visto tornare in primo piano l'idea di nazione «non solo nei paesi che avevano costituito l’“impero esterno” sovietico e in quelli dell'ex Urss, ma in tutto il mondo occidentale, in cui ha assunto caratteri nuovi o moltiplicato e sviluppato motivi e tendenze che erano già affiorati in precedenza, ma erano sino allora rimasti minoritari e circoscritti e, in genere, erano considerati e contrastati come pericolosi o antistorici (tipico in questo senso è il caso dei micronazionalismi)». ¹⁵

E, d'altro canto, era fatale che un simile *trend* si ripercuo-

tesse su base transnazionale. Come ci ricorda Gian Enrico Rusconi, “una nazione di cittadini” «non cancella affatto la pluralità delle culture (o delle etnie, come si usa dire oggi), incarnate da gruppi sociali particolari o insediate in aree geografiche particolari; non è neppure un colpo di spugna su ricordi di profondi contrasti e di sofferenze unilateralmente imposte. Anzi, il riconoscere questo intreccio di culture e di memorie diverse, di contrasti storici vissuti insieme, dovrebbe essere un fattore di formazione di quella identità nazionale che diventa motivo di lealtà e solidarismo civico». ¹⁶ Sarà però negli anni Novanta che gli studiosi riprenderanno a interessarsi massicciamente di tali questioni, ricorrendo spesso ad analisi comparative. Incalzati dagli eventi, essi furono costretti a barcamenarsi tra la loro “attualità” e “inattualità”, in un mondo nel frattempo profondamente mutato, nel quale, per alcuni, sarebbe stato addirittura in atto uno “scontro di civiltà”. ¹⁷

Se la questione, come si è visto, era antica, il contesto nel quale essa era finita per iscriversi era nuovo, come dimostrano i processi compositi da essa innescati, fatti di aspi-

L'IDENTITÀ NAZIONALE E LA GLOBALIZZAZIONE



razioni autonomistiche e/o indipendentistiche, di spinte separatistiche e/o secessionistiche. Il tutto in una riscoperta di identità nazionali che aveva avuto nella tragedia jugoslava la sua conferma più tragicamente clamorosa.¹⁸ Se ad esempio i sostenitori dei moderni nazionalismi non manifestano – ancora – alcuna “volontà di potenza”, o spinte aggressive di carattere imperialistico verso altre nazioni, limitrofe o lontane, è tuttavia indubitabile che l’incubazione, a lungo andare, potrebbe avere sbocchi imprevedibili. In tal senso, non va trascurato quanto ha scritto Angelo D’Orsi a proposito del nazionalismo dell’Italia postunitaria, che era ben lungi dall’essere «un corpo dottrinale compatto e omogeneo», ma che pure porterà al fascismo. «Il processo di omogeneizzazione e di depurazione – egli osservava –, o se si vuole il passaggio del nazionalismo “da stato d’animo a dottrina”, è lungo e si nutre di elementi diversi».¹⁹

Di conseguenza, allo stato degli atti, si può ragionevolmente sostenere che le forme fin qui assunte da talune forme del nazionalismo europeo, seppure in embrione, non sembrano equiparabili a quelle del passato. Esse sono piuttosto il frutto delle paure ingenerate dai cambiamenti traumatici e radicali attualmente in corso, i quali, costringono i Paesi più ricchi a competere tra di loro in una dimensione globale. Questi processi hanno prodotto in Occidente un consistente aumento della disoccupazione, un ampliamento sempre più intollerabile delle disuguaglianze, un accrescimento della povertà in paesi tradizionalmente abituati a vivere nell’agio e nella “ricchezza”.

Crisi della democrazia e fenomeni di disgregazione

Quanto questi fenomeni siano il prodotto esclusivo del “mondo globale”, un mondo “fuori controllo” dominato dai particolarismi più vari, e quanto siano frutto dei cascami di un passato che “ritorna”, è ancora difficile dire. Certo è che, a seguito del processo di globalizzazione – che vede il predominio quasi incontrastato dei mercati finanziari, la delocalizzazione delle imprese, l’omologazione crescente dei consumi e degli stili di vita, l’omogeneità delle comunicazioni e dell’informazioni – si è ormai diffusa, nel mondo, una “grande paura”. Ci sembra che sia essa, nella fase attuale, a spingere i popoli a ricercare una “identità”, divenuta per taluni tanto più impellente quanto più si stanno diffondendo a macchia d’olio, in molte parti del globo, imponenti fenomeni migratori, conflitti sempre più frequenti tra ricchi e poveri, progressivi scontri religiosi e tribali, attacchi terroristici sempre più spietati.

Da questo smarrimento generalizzato, di cui oggi siamo preda, discendono due conseguenze.

La prima riguarda il fatto che le trasformazioni in corso «hanno reso per vari aspetti *strutturalmente* obsoleto lo stato nazionale nel suo formato tradizionale, rendendo quanto mai complesso il problema dei rapporti tra “cittadinanza politica” e “identità nazionale”».²⁰

La seconda riguarda l’incapacità, o l’impossibilità, degli stati nazionali, in primis europei, di governare i processi glo-

bali in corso, con gravi riflessi sulla democrazia, a proposito della quale si proclama, da tempo, la “crisi”, che i “leader” cercano vanamente di contenere ricorrendo allo *storytelling*.²¹ La contraddizione tra il “mondo globalizzato” e i “mondi locali”,²² almeno per quanto riguarda i popoli che compongono l'Europa, è insomma giunta ormai a un punto di non ritorno: necessitati a darsi organismi pensati – e voluti – come transazionali,²³ nel tentativo di fronteggiare l'aggressiva competitività di colossi economici vecchi e nuovi, essi però non intendono cedere quote sempre più ampie di sovranità nazionale.

Del resto, alcuni anni fa, Giuliano Procacci,²⁴ a fronte dell'indirizzo “naziocentrico” mostrato dai più recenti manuali di storia, sottolineava come, negli ultimi decenni del secolo scorso, si fosse determinata una maggiore apertura degli Stati verso una dimensione europea e internazionale. Ma, egli aggiungeva, si era trattato solo di una parentesi durata lo spazio di un mattino: infatti, già a partire dagli anni Novanta, «il problema e l'assillo dell'identità [era] tornato a essere prevalente in quasi tutti i paesi europei».

Oggi questi processi di rottura con il passato si stanno verificando con quelle modalità che a suo tempo Gian Enrico Rusconi aveva preconizzato: «Una nazione può cessare d'esserlo. La nazione infatti non è una struttura statuale fissa e indistruttibile. Non è neppure un dato etnico disancorato dalle sue forme politiche storiche. La nazione democratica, in particolare, è una costruzione sociale delicata e complicata, fatta di culture e storie condivise, di consenso manifesto e corrisposto, basato sulla reciprocità tra i cittadini. È un vincolo di cittadinanza, motivato da lealtà e da memorie comuni. [...] Ma quando la politica produce inefficienza e corruzione, si intaccano i vincoli stessi che tengono insieme una nazione al di là della sua struttura statuale. Allora il senso di reciproca appartenenza storica non è sentito più come un valore. L'identità nazionale non sostiene più la vita politica, tanto meno la surroga. Allora una nazione cessa di esserlo. E può farlo in tanti modi, non necessariamente e nel più clamoroso della disgregazione del suo apparato politico-amministrativo con la secessione di alcune regioni».²⁵

La questione dell'autodeterminazione, dunque, ritorna. Essa d'altro canto è figlia della *Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino* (26 agosto 1789), che ha trovato una successiva e più recente conferma nella nuova formulazione contenuta nella risoluzione n. 1514 (XV), approvata dall'Assemblea generale dell'ONU nel 1960. Essa precisa che il principio in questione è da intendere «come la facoltà riconosciuta a ogni popolazione di stabilire lo status politico del proprio territorio, in base al diritto dei popoli di disporre liberamente di se stessi».²⁶

E, tuttavia, al di là della legittimità giuridica e democratica

del principio, non si possono non sottolineare i pericoli insiti nella rivendicazione dell'autodeterminazione, la quale, se da una parte consente ai popoli di “disporre liberamente di se stessi”, dall'altra innesca un effetto-domino che non può non indebolire Stati legittimamente costituiti.

Un pericolo analogo si sta correndo anche oggi: può accadere infatti che oppressori e oppressi da una parte concordino nell'unirsi in comunità allargate, di dimensioni nazionali o sovranazionali – come nel caso dell'Europa – dall'altra ambiscano poi a disunirsi di nuovo per ambizioni centralizzatrici e/o identitarie. E così, in nome del “nazionalismo” gli oppressi di ieri diventano gli oppressori di domani, come ci ha ben spiegato da Louis Snyder.²⁷ Rifacendosi a Hans Morgenthau, lo studioso americano aveva riassunto la questione ricorrendo al paradosso dell'ABC: vi sono popoli (A) che si appellano al nazionalismo per riaffermare i propri diritti contro una nazione (B), ma poi negano questi stessi diritti ad altri popoli (C).

Un esempio emblematico di tale contraddizione è rappresentato, tra gli altri, dagli americani che, nel Settecento, rivendicavano il proprio *status* di nazione indipendente dall'Inghilterra, per rifiutare poi a loro volta tale *status* ai nativi indiani. Oppure si potrebbe pensare a quegli stati africani che, avendo raggiunto la loro sovranità politica nella seconda metà del XX secolo, nella fase della decolonizzazione, hanno poi combattuto le minoranze che a loro volta aspiravano all'indipendenza.²⁸

Di qui il giudizio illuminante di Snyder, che ci mette in guardia dall'associare, per analogia, i nazionalismi presenti a quelli passati: «Il nazionalismo riflette il caos della storia stessa. Quale fenomeno storico, è sempre soggetto a continui e imprevedibili mutamenti. È multiforme, disordinato, torbido, non riducibile a un denominatore comune».

Una ragione in più, aggiungiamo noi, per cercare di comprenderlo e contrastarlo, forti delle esperienze maturate nel passato remoto, ma anche prossimo.²⁹ Un monito in tal senso ci viene sempre da Alain Minc, il quale, pur non pregiudizialmente avverso al concetto di “nazione”, aveva preconizzato, con largo anticipo sui tempi, quanto poi si sarebbe puntualmente verificato: «Se affrontiamo il nemico con le idee confuse senza aver rivisitato la questione nazionale rischiamo di essere contaminati. Da ciò l'esigenza pratica e morale di non transigere sui nostri principi. È la nazione che deve inserirsi nella filosofia democratica e liberale e non la democrazia che deve sottomettersi al volere della nazione». La nazione insomma sì, «ma governata dalla ragione».³⁰

Nel caso malaugurato che invece i nazionalismi volessero prendersi la loro “rivincita” sulla democrazia e sull'internazionalismo, magari coronandola anche con il successo, allora potremmo senza indugio affermare di trovarci di fronte

L'IDENTITÀ NAZIONALE E LA GLOBALIZZAZIONE

a un passaggio di fase dagli esiti nebulosi e incerti, le cui tragiche conclusioni ci sono state però state già indicate dall'esperienza storica di un passato prossimo e non certamente remoto. ■

NOTE

¹ A. Minc, *La vendetta delle nazioni. La rivincita dei nazionalismi*, 1990, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1993.

² Il saggio è stato poi inserito nel volume *I rivoluzionari*, Einaudi, Torino 1975.

³ Si pensi alla celebre trilogia, composta da *Le rivoluzioni borghesi 1789-1848*, il Saggiatore, Milano 1971; *Il trionfo della borghesia 1848-1875*, Laterza, Bari 1976; *L'età degli imperi 1875-1914*, Laterza, Bari 1976. A essa vanno poi aggiunte le opere successive, quali *Nazioni e nazionalismi dal 1870*, Einaudi, Torino 1991, e *Il secolo breve. L'età dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1995.

⁴ Dopo il 1989 non a caso si è parlato di "esplosione delle nazioni", dal Baltico al Caucaso, dall'Europa centro-orientale all'Asia centrale.

⁵ Il titolo del discorso era *Qu'est-ce qu'une Nation?*, ora in E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, ed. orig. 1904, trad. it. Donzelli, Roma 1993.

⁶ R. De Felice, *Democrazia e stato nazionale*, in AA.VV., *Nazione e nazionalità in Italia. Dall'alba del secolo ai nostri giorni*, a cura di G. Spadolini, Laterza, Bari 1994.

⁷ Per un paradosso della storia, sostenitori del principio di "autodeterminazione" dei popoli furono tanto l'"imperialista" Woodrow Wilson, quanto il rivoluzionario V. Ilyich Lenin, il quale, subito dopo la rivoluzione bolscevica scrisse: «Ci dicono che la Russia andrà in pezzi, divisa in repubbliche separate; ma noi non abbiamo ragione di temerlo. Quale che possa essere il numero di queste repubbliche indipendenti, noi non avremo timore. Ciò che è importante, per noi, non è che la frontiera passi qui o là, ma che l'unità di tutti i lavoratori di tutte le nazioni si mantenga per la lotta contro la borghesia di qualsiasi nazione». Cit. in E. H. Carr, *La rivoluzione bolscevica 1917-1923*, p. 257, Einaudi, Torino 1964.

⁸ G. Héraud, *Popoli e lingue d'Europa*, Ferro Edizioni, Milano 1966.

⁹ L. Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, "Scuola e vita", Firenze 1953.

¹⁰ Si pensi, per tutti, ai libri di G. Mosse, il quale, dopo la pionieristica *Le origini culturali del Terzo Reich*, il Saggiatore Mondadori, Milano 1968, scrisse: *La nazionalizzazione delle masse*, il Mulino, Bologna 1975; *Il razzismo in Europa*, Laterza, Bari 1980; *L'uomo e le masse nelle ideologie nazionaliste*, Laterza, Bari 1982; *Sessualità e nazionalismo*, Laterza, Bari 1984.

¹¹ G. Spadolini, *Prefazione a Democrazia e stato nazionale*, op. cit.

¹² Negli anni 1990-2000 si è assistito a un vero e proprio florilegio di opere riguardanti la nazione e il nazionalismo. Secondo un calcolo non definitivo, il quel decennio sarebbero state pubblicate – tra monografie, volumi collettanei, antologie, atti di convegno etc. – ben duemila opere. Così F. Tuccari, *La nazione*, Laterza, Bari 2000.

¹³ Come scrive V. Strada, l'evento simbolicamente più significativo da un punto di vista della periodizzazione, «si è svolto in modo pacifico il 12 giugno 1991. Esso è costituito dalle prime votazioni democratiche dopo quelle che all'inizio del periodo sovietico avevano formato l'Assemblea costituente subito sciolta dai bolscevichi». Così V. Strada, *La questione russa. Identità e destino*, Marsilio, Venezia 1991.

¹⁴ F. Tuccari, *La nazione*, op. cit.

¹⁵ Così R. De Felice, *Democrazia e stato nazionale*, op. cit. Sull'accezione di "micronazionalismi" C. Magris ci suggerisce la seguente definizione: «Micronazionalismo è un atteggiamento che non riguarda certo soltanto paesi e nazioni piccole, numericamente, economicamente o militarmente deboli. Micronazionalismo indica l'enfaticizzazione e l'ossessione della propria identità, la sua assolutizzazione, la tendenza a parlare continuamente di essa e di se stessi, il comportamento aggressivo-diffidente che nasce dall'insicurezza, l'attitudine algolagnica». Così in *Nazionalismi e micronazionalismi*, in AA.VV., *Nazione e nazionalità in Italia. Dall'alba del secolo ai nostri giorni*, op. cit.

¹⁶ G. E. Rusconi, *L'identità nazionale e la sfida separatista*, in AA.VV., *Nazione e nazionalità in Italia. Dall'alba del secolo ai nostri giorni*, op. cit.

¹⁷ Si veda S. P. Huntington, *Lo scontro di civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1997.

¹⁸ N. Janigro, *L'esplosione delle nazioni, il caso jugoslavo*, Feltrinelli, Milano 1994.

¹⁹ A. d'Orsi, *I nazionalisti*, Feltrinelli, Milano 1981.

²⁰ F. Tuccari, *La nazione*, op. cit.

²¹ Si veda C. Salmon, *Storytelling*, Fazi, Milano 2008.

²² Le espressioni citate sono di C. Geertz, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna 1999.

²³ Si pensi al Trattato di Maastricht (1991), o all'introduzione della moneta unica (1999).

²⁴ G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Carocci, Roma 2005.

²⁵ G. E. Rusconi, *Se cessiamo di essere una nazione*, il Mulino, Bologna 1993.

²⁶ Abbiamo tratto tale definizione dal *Dizionario di storia e geopolitica del XX secolo*, a cura di S. Cordellier, Bruno Mondadori, Milano 2001.

²⁷ L. Snyder, *The New Nationalism*, ed. orig. 1968, trad. it. Martello, Milano 1970.

²⁸ La decolonizzazione è infatti stata uno dei fenomeni più significativi della nostra storia recente: iniziata alla chetichella (a cavallo tra la Prima e la Seconda guerra mondiale), raggiunse il suo acme in coincidenza con la crisi mediorientale del 1956, venutasi a creare a seguito della decisione del leader egiziano Nasser di nazionalizzare il canale di Suez.

²⁹ Si pensi ai genocidi del Ruanda (1994) o di Srebrenica, in Bosnia Erzegovina (1995).

³⁰ A. Minc, *La vendetta delle nazioni. La rivincita dei nazionalismi*, op. cit.