

Articolo 33

ANNO XI n. 11-12 Novembre - Dicembre 2019

edizioni conoscenza

Anno XI n. 11-12 Novembre-Dicembre 2019 - Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in Abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, DCB (Roma)



**L'UMANESIMO DI PAPA FRANCESCO. UNA CONVERSAZIONE COL CARDINAL RAVASI
IDEE CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA E L'ESCLUSIONE
RICERCA E INNOVAZIONE PER RILANCIARE L'ITALIA**

SOMMARIO

Editoriale

1/L'Italia e gli altri

ERMANNO DETTI

Lo scrigno

3/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCILO

Mercurio

3/ Edicole, addio!

ERMANNO DETTI

Attualità

4/Il nuovo umanesimo di papa Francesco

Conversazione col cardinale Gianfranco Ravasi

FRANCESCO SINOPOLI e PINO SALERNO

8/La soluzione dentro e fuori la scuola

La dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari

GIORGIO CRESCENZA

12/Rendere la scuola attraente e inclusiva

La dispersione scolastica non è un destino

PAOLA PARLATO

15/Dare un futuro ai giovani

La dispersione scolastica implicita

e i diplomati "analfabeti"

Intervista ad Anna Maria Ajello di ELISA SPADARO

18/Non si finisce mai di imparare

La formazione del personale della scuola

MARIA GRAZIA FRILLI

21/Una scommessa per il rilancio del sistema paese

Ricerca e innovazione in Italia

ALBERTO SILVANI

24/I demeriti della meritocrazia

Come valutare il sistema scolastico

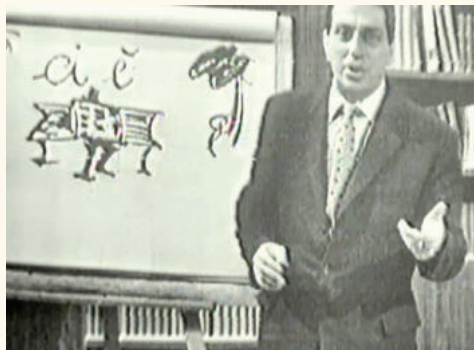
MASSIMILIANO DE CONCA

Osservatorio sull'università

A CURA DI FABIO MATARAZZO

28/Uniformare la disciplina

Le incompatibilità dei docenti universitari



Il maestro Manzi

33/Concorsi senza trucco

Un protocollo con l'ANAC

35/Nuove figure e nuovi percorsi

Accesso alla docenza. Le proposte del CUN

Pedagogie e didattiche

38/Una rivoluzione epistemologica

Dall'integrazione all'inclusione

GIULIANO FRANCESCHINI

43/Il difficile confine tra normalità e disabilità

Cosa sono i Disability Studies

MARIANA PICCIOLI

46/Elogio della lettura

Per una nuova paideia

ANNUNZIATA MARCIANO

53/La classe plurilingue come opportunità

Gli alunni stranieri a scuola

DANIELA DI NARDI

Tempi moderni

56/Il dovere e la responsabilità della memoria

Primo Levi nel centenario della nascita

DAVID BALDINI

62/Un intellettuale del Novecento

I Protagonisti/

Romano Bilenchi nel trentennale della morte

AMADIGI DI GAULA

64/Un futuro pieno di speranza

I Protagonisti/Mikhail Gorbaciov

Trent'anni fa il 1989

AMADIGI DI GAULA

66/A mio fratello Luigi

La specola e il tempo/ In ricordo di Giaime Pintor

nel centenario della nascita

A CURA DI ORIOLO

68/Di Vittorio antifascista

"La voce degli italiani" (1937-38)

MASSIMO MARI

Sulla funzione educativa dell'arte

74/ "Lei", realtà, sogno, ricordo

Dal romanzo al teatro performativo

Intervista a Marco Fioramanti di ELISA SPADARO

Libri

78/I sistemi imperfetti

VINCENZA FANIZZA

79/Destinazione finale: la vita

MARCO FIORAMANTI

Recensioni

80/Schede

ANITA GARRANI



Giuseppe Di Vittorio

In copertina: immagine del poster dello spettacolo di teatro performativo "LEI - Leggenda d'amore e di guerra" - Roma, Cappella Orsini (Via di Grotta Pinta, 35) nei giorni 2-3-4 dicembre, ore 21 (tratto dall'omonimo romanzo di Renato Fioramanti) - Drammaturgia e regia Marco Fioramanti - artwork di Ulderico Fioretti

L'ITALIA E GLI ALTRI

ERMANNO DETTI

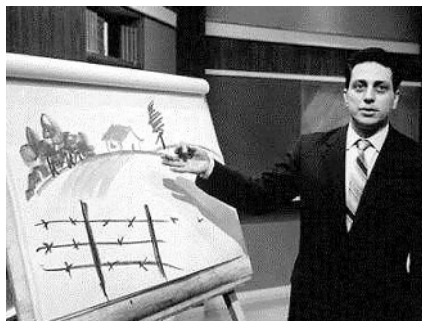
Fa un po' effetto vedere spesso l'Italia agli ultimi posti nelle classifiche culturali delle varie ricerche internazionali (Ocse, Pisa, ecc.). Queste ricerche riguardano soprattutto i giovani: una volta tocca alla matematica, una volta alla comprensione di un testo... Insomma i nostri giovani raramente si trovano ai vertici delle classifiche, e anche i meno giovani non ci fanno una bella figura (pensiamo ai dati sulla lettura per esempio che ci collocano al di sotto di quasi tutti gli altri paesi sviluppati).

Tutto questo appare contraddittorio quando veniamo a sapere che nelle varie parti del mondo i nostri ricercatori, costretti alla fuga dalle nostre traballanti strutture, sono tanto stimati e apprezzati per preparazione, capacità e dedizione al lavoro. Così, mentre da una parte i sistemi formativi italiani non risultano i migliori per investimenti e risultati formativi, nel mondo i nostri laureati si distinguono spesso dagli altri per i risultati eccellenti.

Questa situazione appare come una sorta di riflesso del nostro sistema formativo, che vede da una parte una scuola e un'università prive di fondi e di incentivi, e dell'altra parte un impegno straordinario di almeno una parte dei docenti. Che il nostro sistema formativo faccia acqua lo denunciavamo spesso noi stessi su questa rivista. Tuttavia emergono, sempre su queste colonne, eccellenze anche tra i nostri docenti. Una minoranza certo ma, tanto per esemplificare, grandi maestri come Maria Mon-

tessori, don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi o lo stesso Gianni Rodari sono nomi divenuti famosi nel mondo per la loro bravura, mentre centinaia di eccellenti docenti meno noti si impegnano ogni giorno nel nostro sistema formativo con sperimentazioni innovative e addirittura rivoluzionarie.

Purtroppo tutte queste eccellenze restano ignorate a livello istituzionale. È vero, anche qualche ministro non proprio progressista si è talvolta lasciato sfug-



Il maestro Alberto Manzi

gire nomi altisonanti, come quello di don Milani o di Alberto Manzi. Ma gli esempi del priore di Barbiana, che trasformava in eccellenze alunni già respinti e rifiutati dalla scuola proponendo nuovi contenuti di studio, o di Alberto Manzi, che accettava ogni sforzo dei suoi alunni rifiutando una assurda valutazione, non sono mai stati accolti dalle nostre istituzioni. Anzi è giusto ricordare che sia don Milani sia Manzi, come altri, sono stati puniti per la loro opera e spesso tra i nostri intellettuali c'è stato chi ha cercato di isolare questi grandi maestri, considerando le loro esperienze irripetibili o comunque legate a situazioni contingenti.

Un conservatorismo che non può che far male al nostro Paese, bisognoso di maggiori attenzioni e di maggiori investimenti. A questo proposito va ricordato che l'Italia è, rispetto agli altri Paesi industrializzati, fanalino di coda sia per i fondi destinati all'istruzione (pensiamo solo agli stipendi dei nostri docenti tra i più bassi in Europa), sia per quelli destinati alla cultura in generale (biblioteche, iniziative culturali, ecc.). Con una strana tendenza: mentre le forze conservatrici sono compatte e giubilanti nell'attaccare la libertà di insegnamento, quelle progressiste appaiono spesso scontente ma tutt'altro che compatte nel difenderla.

Nel momento in cui stiamo scrivendo queste note, è in discussione in Commissione parlamentare il disegno di legge C. 2222 (conversione del decreto legge n. 126/2019), recante misure straordinarie, necessarie e urgenti in materia di reclutamento del personale scolastico e degli enti di ricerca e di abilitazione dei docenti. Come al solito emerge, nel contesto, l'irrisolto problema della stabilizzazione dei precari: senza stabilizzazione salta la continuità didattica, prezioso elemento per un insegnamento affidabile. Ma emergono anche le responsabilità dei governi che, disattendendo ogni impegno con le forze sindacali e sociali, non bandiscono concorsi e non si preoccupano di un serio reclutamento del personale. Cose già dette ma che, crediamo, non bisogna stancarsi di ripetere se non vogliamo che la nostra situazione culturale continui a manifestarsi contraddittoria come quella che abbiamo descritto. ■

Il festivalfilosofia

"Macchine" è il tema scelto per la 20esima edizione del Festival che si svolgerà dal 18 al 20 settembre 2020. Tre giorni con i maestri del pensiero durante i quali si discuterà della grande questione della nostra epoca, quella delle tecnologie e il loro rapporto con il pensiero e l'etica. Si tratterà il profilo della collaborazione tra l'umano e l'artificiale anche rispetto ai mutamenti nel lavoro e più in generale nei rapporti sociali determinati dalle rivoluzioni nella conoscenza. Sono centinaia gli appuntamenti - tutti gratuiti - proposti dal festivalfilosofia di Modena, Carpi, Sassuolo ai quali partecipano giovani, studenti, stranieri e cittadini di ogni età.

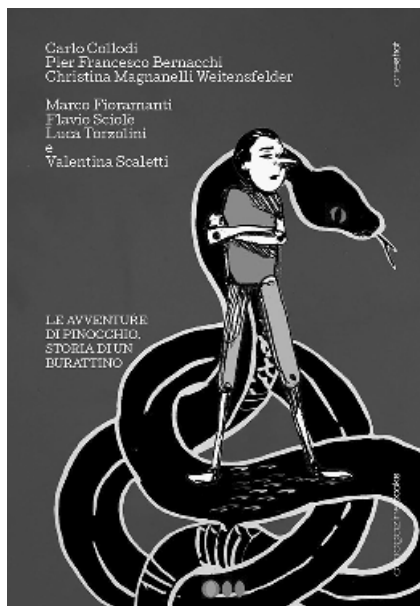
Info: [festivalfilosofia](http://festivalfilosofia.it), tel. 059/2033382
www.festivalfilosofia.it

Scritture migranti per l'Integrazione

Sono on-line i primi risultati della mappatura degli autori/autrici di origine immigrata e degli enti e iniziative che lavorano sulle "scritture migranti", curata dal Centro Studi e Ricerche Idos. Il progetto intende valorizzare autori e autrici che operano sia nel campo letterario sia giornalistico che utilizzano la lingua italiana. La narrativa appare la forma di scrittura più praticata e le questioni inerenti la "cultura italiana/del Paese di origine". Rilevante anche l'attenzione ai temi della migrazione e dell'asilo (centrali in quasi un terzo dei casi) e delle discriminazioni e del dialogo interculturale (oltre un quinto). Nella larga maggioranza dei casi si tratta di scrittori/rici nati all'estero, ma la ricerca ha evidenziato anche il ruolo, crescente, delle seconde generazioni: i figli dei migranti, nati e cresciuti in Italia, interpreti originali e "innovativi" dei temi dell'identità e dell'appartenenza. www.words4link.it è la piattaforma che si propone sia come uno strumento utile a creare contatti e favorire le collaborazioni, sia come un vettore di conoscenza di queste voci del panorama letterario italiano contemporaneo. Il materiale presentato non intende sostituirsi a importanti banche dati già esistenti, ma vuole con-

tribuire a un confronto "rinnovato" sul ruolo delle "scritture migranti", che ne aumenti la visibilità e favorisca il pieno riconoscimento. I soggetti interessati a far parte della mappatura possono iscriversi attraverso il sito di Words4Link.

Per maggiori informazioni: info@words4link.it
www.dossierimmigrazione.it



Pinocchio al Macro Asilo di Roma

AIMagazineBooks presenta "(Pin)occhio - Burattino Tour 2020-2021" Picture&Reading Book itinerante - Anteprima nazionale: Domenica 8 dicembre 2019, ore 16 al Macro Asilo (Sala Lettura) - via Nizza, 138. "Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino" Serie One Shot - Gruppo editoriale AIMagazineBooks (Collana a cura di Flavio Sciolé) - Carlo Collodi alias Carlo Lorenzin - Pier Francesco Bernacchi - Christina Magnanelli Weitensfelder - Flavio Sciolé - Marco Fioramanti - Luca Torzolini e Valentina Scaletti. Con la partecipazione straordinaria di Pinocchio e Il Grillo Parlante - Patrocinio della Fondazione Nazionale Carlo Collodi. Per l'occasione l'editrice AIMagazineBooks presenterà "L'Avamposto dei Sognatori", il nuovo e avanguardistico portale del gruppo

Info: [@aimagazinebooks](https://www.instagram.com/aimagazinebooks/) /
info@aimagazinebooks/W.App 366.1977633

Jobbydoo

È uno dei più importanti portali italiani utilizzato da centinaia di migliaia di persone, comuni, associazioni, scuole e università e che può aiutare gli studenti e le persone disoccupate a trovare una nuova occupazione o uno stage rapidamente, facilmente e gratuitamente. I principali punti di forza di questa importante risorsa sono: - 100% gratuito e nessuna iscrizione richiesta - L'elenco di offerte di lavoro più completo e aggiornato che potrete trovare in Italia - La sezione "Stipendi Medi in Italia", il database numero 1 in Italia relativo agli stipendi degli Italiani - La sezione "Elenco Professioni", la guida sulle professioni più richieste - Un blog con consigli sulla scrittura del CV, una guida su come affrontare un colloquio di lavoro e strategie utili per trovare il lavoro desiderato. www.jobbydoo.it/blog/

Libriamoci.

Giornate di lettura nelle scuole

Torna, anche quest'anno, *Libriamoci. Giornate di lettura nelle scuole*, l'iniziativa che dà appuntamento alle scuole italiane - dalla scuola dell'infanzia alle superiori - e che si svolgerà dall'11 al 16 novembre 2019. Il Progetto, che unisce giovani e meno giovani con la passione per la lettura, lo scorso anno ha registrato più di tremila iniziative in tutta l'Italia e ha coinvolto anche scrittori, giornalisti, attori, membri di associazioni culturali, bibliotecari e privati cittadini. Lo spirito che anima insegnanti, studenti e lettori è sempre il medesimo: far scoprire ai più giovani la bellezza della lettura e il suo potere di coinvolgimento soprattutto se fatta a voce alta e condivisa in un'esperienza corale. Attività che sarebbe bene includere nelle scuole svincolata da ogni valutazione didattica. Tre i filoni tematici suggeriti in questa sesta edizione: Gianni Rodari: il gioco delle parole, tra suoni e colori, in vista del centenario dalla nascita; Noi salveremo il pianeta, sul ruolo decisivo delle nuove generazioni nella lotta ai cambiamenti climatici; La finestra sul mondo: perché leggere i giornali, dedicato alle letture di giornali in classe e al confronto con i giornalisti che aderiranno come lettori volontari. Per partecipare occorre entrare in contatto col sito di Libriamoci che coordinerà le

attività di lettura annunciate dalle varie scuole.
www.cepell.it - www.libriamociascuola.it
[Facebook@libriamociascuola](https://www.facebook.com/libriamociascuola)

Toccare la bellezza

Dal 10 novembre 2019 all'8 marzo 2020 si tiene presso la settecentesca Mole Vanvitelliana di Ancona, la mostra "Toccare la bellezza. Maria Montessori Bruno Munari". Esposizione promossa e organizzata dal Museo Tattile Statale Omero e dal Comune di Ancona, in collaborazione con la Fondazione Chiaravalle Montessori e l'Associazione Bruno Munari. Obiettivo della iniziativa: promuovere per tutti una significativa esperienza della tattilità dal punto di vista artistico. Pur muovendosi in ambiti diversi, sia Montessori che Munari si sono chiesti se sia possibile percepire, riconoscere e apprezzare la bellezza anche tramite il tatto. Durante la mostra, saranno organizzati laboratori didattici per scuole e famiglie secondo il metodo Munari e il modello montessoriano nonché *workshop* e giornate di formazione rivolti ai docenti, educatori ed operatori museali. Sabato 25 gennaio è previsto un

convegno internazionale legato al tema della mostra, con la partecipazione di esperti e illustratori. Anche l'allestimento ha come filo conduttore il tatto, al quale sono ispirati i nuclei tematici che scandiscono il percorso: le forme, i materiali, la pelle delle cose, manipolare e costruire, alfabeti e narrazioni tattili. Del poliedrico artista e designer Munari saranno esposte oltre 100 opere e lavori editoriali che testimoniano come tutto il suo lungo percorso creativo sia stato caratterizzato da una forte attenzione ai

temi della multisensorialità e dall'impiego a livello artistico di una grande quantità e varietà di materiali naturali e industriali anche a fini pedagogici. Di Maria Montessori verranno presentati sia il modello educativo, sia i numerosi materiali, con particolare riferimento a quelli inerenti l'educazione sensoriale e della mano, quest'ultima considerata da lei stessa come "l'organo dell'intelligenza". La mostra è anche

a cura di
LOREDANA FASCILO



MERCURIO

EDICOLE, ADDIO!

Il calo delle vendite dei quotidiani e la caotica distribuzione dei giornali nei supermercati ha ucciso e sta uccidendo le ultime edicole. Nel 2001 i punti di vendita o chioschi erano 31mila, oggi sono scesi a 15mila e ogni giorno scompaiono edicole storiche. Anche la vendita dei quotidiani si è, negli ultimi dieci anni, più che dimezzata. Notizie di cui ben pochi parlano per il semplice motivo che la perdita delle edicole, un canale tanto importante per l'informazione e la lettura come diporto, interessa poco. Non interessa alle forze politiche e nemmeno al pubblico italiano, noto per la sua poca affezione alla lettura. Ci rendiamo conto della perdita? La chiusura delle edicole comporta un colpo durissimo alla carta stampata, dai quotidiani al fumetto, dai rotocalchi alle edizioni straordinarie dei libri di successo. Certo le nuove tecnologie hanno dato una spinta alla chiusura delle edicole. I quotidiani sono acquistabili e consultabili on line con le notizie in diretta. Si dovrebbe prendere coscienza di quello che viene e mancare

ERMANNO DETTI



nella nostra società: l'approfondimento, il dibattito, l'opinione, la lettura di un pezzo ben scritto e articolato con logica. Insomma se l'informazione è rapida, l'approfondimento diventa indispensabile, ma esso richiede riflessione, tempo e strumenti adeguati. Nascono da questa esigenza, avvertita qua e là, gli inserti culturali dei giornali, come La Lettura del "Corriere della Sera", Tuttolibri de "La Stampa", Robinson de "La Repubblica". Da qui l'esigenza di mantenere in vita riviste specializzate come la nostra: Articolo 33 infatti approfondisce tematiche importanti sulla scuola e sulla formazione in generale. Certo, questa esigenza della lettura di approfondimento è ancora poco avvertita. Ma ciò non toglie che sia la strada giusta nel nostro mondo dominato dalla rapidità e dal tirar via. Questa consapevolezza potrebbe ridare fiato alle edicole o comunque ai chioschi come punti vendita di carta stampata? Varrebbe la pena di fare qualcosa.

un'occasione per celebrare, nel 2020, la ricorrenza dei 150 anni dalla nascita di Maria Montessori. Il percorso della mostra è arricchito da approfondimenti, ambienti e stanze interattive. Tra gli ambienti allestiti in mostra, si troverà la ricostruzione di un'aula montessoriana, oltre ad ambienti interattivi, come "Il bosco tattile" ideato da Munari, dove il fruitore sarà protagonista di coinvolgenti e inusuali esperienze tattili e multisensoriali.

www.museoomero.it

Tutte le forme del narrare

All'indirizzo www.ilpepeverde.it si possono leggere e scaricare i materiali relativi al Convegno *Tutte le forme del narrare*. Pensare, apprendere, crescere con le storie che si è svolto a Bibbiena (AR) nei giorni 27-28 settembre u.s. Il Convegno nazionale, organizzato da Proteo Fare Sapere in collaborazione con la rivista «Pepeverde» e l'Associazione Milleforme, ha dedicato la prima giornata all'importanza del narrare. La vita di ciascuno è fatta di narrazioni. Si narrano fatti e situazioni reali, leggendo, storie e favole. Narrare è anche tramandare, è storia è memoria. Ascoltare e imparare a raccontare stimola la fantasia, aiuta ad articolare bene il pensiero, ad argomentare e a usare correttamente ed efficacemente

il linguaggio. La seconda giornata è stata dedicata alla lettura di brani delle opere di Gianni Rodari e al suo attualissimo insegnamento. Durante il convegno è stata presentata l'agenda "Conoscenza 2020" dedicata a Gianni Rodari ed è stato possibile vedere in anteprima *Il sole è blu*, il primo audiovideolibro prodotto da Edizioni Conoscenza.

www.ilpepeverde.it - www.milleforme.it
www.edizioniconoscenza.it/collanacontastorie
www.proteofaresapere.it

IL NUOVO UMANESIMO DI PAPA FRANCESCO

FRANCESCO SINOPOLI e PINO SALERNO



L'attenzione ai temi ambientali lanciata da Papa Francesco con l'enciclica *Laudato si'* ha ampliato l'interesse della chiesa su tutti i problemi della società contemporanea. Con una forte carica critica e con l'indicazione di nuovi orizzonti

Abbiamo incontrato il cardinale Gianfranco Ravasi mentre era in corso il Sinodo dei vescovi sull'Amazzonia tenacemente voluto da papa Francesco. E da lì siamo partiti lungo un itinerario argomentativo che ci ha condotti a porre una serie di grandi questioni epocali. Non solo quelle climatiche, ma soprattutto quelle relative alla condizione economica, sociale, culturale, antropologica e religiosa dell'uomo contemporaneo. E come si vedrà, la posizione della Chiesa apparirà, nelle parole del cardinale Ravasi, non più premoderna, ma avanzata e critica. La critica alla società contemporanea, alle disuguaglianze e alle fratture sociali non significa affatto, per la Chiesa di oggi, tornare a una presunta innocenza di secoli passati, ma osservare la realtà per quel

che è, affrontarne i limiti, indicare orizzonti, non solo etici, elaborare un nuovo umanesimo. Questa Chiesa parla anche al sindacato. E noi dovremmo ascoltarla.

Cardinal Ravasi, innanzitutto un interrogativo sul sinodo sull'Amazzonia che sta celebrandosi in questi giorni in Vaticano. Cosa c'è di urgente e di nuovo? In realtà, questo Sinodo viene dopo quello dedicato alle giovani generazioni dello scorso anno. È l'indizio di una nuova sensibilità della Chiesa?

Direi che sostanzialmente sono tre le dimensioni di questo Sinodo sull'Amazzonia: la prima riguarda la comunità ecclesiale in quel contesto, abbastanza travagliato per la diminuzione del clero, per la presenza di nuove forme di religiosità legate a movimenti evangelicali, da non confondere con gli evangelici protestanti, che sviluppano una teologia della prosperità, ed emana fascino su quelle popolazioni brasiliane.

Cosa dice questa teologia? Se tu sei benedetto da Dio sei prospero. È la teoria della retribuzione, più volte citata nella Bibbia: giustizia-premio, delitto-castigo. E l'attuale presidente del Brasile Bolsonaro si basa molto su questi movimenti evangelicali. Si tratta però di una evasione dalla realtà, verso cieli mistici. Anche se possiedono un enorme palazzo, paradossalmente in via Helder Camara, il grande teologo della liberazione.

Si tratta dunque di un allontanamento dall'impegno sociale? O piuttosto è un fenomeno generato dalla bramosia di ricchezza?

Certo, in questi movimenti l'impegno sociale coincide con l'impegno nel potere, di origine americana. Essi sono gruppi di potere. E la modalità con cui si rapportano verso i loro adepti è di natura imprenditoriale. Possiedono enormi edifici, le tv, la stampa. Ed è per questo che i vescovi brasiliani si trovano in difficoltà. Come ci si rapporta con queste realtà, che fanno della ricchezza un premio di Dio? La seconda dimensione è quella legata all'ecologia, sulla quale è stato scritto di tutto. Gli indios dell'Amazzonia, e con loro i vescovi, vivono l'esperienza della deforestazione, e una forma di colonialismo più sofisticata, come ha denunciato papa Francesco. Terzo elemento, la questione della tutela delle identità culturali. Là abbiamo la possibilità di vedere come si viveva nell'età del ferro o del bronzo. E il paradosso è che loro, gli indios, vivono benissimo. Ma si tende a distruggerli, gli viene tolta la loro autonomia, la loro autoctonia. Sono loro però che ci dimostrano quanto sia possibile vivere anche in forme di civiltà diverse da quella occidentale, senza necessariamente avere tutti i bisogni e le sofisticazioni del nostro tempo. Come diceva Ricoeur, la nostra società occidentale è quella in cui alla bulimia dei mezzi corrisponde l'anoressia dei fini.

La Chiesa sta dunque rivalutando la dimensione comunitaria dinanzi all'individualismo capitalistico?

Io dico che sostanzialmente la questione è estremamente complessa e insieme interessante da sviluppare. Il punto di partenza caratteristico del cri-



Il cardinale Gianfranco Ravasi

stianesimo e un po' della grande cultura occidentale si è sempre basato sul contrappunto, il quale suppone quella dualità che definisce l'armonia. Il cristianesimo sorge a livello antropologico-sociale come affermazione della persona, della sua libertà, della sua dimensione sociale. Lo desume dalla cultura classica. Tutela la persona che non ha dignità. Nell'ebraismo lo schiavo non poteva essere ebreo, in senso stretto, perché costretto a lavorare di sabato e a mangiare cibi impuri. Il cristianesimo su questo punto è invece deciso: ogni persona ha dignità, qualunque sia la sua provenienza o la sua razza o la sua comunità di appartenenza. L'altra componente sorge come Ecclesia, nella quale i singoli si ritrovano in una comunità.

Comunità contro identità, dunque? E come si trasferisce questo interrogativo nelle istituzioni sociali come il sindacato, ad esempio?

Credo che il rischio del pendolo – sul quale anche il sindacato dovrebbe riflettere – è che da una parte esso s'inchioidi verso l'identitarismo chiuso, che

può declinarsi in fondamentalismo, mentre dall'altra parte esso può inchiodarsi nella dimensione del sincretismo, o del relativismo vago. Questo pendolo deve necessariamente oscillare, tra i bisogni del soggetto e i bisogni sociali. Come e quando nasce l'identità? È la scoperta più significativa dell'età moderna. Ha avuto la sua rappresentazione più significativa con Cartesio, con il *Cogito ergo sum* e con la costruzione dell'io, più specificamente. Entra nel protestantesimo col soggettivismo del rapporto con Dio, con la lettura individuale della Bibbia, priva di mediazione. Nell'Ottocento, la costruzione dell'io finisce nel liberalismo, ma ha come reazione il socialismo, che premia la comunità e il suo senso. La Chiesa aveva sposato l'identitarismo, ma a fine Ottocento con la *Rerum Novarum* di Leone XIII comincia a porsi il problema della comunità. Ed ora comincia a rinnovarsi, proprio contro il capitalismo egoistico, e anche contro la tentazione autoreferenziale dei movimenti, della tutela della propria identità. D'altra parte, è col Concilio Vaticano Secondo

che comincia a emergere in epoca contemporanea l'idea del popolo di Dio. A questo punto, se Benedetto XVI ha marcato la dimensione dell'identità cristiana, che si stava sfarinando, ora papa Francesco coglie e individua la necessità di tornare alla globalità, non alla globalizzazione, la cui bandiera è quella del dominio mercantile.

Papa Francesco ha ragione. La globalizzazione, come dice Galbraith, è apertura e conquista di nuovi mercati. Null'altro.

Certo, proprio da questa reazione alla pessima globalizzazione capitalistica nascono le tesi della *Laudato si'*, con la Terra che è madre comune di tutto il genere umano e di tutti i viventi. Credo che ci sia una duplicità di strade che s'incrociano. La prima è quella della necessità di raccogliere l'urlo dell'umanità disperata, nel Mediterraneo ad esempio. La teoria dello scarto, inoltre, viene interpretata in chiave economica, ma è più generale. La parola scarto deriva da quarto, e se tu togli il quarto, compi l'azione dello "squartare", che diventa una sorta di scartare l'umanità, sulla via dell'indifferenza, o peggio, dell'egoismo autoprotettivo dell'identitarismo. Rientro così in una delle tesi più forti della *Laudato si'*: Dio ha distribuito i beni del creato, e la proprietà privata è un mezzo non un fine. Noi, pochi, che siamo da questa parte del mondo possediamo una montagna di beni, mentre gli altri che ci guardano dal sud del mondo non hanno nulla e hanno fame. L'altra via è dunque quella delineata dalla *Laudato si'*, che parte dal tema fondamentale del terreno sul quale siamo e sul quale fioriscono i beni per tutta l'umanità. Ecco perché tutto ciò

non è solo una questione ecologica, ma è una questione economica e sociale.

Diventa una critica netta al modello capitalistico. Come si reagisce?

La categoria del bene comune meriterebbe una riflessione più profonda. Pensiamo alle persone fotografate da Salgado, sono felici, e sembrano infastidite dalle tecnologie. Cosa significa bene comune? Risolvere gli squilibri, eliminare il fenomeno degli scarti. Ma non basta. Purtroppo siamo in una società estremamente sofisticata e avanzata che comprende la cultura digitale. Se oggi sei privo di questa tecnologia sei escluso, diventi uno scarto. Pensiamo a cosa voglia dire scienza attualmente, e a quale decisiva importanza rivesta. Il fatto è che occorre inserire anche la scienza nel sistema dei beni comuni. Pensiamo solo all'intelligenza artificiale e ai problemi che pone a voi del sindacato.

Infatti, il rischio di un cambiamento delle condizioni di lavoro e di una enorme quantità di persone costrette alla non occupazione deriva proprio dalle applicazioni delle nuove tecnologie.

Ecco perché la teoria del bene comune mi spinge, in quanto presidente del Pontificio Consiglio della cultura, a lavorare di più nell'ambito della cultura digitale, della genetica, delle neuroscienze, dell'intelligenza artificiale. Che ne sarà della flessibilità del Dna, ad esempio? Chi ha in mano questa tecnologia domina, potrebbe introdurre forme di eugenetica. E l'intelligenza artificiale è a tratti pericolosa infatti perché più sviluppata nell'industria militare. Si pensi all'occhio bionico, che punta a dare la possibilità di vedere nel buio, e all'uso militare che se ne farà. Il punto è

che occorre distinguere lo scienziato dal tecnico. Pongo come problema epocale la necessità di riflettere su questi temi. Ci sono due problemi sui quali invito il sindacato ad approfondire. Culture giovanili e culture femminili, identità sociali. Nel caso della violenza sulle donne, ad esempio, è inevitabile produrre lezioni sull'antropologia che sottomette la violenza, ovvero il rapporto io-tu che diventa io-esso, un processo di cosificazione. Ora, dobbiamo capire quanto le culture giovanili possano essere sensibili ad un cambiamento antropologico e culturale dei rapporti tra uomo e donna.

È a questo punto che si innesta la vicenda di Greta Thunberg e la rivolta dei giovani del mondo?

La vicenda di Greta è significativa per un altro aspetto, non ancora colto nella sua importanza. È una ragazza col morbo di Asperger, che non mostra timidezze, che parla in pubblico senza alcun tipo di problema. Il modello antropologico rappresentato da Greta non è più quello della pubblicità, della prosperità finta. Greta rappresenta quella umanità, nel senso di *Humanitas*, che è molto più dell'umanità psico-fisiologica così come è stata rappresentata da certe codificazioni. Vi faccio un altro esempio. Nel Vangelo di Marco, il 47% del racconto è dedicato alla guarigione degli ammalati. Pensate alla lebbra, e al processo di allontanamento che costringeva i sani a gridare "immondo", "impuro". Cristo non solo va incontro al lebbroso, ma gli dice "se vuoi, sei guarito". Ed è giusto che queste persone possano rivendicare i loro diritti. Chi fa l'operatore sanitario non può essere solo un tecnico. Come ha scritto Susan Sontag in "Malattia come

conversazione col cardinale Gianfranco Ravasi

metafora”, il malato non è solo un grumo di cellule. E di qua parte la rivoluzione cristiana, come si è detto all’inizio della nostra conversazione: ogni persona, in quanto tale, ha diritti naturali.

Ne emerge il ruolo dell’istruzione. Come si educa oggi?

Vi racconto un episodio che mi è accaduto di recente. A Reggio Calabria si è riunita la CRUI, e mi è stato chiesto di parlare alla conferenza dei rettori. Ho sottolineato una cosa che credo sia importante anche per il sindacato dalla scuola. Ci sono due verbi italiani fondamentali. Il primo è istruire, dal latino “instruere”, introdurre i dati, il sapere. Ma anche educare, dal latino “educere”, tirar fuori. Un professore che insegna Dante deve sapere tutto sulle trenta interpretazioni del Veltro, deve conoscere la questione della rima, che costringe il pensiero a essere plasmato, dell’endecasillabo, degli accenti, cose che facevano di Dante un vero genio. Tutto ciò è necessario. Ma se tu non insegni allo studente il messaggio sotteso, la bellezza, il fascino, tu non hai insegnato. Questa è l’educazione. Se, come dice Morin, non hai insegnato la vita, anche nei suoi aspetti di degenerazione del male, non hai insegnato. La scuola è una delle basi fondamentali, come il lavoro, della persona.

Dunque, cardinal Ravasi, la questione dell’educazione è strettamente legata al senso umanistico del come si vive e del dove si vive. Ovvero, ai rapporti sociali e ai rapporti con la Natura.

Nell’antropologia biblica quando si descrive l’uomo appena creato dalla materia, cosa si dice? La funzione dell’uomo è quella di coltivare e custodire



Papa Bergoglio tra i cardinali

la Terra. È *homo faber*. Ma l’ominizzazione si completa quando il bisogno dell’orizzontale diventa materia viva con la creazione della donna, e l’uomo diventa due, “sarete una carne sola”. In questo senso torna il tema della comunità e della società, dell’altro. La società è fondamentale, pensate alla parola sindacato, che viene dalla preposizione greca “syn”, insieme con. L’immagine di Dio non è l’anima come invece dirà sant’Agostino, ma i due che si amano e che generano, non il solo maschio, come dirà la tradizione rabbinica. E prima ancora, il rapporto con la Natura, secondo la Bibbia, va considerato filologicamente, laddove dominare non vuol dire tirannide, ma coltivare e curare uno spazio, un terreno che viene consegnato alla tua cura. Così come il verbo soggiogare fa riferimento al pastore e al suo gregge. Purtroppo, la complessità talvolta viene semplificata male e crea conseguenze nefaste. L’io

e il noi, l’altro che arriva inevitabilmente, una straordinaria tradizione filosofica del Novecento ce ne parla, da Martin Buber a Paul Ricoeur. Ma vorrei chiudere dicendo che la enorme questione epocale sulla quale dobbiamo concentrarci, noi e voi, resta quella della scienza, della tecnologia dell’umano, e dell’infosfera, della comunicazione, e della nostra responsabilità nei confronti delle giovani generazioni. Dovremmo rifarci alla metafora di Steve Jobs: ciò che ci salva è la figura dell’ingegnere umanista. Proviamo a costruirla, magari insieme, noi e voi. ■

*Il cardinale Gianfranco Ravasi
è presidente del Pontificio Consiglio della Cultura*

LA SOLUZIONE DENTRO E FUORI LA SCUOLA

GIORGIO CRESCENZA



L'abbandono della scuola è un indicatore allarmante della crisi del sistema di istruzione. Ma non nasce solo nella scuola. È figlia di un disagio sociale più ampio e della crescita delle disuguaglianze. Le risposte sono pedagogiche, politiche e sociali

Della scuola italiana si parla molto, soprattutto a ogni cambio di maggioranza e a ogni cambio ai vertici del Ministero. È naturale, visto che riguarda 8.422.419 studenti, oltre un milione di lavoratori, circa diciassette milioni di genitori. Quasi la metà della popolazione italiana. Quello che è meno naturale è che perda o, meglio, disperda ragazzi. «La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde» affermava don Lorenzo Milani alla fine degli anni sessanta in Lettera ad una professoressa (1967) e ribadiva: «A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tornate a cercarli, per cui bocciare è come sparare in un cespuglio. Forse era un ragazzo, forse una lepre. Si vedrà a comodo». La dispersione scolastica, come difficoltà di relazione tra alcuni giovani e il mondo della scuola, è un indicatore allarmante della crisi attraversata

dal nostro sistema dell'istruzione. Pur non trattandosi di un fenomeno nuovo, esso interessa, nella poliedricità delle sue manifestazioni, un numero considerevole di ragazze e ragazzi.

Il Focus *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/17 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/18*, edito dal MIUR a luglio 2019, evidenzia che nella scuola secondaria di primo grado, nel passaggio tra cicli scolastici, e nella scuola secondaria di secondo grado, la dispersione scolastica ha avuto un andamento decrescente. In particolare, nell'a.s. 2016/2017 e nel passaggio all'a.s. 2017/2018, sono complessivamente usciti dal sistema scolastico nazionale e non hanno assolto il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione l'1,17% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado (a fronte dell'1,35% registrato nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017, e dell'1,70% registrato nell'a.s. 2014/2015 e nel passaggio all'a.s. 2015/2016) e il 3,82% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di II grado a inizio a.s. (a fronte del 4,31% registrato nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017, e del 4,60% registrato nell'a.s. 2014/2015 e nel passaggio all'a.s. 2015/2016). A questo si aggiunge oggi il fenomeno della dispersione scolastica implicita: riguarda quei ragazzi che, pur avendo un titolo di studio di scuola superiore, non possiedono le competenze di base. Tale dispersione implicita è pari al 7,1% e si somma agli abbandoni che, nel

la dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari

2018, si sono attestati al 14,5%. Sommando la dispersione esplicita, ossia gli abbandoni, a quella implicita si arriva al 20%, per cui 1 giovane ogni 5 o non ha terminato il secondo ciclo di istruzione oppure, pur avendolo concluso, non ha le competenze corrispondenti al livello atteso (Ricci R., 2018).

Le nuove povertà e la forza dell'istruzione

Nella Costituzione repubblicana c'è un'idea di società e di futuro chiaramente riconoscibile. Una società e un futuro in cui, accanto alla più scontata, ma fondamentale, uguaglianza di diritto, si deve garantire l'uguaglianza di fatto, che permette a tutti i cittadini e a tutte le cittadine di partecipare pienamente alla vita sociale e pubblica. Nel testo costituzionale emerge quanto il progresso sia fortemente legato all'educazione, condizione di emancipazione e di crescita sociale dei ceti più deboli. Alle affermazioni dell'art. 3 si collegano gli artt. 33 e 34, sulla libertà di insegnamento e sull'istruzione obbligatoria. È evidente il ruolo assegnato all'istruzione nel rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, impediscono il pieno sviluppo della persona umana. I primi passi furono però molto lenti: nel 1954, i risultati di un'inchiesta sulla miseria, promossa dal ministro Tremelloni, segnalavano la presenza in Italia di due milioni di analfabeti (Fornaca R., 1994, p. 107) e la mancanza della licenza elementare per il 70% dei lavoratori. Il nostro paese aveva in questo, come in altri campi, accumulato un grande ritardo rispetto agli altri paesi europei. Un difficile percorso ci separa da allora, un percorso cosparso di riforme progettate, di riforme attuate, di controriforme, di speranze di

sattese o tradite, di risultati, seppure parziali raggiunti, di obiettivi mancati.

L'uguaglianza delle opportunità garantita dalla scuola di tutti è ancora lontana, perché persistono molti ostacoli da rimuovere per raggiungere l'obiettivo atteso, ovvero il conseguimento di un diploma e una qualifica per tutti e la possibilità di accedere alla formazione lungo tutto l'arco della vita. Sarebbe però un errore di principio ricondurre il terreno di quelle che chiamiamo nuove povertà, intese come dimensioni di bisogno non riconducibili univocamente a necessità di ordine economico, a carenze e vuoti determinati unicamente da congiunture legate alla crisi economica, poiché aspirazioni, emozioni, pensiero divergente sono moltiplicatori di risorse che si sviluppano in relazione a opportunità culturali presenti ad ampio raggio su territorio (Sirignano M., Tomarchio M., 2018, pp. 880-881).

Una società in crisi rischia di aggravare l'egoismo sociale e le tensioni che ne derivano: solo la scuola può far fronte a questa deriva mediante una sana educazione alla cittadinanza critica, al pluralismo delle idee e alla laicità del confronto, alla solidarietà e alla consapevolezza che dalle difficoltà ci si risolveva solo attraverso un impegno comune.

Una più approfondita conoscenza delle culture a noi contigue può far superare, in un mondo sempre più globale, banali stereotipi e predisporre al dialogo e alla ricerca di percorsi comuni di coesistenza e sviluppo compatibile. La crisi dell'Europa unita può diventare crisi del modello di democrazia faticosamente raggiunto nel tempo e del sistema di *Welfare* che ne ha contraddistinto lo sviluppo economico-sociale: solo una ricca capacità di memoria storica, rinforzata da scambi culturali e dalla costruzione di un orizzonte di formazione europea fra i giovani (con l'in-

cremento di progetti di studio e lavoro fra giovani dei diversi Paesi europei, con la diffusione della conoscenza delle lingue e delle culture europee), può aiutare a non disgregare questo patrimonio e a consolidare gli anticorpi alla competizione fratricida che per secoli ha dilaniato questo continente.

Bassa scolarità della popolazione adulta, abbandono scolastico e formativo, bassi livelli di competenza alfabetica denunciano il ritardo del nostro Paese nel costruire un long life learning che parta dalla scuola dell'infanzia e accompagni gli uomini e le donne nell'arco della vita con un'alfabetizzazione sempre rinnovata e capace di dare conoscenze e competenze atte a padroneggiare i cambiamenti, anche quelli imprevedibili come la crisi economica che stiamo vivendo (Volpicella, Crescenza, 2019). La scuola pubblica deve essere messa in grado di curare la prima e la seconda alfabetizzazione, per contrastare le crescenti distanze tra coloro che sanno e coloro che non sanno e rischiano per questo di rimanere ai margini della società.

Una lettura pedagogica

Ci sono problemi sociali e culturali che da sempre incombono sulla scuola e le chiedono di essere affrontati in modo organico e critico. Ad esempio quelli delle tecnologie che sono e rappresentano risorse e rischi al tempo stesso. Utili come strumenti di alfabetizzazione, di comunicazione, di sviluppo tecnico, di conoscenze e di formazione della mente (Roig-Vila R., 2016). Rischiosi perché modellano la mente in un solo modo, funzionale e tecnico e meno creativo-espressivo-riflessivo. Rischiosi perché troppo invasivi nella nostra vita: si pensi

solo al ruolo della Tv. È noto il fascino che il medium televisivo esercita sui ragazzi e quasi tutti i pedagogisti concordano sul fatto che, considerata l'influenza qualitativa che la "pervasività" dei "media" esercita sull'infanzia, occorre evitare che i bambini in particolare trascorran gran parte della giornata a consumare TV (Bonaiuti, G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., 2017). Un tale comportamento li induce a isolarsi e a trascurare le attività ludiche, soprattutto quelle psicocinetiche, e socio-relazionali, fondamentali per la buona strutturazione della personalità e per una corretta percezione della realtà. Sono i problemi della società interculturale (Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., 2017), pluralistica e democratica che deve favorire le culture e creare tra gli esseri umani una dialettica e un clima di sane relazioni e convivialità delle differenze (Annacontini G., Gallelli R., 2014). Sono i problemi di genere, il femminile e i LGBT tradizionalmente lasciati fuori dalla scuola e che oggi la scuola deve affrontare per contrastare femminicidio e omofobia. Sono i problemi del disagio giovanile che viene portato nella scuola e crea difficoltà nel comunicare e nell'apprendere. Disagio che si manifesta in tanti modi e contribuisce a favorire la dispersione scolastica sia implicita che esplicita. E alcune volte l'istituzione scolastica stessa, anziché costruire equal opportunities spesso rafforza le ingiustizie sociali riproducendo svantaggio (Santerini M., 2019, p. 90).

La ricerca pedagogica ha ormai al suo attivo un'apprezzabile e ricca letteratura su temi riconducibili all'abbandono scolastico e alla dispersione d'apprendimento, alla lettura e agli interventi in condizioni di emergenza sociale, all'intercultura. Una lettura della dispersione scolastica in

chiave pedagogica richiede, allora, innanzitutto una disamina dei diversi fattori coinvolti nel fenomeno con particolare attenzione all'individuazione e analisi delle principali carenze pedagogiche e didattiche riscontrabili nell'operare scolastico soprattutto dei docenti, ritenendo che esse siano all'origine della mancanza di quelle adeguate condizioni che potrebbero porre un argine a tante storie di incontri formativi mancati. La scuola stessa, come dimostrano purtroppo alcune ricerche (Balfanz R., Legters N., 2005), talvolta contribuisce ad aggravare il disagio di partenza dei ragazzi. Le modalità sono le più disparate. In primis le bocciature, che affidano erroneamente al tempo, le modalità di recupero delle competenze (Batini F., Benvenuto G., 2016), quando, invece, ci sono ormai evidenze tali da dimostrare che le bocciature moltiplicano per 6 le probabilità di abbandono: dalle ricerche effettuate emergono infatti relazioni statisticamente significative tra ripetenze e abbandoni. L'espressione dispersione scolastica fa intendere che ci si riferisce a un fenomeno di allontanamento da un corpo centrale (la scuola) in cui è implicito ritenere che i protagonisti siano gli alunni (Cunti A., 1999, p. 17).

Perché, dunque, i ragazzi abbandonano la scuola? Una prima risposta sta nella forbice esistente fra culture, stili di vita, linguaggi diversi che caratterizzano ciascun soggetto in formazione; essa, invece di affievolirsi con i provvedimenti legislativi che sono stati presi nel corso dei decenni, si è sempre più accentuata nel momento in cui interi gruppi sociali vivono esperienze molto distanti tra di loro. Le esperienze di vita dei ragazzi appartenenti a un quartiere periferico sono sicuramente diverse da quelle dei ragazzi provenienti da un tessuto sociale bor-

ghese e più agiato. I linguaggi e i contenuti linguistici dei primi sono relativi al mondo dello sport, soprattutto declinato sul calcio; diversamente, piuttosto inerenti all'informazione sociale, tecnologica e culturale sono quelli dei secondi. Siffatte differenze trovano grandi difficoltà a essere colmate negli ambiti scolastici, soprattutto perché la scuola non ha ancora acquisito appieno le strategie dell'individualizzazione e, ancor più, della personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento nell'organizzazione pedagogica e didattica (Cambi F., 2019).

La scuola e la famiglia non sono gli unici luoghi educativi per bambini, adolescenti e giovani e non possono essere lasciate sole. In una società aperta e complessa come la nostra, le connessioni tra il territorio, la strada, il mondo dei media e le istituzioni divengono ancora più importanti. L'area del rapporto tra scuola ed extrascuola è quindi una zona di confine cruciale per l'educazione, sia sotto l'aspetto delle esperienze parallele, sia come coordinamento integrato tra interno ed esterno; va però superata l'idea di un "extrascuola" separato e in un certo senso dipendente dalla scuola (Frabboni F., Pinto Minerva F., 2013). In tal senso la scuola deve scegliere se continuare a concepire l'essere umano come un fine oppure se considerarlo un mezzo: nel secondo caso, la strada è già spianata sui binari dell'individualismo, della prestazione, della competizione. Nel primo caso la strada è tutta in salita, ma non può essere facilitata da un'alleanza tra tutte le forze veramente laiche, democratiche e libere da ogni condizionamento (Baldacci M., 2019). Non basta mettere in cima ai programmi la difesa della qualità della scuola statale, perché questo si traduca automaticamente in impegni e azioni po-

la dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari



litiche capaci di scuotere un'opinione pubblica distratta dalle emergenze del lavoro che non c'è, della precarietà che aumenta, del *welfare* che si riduce. I temi della qualità dell'istruzione e degli investimenti sulla scuola statale, quella di tutti, sono, però, strettamente intrecciati ai problemi cruciali che oggi il nostro Paese si trova ad affrontare.

Per sconfiggere esclusione e abbandoni è, ormai, necessaria la ricostruzione di una trama di solidarietà e di lotta anche col sostegno diretto a chi è più esposto.

Il problema e la sua soluzione non possono più essere lasciati solo alla, pur decisiva, lotta per una scuola pubblica adeguata e dunque qualificata e riformata. È necessario, e possibile, realizzare un intervento diretto contro le disuguaglianze che si riproducono in ambito scolastico, un intervento di sostegno agli studenti in situazione di disagio e di marginalità anche per costruire esperienze sociali promettenti un nuovo futuro. Un intervento proget-

tato, quindi, sia al fine di dare un aiuto misurabile in termini di miglioramento della prestazione scolastica, sia per costruire presidi duraturi di organizzazione della solidarietà nella società civile. ■

BIBLIOGRAFIA

Annacontini G., Gallelli R. (a cura di) (2014). *Formare altre(i)menti*. Quaderni di Metis 2. Bari: Progedit.

Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

Balfanz R., Legters N. (2005), *The graduation gap. Policy Brief*, Baltimore: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.

Batini F., Benvenuto G. (2016), *Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia*, in Szpunar G., Sposetti P., Sanzo A., *Narrazione e educazione*, Roma: Nuova Cultura.

Bonaiuti, G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., (2017), *Le tecnologie educative*, Roma: Carocci.

Cambi F. (2019), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari: Editori Laterza.

Cunti A. (a cura di) (1999), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia.

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017),

Gli alfabeti dell'intercultura, Pisa: Edizioni ETS.

Fornaca R. (1994), *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Roma: Anicia.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Roma- Bari: Editori Laterza.

Loidice I. (a cura di) (2018), *Pedagogie*, Bari: Progedit

Ricci R. (2018), *La dispersione scolastica implicita*, Invalsi open: sito ufficiale area prove nazionali.

Roig-Vila R. (2016), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Barcelona: Octaedro.

Santerini M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Milano: Mondadori Univesità.

Santerini M. (2013), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano: Mondadori.

Sirignano F. M., Tomarchio M. (2018), *Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni*, in Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia.

Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini.

Volpicella A. M., Crescenza G. (a cura di) (2019), *Educazione permanente e società interculturale*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Volpicella A.M. (2017). *L'aprirsi delle famiglie alla comunità. Mito-Realità-Utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

RENDERE LA SCUOLA ATTRAENTE E INCLUSIVA

PAOLA PARLATO



I dati e le ricerche sulla dispersione scolastica in Italia certificano una realtà ancora molto preoccupante. È necessario interrogarsi sulle cause e sugli interventi necessari. La diagnosi non è difficile, ma la cura richiede mezzi pedagogici, didattici, economici e rinnovata formazione degli operatori scolastici

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso. Frequenza saltuaria, ripetenze, evasione, abbandono, mortalità sono alcune delle parole chiave che vengono usate per descriverne le possibili manifestazioni, i rivoli in cui si articola. Il primo passo o sintomo, se ci si mette dal punto di vista di un osservatorio che voglia monitorare i comportamenti, è la frequenza saltuaria. Dopo i primi pretesti nei quali si lamentano malesseri fisici più o meno cronici, appena i ragazzi sono messi in condizione di esprimersi liberamente denunciano noia, disinteresse, spesso rispondono con un “non mi piace studiare” o “non mi piace questa scuola”. C’è molto spesso, però, un’altra verità non detta e solo in parte percepita: è il senso di inadeguatezza, la percezione di non essere all’altezza e la voglia di fuggire da un’esperienza frustrante. E così la frequenza sal-

tuaria comincia a trasformarsi in abbandono, evasione e mortalità quando l’alunno è ancora in obbligo scolastico.

Teoricamente la normativa prevede una serie di interventi per riportare a scuola gli evasori, da quelli persuasivi alle sanzioni, dal contatto con la famiglia alla segnalazione ai servizi sociali, alla denuncia e alle multe. Questa la teoria, di fatto il più delle volte le procedure risultano vane, o impossibili da applicare (indirizzi irreperibili, inadeguatezza numerica dei servizi a fronte di platee degradate con altissimi tassi di evasione). Ci sono poi quelli che, per non incorrere nelle sanzioni civili e penali (se si tratta di scuola primaria), iscrivono anno per anno a scuola i figli, che risultano regolarmente inseriti negli elenchi della loro classe, ma dopo qualche breve apparizione ricominciano ad assentarsi sempre più spesso, fino a sparire di nuovo e incassare una nuova bocciatura. Questi espedienti falsano naturalmente anche le statistiche su bocciature e ripetenze, che risultano maggiorate rispetto alla realtà.

Dietro ogni fallimento, una storia, un contesto deprivato

Ma cosa si nasconde e cosa ci interessa conoscere dietro l’aridità dei pur importanti dati quantitativi? Le stime numeriche prendono in considerazione

la dispersione scolastica non è un destino

di solito il risultato finale di una carriera scolastica, ne trascurano passaggi e motivazioni, non tengono conto – e come potrebbero? – delle storie, delle narrazioni, che si celano dietro questi fallimenti. Spesso si tratta di storie dolorose, di ragazzi per i quali la scuola è stato il luogo della loro umiliazione o anche solo un quotidiano sentirsi fuori posto, lontani dagli obiettivi e dai percorsi proposti.

Il fenomeno come si diceva è complesso, l'analisi che se ne fa non può essere ricondotta direttamente alla sola scuola senza prendere in considerazione una serie di elementi che sulla scuola finiscono con il convergere, ma che scaturiscono da una più generale crisi di modelli sociali e culturali, ma anche pedagogici e didattici. La società in questi ultimi anni è cambiata profondamente, ma in campo educativo non vi sono state elaborazioni adeguate e le politiche scolastiche di conseguenza sono state spesso confuse o contraddittorie; la scuola ha finito così con l'essere inadeguata ai nuovi bisogni ed è diventata – soprattutto in alcuni contesti – cassa di risonanza di una serie di più generali problematiche sociali e culturali.

Il disagio, il malessere, il rischio evolutivo su cui è importante riflettere, riguarda in generale le giovani generazioni, ma si fa più grave là dove la famiglia, la comunità di appartenenza, la scuola stessa non sono in grado di fornire cure e stimoli adeguati, alimentando così paure, bassa autostima, rabbia e rassegnazione.

In molte aree del nostro paese, soprattutto al Sud, tre bambini su dieci non arrivano a conseguire la licenza media, diventando, in molti casi, facili prede della criminalità organizzata. Queste aree sono povere, quando non prive

del tutto, di risorse culturali. Cinema, teatri, biblioteche, librerie sono stati dismessi o mai esistiti; paradossalmente l'unica offerta culturale presente in certi territori è l'edicola o la cartoleria che fornisce una volta l'anno i testi scolastici. Tutto questo è indispensabile per la comprensione del fenomeno perché, prima ancora che alla cultura del libro e della lettura, in certe aree è difficile dare cittadinanza all'apprendimento, al sapere, alla cultura tout court.

Le responsabilità della scuola e della politica

Se il problema è così complesso e le cause del fenomeno sono così ampie e diverse, è ovvio che il problema necessita di approcci differenti, di interventi sia "politici" che "tecnici". È tuttavia evidente che in questa situazione variegata la scuola non può tirarsi indietro di fronte alle sue responsabilità, anche perché la dispersione è la punta dell'iceberg di una frattura fra scuola e società: oggi se i più fragili, i più "difficili" si disperdono, gli altri, i cosiddetti integrati e motivati, non si riconoscono molto di più in questa scuola, nei suoi metodi e nelle sue finalità.

Non si tratta di addossare alla scuola ogni responsabilità, si tratta di un sistema scolastico, dalle più alte cariche scolastiche al singolo insegnante (non l'unico, ma certo il primo responsabile), che sempre più oppone alla complessità e all'unicità dei suoi alunni una impostazione da agenzia che eroga, come servizi per i clienti, saperi di cui non è sempre chiaro il senso e chiede performance costruite per una rigida misurabilità e valutabilità. E non prevede tempi e spazi nei quali spendere le azioni per riflettere, elaborare

e riprogettare a misura dei contesti e delle specificità.

Il servizio per tutti troppo spesso è inteso come contenuti uguali da versare in alunni-contenitori, con identici indicatori di efficacia per misurare la validità del processo; e quando i risultati non sono soddisfacenti si mette sotto accusa non il servizio ma il cliente, per insistere in questa brutta metafora. Di fronte a un elevato numero di fallimenti partono le analisi sui contesti difficili, sui ragazzi disadattati, sulle aree a rischio e si invocano risorse e provvedimenti straordinari.

D'altra parte, sicuramente realtà diverse, soprattutto se socialmente problematiche, necessiterebbero di risorse più ampie, innanzitutto a livello strutturale. Pensiamo all'adeguatezza delle sedi e degli spazi, a locali pensati specificamente per attività laboratoriali, a una grande ricchezza di materiali didattici, a biblioteche scolastiche aggiornate, attraenti e funzionanti, a risorse per la didattica fuori della scuola, per progetti finalizzati a una concreta integrazione con il territorio e allo scambio costruttivo con realtà altre.

Ma mentre si elencano questi strumenti fondamentali per una scuola inclusiva ed efficace contro la demotivazione e l'abbandono, il pensiero corre subito all'altro aspetto – e non può non farlo –, quello dell'inadeguatezza degli operatori a livello delle competenze e delle pratiche pedagogico-didattiche.

Gli strumenti pedagogici e didattici

La scuola italiana ha conosciuto, soprattutto dal secondo dopoguerra a oggi, ma anche prima, grandi maestri e ha vissuto una fervida stagione di ricerca, di ela-

borazione e di sperimentazione sul campo. Si trattava di modelli che avevano al centro l'inclusione e la centralità dell'alunno che apprende. Naturalmente teoria, prassi, sperimentazione prevedono un grande spazio dato ai percorsi formativi degli insegnanti in particolare, ma anche più in generale di tutti gli operatori che a diverso titolo accompagnano i bambini e i ragazzi nella loro crescita a scuola.

La formazione degli insegnanti dovrebbe essere, soprattutto oggi, molto articolata nell'accesso iniziale nella scuola, non solo, dovrebbe continuare durante tutta la carriera. Negli ultimi anni invece la proposta formativa non è stata sistematica e spesso si è incentrata più sugli aggiornamenti per l'impiego delle nuove tecnologie che su problematiche didattiche di più ampio respiro che prevedessero, insieme alle tecniche didattiche una visione del mondo nuova e un'umanità capace di ricompensare le frantumazioni sociali.

Non sono mancate – e non solo in Ita-

lia, pensiamo a esperienze educative e di scuola popolare, come quella del Movimento dei Sem Terra in Brasile, ispirate al pensiero del grande pedagogista Paulo Freire – sperimentazioni esemplari come quella del progetto "Chance", che nacque in alcuni quartieri della periferia degradata di Napoli. Qui numerosi dropout che avevano definitivamente rinunciato alla scuola furono rimotivati a un percorso di istruzione e crescita culturale e professionale, attraverso pratiche educative e didattiche alternative.

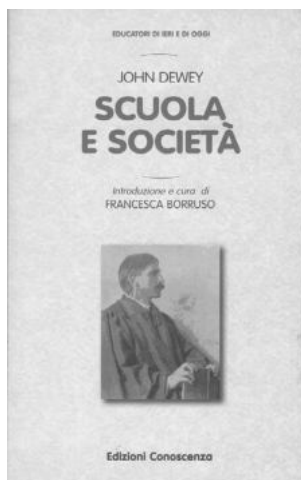
I Maestri di strada del progetto "Chance" erano insegnanti di grande esperienza, erano giovani educatori, erano operatori con qualifiche e ruoli diversi, ma che condividevano una cultura della crescita e delle opportunità per tutti, oltre che una grande motivazione e una grande passione. Caposaldo dell'intervento dei Maestri di strada era il concetto di crescere insieme, partire dalle esperienze, creare una comunità di pratiche. E la consapevolezza che soprattutto quei

ragazzi cui la scuola ha procurato umiliazioni e frustrazioni hanno bisogno di riattraversare il loro vissuto, per elaborare ed esorcizzare insieme agli altri le loro esperienze negative.

Naturalmente si tratta di percorsi non facilmente generalizzabili, sia per la particolarità dell'intervento sia per il grande impiego di risorse da mettere in campo. Ma troppo poco di tutto questo è stato raccolto a livello generale. Così, mentre da una parte l'economia e i modelli della società non valorizzano saperi e conoscenze, dall'altra la scuola si affossa in un tecnicismo freddo che non "lievita" nuove realtà. Per questo permane, come ci dicono impietosamente i dati, il preoccupante fenomeno degli abbandoni scolastici. È ovvio che la situazione richiede interventi solidi e immediati, capaci di invertire questa tendenza che, altrimenti, porterebbe a un ulteriore declino della nostra cultura, della nostra società, della nostra economia.

EDIZIONI CONOSCENZA

EDUCATORI DI IERI E DI OGGI



la dispersione scolastica implicita e i diplomati "analfabeti"

UN FUTURO AI GIOVANI

Intervista ad Anna Maria Ajello di ELISA SPADARO



L'abbandono della scuola e un livello basso di cultura dei diplomati sono tra le cause della marginalità sociale dei singoli e dell'arretratezza del territorio dove questi numeri sono alti. La soluzione sta nella scuola, negli Enti locali, nelle strutture ministeriali dell'istruzione, nella politica, nelle famiglie

La dispersione scolastica è un problema sociale che l'Italia, al pari di altri Paesi, cerca costantemente di ridurre. "Un'emergenza", così definita dal Presidente del Consiglio Giuseppe Conte nel discorso di insediamento, dai numeri ancora alti: negli ultimi due anni i giovani fra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato la scuola prima del diploma sono tornati a crescere attestandosi sopra il 14 per cento. Siamo quart'ultimi in Europa. Peggio di noi fanno solo Romania, Malta e Spagna. Sono ragazzi che la scuola perde e che sono condannati alla marginalità sociale. Molti finiscono tra i NEET: non studiano né lavorano e nei contesti più svantaggiati diventano preda della criminalità.

Ma c'è un'altra categoria di dispersi: sono i ragazzi che finiscono le scuole superiori con un livello di conoscenze nemmeno lontanamente paragonabile a quello che avrebbero dovuto avere dopo 13 anni di scuola. Un livello di conoscenze così basso da poter essere paragonato a quello dei ragazzi che abbandonano gli studi. In Italia sono il 7,1 per cento, nelle scuole del Nord non superano il 3-4 per cento, ma in regioni come la Calabria sono più del doppio.

È quanto emerso dal nuovo studio dell'INVALSI sulla dispersione implicita o nascosta.

Professoressa Ajello, da dove siete partiti e come siete arrivati a definire questa nuova categoria di studenti dispersi nel sistema scolastico? E cosa intendete esattamente per dispersione scolastica implicita?

Il dato relativo alla dispersione implicita si ricava dalla rilevazione degli esiti delle prove INVALSI, in particolare di quelli descritti in termini di livelli che, come si sa, vanno dalla fine della scuola secondaria di primo grado (l'antica terza media) sino alla fine della secondaria di secondo grado. I livelli descrivono ciò che uno studente sa fare in progressione positiva; per tale ragione è possibile indicare quali prestazioni sono tipiche delle diverse risposte e, nello stesso tempo, che cosa caratterizza i risultati ai diversi gradi scolari. In tal senso quindi si può indicare i livelli 1 e 2

sia come acquisizioni insufficienti per quel grado scolastico, sia come prestazioni proprie di gradi scolari precedenti.

L'interesse verso questi livelli come indicativi di "dispersione implicita" si deve al fatto che possono essere riconosciuti come i più probabili precursori di analfabetismo funzionale, che, si badi, è indicato anche dalle ricerche sulla *literacy* degli adulti (cfr. PIAAC). Rilevare precocemente questi livelli e poterlo fare grazie alla capillarità dei dati che INVALSI restituisce alle scuole, mette in luce la potenzialità di queste valutazioni al fine di interventi tempestivi volti a ridurre la quota di studenti in tale condizione.

Parliamo di ragazzi diplomati con le competenze di studenti della scuola secondaria di primo grado. Perché questi giovani rappresentano una emergenza per il Paese?

Questi studenti rappresentano una emergenza per il Paese da diversi punti di vista. In primo luogo sono quelli che avranno maggiori problemi in termini di capacità di muoversi in un mondo che chiede al singolo competenze per gestire con consapevolezza la sua vita quotidiana. Il fatto poi che questi giovani popolino le zone più depresse del Paese non può che preoccupare perché si sta rinunciando a far acquisire quelle competenze proprio a coloro che avranno scarse possibilità di recupero negli anni successivi.

Si tratta poi di una vera emergenza anche dal punto di vista dello sviluppo del Paese perché c'è una indubbia esigenza di una popolazione più istruita e più colta proprio per rompere il circolo vizioso che caratterizza i contesti più depressi e marginalizzati. Continuare a



registrare situazioni come quelle documentate dagli esiti delle prove INVALSI senza interventi compensativi solidamente progettati, vuol dire per il Paese privarsi di una leva di sviluppo fondamentale.

Nonostante l'Italia negli ultimi anni si sia avvicinata all'obiettivo posto dall'Unione Europea che fissa al 10% la quota massima degli abbandoni precoci, c'è ancora una grossa differenza a livello regionale che spacca il Paese in due, anzi, in tre. E se alla dispersione esplicita sommiamo quella implicita, non considerata nelle statistiche ufficiali, la situazione si complica. Per la prima volta, oggi, l'INVALSI può darne una prima misurazione. In che modo esattamente?

L'INVALSI può indicare in modo attendibile e capillare l'entità dei due fenomeni, che giustamente lei somma indicando entrambe le componenti, proprio perché è in possesso di questi esiti realizzati nelle scuole del Paese attraverso una rilevazione censuaria. L'articola-

zione differenziata di questi risultati non può sorprendere perché da diversi anni sappiamo delle condizioni preoccupanti per analfabetismo funzionale in cui versano alcune zone del Sud e generalmente le periferie delle città del nostro Paese, ma va anche aggiunto che la situazione non è così monolitica perché proprio i dati capillari ci fanno riconoscere scuole in miglioramento, scuole migliorate, scuole in stallo. Piuttosto che nascondere la polvere sotto il tappeto questi dati offrono a un Paese indicazioni preziose per intervenire con maggiore precisione.

La dispersione implicita, però, viene da lontano ed è possibile individuare i soggetti più a rischio già dalla terza media, intervenendo per impedire loro di accumulare un ritardo già quasi impossibile da recuperare. Con quali interventi?

È molto facile individuare questi studenti mediante dati attendibili e i docenti possono valersene. Trattandosi poi di competenze fondamentali – che stanno

la dispersione scolastica implicita e i diplomati "analfabeti"

cioè a fondamento di molte altre – la loro acquisizione non è il compito di un docente specifico, di italiano e di matematica, ma possono essere ricondotte alle attività dei diversi docenti. In tal senso si tratta di considerare questi aspetti un compito cross-curricolare e come comunità professionale gli insegnanti se ne possono fare carico.

Oltre a ciò un impiego intelligente e professionale dei fondi PON può contribuire a perseguire questi obiettivi.

Le rilevazioni INVALSI ci danno un quadro della situazione ma a chi spetta trovare delle soluzioni?

Ci sono livelli progressivi di responsabilità che si possono riconoscere, avendo ben chiaro il presupposto che noi adulti abbiamo obblighi precisi nei confronti della popolazione giovanile per metterla in grado di affrontare il futuro nelle migliori condizioni. Il primo livello è certamente quello dei docenti della scuola e del loro dirigente scolastico, ma anche gli Uffici scolastici regionali e poi l'autorità ministeriale possono individuare azioni di sostegno per ridurre le dimensioni dei fenomeni di cui stiamo parlando.

Questa prospettiva è quella della responsabilità che diremmo "verticale". C'è poi una responsabilità "orizzontale" che si riconduce alle famiglie e alle autorità locali che riconoscendo nella scuola lo strumento formativo del proprio territorio, possono concorrere a creare le condizioni per agevolare tutte le attività che fanno da presupposto al recupero di quelle competenze.

Vi sono casi virtuosi di relazioni tra scuole ed Enti locali che indicano proprio la complementarità di questo tipo di interventi.

Arrivati a questo punto il divario territoriale non dovrebbe essere più tollerabile. Le politiche di sviluppo della scuola nel Centro e nel Sud Italia non rientrano ancora oggi in un progetto a più largo raggio che può superare le differenze ed evitare un gap che sembra irre recuperabile. Secondo lei da dove si può provare a partire per tornare indietro, anzi, per andare avanti?

Le rispondo come Professore di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione che ha svolto la gran parte della sua carriera accademica proprio facendo ricerca con la scuola. Credo che sia importante muovere da quanto si è fatto sinora per riconoscerne i limiti, le cose positive e quelle che essendo in progress non forniscono subito informazioni attendibili. C'è da dire che il MIUR, proprio a partire dai dati INVALSI, ha costituito un gruppo di lavoro per studiare i modi per intervenire in modo efficace, sulla base di dati attendibili e il coinvolgimento dei diversi attori delle zone interessate, Ufficio scolastico regionale, Assessorati e Fondazioni che lì vi operano. Si tratta di una azione che indica una presa in carico di questi problemi, in modo complessivo, che potrà fornire informazioni e speriamo anche risultati più soddisfacenti.

In vent'anni la Scuola è passata sotto tante riforme ma i problemi sono rimasti. Non sarebbe il caso di dare alle scuole gli strumenti per trattenere gli alunni e costruire eventualmente sinergie sul territorio?

La constatazione che i problemi sono sedimentati e che la scuola sia stata attraversata da diverse riforme rappresenta il nodo della questione.

Va sottolineato in primo luogo che le riforme della scuola non si possono valutare da un anno all'altro perché le modifiche richiedono anni e per tali ragioni vanno ben studiate e messe alla prova; sapendo in ogni caso che una riforma è come una macchina che, anche se ben progettata, va messa su strada per poter fare il collaudo e gli aggiustamenti necessari. Se si continua a fare innovazioni e a mutarle nel giro di un anno o due non si realizzano cose importanti e per giunta si disorientano i docenti.

Chiaramente la singola scuola o il singolo docente non possono da soli recuperare questo ritardo, un ritardo che a quanto pare è più sociale che scolastico. Cosa può e cosa deve fare la società per questi ragazzi?

È evidente che le scuole non possono farcela da sole, soprattutto in situazioni in cui sono diverse le connotazioni negative del territorio in cui operano; va detto tuttavia che proprio per questo la scuola deve essere circondata da attività complementari che da un lato testimoniano la volontà della comunità di concorrere alla formazione dei giovani, dall'altro è importante che agli studenti vengano offerte occasioni diverse per il recupero e per la promozione di abilità che altrimenti la scuola non riuscirebbe a indurre. È quanto capita nella Provincia autonoma di Trento e nelle periferie di Torino, per fare due esempi; sono esperienze utili anche per ispirare coloro che vogliono avviare miglioramenti e invertire processi di degrado. ■

Anna Maria Ajello è Presidente INVALSI

NON SI FINISCE MAI DI IMPARARE

MARIA GRAZIA FRILLI



L'organizzazione della formazione in servizio di docenti e ATA si svolge secondo una serie di norme che la disciplinano coinvolgendo organismi diversi. Alcune indicazioni per orientarsi in questa materia

I tema della formazione nel piano delle attività è centrale in ogni inizio di anno scolastico, con conseguenze non sempre positive sull'armonia organizzativa delle scuole; soprattutto se ci si riferisce ai docenti, perché parliamo di un obbligo che si configura "in servizio" ma che deve attuarsi ordinariamente fuori dall'orario di insegnamento.

Le diverse responsabilità in campo rendono complicata la gestione della materia, per questo cerchiamo di spiegarla nelle righe che seguono.

La formazione del personale docente

Sul tema della formazione il CCNL 2016/18 ha esteso notevolmente il campo delle relazioni sindacali che in precedenza era limitato alla sola informazione preventiva

sui criteri di fruizione dei permessi, restituendo anche ordine agli intrecci normativi che negli anni hanno distratto la funzione degli organismi collegiali e resa difficoltosa l'esigibilità del diritto soggettivo (*in allegato una scheda aggiornata con tutti i riferimenti*).

La formazione si realizza secondo la legge (obiettivi e finalità definite nel piano nazionale) e secondo il contratto (sui criteri di riparto delle risorse), ma restano centrali le competenze del Collegio dei Docenti, mentre l'adesione alle reti tra istituzioni scolastiche è deliberata dal Consiglio di Istituto, fermo restando l'orientamento del Collegio sugli aspetti pedagogico-didattici e, quindi, sulla rilevazione dei fabbisogni.

Le scuole possono aderire ai Piani di formazione nazionali ma anche regionali e locali e su questo punto si esprime con piena funzione il Collegio dei Docenti, a cui spetta la delibera di un piano di attività coerente con il PTOF. La contrattazione decide poi i criteri di utilizzo delle risorse ivi destinate.

In concreto, quanto disposto dalla legge 107/15 al comma 124 (*la formazione in servizio è obbligatoria, permanente e strutturale*) trova oggi, nell'articolato del CCNL 2016/18, precise disposizioni, ripristinando su questo tema il ruolo del sindacato e delle Rsu a garanzia della massima trasparenza sull'intero processo.

(segue a pag. 20)

RIFERIMENTI NORMATIVI

L.107/2015 - art.1, c.124

Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il PTOF...

DM 797/2016 (adotta) - Piano nazionale di formazione del personale docente - Triennio 2016/2019

- *Le scuole, con la promozione, il sostegno e il coordinamento degli USR, sono organizzate in ambiti territoriali e costituiscono le reti di ambito e di scopo, (art. 1 commi 70-71-72-74 della legge 107/2015)*
- *Ciascuna scuola incardina le attività formative all'interno del POF. predisponendo, in base alle necessità, un piano per la formazione del personale scolastico per il triennio.*
- *L'obbligatorietà non si traduce automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del piano.*

D.Lgs 297/94 - Art. 7, c. 2-g) – Collegio dei docenti

Promuove iniziative di aggiornamento dei docenti del circolo o dell'istituto

CcNL 2006/09 - Art. 29 – Attività funzionali all'insegnamento

L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

CcNL 2006/09 - Capo VI – La formazione. Artt. da 63 a 71

- Art.64 c.5. Gli insegnanti hanno diritto alla fruizione di cinque giorni nel corso dell'anno scolastico per la partecipazione a iniziative di formazione con l'esonero dal servizio e con sostituzione ai sensi della normativa sulle supplenze brevi...

Il comma 3 dello stesso articolo chiarisce che sono ore di servizio quelle impiegate del personale che partecipa ai corsi di formazione organizzati dall'amministrazione a livello centrale o periferico o dalle istituzioni scolastiche. Inoltre per questi corsi è previsto un rimborso spese quando svolti fuori sede.

Chiarisce, inoltre, che la formazione proposta dall'Amministrazione (MIUR., USR, AT, Istituzioni scolastiche) e adottata dal piano di formazione del collegio docenti è considerata attività in servizio e pertanto non interessa i giorni definiti dall'art.64 co.5

- Art.66 c.1. In ogni istituzione scolastica ed educativa il Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione destinate ai docenti è deliberato dal Collegio dei docenti (...) considerando anche esigenze e opzioni individuali.

CcNL 2006/09 - Art.88 – indennità e compensi a carico del fondo di istituto

Con il fondo sono altresì retribuite:

- comma 2d) le attività aggiuntive funzionali all'insegnamento. Esse consistono nello svolgimento di compiti relativi alla progettazione e alla produzione di materiali utili per la didattica...

(continua da pag. 18)

La formazione del personale ATA

Nel Piano delle attività del personale ATA saranno riportate, sulla base dei bisogni formativi e di aggiornamento di ogni specifica organizzazione scolastica, le proposte concordate tra il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario nell'incontro specifico di inizio-anno. Il piano di formazione deve essere finalizzato all'acquisizione delle competenze dovute anche all'introduzione delle tecnologie innovative per una migliore funzionalità didattica, organizzativa e progettuale in accordo con quanto previsto dal PTOF.

La contrattazione integrativa di scuola

Il Dirigente scolastico e le Rsu definiscono, in contrattazione integrativa, i criteri di ripartizione delle risorse destinate alla formazione del personale, ossia la percentuale di distribuzione tra docenti e ATA e, tra questi ultimi, in relazione ai vari profili.

La formazione può essere retribuita con le risorse MIUR a essa dedicate, ma anche con quelle provenienti da altri finanziamenti (PON, fondi dell'autonomia ...). La contrattazione dovrà articolare gli aspetti riguardanti l'esercizio da parte dei lavoratori, in considerazione, per esempio, alle modalità di recupero orario se l'impegno è fuori servizio per gli ATA, oppure con il previsto compenso per i docenti, qualora la previsione sia oltre il monte-ore destinato alle attività collegiali funzionali all'insegnamento.



Obbligo di formazione sui temi della sicurezza e della privacy

In attuazione alle disposizioni normative, le scuole svolgono dei corsi di formazione strutturati sia sulla sicurezza sia sulla protezione dei dati personali, ma il tema dell'obbligatorietà di frequenza per i lavoratori va affrontato in modo diverso nelle due materie.

Sulla sicurezza il Ds è tenuto ad assicurare una specifica formazione a tutte le figure che operano nell'istituto, studenti compresi se svolgono attività di laboratorio o di alternanza: non è prevista alcuna deroga, non è possibile opporre rifiuto e, secondo la legge, deve avvenire durante l'orario di lavoro.

Per i docenti tali ore vanno necessariamente programmate nel piano annuale deliberato dal Collegio e contegiate nelle 40 + 40 ore di attività funzionali all'insegnamento: se aggiuntive o non inserite in tale piano, oppure risultanti in eccesso rispetto al computo, de-

vono essere retribuite secondo la prevista tabella.

Per quanto riguarda la *privacy*, o meglio la riservatezza sui dati sensibili, la nuova disciplina prevede specifici adempimenti dell'amministrazione, che dovrà individuare, tra il personale, i designati come responsabili della protezione dei dati. Non si tratta quindi, almeno in questa fase di avvio del Regolamento europeo, di "formare" tutti i lavoratori in una generica ottica di parcellizzazione delle responsabilità, bensì di adeguare l'organizzazione interna secondo precise funzioni e procedure, i cui destinatari saranno istruiti in quanto "titolari del trattamento".

In piena autonomia le scuole possono deliberare azioni diverse e più estese di partecipazione, ma in linea con i passaggi esposti in precedenza e nel pieno rispetto del disposto contrattuale.

Maria Grazia Frilli fa parte del Dipartimento contrattazione della FLC CGIL nazionale

UNA SCOMMESSA PER IL RILANCIO DEL SISTEMA PAESE

ALBERTO SILVANI



Poche risorse, spesso spese male. Troppe riforme, spesso incompiute o confuse. Tante dichiarazioni di principio, spesso mai o mal realizzate... La situazione della ricerca in Italia è irta di difficoltà. Urge una politica di indirizzo e scelte di sistema che colmino il GAP con i paesi più avanzati

È inutile negarlo. Tra le aspettative di discontinuità, o se vogliamo tra le attese di cambiamento collegate al mutamento di composizione e di programma del governo insediatosi questa estate, università e ricerca si collocano in prima fila. Il settore ha maturato negli anni un profondo scetticismo circa la propria "rilevanza effettiva" misurata nel passaggio tra le dichiarazioni e gli atti. Al momento in cui scriviamo non appaiono evidenze in tal senso nella costruzione della manovra di bilancio, anche a fronte delle dichiarazioni impegnative del Ministro Fioramonti all'atto del suo insediamento. Dichiarazioni peraltro che, con coerenza, hanno riproposto quanto già affermato in precedenza. Ma nello scorso mese di ottobre alcune notizie si sono inseguite come indicatori dei problemi o, se vogliamo, dello stato di salute del sistema. Il loro contributo a una migliore comprensione della fase che stiamo vivendo ci suggerisce di provare a tentarne una lettura integrata.

Poche risorse, ma non solo

Se una delle critiche più condivise riguarda la scarsità delle risorse disponibili, peraltro non sempre considerate rispetto alla numerosità degli addetti alla ricerca, l'articolo del "Sole 24Ore" del 7 ottobre, nel commentare le statistiche sullo stato d'avanzamento del Programma Nazionale della ricerca (PNR) in corso e relative al primo triennio, lancia un allarme. Cosa segnala l'articolo? Alle poche risorse corrisponde un'incapacità di spesa: nel triennio 2015-2017 su una disponibilità di 2,4 miliardi di euro circa il 30% risulta non investito. Manca inoltre la delibera del CIPE per veicolare i rimanenti 5 miliardi del triennio 2018-2020, con ciò rendendo poco credibile un'accelerazione della spesa nei prossimi anni. Infine i cosiddetti ritorni, ovvero quanto "incassato" da partecipanti italiani rispetto al programma europeo in corso Horizon 2020 è pari all'8% per circa 3,5 miliardi di euro in totale. In questo caso il dato più preoccupante non è tanto quello dello scontato *gap* con i paesi leader (Germania, Uk e Francia in primo luogo). quanto il sorpasso da parte della Spagna e l'arrivo in volata dell'Olanda, paese ben più piccolo anche

se con un eccellente sistema scientifico. Porre le speranze di rivincita nella predisposizione del nuovo PNR 2021–2027, o nel varo dichiarato dell'Agenzia nazionale collocata con una specifica proposta nella legge di bilancio, e su cui torneremo dopo, rischia di essere l'ennesima scommessa sul futuro. Una scommessa dove le uniche certezze sono le rinunce nel presente.

Un futuro non facile come ci viene sistematicamente confermato dalla disponibilità di informazioni prodotte sia istituzionalmente, ad es. l'ISTAT con la sua Rilevazione statistica sulla ricerca e sviluppo, sia da altri soggetti, quali ad es. l'Observa col suo *Annuario Scienza Tecnologia e Società*. Quest'anno però, dopo un lungo periodo di silenzio, il 15 ottobre scorso, si è ripresa la presentazione ufficiale della Relazione sulla ricerca e l'innovazione in Italia 2019, curata dal CNR, alla presenza del presidente del Consiglio Conte e del ministro Fioramonti. Nata cinquanta anni fa in un contesto diverso (non esisteva il Ministero con portafoglio, mancava un coordinamento delle iniziative, serviva al Parlamento per disciplinare gli interventi di settore in occasione della Legge Finanziaria, tutti problemi, tranne il primo, sostanzialmente ancora presenti oggi...) era stata poi abbandonata al suo destino in seguito a una serie di processi di riforma, centrati sull'architettura istituzionale, di cui non si vede ancora la conclusione.

L'analisi della Relazione, curata da un gruppo di lavoro ampio e qualificato, che ha affrontato vari aspetti del fenomeno, mostra con cifre e commenti i principali punti di forza e di debolezza del sistema italiano della ricerca e dell'innovazione. Ne esce un quadro di sostanziale "staticità" (stagnazione?) in quanto la situazione non sembra mutare nel tempo, sia rispetto al posizionamento, sia nei confronti dei problemi – non risolti – da af-

frontare. Al crescere della competizione internazionale gli sforzi messi in campo non sembrano aver avviato una significativa inversione di tendenza, confermando in questo quanto viene rappresentato dai vari *Scoreboard* o *Outlook* che Commissione Europea e OCSE producono con sistematicità. Nel suo insieme il paese si colloca nelle parti basse delle varie graduatorie internazionali e non dà segnali di voler fare decisivi passi avanti. Le indicazioni di politiche da realizzare, su cui la Relazione si sofferma, e dunque le richieste implicite ed esplicite al governo per dare un segno di vera discontinuità, sono molteplici: dall'aumento delle risorse investite nelle strutture della conoscenza a migliori condizioni per i lavoratori del settore col superamento del precariato dei ricercatori e dei docenti nelle università e negli enti di ricerca. Il tutto accompagnato da una semplificazione amministrativa con lo snellimento delle procedure burocratiche che frenano lo svolgimento delle attività e dal rilancio di una vera politica industriale con un ampio collegamento tra ricerca e innovazione.

La lista dei desiderata come si può ben vedere non è nuova, come non nuove sono state le risposte a queste richieste. Pochi giorni dopo infatti, ma già anticipato in quell'occasione, l'attenzione è stata posta, da parte del Ministro, su un decalogo di punti da attuare (si veda il "Sole 24Ore" del 24 ottobre), punti "graditi" anche a Confindustria, mentre il Presidente del Consiglio ha riconfermato la centralità della proposta della nuova Agenzia. I dieci punti, certamente condivisibili, sono per lo più di metodo e di campi di intervento, devono però essere tradotti in iniziative concrete e soprattutto in scelte che abbiano il necessario respiro, rispettino le scadenze ipotizzate, mantengano una credibilità e un sostentamento nel tempo e siano ac-

compagnate da un monitoraggio e una valutazione del rapporto tra gli effetti attesi e quelli effettivamente raggiunti. Viene purtroppo confermata l'assenza di concrete indicazioni su come intervenire su due sostanziali debolezze del sistema Italia: il sostegno/verifica nell'implementazione delle decisioni prese (come si superano ritardi e ostacoli nell'esecuzione/realizzazione) e come incentivare, e non solo negli auspici e nelle enunciazioni ci principio, le azioni di coordinamento, condivisione e cofinanziamento tra i potenziali soggetti interessati. Che poi non sono altro che le segnalazioni che derivano dai ritardi emersi nella spesa che ricordavamo appena sopra. A meno che la soluzione si trovi contenuta in forma implicita nel decimo punto della lista con cui si chiude il documento ministeriale che riguarda l'Agenzia nazionale.

Un'Agenzia per risolvere i problemi della ricerca?

La domanda di un'Agenzia, ovvero di un soggetto autonomo dalla politica, di natura più orizzontale e quindi non impegnato a mantenere sé stesso a scapito di altri, ha origini lontane, motivazioni diverse e varie declinazioni interpretative. Fino a venti anni fa esisteva, di fatto, attraverso la funzione esercitata dal CNR e dai suoi comitati nazionali di consulenza.

A pochi anni dalla sua eliminazione in questa forma, il Gruppo 2003, costituito dai ricercatori italiani più citati e quindi considerati i più qualificati, ne ha richiesto l'istituzione per poter gestire l'allocatione delle risorse, promuovere criteri più trasparenti di valutazione, raccogliere e coordinare le candidature dal basso e offrire al sistema e ai suoi operatori una visione,

ricerca e innovazione in italia

procedure definite, risorse programmate ma anche apertura verso il nuovo.

Nel dibattito sull'Agenzia esiste però un invitato di pietra. Il vero dilemma che rimane sotteso alla discussione, e viene vissuto con una logica di contrapposizione e di appartenenza a schieramenti che faticano a riconoscere le ragioni "dell'avversario", è quello del rapporto tra ricerca e innovazione, spesso banalizzato nella "libertà" di ricerca contrapposta alla "dipendenza" da finanziamenti esterni di natura privatistica e finalizzati a interessi non sempre espliciti o peggio leciti. Non è questa la sede per affrontare questo tema in tutte le sue controverse componenti (basti pensare al settore della salute e delle ricerche sui farmaci, alla tutela della proprietà industriale con i suoi strumenti, ai ritorni che derivano dal successo commerciale di idee nate in contesti accademici), ma riteniamo sia illusorio puntare tutte le carte sulla costituzione di un soggetto senza una contemporanea riorganizzazione del sistema e dei suoi strumenti. Con un certo schematico di ragionamento l'Agenzia non può sostituirsi a un indirizzo "politico" che rimane, anche se mal esercitato, di pertinenza della politica che decide in questo l'entità delle risorse e le modalità per la loro allocazione, né sovrapporsi alle comunità scientifiche che esercitano la loro autonomia nel dibattito scientifico e nella costruzione di traiettorie anche in contrapposizione e comunque attraverso confronti e verifiche. Ma soprattutto non può intervenire su quelle materie che fanno della professione e del contesto lavorativo e organizzativo della ricerca un habitat particolare e specifico.

Sembra dunque riproporsi un approccio, maturato una quindicina di anni fa, in cui, a una effettiva esigenza di dotare il sistema di competenze, strumenti e inizia-

tive per introdurre la "valutazione", si è risposto con la creazione di un'Agenzia, l'ANVUR, con aspettative quasi "salvifiche", che, dovendosi poi misurare con difficoltà e supplenze, ha finito col perdere per strada molte delle sue potenzialità di cambiamento e di riordino ordinamentale.

Ai mutamenti intervenuti nel mondo della ricerca, e a quelli che ci attendono nei prossimi anni, molti dei quali non prevedibili oggi, bisogna saper rispondere con modalità nuove e con una flessibilità organizzativa che sia guidata dagli obiettivi che si vogliono raggiungere. Non ha senso ad esempio teorizzare la pluralità delle fonti informative e l'estensione dei cicli formativi su tutto l'arco della vita senza costruire condizioni per cui, con analoga flessibilità, i singoli individui impegnati nelle ricerche possano (siano sostenuti a) muoversi nei diversi ambiti e contesti. Così facendo, tra l'altro, si realizzerebbero concretamente quelle azioni di trasferimento che tutti auspicano ma pochi sono in grado di compiere. Quanto contenuto nella "carta europea dei ricercatori", formalmente richiamata da tutti i preamboli dei documenti ufficiali, manca di pratica attuazione: basti pensare alla tutela previdenziale, ai periodi sabbatici anche collegati a iniziative imprenditoriali, all'accesso alle fonti informative garantito dall'*open science*.

L'elenco delle materie indispensabili su cui una nascente Agenzia avrebbe difficoltà a intervenire è dunque lungo e complesso. Il percorso di accompagnamento per la sua realizzazione richiede quella solidità di riferimenti che non sembrano caratterizzare il momento che stiamo vivendo. Anche per evitare, riprendendo l'analogia con l'ANVUR, quel *blackout* che è intercorso

tra la sua costituzione e il regolamento attuativo che ne ha determinato l'operatività. La discussione che si è aperta sulla composizione dei suoi organi direttivi costituisce un buon indicatore della necessità di chiarire come dovrà operare, a chi dovrà rispondere, quali meccanismi di bilanciamento e verifica verranno utilizzati per il suo funzionamento. E, soprattutto come si integrerà in un "non sistema" sulla base di una dotazione che la legge prevede (a regime) di poche centinaia di milioni.

Il dibattito avviato sul nuovo PNR non può essere la panacea, ma costituisce un passaggio ineludibile per accrescere la consapevolezza e la partecipazione e per costruire risposte condivise e facilitare le scelte. Come pure la conclusione del processo approvativo di Horizon Europe che nei prossimi mesi dovrà vedere un approfondimento sia sulle risorse, sia sugli strumenti, per ridurre la distanza dalle problematiche concretamente vissute giorno per giorno dagli operatori del settore.

Il dibattito sull'Europa non si è certo esaurito con le elezioni del parlamento o la nuova Commissione, e non può essere ricondotto agli schieramenti da tifoseria attorno all'Euro. non può limitarsi agli schieramenti sull'euro. Le piattaforme scientifiche e tecnologiche europee, esistenti e future, sebbene diversificate per storia, organizzazione e fini, rappresentano oggi un tessuto di competenze, una rete di relazioni e un telaio di sostegno a iniziative sociali ed economiche di cui forse non sempre siamo completamente consapevoli. Investire sul futuro significa comprendere meglio il presente perché, come la ricerca ci insegna, la comprensione e la collaborazione deve precedere e innervare la competizione. Chi oggi ragiona sull'Agenzia farebbe bene a tenerne conto. ■

I DEMERITI DELLA MERITOCRAZIA

MASSIMILIANO DE CONCA



Fotografare l'esistente come si fa da anni sulle prove INVALSI non basta. Sono necessarie politiche mirate per rimuovere disuguaglianze e difficoltà del sistema di istruzione. Il fallimento della valutazione biometrica e della competizione. Le proposte della FLC Cgil

Misura ciò che è misurabile e rendi misurabile ciò che non lo è
(Galileo Galilei)

Not everything that can be measured can be improved – at least, not by measurement
(Jerry Z. Muller)

Nel campo dell'istruzione il sistema di valutazione esclusivamente basato su indicatori metrici e biometrici ha fallito! Perché quel sistema fatto di misurazioni (*ratings*) e classifiche (*rankings*), quando è l'unico strumento di riferimento delle politiche scolastiche, non ha di fatto aiutato il miglioramento delle scuole, che significa innalzamento della media dei livelli di apprendimento per tutti, e non solo per alcuni. Infatti, là dove la

verifica dell'efficacia dei sistemi scolastici si fonda solo sui risultati di test standard di apprendimento le differenze sono aumentate e il sistema scolastico stesso si è dimostrato più disomogeneo e meno inclusivo.

A dirlo sono gli stessi fautori di quel sistema, come di recente ha fatto sir John Major che ha decretato, dalle pagine del *The Guardian*, la fine di un modello, quello anglosassone, basato sulla misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole e degli insegnanti: «*Our education system should help children out of the circumstances in which they were born, not lock them into the circumstances in which they were born. We need them to fly as high as their luck, their ability and their sheer hard graft can actually take them. And it isn't going to happen magically*».

Ha fallito perché anziché ridurre le distanze ha aumentato le divergenze, nel senso che ha fotografato le distanze e su quei risultati, che denunciavano la cristallizzazione di situazioni di partenza e non la loro evoluzione, sono state costruite politiche inefficaci che hanno fatto della scuola di massa uno strumento incapace di garantire a tutti il giusto diritto allo studio. La scuola, e quindi le politiche scolastiche, non si è dimostrata in grado di colmare le distanze geografiche, economiche, sociali e culturali che ancora oggi restano gli unici veri fattori determinanti del successo scolastico.¹

come valutare il sistema scolastico

L'avvento dei tecnici e del merito

L'affermazione in Europa e nel mondo di idee neoliberali e aziendalistiche ha tolto le politiche scolastiche dalle mani dei pedagogisti per metterle in quelle degli statistici e degli economisti che hanno applicato al sistema dell'istruzione le categorie della reale efficacia ed efficienza in termini economici e non educativi, utilizzando, come detto poco sopra, l'unico indicatore dei risultati di test legati agli apprendimenti di alcune discipline. Questa raccolta di dati, inopportuna orientata, si è poi tramutata in una esasperazione delle graduatorie (ratings) e nel modello di school choice, con escursioni verso possibili scenari di merito e premialità degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. L'idea di fondo è quella di poter migliorare il servizio spingendo a una forte competizione prima fra le scuole e poi all'interno delle scuole fra gli stessi lavoratori-insegnanti.

Peccato però che gli esiti sono in realtà opposti rispetto all'intenzione di partenza, nel metodo e nel merito. Di fatto si snatura la funzione educativa della scuola alla quale si fa perdere la collegialità a favore di un sistema di controllo², senza contare che tutte le ricerche in questo campo dimostrano che non ci sono rapporti evidenti fra eventuali bonus e le prestazioni degli insegnanti.³

Inoltre con questo sistema di controllo dei dati, particolarmente enfaticizzato nella direzione della misurazione («la tirannia della metrica»), si mina la fiducia verso l'Istituzione Scuola spingendo verso la ricerca del capro espiatorio che l'opinione pubblica individua proprio nell'insegnante.⁴

Questa filosofia sociale si basa, forse

per ignoranza forse per malizia, sulla meritocrazia come modello sociale: peccato però che il romanzo-saggio distopico di Michael Young avesse un obiettivo satirico di ammonimento contro una società "meritocratica", di cui si sforza di mettere in luce i rischi latenti. Affidare a un'élite di meritevoli le politiche economiche e quindi anche sociali e culturali non produce effetti positivi, anzi determina la cristallizzazione di alcuni "privilegiati" e l'affermarsi della "società diseguale".⁵

Molto lucida è in questo senso la famosa analisi di Bruno Trentin, in uno dei suoi ultimi scritti del 2006⁶ dedicato appunto alla società del merito, che si afferma come società adatta ai padroni per controllare i loro sottoposti: «Con il sopravvento nel mondo delle imprese di una cultura del potere e dell'autorità il ricorso al 'merito' [...] ha sempre avuto il ruolo di sancire, dalla prima rivoluzione industriale al fordismo, il potere indivisibile del padrone o del governante; e il significato di ridimensionare ogni valutazione fondata sulla conoscenza e il 'sapere fare', valorizzando invece, come fattori determinanti, criteri come quelli della fedeltà, della lealtà nei confronti del superiore, di obbedienza e, in quel contesto, negli anni del fordismo, dell'anzianità aziendale»⁷.

La situazione in Italia

L'Italia non è rimasta immune da questi paradigmi sociali. Con una lenta elaborazione partita all'inizio degli anni '90 siamo arrivati alla definizione di un nostro sistema di valutazione del sistema scolastico che per definizione (DPR 80/2013) è basato su tre gambe: l'Invalsi, l'Indire e il corpo ispettivo.

Per tutta una serie di motivazioni, per lo più di carattere ideologico e politico, anche sulla spinta del sensazionalismo alimentato da un certo tipo di stampa, tutta l'attenzione alla fine ricade sempre e soltanto, nel bene e nel male, sul lavoro, o meglio su una parte del lavoro, dell'Invalsi.⁸

All'ente di ricerca Invalsi è stato dato il compito di fornire indicatori per monitorare il sistema scolastico italiano, definire le prove, testarle, quindi fornire al decisore politico dati per poter costruire politiche scolastiche efficaci. Nello stesso tempo fornire dati alle stesse scuole che hanno partecipato alla somministrazione dei test per poter sostenere il Piano di Miglioramento.

Guardare oltre i dati

Un aspetto che è sistematicamente ignorato è il lavoro dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), che pure hanno svolto un ruolo importante considerando che sono stati attivati in quasi 2.000 scuole (un quarto) del nostro sistema scolastico. In tutte le scuole dove sono stati possibili gli incontri fra docenti e valutatori esterni i riscontri sono stati positivi: le scuole hanno bisogno di raccontarsi, hanno bisogno di uscire fuori dai dati per poter spiegare, in un contesto mediatico con forti pregiudizi se non proprio con giudizi negativi nei suoi confronti, con quante difficoltà, ma anche con quanto entusiasmo si svolgono le attività quotidiane. In questo rapporto simmetrico e in questa dimensione narrativa della valutazione, alla quale non è riconosciuto nessun valore scientifico, si realizza l'autovalutazione perfetta, quella che coniuga il dato brutale inteso come fotografia di un attimo, al contesto, all'elaborazione collet-

tiva e cooperativa della “comunità educante”. Le scuole hanno narrato il piccolo miracolo che si realizza tutti i giorni, fra piani di miglioramento ed inclusione scolastica, risorse ridotte all'osso, precarietà e richieste sempre più pressanti quanto improprie da parte del territorio.

Ci rammarichiamo che di questi rapporti non è stata data sintesi, perché l'intreccio fra il dato che si trova spesso anche in prima pagina su tutti i giornali nazionali con i risultati Invalsi commentati con copia di particolari e sentenze e la sintesi di queste valutazioni narrative offrirebbero elementi più sostanziosi per avere un quadro completo e più esauriente.

Il ruolo della politica

Uguale rammarico si deve avere per l'inerzia del decisore politico. Il rito annuale delle condoglianze sui risultati Invalsi è il risultato di una politica debole che, anziché agire per “rimuovere gli ostacoli” a favore dei più deboli e di chi è in difficoltà per garantirne la piena esigibilità del diritto costituzionale all'istruzione, ha usato in modo improprio i dati facendone obiettivi e non indicatori per il miglioramento. Nonostante infatti i limiti di metodo e di merito dei test Invalsi, nulla si è fatto per ridurre il gap tanto che tutti gli anni, con lievissime varianti sul tema, si ripresentano gli stessi significativi risultati: il nostro sistema è fortemente diseguale non solo fra Nord e Sud dell'Italia, ma anche fra aree cittadine e aree interne. Siamo alla stessa impasse a cui è giunto il mondo anglosassone, con un sistema che anziché ridurre le distanze, le cristallizza e rinforza.⁹ Senza contare che nel momento stesso in cui si valutano le scuole si sta valutando lo



stesso MIUR che altro non è se non il sistema scolastico italiano: in questi ultimi 10 anni i governi che si sono susseguiti non solo non hanno preso provvedimenti seri per cambiare la tendenza negativa emersa dagli esiti delle prove standardizzate Invalsi, ma hanno anche implicitamente avallato l'operato dei ministeri che hanno prodotto quegli stessi dati. E lo stesso dicasi del parlamento: perché in fin dei conti i dati sul successo scolastico dei nostri alunni dovrebbero essere oggetto specifico di riflessione di tutti i nostri rappresentanti politici, dal momento che non si sta ottemperando al raggiungimento degli obiettivi sanciti dalla Costituzione.

L'interesse del sindacato della conoscenza

La valutazione (intesa soprattutto come autovalutazione) è un tema strategico all'interno di qualunque sistema che vuole dirsi autonomo, che è qualcosa di

diverso da autoreferenziale: l'autonomia è un valore aggiunto che deve caratterizzare ogni tipo di soggetto, sia esso individuo o collettivo, nella sua definizione sociale e politica. Ma autonomia, come dice la parola, significa soprattutto darsi delle regole e dei principi, monitorando in che modo e in che misura gli obiettivi prefissati vengono più o meno raggiunti.

La FLC ha avviato una discussione interna per superare il tabù dell'ideologia valutativa, riprendere anche a livello normativo il senso e la funzione della valutazione nel nostro sistema scolastico, quindi individuare possibili sviluppi e presentare una proposta organica sul Sistema Nazionale di Valutazione.¹⁰

La FLC CGIL ha contrastato, e continuerà a farlo, un certo tipo di cultura della valutazione, che spinge a graduatorie di scuole (è il caso di Eduscopio) e alla premialità, alla competitività a discapito della cooperazione. Questo perché il sindacato ritiene necessarie, invece, politiche che leggano i dati sugli apprendimenti in modo da programmare interventi concreti e consentire un progressivo miglioramento di tutto il sistema scolastico.

Urgono soprattutto investimenti, in organici e strutture, per laboratori, per la stabilizzazione e la formazione continua del personale docente e ATA.¹¹

È necessario, infine, riportare tutta la materia della valorizzazione del personale scolastico nell'alveo della contrattazione, perché è quello l'unico luogo e l'unico strumento di partecipazione democratica che permette di riequilibrare le disparità e permette di gettare le basi per una scuola inclusiva.

Bisogna restituire fiducia nel sistema scolastico italiano partendo da chi nella scuola lavora.¹² ■

come valutare il sistema scolastico

NOTE

¹ John Major 'shocked' at privately educated elite's hold on power, scritto da P. Wintour su The Guardian, 11 novembre 2013. Qualche anno dopo sul tema è tornata anche Theresa May quando, il 13 luglio 2016, come capo del governo del Regno Unito ha dedicato il primo suo intervento pubblico alla scuola. Lo ricorda Tullio De Mauro, *Classi fuori classe*, in *Internazionale del 14 ottobre 2016* (p.95) <http://intern.az/1vl0>. Lo stesso è accaduto negli Stati Uniti, dove Barack Obama ha dovuto provvedere a modificare nel 2015 le politiche scolastiche del No Child Left Behind: vedi D. Poliandri, *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole*, in *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, a cura di M. Freddano e S. Pastore, FrancoAngeli, Milano 2018, pp.67-87, in particolare pp.79-80, a cui si rimanda per la bibliografia specifica.

² La valutazione come strumento di controllo è l'idea di fondo di due saggi: Valeria Pinto, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2012 e Angélique del Rey, *La tirannia della valutazione*, Eléuthera, 2018

³ J. Z. Muller, *The Tyranny of Metrics*, Princeton University Press, 2018, p.95 che cita Roland Fryer, *Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools*, in NBER Working Paper n.16850, marzo 2011

⁴ Muller, *The Tyranny*, p.100; Steffen Mau, *The Metric Society. On the quantification of the social*, Polity Press 2019 (orig. del 2017)

⁵ Michael Young, *L'avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?*, Comunità Editrice, Roma 2014 (orig. *The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, New Jersey 1958). Lo stesso Young è intervenuto nel 2001 per bacchettare il premier Tony Blair, leader labourista, che accusa di aver messo la meritocrazia al centro della sua politica senza averne compreso il senso (e i pericoli). Scrive Young in *Down with Meritocracy*, sul The Guardian del 29 giugno 2001 (<http://bit.ly/youngdownmeritocracy>): «I have been sadly disappointed by my 1958 book, *The Rise of the Meritocracy*. I coined a word which has gone into general circulation, especially in the United States, and most recently found a prominent place in the speeches of Mr Blair. The book was a satire meant to be a warning (which needless to say has not been heeded) against

what might happen to Britain between 1958 and the imagined final revolt against the meritocracy in 2033. Much that was predicted has already come about. It is highly unlikely the prime minister has read the book, but he has caught on to the word without realising the dangers of what he is advocating. [...] There was also a prediction in the book that wholesale educational selection would be reintroduced, going further even than what we have already. My imaginary author, an ardent apostle of meritocracy, said shortly before the revolution, that "No longer is it so necessary to debase standards by attempting to extend a higher civilisation to the children of the lower classes". At least the fullness of that can still be avoided. I hope».

Il recente contributo di Mauro Boarelli (*Contro l'ideologia del merito*, Laterza Bari, 2019) aiuta a recuperare la storia e la bibliografia relativa a questo argomento dimostrando come il merito abbia diviso e sottolineato le differenze piuttosto che portare a una crescita collettiva. Ricordiamo anche che il giurista Daniel Markovitz nel suo *The Meritocracy Trap* (www.theme-ritocracytrap.com/) parla della meritocrazia come di quel «meccanismo per la concentrazione e la trasmissione dinastica di privilegi e risorse da una generazione all'altra.» Di strettissima attualità, infine, un articolo di Paolo Mossetti su Wired (<http://bi.ly/mossetti>) dal titolo «Meritocrazia»: storia della parola che fa litigare tutti.

⁶ Sull'impatto della tecnocrazia sulla scuola si veda l'ultima fatica di Roberta Calvano (*Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma 2019).

⁷ Per noi significa il passaggio alla Riforma Moratti e l'affermazione di un ruolo più incisivo dell'Invalsi, nato proprio nel 2004: vedi Poliandri, *Per una valutazione* cit. e P. Cipollone, D. Poliandri, *Il sistema nazionale di valutazione come strumento di supporto per la qualità*, in *Economia & Lavoro*, XLVI, 1, 2012, pp.47-59.

⁸ Bruno Trentin, *A proposito di merito*, L'Unità, 13 luglio 2006, <http://bit.ly/trentinmerito>

⁹ Pensiamo alla serie di articoli pubblicati quest'estate dopo la diffusione del rapporto annuale (10 luglio 2019) e comparsi su La Repubblica. I protagonisti di questa lunga querelle sono stati personaggi per lo più fuori dal mondo della scuola militante, ma che si sono sentiti in dovere di intervenire, come per esempio Antonio Pennacchi (scrittore), Silvia Ronchey (filologa classica), Eraldo Affinati (scrittore con

qualche esperienza di insegnamento) e Massimo Recalcati (psicoanalista e, da quel versante, noto tuttologo), Gianrico Carofiglio (scrittore e magistrato), Alberto Asor Rosa (docente universitario) ... In tutta questa selva di interventi, non sono stati presi in considerazione né dirigenti scolastici, né docenti, né pedagogisti, perché in Italia vale la regola che tutti possono parlare di scuola, tranne chi nella scuola lavora.

¹⁰ Su questi aspetti si registrano diversi interventi. Sicuramente interessante il libro Roberto Contessi, *Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno*, Laterza, Roma-Bari 2016. Ed è singolare che nello stesso anno sia pubblicato un altro libro dal titolo analogo, Marco Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano (2016).

¹¹ La discussione più recente si è sviluppata con 3 incontri seminariali: 1) il 2 luglio hanno partecipato, tra gli altri, Donatella Poliandri (ricercatrice Invalsi) e Giuseppe Bagni (docente e presidente del CIDI); 2) l'11 settembre Andrea Baccini (prof. Università di Siena e redattore ROARS), Paolo Sestito (resp. ufficio statistica di Banca d'Italia e già presidente Invalsi), Anna Maria Ajello (presidente Invalsi); 3) il 24 settembre ha partecipato Pietro Lucisano (prof. Università "La Sapienza" di Roma).

¹² La FLC CGIL ha esposto le sue proposte nel convegno «La scuola che verrà» del 21-22 marzo 2018 <http://bit.ly/flclascuolacheverra>

¹³ Non è un caso che la «mitica» Finlandia non abbia un sistema di valutazione del personale e delle scuole, ma tutto si basa sulla fiducia; ne scriveva già il 2 maggio 2011 Erik Kain su Forbes (*The Finland Phenomenon: Inside the World's Most Surprising School System*) presentando il documentario *The Finland Phenomenon*: «In Finland there are no standardized tests. In fact, there is really very little testing at all. Finnish teachers are not monitored or rated based on test scores, and teachers (as well as their students) have a great deal of autonomy. It is a system built on trust, and the film really drives home the notion that trust – rather than faux accountability – leads to real results, leads to teachers and students and members of government all wanting to live up to the trust given to them rather than simply scraping by». (<http://bit.ly/kainfinland>)

Ad analoghe conclusioni perviene Calvano, *Scuola e costituzione*, p. 169, che evoca lo spettro del dispositivo di *Sorvegliare e punire* di Michel Foucault.

UNIFORMARE LA DISCIPLINA

a cura di FABIO MATARAZZO



Il tema è oggetto di una corposa produzione giurisprudenziale non univoca. Tra norme diverse e altrettante interpretazioni si alimentano incertezze tra comportamenti troppo rigidi o troppo laschi. Con danno dei docenti e delle università. Una ricognizione della situazione attuale

Una recente inchiesta dell'Espresso del 6 ottobre, "Il prof. Non c'è: ha un altro lavoro", ha posto in luce numerosi casi di docenti universitari chiamati a rispondere di danno erariale per aver assunto e svolto consulenze o incarichi non consentiti dal loro impegno universitario. Già il 'Fatto Quotidiano', nel maggio 2018, aveva affrontato lo stesso argomento citando diverse ipotesi di elusione dei doveri di ufficio oggetto di indagine e di responsabilità. L'accentuazione di entrambi gli interventi propende per una maliziosa interpretazione della normativa da parte dei trasgressori e per una colpevole disattenzione di chi do-

vrebbe vigilare; al tempo stesso dà atto della scarsa chiarezza delle norme di riferimento con le innegabili incertezze e incongruenze interpretative.

È opportuno, dunque, ripercorrere la regolamentazione di questa materia nel tentativo di offrire al lettore un quadro il più possibile esaustivo della complessa problematica.

La norma fondamentale è prevista dall'art. 6, commi 10, 11 e 12, della Legge n. 240/2010.

Questa disposizione va letta nel contesto della legislazione sui dipendenti pubblici in generale, in particolare con l'art. 53 del Dlg. n. 165/2001, come modificato dalla Legge anticorruzione, nonché, per il personale che opera in convenzione con il SSN, con le norme del Dlg. n. 517/1999. Si deve tener conto anche dei Regolamenti di Ateneo che costituiscono fonti secondarie prescrittive. La violazione delle disposizioni sulle incompatibilità, determina responsabilità disciplinare e amministrativa, giudicata, quest'ultima, dalla Corte dei Conti alla stregua degli artt. 51 e segg. del Codice della giustizia contabile (DLGS. n. 174/2016).

È agevole comprendere l'indeterminatezza di alcuni concetti utilizzati dall'art. 6: «attività di collaborazione scientifica e di consulenza [...] compiti istituzionali e ge-

le incompatibilità dei docenti universitari

stonali senza vincolo di subordinazione presso enti pubblici e privati senza scopo di lucro» sono espressioni dai contenuti e dai confini difficilmente individuabili con precisione ed è notevole il rischio che, anche senza alcun intento elusivo degli obblighi di legge, si possa incorrere in ipotesi di responsabilità. La stessa giurisprudenza, come vedremo, non offre sempre criteri interpretativi di indiscussa evidenza.

La presa di posizione della Crui

L'incertezza che ne deriva preoccupa e ha indotto anche la Conferenza dei Rettori a intervenire con un articolato documento del 3 luglio 2017, esplicativo delle difficoltà di interpretazione e attuazione delle norme, nel quale si richiede un intervento legislativo chiarificatore. Lo studio della Conferenza si sofferma su molte ipotesi in discussione e offre la sua autorevole opinione in proposito. Sottolinea, peraltro, l'autonomia costituzionale degli Atenei, dalla quale consegue una potestà regolamentare in capo agli Atenei che, a suo giudizio, consentirebbe l'inserimento nei Regolamenti interni di «specifiche previsioni o eccezioni al regime generale di incompatibilità per i professori a tempo pieno». Opinione contraria ha invece manifestato il TAR della Calabria, 195/2017, che in merito a una previsione di quell'Università, difforme dalla norma, ha precisato: «Il Regolamento, come già rappresentato, potrebbe introdurre esclusivamente requisiti maggiormente garantistici per il buon andamento dell'amministrazione, ma non derogare alla superiore fonte legislativa».

È opportuno rinviare al documento della Conferenza e alle meditate motivazioni

che accompagnano l'esame delle situazioni di maggior interesse per i docenti. Le soluzioni proposte, va tuttavia ricordato, vanno confrontate con le pronunce giurisprudenziali, le uniche in grado di dichiarare esenti da responsabilità o sanzionabili comportamenti ritenuti compatibili o meno. L'enucleazione dei casi esaminati nel testo della Conferenza costituisce, comunque, un approccio senz'altro utile. Una sintesi del testo sarebbe inadeguata a ripercorrere le logiche che conducono alle conclusioni per le diverse fattispecie. Conviene rinviare alla lettura integrale dello studio ricordando gli argomenti che ne costituiscono oggetto: «la partecipazione dei docenti a tempo pieno nei Consigli di Amministrazione; la partecipazione a società anche a scopo di lucro; l'esercizio di attività libero-professionale e l'iscrizione ad albi; gli incarichi di collaudo; la questione della titolarità della partita IVA».

Le incompatibilità secondo l'Anac e il Ministero

Essenziale per approfondire il tema è anche l'atto di indirizzo del Ministero, del 14 maggio 2018, con il quale si è aggiornato, per le Università, il piano nazionale anticorruzione dell'Anac del novembre 2017. La terza parte del piano dedica esplicita attenzione alla disciplina sulle incompatibilità, cumuli di impieghi e incarichi dei docenti e si conclude suggerendo i contenuti fondamentali da comprendere nei regolamenti di ciascun ateneo. Di seguito le indicazioni dell'Anac fatte proprie dal Ministero.

L'assunzione di incarichi extra-istituzionali in società è consentita qualora il docente assuma soltanto la qualità di socio in una società di capitali o in una società

di persone senza poteri di amministrazione o compiti gestionali. Diversamente, l'assunzione di cariche gestionali è ritenuta «elemento oggettivo e automatico atto a perpetrare l'incompatibilità, senza che necessiti una valutazione sulla intensità dell'impegno o sui riflessi negativi riscontrabili sul rendimento nel servizio e sull'osservanza dei doveri d'ufficio» (cfr. Cass. Civ., sez. lav., 19 gennaio 2006, n. 967). È possibile tuttavia, per il docente a tempo pieno, costituire società con caratteristiche di spin off o di start up universitari, ai sensi degli articoli 2 e 3 del DLGS 27 luglio 1999, n. 297, anche assumendo responsabilità di amministrazione e/o gestione, secondo quanto previsto dal DM. 168 del 2011 e assumere cariche in società cooperative (ex artt. 60 e 61, DPRn.3/1957). Per l'esercizio di attività libero-professionali l'Atto, dopo aver citato sentenze contrastanti della Corte dei Conti, richiama la sentenza della Sezione Prima Giurisdizionale Centrale d'Appello, 17 marzo 2017, n. 80, che ha ritenuto che «per i professori a tempo pieno rimane il divieto di espletamento di attività libero professionale in assoluto, se svolta con continuità, e la necessità di previa autorizzazione dell'Ateneo di appartenenza se svolta occasionalmente, [...]». Confermato il divieto assoluto di svolgere la libera professione, si ipotizza la possibilità di attività professionali occasionali e autorizzate dall'Università. Più problematica è l'indicazione per le consulenze. Particolarmente significativo appare l'orientamento, che si va consolidando a partire dalla pronuncia della Corte dei conti-Sezione giurisdizionale per l'Emilia-Romagna, n. 37/2015. L'attività di consulenza, secondo i giudici, non sarebbe diversa dalla collaborazione scientifica, di cui conserva la stessa natura e caratteristica, e

non potrebbe in ogni caso confondersi, con l'attività libero-professionale. «[...] l'attività di consulenza, intesa come consulenza scientifica, diventa possibile anche per i professori a tempo pieno, così come espressamente previsto per tutte le altre attività compatibili citate nel comma 10.». Del resto – aggiunge il Collegio – se si desse un'interpretazione più estensiva della norma, un docente a tempo pieno sarebbe libero di fare qualsiasi attività retribuita, genericamente definita "di consulenza", con il pubblico e con il privato, anche in maniera continuativa; il che sarebbe in aperto contrasto con lo spirito dello stesso comma 10 e, in particolare, con il richiamato comma 9. A tale impostazione ha aderito la sentenza della Corte d'Appello, n. 80/2017, già citata, per la quale «Diversamente opinando [...], il divieto sarebbe facilmente aggirabile, per i professori a tempo pieno, mediante l'indicazione come mere consulenze di incarichi che, invece, hanno natura libero-professionale». La nozione di consulenza del comma 10, sottolinea l'Atto di indirizzo, almeno per la giurisprudenza contabile, sembra avere confini meno ampi di quelli della letteratura scientifica. Secondo la Corte dei Conti, infatti, la consulenza in materia scientifica non è volta a «fornire risoluzione a problematiche concrete», perché altrimenti si riverbererebbe nell'espletamento di attività libero-professionale. Nella letteratura scientifica, rimarca l'ANAC, la nozione di consulenza è declinata in un'accezione più ampia, comprendente ogni prestazione d'opera intellettuale, strettamente personale e svolta non a carattere professionale, in totale autonomia rispetto al committente, fornita in qualità di esperto della materia su una questione o un problema determinato che si conclude con il rilascio di un

parere, di una relazione o di uno studio.

L'Atto di indirizzo, conclusivamente, propone un'interpretazione che, pur confermando la collocazione delle attività di consulenza tra quelle liberamente svolte, ne circoscrive il contenuto. I presupposti necessari per la compatibilità, si rinvergono in una prestazione resa a titolo personale, non in forma organizzata e a carattere non professionale, di natura occasionale e dunque non abituale ma saltuaria; opera di natura intellettuale, non riconducibile alle figure professionali di riferimento. Decisivo è il carattere occasionale e non organizzato della consulenza; un'attività svolta in qualità di esperto della materia, in quanto studioso della disciplina e con applicazione dei risultati dei propri studi, nelle tematiche connesse al proprio ambito disciplinare. Attività che deve concludersi con un parere, una relazione o uno studio.

Contro l'accezione della consulenza prevalente in sede giurisprudenziale si è scagliato il prof. Valditara, relatore della legge Gelmini, quando era capo dipartimento del Ministero, in un articolo del "Sole 24 ore" del 16 maggio 2018. «Ciò che sta avvenendo da qualche mese a questa parte con la vicenda delle consulenze dei professori universitari a tempo pieno e le sentenze della Corte dei conti sembra creare un vulnus grave al principio democratico. [...] La vicenda si inserisce in un articolato percorso di riforma del sistema universitario attuato a suo tempo dalla legge 240/2010. [...] Si sono liberalizzate le consulenze esterne, pur continuandosi a vietare per chi non sia a tempo definito l'esercizio di attività libero-professionale, vale a dire quella attività che richiede l'iscrizione a un albo professionale, ovvero una attività professionale abituale, svolta cioè, come si evince dalla

legge sull'ordinamento forense proprio con riguardo alle consulenze, "in modo continuativo, sistematico, organizzato". [...] La liberalizzazione delle consulenze fa dunque parte di un preciso, più ampio disegno di motivazione e di responsabilizzazione della figura docente».

Richiamate le motivazioni delle pronunce della Corte, il prof. Valditara ne contesta in radice il fondamento: «La legge parla chiaro: i professori, "fatto salvo il rispetto dei loro obblighi istituzionali, possono svolgere liberamente, anche con retribuzione, attività di collaborazione scientifica e di consulenza". È evidente che la legge autorizza le consulenze anche quelle non di carattere scientifico. In caso contrario si sarebbe scritto: "Attività di collaborazione e di consulenza scientifica", come si ritrova nella frase successiva: "Attività di comunicazione e divulgazione scientifica". [...] Se così non fosse si creerebbe oltretutto una ancor più ingiustificata (e costituzionalmente illegittima) disparità rispetto ai professori di scuola che possono addirittura esercitare, pur in condizioni di tempo pieno, attività libero-professionali, ancora vietate ai docenti universitari di pari impegno. Il termine "consulenza" non specifica poi l'attività di collaborazione scientifica. [...] Come indica il dizionario Treccani, l'attività di consulenza è di per sé naturalmente orientata a prestare consigli o pareri [...]. Vi è inoltre una considerazione di sistema. In un ordinamento liberale [...] vige il principio per cui al privato è tutto consentito tranne ciò che sia esplicitamente vietato. Orbene, introdurre all'attività di consulenza, genericamente ammessa, limiti non posti dal legislatore sarebbe proprio di un ordinamento che vieta tutto tranne ciò che è espressamente consentito, un sistema tipico degli

le incompatibilità dei docenti universitari

Stati totalitari. [...] Alla luce del riconoscimento da parte della legge 240 di un preciso diritto soggettivo, appare senz'altro censurabile una interpretazione che tenda a negarne l'esistenza. Questa giurisprudenza "creativa" è inoltre indice di un rapporto certamente malato fra diverse istituzioni dello Stato».

L'Atto di indirizzo si impegna a definire anche alcuni confini delle attività, previste dal comma 10 dell'art. 6, diverse dalla consulenza. Le «attività di valutazione e referaggio» si ritiene possano consistere in partecipazione a organi di consulenza tecnico-scientifica dello Stato, degli enti pubblici e a partecipazione pubblica, degli enti di ricerca e cultura in genere, partecipazione a commissioni per esami di Stato e di concorsi pubblici e a commissioni che svolgono un'attività di valutazione attinente al proprio campo disciplinare, dunque la partecipazione a comitati tecnici, commissioni ministeriali, di concorso, di gara, nonché l'attività di componente di nuclei di valutazione; le «lezioni e (i) seminari di carattere occasionale», si ritiene possano ricomprendere le attività di formazione, anche conferite da soggetti privati, purché a carattere occasionale, di carattere prevalentemente teorico le prime, pratico le seconde, oltre che le supplenze e i contratti di insegnamento nei corsi di studio presso l'Ateneo, le attività di docenza nei corsi post laurea e nei corsi di perfezionamento dell'Università; l'«attività di collaborazione scientifica» si ritiene possa consistere nella partecipazione a progetti di ricerca o programmi speciali di carattere internazionale, ad attività di Fondazioni o Società alle quali partecipa l'Ateneo, ovvero per le quali la nomina ha luogo per designazione dell'Università, attività derivante da commesse, contratti e convenzioni, attività

formative alla cui progettazione e realizzazione l'Università concorra, regolarmente approvati dall'Ateneo, attività di collaborazione in qualità di esperto in consigli scientifici degli enti di ricerca o in advisory boards, inclusi quelli delle Riviste; le «attività di comunicazione e divulgazione scientifica e culturale» si ritiene possano ricomprendere le attività di partecipazione a conferenze, convegni e seminari, anche in qualità di relatore, ma anche incarichi relativi ad attività di formazione diretta ai dipendenti della pubblica amministrazione. Si rileva in proposito che l'attività convegnista può in alcuni casi essere fonte di situazioni di conflitto di interesse, che certamente vanno eliminate con apposite misure. Si veda, a titolo di esempio, la normativa speciale in materia di convegni in ambito sanitario; le «attività pubblicistiche ed editoriali» si ritiene possano concretizzarsi in collaborazione a giornali, riviste, enciclopedie, simili e altre attività pubblicistiche ed editoriali. Si ricorda in proposito che anche l'art. 1, comma 2, ultimo periodo, della legge n. 230 del 2005 prevede che «i professori esercitano [...] liberamente attività di diffusione culturale mediante conferenze, seminari, attività pubblicistiche ed editoriali nel rispetto del mantenimento dei propri obblighi istituzionali.».

La titolarità delle partite Iva

Il tema della titolarità della partita IVA e la sintomaticità di quest'ultima ai fini dell'accertamento dell'incompatibilità del regime a tempo pieno con l'attività libero-professionale è particolarmente delicato. Spesso, infatti, la consulenza, così come altre tipologie di attività "libere", è attratta

nell'ambito delle attività professionali, sulla base del regime amministrativo o fiscale con il quale è attribuito l'incarico di consulenza. Poiché la partita IVA sarà fiscalmente sempre più necessaria, atteso che aziende ed enti pubblici sono sempre più restii a erogare compensi a soggetti che ne siano sprovvisti, si comprende il rilievo che può assumere nelle ipotesi che ci interessano.

L'ANAC richiama la giurisprudenza dei giudici contabili e osserva che, se nella sentenza n. 305 del 2015 della Corte dei Conti per la Campania, sono contenute diverse argomentazioni che sembrerebbero sostenere la tesi della sintomaticità della partita IVA ai fini della sussistenza dell'attività libero-professionale, esiste un diverso orientamento della Corte, maggioritario e in via di consolidamento, per il quale la titolarità della partita IVA, per quanto possa ritenersi elemento caratterizzante della professionalità o dell'esercizio imprenditoriale, non può essere considerata di per sé sufficiente a provare la sistematicità e stabilità di tali attività. Questo elemento, infatti, si pone solo quale indice sintomatico di un'attività di natura professionale e deve essere valutato in concreto assieme ad altri elementi che maggiormente possono risultare rivelatori dell'attività. Si pensi, in particolare, a elementi quali la continuità e sistematicità dell'attività realizzata in tale regime. In particolare, ad avviso della richiamata giurisprudenza la responsabilità non risiede nella mera tenuta di una partita IVA, ma nel suo consapevole e abituale utilizzo per lo svolgimento di un'attività non meramente occasionale (cfr. Corte dei conti-Sezione Giurisdizionale per l'Emilia Romagna n. 204, 209 e 210/2017).

Il professore titolare di partita IVA, nello svolgimento di una qualsivoglia attività

esterna, dovrà dunque dimostrarne la compatibilità con il regime di tempo pieno, con particolare riguardo per l'occasionalità dell'attività. Per il secondo periodo dell'art. 6, comma 10, occorre richiamare un'altra disposizione dell'ordinamento universitario, l'art. 13 del DPR n. 382/1980. Secondo tale disposizione, il docente universitario è collocato d'ufficio in aspettativa per la durata della carica, tra l'altro, nel caso di «nomina alle cariche di presidente, di amministratore delegato di enti pubblici a carattere nazionale, interregionale o regionale, di enti pubblici economici, di società a partecipazione pubblica, anche a fini di lucro. Restano in ogni caso escluse le cariche comunque direttive di enti a carattere prevalentemente culturale o scientifico e la presidenza, sempre che non sia remunerata, di case editrici di pubblicazioni a carattere scientifico;». La norma va coordinata, ora, con il secondo periodo dell'art. 6, comma 10, della legge che, per quanto riguarda i «compiti istituzionali e gestionali senza vincolo di subordinazione presso enti pubblici e privati senza scopo di lucro», ha certamente previsto un regime più favorevole, passando per tali fattispecie dal regime dell'aspettativa d'ufficio a quello dell'autorizzazione rettorale. Rientrano in queste ipotesi gli incarichi di presidente, amministratore, componente di organo di indirizzo, di fondazioni, associazioni, ovvero altri enti senza scopo di lucro da individuarsi alla luce delle disposizioni statutarie e della disciplina del terzo settore (DLGS 3 luglio 2017, n. 117). Le conclusioni appena raggiunte non cambiano se applicate agli enti privati "in house". Quanto alla possibilità per i professori a tempo pieno di ricoprire ruoli istituzionali in enti "in house", la norma sembra consentire ai professori a tempo pieno di ricoprire ruoli istituzionali

solo nell'ipotesi di enti senza scopo di lucro. Per le società "in house" differenti dagli enti, gli incarichi comportanti responsabilità di governo o gestionali, richiedono l'aspettativa del docente.

L'Atto ministeriale, infine, invita le Università ad adeguare i regolamenti di Ateneo sulla base di queste indicazioni.

Questa ricostruzione della intricata normativa su comportamenti che possono, anche senza malizia, colpa o dolo, generare pesanti conseguenze su interessati inconsapevoli, e aggiungere ulteriore discredito nei confronti di una corporazione che ne riceve più di quanto spesso meriti, richiede urgente definizione legislativa dei molti aspetti ancora dubbiosi o controversi.

I documenti che abbiamo illustrato costituiscono un'utile panoramica delle situazioni per le quali è necessario offrire soluzioni definitive e tranquillizzanti della loro legittimità. ■

NOTE

¹ 10. I professori e i ricercatori a tempo pieno, fatto salvo il rispetto dei loro obblighi istituzionali, possono svolgere liberamente, anche con retribuzione, attività di valutazione e di referaggio, lezioni e seminari di carattere occasionale, attività di collaborazione scientifica e di consulenza, attività di comunicazione e divulgazione scientifica e culturale, nonché attività pubblicistiche ed editoriali. I professori e i ricercatori a tempo pieno possono altresì svolgere, previa autorizzazione del rettore, funzioni didattiche e di ricerca, nonché compiti istituzionali e gestionali senza vincolo di subordinazione presso enti pubblici e privati senza scopo di lucro, purché non si determinino situazioni di conflitto di interesse con l'università di appartenenza, a condizione comunque che l'attività non rappresenti detrimento delle attività didattiche, scientifiche e gestionali loro affidate dall'università di appartenenza.

11. I professori e i ricercatori a tempo pieno possono svolgere attività didattica e di ricerca anche

presso un altro ateneo, sulla base di una convenzione tra i due atenei finalizzata al conseguimento di obiettivi di comune interesse. La convenzione stabilisce altresì, con l'accordo dell'interessato, le modalità di ripartizione tra i due atenei dell'impegno annuo dell'interessato, dei relativi oneri stipendiali e delle modalità di valutazione di cui al comma 7. Per un periodo complessivamente non superiore a cinque anni l'impegno può essere totalmente svolto presso il secondo ateneo, che provvede alla corresponsione degli oneri stipendiali. In tal caso, l'interessato esercita il diritto di elettorato attivo e passivo presso il secondo ateneo. Ai fini della valutazione delle attività di ricerca e delle politiche di reclutamento degli atenei, l'apporto dell'interessato è ripartito in proporzione alla durata e alla quantità dell'impegno in ciascuno di essi. [...]

12. I professori e i ricercatori a tempo definito possono svolgere attività libero-professionali e di lavoro autonomo anche continuative, purché non determinino situazioni di conflitto di interesse rispetto all'ateneo di appartenenza. La condizione di professore a tempo definito è incompatibile con l'esercizio di cariche accademiche. Gli statuti di ateneo disciplinano il regime della predetta incompatibilità. Possono altresì svolgere attività didattica e di ricerca presso università o enti di ricerca esteri, previa autorizzazione del rettore che valuta la compatibilità con l'adempimento degli obblighi istituzionali.

² La richiesta è motivata «in considerazione non solo della eterogeneità e della stratificazione delle fonti normative sul punto, talune generali riferite a tutti i dipendenti pubblici ed altre speciali concernenti i soli docenti universitari, ma altresì della scarsa chiarezza ed addirittura (a volte) contraddittorietà delle medesime». L'intervento legislativo, secondo la Crui deve uniformare la disciplina, anche perché la legge 240/10 non ha abrogato molte preesistenti, generando incertezze e scarsa chiarezza. Infatti, continuano i rettori, «ciascun Ateneo, correttamente, stando al dettato di cui all'art. 33 della Costituzione, ha esercitato comunque la sua potestà regolamentare, emanando specifici Regolamenti a proposito del regime di incompatibilità proprio dei docenti, individuando di conseguenza fattispecie consentite ed incompatibili». L'intervento legislativo dovrebbe intervenire in particolare sulle fattispecie sulle quali «si registrano maggiori dubbi e difficoltà interpretative, si pensi, a titolo esemplificativo, alla casistica nella quale occorre predisporre attività autorizzatoria a opera del Rettore dell'Ateneo e alla controversa attività di consulenza resa dai professori universitari a tempo pieno».

un protocollo con l'ANAC

CONCORSI SENZA TRUCCO

Costituito un nuovo ufficio presso il Miur per scrivere meglio i bandi dei concorsi, vigilare sulla loro regolarità e evitare i contenziosi. La collaborazione con l'ANAC e la CRUI

Il Ministro Fioramonti, in una intervista al SOLE24ORE del 16 ottobre, all'indomani delle sue dichiarazioni in Parlamento, ha delineato le sue prime mosse per le Università. La prima dichiarazione è per la «lotta ai concorsi truccati». «Da un lato, con un nuovo sistema di reclutamento che dopo un'abilitazione snella e priva di scadenza, assegna il 50% dei posti su base nazionale e il restante 50% su chiamata diretta degli atenei. Dall'altro con un nuovo Osservatorio che, supportato dall'ANAC, aiuti i dipartimenti a scrivere meglio i bandi». Puntuale, il giorno successivo, il Ministro ha dato notizia di aver costituito, nel Ministero, un «nuovo ufficio che vigilerà sulla trasparenza e la regolarità del reclutamento accademico e un tavolo tecnico che elaborerà le nuove linee guida dell'azione del MIUR, dell'ANAC e della CRUI in materia di concorsi universitari». Un protocollo d'intesa, firmato dal Ministro, da Cantone e Manfredi, dovrebbe offrire gli strumenti per garantire e rafforzare la trasparenza e la meritocrazia nel processo di reclutamento del sistema universitario. «Accanto all'importante lavoro che stiamo svolgendo per semplificare il reclutamento, è necessario che il Ministero abbia un nuovo ufficio che sia punto di riferimento per l'intera comunità accademica e aiuti le Università a elaborare dei bandi che siano il meno possibile impugnabili. Questo Osservatorio [...] assisterà gli Atenei e accoglierà segnalazioni e osservazioni, anche per evitare la nascita di continui contenziosi che rischiano di bloccare anche molti concorsi regolari e il lavoro dell'intera macchina amministrativa. L'ANAC aiuterà il Ministero nella formazione del personale di questa nuova struttura. Con il Protocollo sottoscritto oggi rinnoviamo e rafforziamo una collaborazione fondamentale» ha concluso il Ministro.

Non meravigliano i toni oltremodo favorevoli di Cantone e Manfredi nel commentare la firma del protocollo. Quest'ultimo giudica l'istituzione di un ufficio che «nel rispetto dell'autonomia universitaria sia guida e punto di riferimento nell'azione di reclutamento [...] un'innovazione estremamente positiva. Dobbiamo estirpare i rari casi individuali di comportamento non corretto e valorizzare e tutelare i tantissimi colleghi che operano negli atenei nell'interesse degli studenti».

La rinuncia dei rettori e i suggerimenti dell'ANAC

Meraviglia molto invece, a mio modo di vedere, che il presidente della Conferenza dei Rettori ritenga che estirpare e valorizzare non siano compiti e responsabilità pro-

pri delle autorità accademiche; che i dirigenti degli Atenei non siano in grado di scrivere bandi trasparenti e corretti; che sia necessario l'ausilio di un'Autorità deputata a contrastare la corruzione perché la selezione della futura classe dirigente del nostro Paese sia esente da pecche o reati. Francamente tutto sembra eccessivo e preoccupante per l'immagine e l'orgoglio di una comunità accademica che, come riconosce lo stesso Fioramonti nell'intervista, «è tra le grandi eccellenze italiane». Del resto, i suggerimenti dell'ANAC, pur dando la sensazione di dover affrontare e combattere una realtà degenerare, hanno già costituito oggetto di precise e particolareggiate indicazioni, fatte proprie dal Ministero nell'atto di indirizzo della Ministra Fedeli del 14 maggio dello scorso anno. Vale la pena ricordarle. Per il reclutamento l'Atto, recependo integralmente le proposte dell'Autorità, suggerisce, a livello nazionale, «di favorire l'utilizzo di procedure concorsuali aperte agli esterni, potenziando il sistema di incentivi finanziari». Per il reclutamento locale l'ANAC pone «l'esigenza di ridurre al minimo pressioni indebite sulle assunzioni contenendo il ricorso all'istituto della procedura di reclutamento valutativa [...] anche attraverso specifiche previsioni regolamentari», elencate e dettagliate nel prosieguo del documento. Un ulteriore fattore di rischio, per pressioni e decisioni non adeguate all'effettivo fabbisogno, è riscontrato dall'ANAC quando non sia predisposta un'adeguata programmazione dei reclutamenti, a livello di Ate-

neo o di dipartimento. Di qui una serie di consigli da recepire nei Piani triennali. Anche i potenziali conflitti d'interesse fra candidati alle procedure selettive e il personale dell'Ateneo sono oggetto di particolare attenzione. In proposito si raccomanda la rigorosa applicazione dell'art. 18 della legge 240/2010, auspicando che le Università adottino anche disposizioni regolamentari coerenti con il suo intento, tenendo conto delle interpretazioni della giurisprudenza, e ne assicurino la puntuale applicazione evitando prassi elusive. Sulla formazione delle commissioni e i conflitti di interesse dei componenti, le disposizioni legislative non disciplinano le regole di formazione né lo svolgimento dei lavori. Rinviano ai regolamenti universitari. Di qui una serie di raccomandazioni alle Università per le modalità di individuazione dei componenti. L'ANAC rammenta di aver affrontato specificamente questo tema nella delibera n. 209 del 1° marzo 2017, sia con riguardo alle norme e agli orientamenti giurisprudenziali riferiti ai concorsi universitari, sia alle modalità di verifica dell'insussistenza di cause di astensione in capo ai componenti.

L'ANAC si sofferma anche sulla scarsa trasparenza delle valutazioni. Ritene opportuno che i regolamenti prevedano che i candidati abbiano conoscenza dei criteri di valutazione e che la verbalizzazione e i giudizi espressi, diano conto dell'iter logico che ha condotto al risultato finale.

Come si vede è già corposo, dettagliato, forse fuori misura rispetto alla sempre conclamata autonomia delle Università, questo intervento dell'Autorità anti corruzione. Interviene su un argomento che costituisce, da sempre, un caposaldo delle prerogative accademiche

che che non dovrebbero essere compromesse da singoli, deprecabili episodi, pur sempre marginali nella varietà e complessità di una corporazione che consegue comunque, per giudizio unanime, risultati quanto mai encomiabili. È da comprendere meglio, dunque, il valore aggiunto di un ufficio costituito da due rappresentanti del Ministero, due dell'ANAC, uno della Crui, che dovrà attendere all'adozione di ulteriori Linee guida per:

- codici di comportamento degli Atenei per ampliare il contenuto di quelli esistenti, in modo particolare, rispetto ai doveri dei docenti;
- regole per la formazione delle commissioni per il reclutamento del personale nelle università;
- procedure di reclutamento e di avanzamento di carriera, con conseguente predisposizione di un'adeguata programmazione del reclutamento stesso;
- formazione e organizzazione di banche dati dei progetti di ricerca, con l'obiettivo di garantire una maggiore trasparenza e conoscibilità dei relativi finanziamenti.

Un messaggio chiaro

Non sembri fuor d'opera, a questo proposito, richiamare una norma, fortemente voluta all'epoca da Antonio Ruberti, il secondo comma dell'art. 6 della legge 168/1989, non abrogata, per la quale: «Nel rispetto dei principi di autonomia stabiliti dall'articolo 33 della Costituzione e specificati dalla legge, le università sono disciplinate, oltre che dai rispettivi statuti e regolamenti, esclusivamente da norme legislative che vi operino espresso riferimento. È esclusa l'applicabilità di dispo-

sizioni emanate con circolare». Un non equivoco messaggio della preminente responsabilità parlamentare per le questioni universitarie, ancora attuale ed opportuno anche se, sempre più spesso, misconosciuto!

La missione del costituendo ufficio sarà da decifrare meglio alla prova dei fatti. Attendiamo con fiducia e ottimismo. Nell'intervista al 'Sole 24 Ore' Il Ministro ci offre alcune chiavi di lettura della sua utilità: «[...] Magari in questo modo riusciamo a creare una governance soft del problema ed evitiamo che qualunque ricercatore preso dallo sconforto si rivolga subito a un avvocato o a un magistrato, finendo per spendere dei soldi e ingolfare il sistema. Al tempo stesso aiutiamo anche l'università a evitare il contenzioso perché lo preveniamo con delle linee guida molto chiare». E alla domanda sul suo rapporto con le linee guida precedenti, Fioramonti specifica: «È un aggiornamento, [...] Noi vogliamo istituire un ufficio attivo. Che risponda al telefono e fornisca una consulenza. E l'ANAC ci aiuta a formare il personale di questo ufficio». L'augurio è che l'ottimismo della volontà prevalga sull'esperienza finora vissuta.

Per migliorare il sistema di reclutamento il Ministro, come si è detto, propende per un sistema duplice che, in entrambi i casi «porti a premiare l'efficacia e la meritocrazia. Che favorisca le università e i dipartimenti che reclutano bene e disincentivi chi non lo fa». In questo contesto anche l'abilitazione scientifica nazionale dovrebbe essere riconsiderata. Fioramonti dichiara infatti di credere in «un'abilitazione semplificata con soglie più basse, che sia un vero patentino. E quindi non deve scadere. Una volta che il candidato è abilitato può fare un concorso nazionale o essere chiamato dalle università». ■

accesso alla docenza. le proposte del CUN

NUOVE FIGURE E NUOVI PERCORSI

Sull'accesso alla docenza universitaria anche il CUN ha formulato, dopo un'approfondita e ampia discussione, un'ipotesi innovativa, approvata il 25 settembre, che si ispira ai seguenti principi: a) riduzione del periodo che va dal conseguimento del Dottorato (o della specializzazione medica) all'assunzione in ruolo;

b) semplificazione del percorso post-Dottorato e sua razionalizzazione con l'istituzione di una figura unica, il Ricercatore post-Dottorato, senza compiti nella didattica istituzionale;

c) istituzione di una figura di Professore Junior, in "tenure-track", con contratto di tre anni prorogabile per altri due, con compiti nella didattica istituzionale;

d) promozione della mobilità, quale strumento qualificante per il dialogo fra gli Atenei, per il concreto intreccio di opinioni, metodi e sapere nel sistema universitario;

e) valorizzazione delle posizioni post-laurea per l'inserimento nel mondo del lavoro e per un fertile rapporto delle Università con le amministrazioni o con il sistema produttivo.

L'ipotesi prevede una figura unica, dopo il dottorato, con impegno a tempo pieno. Il Ricercatore, selezionato con un bando dell'Ateneo, maturerebbe competenza sotto la guida di un tutor. I contratti, con una durata da uno e tre anni, rinnovabili e non cumulabili con borse di studio, a eccezione di quelle utili a integrare con soggiorni all'estero l'attività di ricerca dei titolari.

La durata complessiva non potrà superare sei anni. Non più di tre nella stessa Università. Il Ricercatore non avrà compiti nella didattica, se non per attività di supporto come nel Dottorato.

Questa posizione costituirebbe titolo per partecipare ai bandi per Professore Junior, ma non requisito necessario per la selezione. La docenza non dovrebbe costituire, peraltro, l'unico sbocco per il Ricercatore; dovrebbe trovare anche un'adeguata valorizzazione nel quadro di un proficuo rapporto con il contesto esterno al sistema accademico. Per l'accesso alla docenza è prevista una figura unica in "tenure-track", a tempo pieno: il Professore Junior. Svolgerà attività scientifica e avrà un compito crescente nella didattica, riconosciuto per l'accreditamento dei corsi e la valutazione.

Saranno ammessi alla selezione i candidati in possesso del titolo di Dottorato (o di Specializzazione medica) conseguito da non più di sei anni. La durata del contratto è di tre anni, prorogabile per altri due. Dopo i primi tre anni, il Professore Junior sarà valutato da una Commissione costituita in maggioranza da membri esterni all'Ateneo e sarà chiamato a svolgere una prova didattica. In caso di esito positivo, e di possesso dell'Abilitazione, entrerà nel ruolo di Professore di Seconda Fascia. In assenza dell'Abilitazione, sarà possibile rinnovare il contratto per ulteriori due anni. Entro tale periodo, conseguita l'Abilitazione, sarà previsto il suo passaggio nel ruolo. In caso negativo, al termine dei 3 anni o in caso di mancato conseguimento dell'Abilitazione nei cinque anni, il Professore decade dal ruolo. Il CUN ritiene necessario che anche questa figura ottenga adeguata valorizzazione con il sistema produttivo pubblico e privato. Il Consiglio Universitario auspica, infine, discontinuità fra la sede del Dottorato e quella di un contratto da Ricercatore

post-Dottorato o fra quest'ultima e quella di un contratto da Professore Junior. Per favorire la mobilità, ritiene indispensabili risorse aggiuntive dedicate, a sostegno di queste nuove figure e degli Atenei coinvolti.

La valutazione della qualità dei corsi

Un'altra rilevante presa di posizione del CUN, di cui è opportuno dar conto, è relativa alla richiesta di parere dell'ANVUR in merito alle nuove Linee Guida per le opinioni di studenti e laureandi sui corsi seguiti. Il Consiglio svolge alcune considerazioni che è interessante riprendere. Osserva in primo luogo che la rilevazione è senz'altro rilevante per i processi interni di valutazione della qualità dei corsi. Ne costituisce però soltanto un elemento da non confondere con un criterio oggettivo della qualità della didattica. L'ipotesi di utilizzarla, in qualche modo, per valutazioni esterne appare impropria rispetto alle sue finalità. Le opinioni degli studenti possono essere influenzate da fattori contestuali che rendono impossibile, a giudizio del Consiglio, la comparazione dei risultati tra realtà territorialmente e culturalmente diverse. Sarebbe dunque fuor di luogo utilizzare la rilevazione per una comparazione fra Atenei.

Un'ultima osservazione è di rilievo. Le Linee Guida non chiariscono in modo definitivo soggetti, funzioni e modalità di utilizzo dei risultati della rilevazione che devono servire per la valutazione dei corsi da parte degli studenti e non per quella dei singoli docenti. ■

NOTIZIE BREVI

LE RISORSE E LA LEGGE DI BILANCIO

Il problema delle risorse è certamente decisivo per qualsiasi intervento fattivo nei confronti degli Atenei. L'impegno e la determinazione del Ministro, ribaditi anche nell'intervista dalla quale abbiamo preso le mosse, fanno ben sperare. L'affannosa ricerca delle compatibilità finanziarie nella manovra finanziaria non induce però all'ottimismo. Una nota positiva in questo senso giunge, ben gradita, dall'intervento del presidente della Camera che in un'intervista a 'La Repubblica' del 24 ottobre, all'osservazione che, nonostante le tante dichiarazioni, anche le sue, per l'aumento delle risorse per scuola e università, non si profilino risultati soddisfacenti, ha replicato: «La sessione di Bilancio in Parlamento deve ancora aprirsi. Sono convinto che scuola, formazione e ricerca debbano essere prioritarie se vogliamo guardare alla politica nell'ottica dei prossimi venti anni. Serve un piano serio, con fondi adeguati, che aumenti sensibilmente la quota di Pil dedicata all'istruzione». L'augurio è che sia una promessa più che un auspicio! Anche la Commissione Cultura della Camera ha manifestato la stessa esigenza all'atto dell'approvazione della nota di aggiornamento del documento di economia e finanza per l'anno in corso. Il parere favorevole è stato espresso con la seguente osservazione: «appare necessario incrementare, già in attuazione della prima legge di bilancio per il 2020, risorse e finanziamenti per il sostegno e la qualificazione del sistema di istruzione, del diritto allo studio, dell'università, dell'Alta formazione artistica e musicale (AFAM), della ricerca, dei beni e delle attività culturali, del cinema e dello spettacolo, delle biblioteche e degli archivi e dello sport». Analogo invito al Governo, l'8 ottobre, anche dalla omologa commissione senatoriale. Malgrado le sollecitazioni parlamentari e l'insistente determinazione del Ministro, le risorse previste nella legge di bilancio, nel testo presentato al Senato, sono senz'altro deludenti. Limitate a pochi milioni per il diritto allo studio, sconfessano le velleità ministeriali inducendo Fioramonti ad una inusitata dichiarazione di protesta nei confronti dello stesso governo. Amareggiato per un testo che ha disatteso le sue richieste e aspettative, il Ministro, il 6 ottobre, lamenta su 'Repubblica': «Non possiamo continuare ad amministrare un Paese con la paura di perdere consenso, alla fine tutto questo si trasforma in paura del futuro. Stiamo vivendo un momento storico e abbiamo un'occasione irripetibile: un governo progressista può e deve sincronizzare l'Italia sull'orologio delle nazioni più progredite, che da anni hanno già fatto quello che io provo a proporre. A partire da un finanziamento importante, continuo e puntuale a ricerca, università e scuola». Concludendo l'intervista, al giornalista che gli ricorda la promessa: «O tre miliardi a scuola e università o mi dimetto», replica senza ambiguità: «So che cosa ho detto e so che sono un uomo di parola». L'augurio è che la promessa possa essere mantenuta, almeno in parte, per le giuste considerazioni del ministro e per dare risposta soddisfacente al suo encomiabile impegno in favore di una causa meritoria per l'interesse di tutti. L'amarezza del Ministro è ulteriormente accentuata e manifestata in relazione anche ad un'altra previsione della legge di bilancio. Con l'art. 28 si introduce, inopinatamente, un'agenzia nazionale per la ricerca con il compito di promuovere il coordinamento e l'indirizzo delle attività di ricerca di università, enti e istituti di ricerca pubblici. Pur ipotizzata da tempo, l'improvvisa introduzione dell'ipotesi normativa, senza una preventiva e approfondita discussione con la comunità scientifica nazionale sulle sue specifiche finalità e sulla sua composizione, ha suscitato reazioni allarmate, sintetizzate dal sito ROARS in un titolo assai esplicativo: «Le mani sulla ricerca: arriva l'agenzia di Stato con i vertici di nomina politica». La preoccupazione deriva dalla nomina del direttore, ad opera del Presidente del Consiglio e dalla composizione del comitato direttivo nel quale cinque degli otto membri previsti sarebbero di nomina politica. Neppure da trascurare è il pericolo, paventato anche dal 'Sole 24 Ore' Dell'11 novembre, di una sovrapposizione o duplicazione di attività tra questa agenzia e l'ANVUR. Lo stupore per l'inaspettata novità, e per l'articolo successivo che interviene sulle assunzioni degli enti, è accentuata ancor più per un singolare tweet del Ministro con il quale ha ritenuto necessario chiarire che queste disposizioni sono state sviluppate senza coinvolgere il Ministero. «Nel caso del 28 siamo riusciti in extremis a limitare danni maggiori, ma occorrerà revisione profonda in Parlamento per entrambe. No a misure calate dall'alto». Ben detto!

MISURE URGENTI

Un intervento di rilievo non trascurabile per le università si è avuto con un decreto legge approvato dal Consiglio dei Ministri del 10 ottobre. Nell'intervento urgente per il reclutamento del personale scolastico sono anche previste: la proroga da sei a nove anni della scadenza della validità delle abilitazioni scientifiche nazionali e l'esenzione dall'obbligo di ricorrere al mercato elettronico della

accesso alla docenza. le proposte del cun

pubblica amministrazione (MEPA) per l'acquisto di beni e servizi funzionalmente destinati all'attività di ricerca per gli Atenei e le Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM). Una semplificazione attesa da tempo e in grado di snellire, non poco, l'attività di ricerca anche nelle Università dopo la sua previsione per gli enti di ricerca. Il decreto ha avuto qualche osservazione dal Presidente della Repubblica su alcune norme sui professori di scuola secondaria. Il decreto, con le integrazioni richieste è stato poi regolarmente firmato e pubblicato. Qualche problema sorge, invece, per la normativa sul mercato elettronico. Una previsione della legge sembra reintrodurlo anche per le Università. Anche in questo caso un tweet del Ministro chiarisce e dovrebbe tranquillizzare: "In questa legge di bilancio che evolve ogni giorno, spunta ora questo articolo [è il 72] che – ancora una volta non è stato concordato con il Ministero. Rassicuro il mondo universitario: il MEPA è stato abolito con l'ultimo DL da me presentato e non verrà reintrodotta. Basta manine!" Speriamo bene.

RIORGANIZZAZIONE DEL MINISTERO

Il Consiglio dei Ministri ha anche approvato, il 21 ottobre, due nuovi regolamenti, da emanare con decreti del Presidente del Consiglio e dunque con tempi assai più stringenti, per la nuova organizzazione del Ministero e degli uffici di diretta collaborazione del Ministro. Si mantiene la ripartizione in tre distinte strutture Dipartimentali: per l'istruzione, la formazione superiore e la ricerca, e i servizi trasversali all'amministrazione. La riforma: «mira a realizzare sinergie organizzative, realizzando un accorpamento all'interno della medesima struttura dirigenziale generale di strutture che svolgono funzioni analoghe». Il secondo regolamento apporta limitate modifiche all'organizzazione e al funzionamento degli Uffici di diretta collaborazione del Ministro, istituendo, tra l'altro, presso l'Ufficio legislativo, il nucleo di monitoraggio della normativa nelle materie di competenza del Ministero, con l'obiettivo di garantire la qualità della regolazione e del coordinamento legislativo in ambiti normativi che risentono di frammentarietà e stratificazione.

IL "PATTO PER LA RICERCA"

Merita un cenno anche 'il Patto per la ricerca' presentato dal Ministro il 23 ottobre con lo scopo di incrementare la collaborazione tra Università, Istituzioni dell'Alta formazione artistica, musicale e coreutica, Enti pubblici di ricerca e imprese per rilanciare l'economia italiana. La strategia è articolata in dieci punti per incrementare gli investimenti nella ricerca. «Alla base di tutto c'è un dramma italiano», dichiara il Ministro. «Ogni volta che un laureato lascia il nostro Paese, noi perdiamo una persona che abbiamo formato con le nostre risorse e che poi ci farà concorrenza sui mercati internazionali, è un assegno da 250 mila euro che versiamo sul conto di un altro Paese. [...] Dobbiamo puntare tanto sulla centralità della ricerca e dei ricercatori per dare vita a un nuovo modello di sviluppo».

Tra i dieci impegni del Patto vi è anche l'appello alle grandi imprese italiane, in primis quelle partecipate dallo Stato, ad aumentare le risorse per arrivare ad almeno il 3% degli utili.

BREVISSIME DAGLI STUDENTI

- Il 10 ottobre, del rinnovato Consiglio Nazionale Studenti Universitari. Ne seguiremo con attenzione e interesse i futuri lavori.
- La VII Commissione del Senato il 24 settembre ha ripreso l'indagine conoscitiva, sospesa a giugno, sulla condizione studentesca nelle università e il precariato nella ricerca universitaria con l'audizione di rappresentanti di associazioni studentesche universitarie. Valuteremo con attenzione sviluppi ed esiti.

UNA RIVOLUZIONE EPISTEMOLOGICA

GIULIANO FRANCESCHINI



La ricerca dei *Disability Studies in Education* ha offerto nuove prospettive nel rapporto tra scuola e disabilità. Nella didattica inclusiva c'è un curriculum unico e sempre il gruppo degli alunni e dei docenti. Ogni alunno ha una sua unica e irripetibile situazione educativa che non può essere costretta dentro una norma prestabilita

I termine inclusione è riuscito a occupare una posizione centrale nel dibattito pedagogico e didattico nazionale e internazionale, sostituendo quello di integrazione e riuscendo persino a scalzare dal podio quello di competenza. Questa ascesa agli onori del dibattito non è solo relativa al campo pedagogico; l'inclusione è sempre più citata negli ambiti politico, economico, sociologico e in molti altri ancora. Non possiamo, in questa sede, analizzare tutte le ragioni di tale successo, ci limiteremo pertanto a considerare le implicazioni teoriche e operative connesse all'uso di tale termine in ambito didattico, nella speranza di evitare un puro esercizio di consumo culturale in attesa di una nuova parola, di un nuovo concetto che

soddisfina la nostra inesauribile voglia di novità indotta dalla cultura consumistica nella quale siamo immersi e che ormai pervade tutti i campi dell'agire e del sapere umani.

Per comprendere i molteplici significati dell'inclusione intesa come atteggiamento pedagogico e pratica didattica, possiamo fare riferimento a quell'insieme

eterogeneo di studi e ricerche denominato Disability Studies (Ds). Essi rappresentano un sistema di ricerche nate verso la fine degli anni Settanta del Novecento negli Stati Uniti e nel Regno Unito, connotato da un forte impegno politico per l'emancipazione e l'autodeterminazione delle persone disabili. Molti autori Ds sono disabili e già questo elemento contribuisce a renderne esplicita la portata politica poiché da sempre sono stati solo i non disabili a parlare dei disabili; me dici, religiosi, politici, educatori, ecc. Inizialmente il discorso pedagogico e didattico non è centrale nei Ds, lo sono molto di più quello politico e sociale, inerenti il diritto all'accesso a tutte le forme di vita associata che caratterizzano la nostra società; all'interno di questa prospettiva politica nascono poi i *Disability Studies in Education* (DSE) che invece si concentrano sul rapporto scuola-disabilità.¹

«I Disability Studies in Education applicano i principi dei Disability Studies in ambito educativo, influenzando non soltanto la ricerca pedagogica ma anche la pratica educativa. Nello specifico i *Disability Studies in Education* riconoscono nell'educazione inclusiva, soprattutto nella sua interpretazione 'radicale', la posizione teorica fondamentale per comprendere la scuola e apportare tutti quei cambiamenti necessari a migliorare la qualità del sistema educativo. In breve i *Disability Studies* forniscono una posizione epistemologica al concetto di inclusione scolastica permettendo di vedere la scuola dell'integrazione scolastica con lenti diverse da quelle usate dalla tradizione pedagogica speciale»².

Gli studi riconducibili ai Ds e ai DSE si diffondono in Italia solo recentemente, agli inizi del nuovo secolo, grazie al-

l'opera di traduzione e diffusione operata da R. Medeghini e altri ricercatori e alla costituzione anche in Italia di un gruppo di studiosi Ds, composto da professori universitari, insegnanti, ricercatori indipendenti, riuniti nella rivista *Italian Journal of Disability Studies* fondata nel 2010³.

Un nuovo approccio

Nell'ottica dei Ds e, in particolare in quella dei DSE, tra inclusione e integrazione non è possibile alcuna mediazione o compromesso; l'inclusione presuppone una rivoluzione epistemologica, un cambiamento di paradigma nei confronti di quello dell'integrazione per il semplice fatto che, a dispetto del loro nome, i DSE, non hanno come oggetto specifico di intervento e di ricerca l'inclusione degli alunni disabili, ma quella di tutti gli alunni ed è in questo frangente che si consuma la frattura tra pedagogia speciale e Ds.

L'affermazione può risultare altisonante e pretenziosa eppure rappresenta il cuore del problema, il nocciolo della questione che resta al centro della nostra attenzione una volta liberato da tutti gli orpelli retorici e moralistici che ancora, talvolta, inquinano il discorso pedagogico sull'inclusione.

Nondimeno è necessario un rigore logico e argomentativo particolarmente possente perché il rischio è quello di fare scomparire gli alunni disabili e ricacciarli nell'oscurità dalla quale solo recentemente la pedagogia speciale li ha liberati.

Nel presente contributo tentiamo di individuare alcuni punti centrali, costitutivi, fondativi dei Ds nella speranza di fare luce sull'uso consapevole, teorico e applicativo, del termine inclusione.

La critica al modello bio-medico

Non vi è alcun dubbio sul primato del discorso medico, biologico, nosografico, nell'ambito dell'integrazione scolastica degli alunni disabili. L'atto che avvia l'integrazione è un protocollo medico, l'attestazione di handicap e la diagnosi funzionale, e il piano educativo individualizzato, con la prassi didattica che esso prevede, discende da essi ed è supervisionato dal personale medico specialistico cui spesso genitori e insegnanti si rivolgono in posizione subordinata. I Ds non rifiutano affatto il contributo dell'area medico-specialistica in ambito scolastico: ne contestano l'egemonia. Il modello medico infatti per sua natura classifica, ordina, identifica i soggetti cui si rivolge in base a delle norme di riferimento, a dei parametri statistici, che rappresentano appunto la normalità. I comportamenti dei pazienti vengono così confrontati con una norma ideale che funge da sistema di misurazione della disabilità: è il paradigma dell'abilismo, che genera per opposizione quello della disabilità. In questo processo il soggetto, la persona, sparisce, si eclissa fino al punto di identificarsi completamente con la patologia che ne compromette poche, alcune, o tante funzioni.

«L'abilismo, quindi, costituisce una ideologia che produce un particolare tipo di sé e di corpo (lo standard corporeo) che è proiettato come perfetto, tipico e quindi fondamentalmente umano. La disabilità è proiettata come uno stato ridotto dell'essere umano. Il processo abilistico costituisce una simbolizzazione dei corpi in termini di abilità forzosa, in tal senso alcune forme di 'perfezione' sono assunte come preferibili [...] Dalla

norma abilista consegue un dispositivo di gestione sociale delle differenze che tende alla gerarchizzazione ed esclusione delle più 'difficili' e improduttive, dei dis-abili»⁴.

Da questa prassi nosografica deriva un approccio pedagogico e didattico che possiamo definire terapeutico e individualistico; si tratta di elaborare un progetto educativo individualizzato, costruito ad hoc per l'alunno disabilitato, realizzato da personale specializzato attraverso una relazione didattica privilegiata e, nelle migliori ipotesi, all'interno di un gruppo classe che segue un curriculum uniforme, uguale per tutti.

Lo ripetiamo per evitare facili fraintendimenti: l'apporto degli specialisti medici è necessario e insostituibile nel comprendere la situazione di disabilità, ma non può determinare la prassi didattica. Quest'ultima, come vedremo, nasce dall'incontro tra la persona e il contesto educativo, in una situazione cioè non terapeutica né riabilitativa ma genuinamente pedagogica, così come accade, dovrebbe accadere, per tutti gli alunni.

L'uso critico del linguaggio

Un altro punto centrale del discorso promosso dai DSE riguarda l'uso critico del linguaggio in ambito educativo: «Il processo di denominazione è al centro della riflessione delle diverse aree dei Ds, in particolare modo degli esponenti del modello sociale, del movimento per la vita indipendente (*Independent Living*) e del socio-costruzionismo [...] il linguaggio è così assunto come uno dei meccanismi attraverso cui si esprime l'egemonia di un sistema sociale e cul-

turale»⁵. L'egemonia del paradigma medico porta con sé anche la diffusione del suo linguaggio, promuovendo forme di etichettatura sociale, stigmatizzazione, denominazione che finiscono per connotare l'alunno disabilitato con la patologia che lo interessa, imponendo agli alunni una denominazione di cui non possono controllare l'origine. Al posto di Luca, Maria, Giuliano, avremo così l'handicappato grave e certificato, il DSA, il BES, l'iperattivo, il dislessico ecc. con l'aggravante che tale lessico tende a tracciare il circuito del gruppo di adulti, medici, specialisti e insegnanti che se ne occupa, per inquinare anche quello interno al gruppo classe e ai gruppi parentali, con l'agghiacciante effetto di sentire sempre più spesso nelle scuole alunni autodefinirsi DSA o BES o dislessici, utilizzando, per definirsi, etichette linguistiche di cui ignorano l'origine e il significato ovvero che non possono controllare.

Ma il linguaggio, come ci insegna la filosofia moderna e contemporanea, non è uno strumento neutro, esso veicola sempre dei significati in grado di modellare la realtà o quanto meno la sua percezione. Il linguaggio è dunque uno strumento molto potente, necessario a stabilire cioè che è vero e ciò che è falso, ciò che è giusto e ciò che è sbagliato; non è un orpello, un accessorio che possiamo utilizzare a nostro piacimento, esso è in grado di costituire sistemi di verità che paradossalmente possono alienare il soggetto cui si rivolgono.

Il lettore attento avrà notato che finora si è cercato di utilizzare il termine alunno disabilitato. Tale scelta deriva dalla volontà di spostare l'attenzione dei parlanti dal soggetto disabile al contesto che lo disabilita. Per lo stesso motivo, l'inse-

gnante di sostegno per gli alunni disabili tende a essere denominato, nell'ottica dei Ds, insegnante specializzato di sostegno alla classe, l'aula per gli handicappati diventa l'aula per la didattica individualizzata utilizzabile da tutti gli alunni e così via. Non si tratta di adottare un galateo linguistico moraleggiante ma di adottare una prospettiva linguistica autenticamente inclusiva: «In questo lavoro non impiegherò i termini 'menomazione' (*impairment*) e 'disabilità' (*disability*), che sostituirò con quelli di 'intralcio' e 'disabilitazione'. La scelta del primo termine, intralcio, dipende dal fatto che lo ritengo valutativamente meno connotato di quello di menomazione, mentre il secondo, disabilitazione, mi pare più dinamico e capace di mantenere viva la consapevolezza che ciò che usualmente si definisce 'disabilità' non è qualcosa, un'entità statica e definibile univocamente, quanto piuttosto il risultato di un prodotto – la disabilitazione, appunto – che finisce per essere rimosso, quasi fosse ininfluente per la costruzione di quel prodotto».

Il ruolo centrale del contesto

L'handicap, la menomazione, la patologia, l'intralcio, sono dati fisici, per certi versi naturali; la disabilitazione è invece un dispositivo culturale, che nasce dal rapporto tra organismo e ambiente. Per comprendere meglio la questione pensiamo ai terremoti: un terremoto è un evento naturale ma il numero di vittime che provoca è un dato assolutamente culturale, poiché dipende dalla qualità delle abitazioni e delle infrastrutture, dall'efficienza dei sistemi di vigilanza, controllo e

dall'integrazione all'esclusione

intervento ovvero da come l'uomo ha regolato il suo rapporto con il territorio, in altre parole da questioni assolutamente culturali. Ecco perché terremoti di medesima intensità provocano diversi effetti a seconda delle zone in cui si manifestano.

Lo stesso discorso vale per la disabilità in ambito scolastico. Un contesto scolastico ostile all'inclusione, caratterizzato da insormontabili barriere architettoniche, da un linguaggio etichettante, da una didattica esclusiva, ovvero riservata ai pochi che riescono a seguire l'unico curriculum a disposizione, ed escludente, ovvero che mette al margine chi non riesce, chi va più lento, chi non si adegua, attraverso forme di valutazione normativa, rigidi protocolli di intervento individualizzati, forme di separazione classe/singolo alunno, non può che generare disabilità ovvero disabilitare tutti gli alunni che non riescono a soddisfare il criterio della norma abilista.

L'attenzione del ricercatore e dell'insegnante si sposta così sul terreno dell'organizzazione di un contesto educativo inclusivo: «Si tratta di una linea di ricerca che pone l'accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative, l'organizzazione scolastica, il curriculum, la pedagogia e la valutazione e come questi possano rappresentare uno strumento che facilita oppure impedisce agli alunni, o a una parte di questi, di apprendere [...] La domanda iniziale non sarà più quale difficoltà non permetta all'alunno X di seguire la lezione, ma piuttosto quali condizioni gli consentano – con determinate caratteristiche individuali – di partecipare attivamente alla lezione».

Questi, a grandi linee, sono solo alcuni tra i tanti punti che connotano l'approccio all'inclusione dei DS, vediamo ora di declinare tali punti in un senso positivo ovvero in piste di approfondimento didattico e pedagogico.



Verso una didattica inclusiva

In primo luogo parliamo di didattica per tutti non di una didattica speciale, ovvero riservata ai soli alunni disabili. Nell'ottica dei DSE non c'è una norma di riferimento utile alla costruzione di un curriculum unico, uguale per tutti gli alunni e di un curriculum speciale, per gli alunni disabili. Un curriculum inclusivo è in primo luogo caratterizzato dalla logica dell'abilismo relativo: ogni alunno è caratterizzato da una sua unica e irripetibile situazione educativa, esprime cioè bisogni, aspettative, desideri unici riferibili al contesto scolastico. Tali bisogni possono essere soddisfatti all'interno di una logica pedagogica evolutiva ovvero in grado di provocare delle mutazioni culturali individuali, relative cioè alle abitudini mentali e comportamentali di ogni alunno, favorevoli anche alle comunità nelle quali l'alunno è inserito, la classe, la famiglia, la società ma soprattutto riferite alle singole situazioni di partenza di ogni alunno, non a una norma prestabilita.

Tali mutazioni non si ottengono direttamente, intervenendo in modo massiccio e

intrusivo su quelle che Dewey chiamava le condizioni interne dell'esperienza educativa ovvero le caratteristiche psicologiche del soggetto che apprende, ma modificando le condizioni esterne, l'ambiente, le relazioni, che connotano l'esperienza educativa. Intervenire sulle condizioni esterne al soggetto dell'esperienza educativa significa intervenire sul tempo, lo spazio, le relazioni dell'evento didattico.

Il tempo, lo spazio e le relazioni della didattica

Il tempo pone dei vincoli ben precisi all'intervento didattico: c'è un inizio, uno svolgimento e una fine del ciclo, dell'anno, dei semestri, della settimana, della giornata scolastica. Questi vincoli temporali determinano le possibilità didattiche: al tempo dell'inizio spetta la didattica dell'accoglienza (settembre, lunedì, la prima ora), al tempo dello svolgimento la didattica dei progetti comuni e individuali (ottobre/aprile, martedì/giovedì, le ore centrali della giornata), al tempo della fine la didattica del bilancio finale, della restituzione, del commiato (maggio/giugno, venerdì o sabato, l'ultima ora della giornata).

In quali spazi si realizzano queste attività didattiche? In tutti quelli disponibili nell'ambiente scolastico: gli spazi dell'accoglienza esterni e/o interni alle sezioni/classi, l'aula o classe madre, quella di appartenenza, i laboratori, gli spazi attrezzati per attività individuali, gli spazi esterni ecc.

All'interno di quali relazioni? Nella didattica inclusiva il gruppo c'è sempre, non c'è solo quando l'insegnante decide di lavorare per gruppi. Questo vincolo implica la possibilità di costituire diverse forme di gruppo in base agli obiettivi dei

progetti educativi e ai tempi prima descritti dell'esperienza educativa. Il gruppo classe nei momenti iniziali e finali della giornata, nelle routine e nelle tante occasioni didattiche rivolte uniformemente a tutti gli alunni. Gruppi organizzati in base al criterio dei ritmi di apprendimento, al criterio degli interessi individuali verso determinati oggetti culturali, al criterio casuale, al criterio delle preferenze relazionali, ecc. Ognuno di questi criteri ha pregi e difetti, potenzialità e limiti, dipende ancora una volta dall'intelligenza pedagogica dei docenti. Ad esempio il criterio dei ritmi di apprendimento non può essere utilizzato all'inizio dell'anno, durante o appena dopo il periodo dell'accoglienza, esso può e deve essere utilizzato con grande cautela solo quando il gruppo classe è diventato un gruppo coeso, in grado di reggere, per alcuni brevi periodi e mai in modo permanente, una suddivisione in sottogruppi omogenei o eterogenei in relazione ai tempi di apprendimento, al livello di competenze, al grado di funzionamento cognitivo.

All'interno della stessa logica è possibile progettare interventi individualizzati e personalizzati, i primi destinati a far raggiungere a tutti gli obiettivi di base, irrinunciabili, previsti dalle Indicazioni nazionali, i secondi per sviluppare i talenti, le inclinazioni, i desideri personali di ogni allievo.

In questa complessa organizzazione di spazi, tempi e relazioni dove sono finiti gli alunni disabili e gli insegnanti di sostegno? Guardate bene, sono insieme a tutti gli altri; partecipano alle attività di accoglienza, poi al lavoro per sottogruppi e anche alle attività individualizzate e personalizzate e l'insegnante di sostegno non si occupa personalmente dell'alunno

disabilitato ma sostiene gli insegnanti nella progettazione didattica, nell'organizzazione e nella gestione di tutta la classe, è una risorsa in più per una didattica efficace per tutti, per una vera didattica inclusiva.

Non si tratta di fantadidattica ma di semplice razionalità pedagogica, la scuola a classi chiuse, organizzata rigidamente in base a norme prestabilite, che funziona nello stesso modo in tutto il territorio nazionale e tutta centrata sulla trasmissione di contenuti dal docente agli alunni con eventuali curricoli alternativi per chi è in difficoltà, ha svolto un ruolo importante nell'alfabetizzazione europea, nella diffusione della cultura minima di base e in Italia anche nell'integrazione degli alunni disabili, ma all'alba degli anni Venti del nuovo secolo, in piena rivoluzione digitale, quando ormai le nuove generazioni appaiono quasi appartenere a una specie diversa da quella dei docenti, quel modello di scuola appare vetusto, improponibile e destinato all'autodistruzione.

In questo contesto gli alunni disabili forniscono alle scuole una possibilità di evoluzione: costringendole a mutare radicalmente il loro paradigma didattico non fanno altre che avviarle al futuro. ■

NOTE

¹ Per un'introduzione ai Ds rinviamo a R. Medeghini e altri, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*, cittadinanza, Erickson, Trento 2013, in particolare il saggio di E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, pp. 23/51.

² S. D'Alessio, *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana*, in R. Medeghini e altri, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, op. cit., p. 90.

³ Inoltre è presente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre un Laboratorio per l'inclusione scolastica e sociale, coordinato dal Prof. Fabio Bocci, che ha come oggetto proprio lo studio dell'inclusione scolastica dal punto di vista dei Ds e dei Dse.

⁴ G. Vadalà, *Pratiche della disabilità nei contesti educativi*, in D. Goodley e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, p. 82.

⁵ R. Medeghini, *Il linguaggio come problema*, in R. Medeghini e altri *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*, cittadinanza, Erickson, Trento 2013, p. 56.

⁶ F. Monceri, *Disabilitazione e potere: presupposti, implicazioni, strategie*, in D. Goodley e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, op.cit., p. 29.

⁷ Il caso italiano è purtroppo paradigmatico a questo proposito, basti ricordare i recenti eventi sismici nei quali puntualmente il numero delle vittime dipende da episodi di malaffare legati alla costruzione di edifici pubblici e privati; è questa la cultura a cui mi riferisco, ma anche in Giappone, con megalopoli ormai in grado di resistere a scosse violente, i politici di turno hanno ben pensato di costruire centrali atomiche nelle immediate vicinanze di una faglia sismica tra le più attive del Pianeta, anche questa è una scelta culturale con l'aggravante di interessare tutta la specie umana.

⁸ S. D'Alessio, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive*, in D. Goodley e altri, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, op.cit., pp. 127/128.

⁹ Per una panoramica sui punti centrali della didattica inclusiva si veda G. Franceschini, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*. Studi sulla Formazione, 2018, vol. 21, pp. 201-216.

¹⁰ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

¹¹ Sulla didattica inclusiva per gruppi, cfr., G. Franceschini, *Didattica per gruppi: un approccio evolutivo*, Psicologia e Scuola, 2017, 25, pp. 18-25.

L'autore è professore associato di *Didattica generale e pedagogia speciale* dell'Università di Firenze. Direttore del Corso di specializzazione per docenti di sostegno.

cosa sono i disability studies

IL DIFFICILE CONFINE TRA NORMALITÀ E DISABILITÀ

MARIANNA PICCIOLI



Tra i diversi approcci al problema quello dei *Disability studies* non ha avuto grande diffusione in Italia. Eppure è una corrente di pensiero e di lavoro che offre prospettive e chiavi di lettura e di intervento interessanti non solo per i disabili

Quando ci si accinge a parlare di disabilità ed educazione inclusiva, inevitabilmente ci si trova a scegliere tra due visioni che possiamo rispettivamente definire partitiva e sistemica, le quali corrispondono sostanzialmente a modelli educativi diversi. La prima deriva da un paradigma di tipo bio-medico e mette al centro della riflessione l'intervento rivolto agli alunni con disabilità o con una qualsiasi altra forma di bisogno educativo speciale, ricercando possibili soluzioni unicamente destinate ai soggetti interessati. La seconda visione, di natura sistemica, mette al centro della riflessione il sistema educativo stesso al fine di creare comunità educanti di apprendimento per tutti gli alunni.

Un approccio che però non ha trovato il giusto spazio di discussione all'interno del nostro Paese è sicuramente quello dei *Disability Studies* e questo articolo intende tracciarne le principali linee di riflessione.

Un approccio interdisciplinare

I *Disability Studies* nascono dal movimento di emancipazione delle persone con disabilità che si diffonde nel Regno Unito intorno alla metà degli anni Sessanta dello scorso secolo e si connota fin dagli albori come "ambito settoriale [di] studi culturali"¹ per la marcata pervasività di tipo interdisciplinare in molteplici ambiti di sviluppo del pensiero stesso: sociologico, pedagogico, antropologico, filosofico, storico-giuridico, sociale, letterale e artistico. Questa corrente di pensiero si sviluppa negli Stati Uniti e nel Nord Europa mentre risulta quasi totalmente assente nel nostro Paese.

Il processo di sviluppo di questo pensiero, pur prendendo avvio da principi comuni, intraprende successivamente percorsi differenziati², accomunati però dal riconoscimento del principio per cui la disabilità è un costrutto sociale.

Assistiamo a un ingresso tardivo nel dibattito italiano dell'approccio *Disability*

Studies ma questo ci consente di non trascurare né le singole articolazioni derivanti da approcci interni diversificati né le visioni di natura più radicale come i *Critical Disability Studies*, caratterizzati da una forte accentuazione sulla e della persona con disabilità nella sua esperienza di costruzione identitaria in relazione al proprio corpo e alla relazione tra questo, lo specifico deficit e la soggettività³.

La dis/abilità come classe oppressa

Gli esponenti dell'approccio dei *Disability Studies*, richiamandosi alle idee di K. Marx, ritengono che si possano applicare alla disabilità i principi della lotta di classe, per cui la classe oppressa sarebbe quella delle persone con disabilità e gli oppressori sarebbero le persone senza disabilità. In questa prospettiva l'uso del potere politico ed economico da parte della classe egemone, finisce per opprimere quella minoritaria dei disabili.

La questione dell'oppressione di una classe maggioritaria su una minoritaria sollecita a interrogarsi su come le relazioni tra classi influenzino lo sviluppo stesso della società. Ad esempio, la relazione tra disabili e non disabili permette di interrogarsi sulle frontiere del normativo e del patologico e la consapevolezza della visione limitata delle nostre categorie normative invita a compiere uno sforzo interpretativo. In altre parole, porre attenzione alla relazione tra minoranze e gruppi di maggioranza porta a dissolvere e diluire le categorie esistenti, le modalità di pensiero e le pratiche politiche⁴. Con questi presupposti la disabilità non può essere considerata un'entità esistente di per sé ma come si-



gnificato della cultura che genera la sua definizione. È su questi presupposti che si sono sviluppati quattro modelli all'interno degli studi sui *Disability Studies*: *Social Model*, *Minority Model*, *Relational Model* e *Cultural Model*⁵.

Quattro modelli di studio della disabilità

In Gran Bretagna, negli anni Settanta del secolo scorso, si è sviluppato il *modello sociale* detto 'forte' che fonda nella visione marxista la risposta alla discriminazione. L'esperienza individuale si fonda e acquisisce significato all'interno del contesto sociale in cui si è formata e presuppone che le conoscenze espresse da gruppi dominanti tendano a perpetuarsi ed escludere dalla società i gruppi minoritari in quanto non manifestano le caratteristiche ritenute normali⁶.

Negli stessi anni, negli Stati Uniti, è emersa una diversa risposta, il *Minority*

Model, che lega la difesa dei diritti delle persone con disabilità a quella delle altre minoranze. Da questi due modelli la disabilità emerge come problema determinato dalla stessa società e non come attributo di una singola persona: una complessa raccolta di condizioni, molte delle quali create dall'ambiente sociale. La persona è disabilitata da una società incapace di gestire la diversità che richiederebbe un'azione sociale di responsabilità collettiva per adottare le modifiche necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutti i settori della vita sociale⁷. Negli anni Ottanta nei paesi del Nord Europa si è sviluppato il *Relational Model* originato dalla precedente intuizione detta della normalizzazione, intesa come intervento della società a supporto delle disabilità attraverso un sistema di *welfare* veramente significativo⁸ ma riscontrabile solo in questi Paesi. Questo modello considera la disabilità come un dato relativo, determinato dalla mancata correlazione

cosa sono i disability studies



tra persona e ambiente all'interno di un rapporto relazionale, come dato contestuale e situazionale. Questa prospettiva vede nascere la disabilità nell'interazione e nella relazione tra condizione dell'individuo e contesto in cui vive, visione che ci riporta all'approccio bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF).

Il *Cultural Model* cerca di comprendere il modello culturale e l'immagine stereotipata della disabilità che la cultura dominante ha e perpetua⁹. Questo modello pone al centro della riflessione il significato di disabilità e il senso stesso delle parole utilizzate per parlarne tramite l'analisi critica e l'uso del linguaggio culturalmente determinato in quanto prodotto della stessa cultura¹⁰. Questo modello individua diverse definizioni e visioni di disabilità come stigmatizzanti, liminali e interstiziali, abbracciando per esempio il costrutto di stigma così come sviluppato da E. Goffman¹¹.

Riflessioni conclusive

Questi approfondimenti ci consegnano una rinnovata visione della diversità, delineano un nuovo rapporto non più dell'individualità ma della soggettività come diversità. In questa prospettiva la ricerca della normalità e la tensione verso la norma impedirebbero di fatto la diversità e quindi la stessa soggettività¹². Questo nuovo paradigma risulta essere in antitesi con quello della "speciale normalità"¹³ in cui si fa riferimento a una normalità all'interno della quale sia lecito incontrare la diversità come speciale forma della normalità stessa. Invece, nel paradigma che potremmo definire della 'normale diversità', è la diversità a diventare normale. È in relazione a questa visione che ci si interroga su cosa sia la normalità¹⁴ e fa riflettere l'operazione compiuta da Musiskie, persona con autismo che nel 1998 descrive in senso diagnostico la neurotipicità definendola sindrome neurotipica ovvero disturbo neurobiologico caratterizzato da

preoccupazioni sociali, manie di superiorità e ossessione per la conformità¹⁵.

NOTE

¹ E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini R., et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013, pp. 23-51, p. 23.

² Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London, 2011; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, op. cit.

³ Cfr. S. D'Alessio, *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

⁴ Cfr. B. Armer, *Alla ricerca di un modello sociale di disabilità: marxismo, normalità e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015, pp. 91-109.

⁵ Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, op. cit.

⁶ Cfr. L. Barton, *Disability, Politics and the Struggle for Change*, Routledge, London, 2013.

⁷ Cfr. D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, op. cit.; E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, op. cit.

⁸ Cfr. W. Wolfensberger, *Normalization. The Principle of Normalization in Human Services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto, 1972.

⁹ Cfr. D.T. Mitchell, S.L. Snyder, *Narrative prosthesis. Disability and the dependencies of discourse*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2000.

¹⁰ Cfr. L.J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, op. cit., pp. 41-61.

¹¹ Cfr. E. Goffman, *Stigma, L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2003.

¹² Cfr. L. J. Davis, *Normalità, potere e cultura*, in R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità*, op. cit.

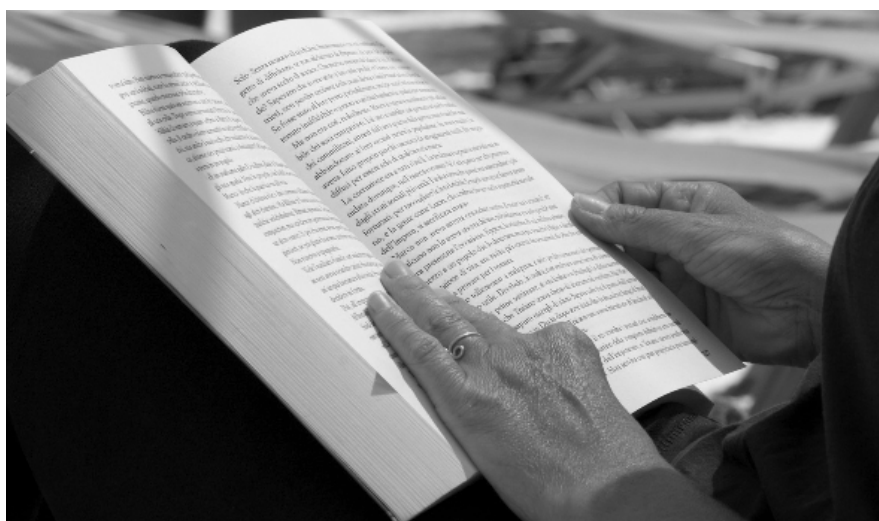
¹³ Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2015.

¹⁴ Cfr. R. Medeghini, *Introduzione*, in R. Medeghini, *Norma e normalità*, op. cit., pp. 11-38.

¹⁵ <http://erikengdahl.se/autism/isnt/index.html> All'interno del sito possiamo ritrovare la definizione in lingua originale «Neurotypical syndrome is a neurobiological disorder characterized by preoccupation with social concerns, delusions of superiority, and obsession with conformity».

ELOGIO DELLA LETTURA

ANNUNZIATA MARCIANO



La lettura è lo strumento fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze, dell'imparare ad apprendere, del pensiero critico e riflessivo; combatte l'analfabetismo culturale; sollecita la memoria fatta di parole, frasi, concetti e non solo di segni ed emoticon

Gli ultimi risultati diffusi sulle Prove INVALSI evidenziano in sintesi che: i ragazzi del Sud avrebbero competenze inferiori a quelli del Nord; gli svantaggi socio-economici diventano anche svantaggi culturali; alcune scuole sarebbero "ghettizzate", soprattutto al Sud, perché i ragazzi che vivono in situazione di precarietà socio-economica sono concentrati in alcune scuole e i figli delle classi sociali più agiate in altre scuole; la scuola apparirebbe indebolita negli apprendimenti di base; il 35% degli studenti della terza classe della scuola secondaria di 1° grado non sarebbe in grado di comprendere un testo in italiano (riassumerlo, esprimerne il senso, rielaborarlo, approfondire gli argomenti e i temi di fondo). E pensare che competenze e conoscenze di com-

prensione del testo, agli inizi dello scorso secolo, si acquisivano già nella scuola "elementare". In essa, come tratteggiato nel DPR n.104/85 secondo i principi della pedagogia bruneriana, la ciclicità dei contenuti di insegnamento, annullata negli ordinamenti successivi a partire dalla legge Moratti, consentiva nei progressivi gradi di istruzione un ritorno sulle conoscenze con i gradualisti approfondimenti e la sedimentazione delle stesse, sostenendo la formazione di un pensiero sempre più complesso.

Emerge, dunque, un sistema scolastico dove sembra che tutte le progettualità e gli interventi promossi e realizzati contro l'abbandono e la dispersione scolastica non abbiano avuto successo nelle nostre scuole.

La preoccupazione è di non riuscire a proteggere i ragazzi da quella che A. Calvani definisce "malnutrizione cognitiva"¹ in un quadro che sembra riportare, paradossalmente, indietro al tempo dove i problemi erano quelli delle differenze sociali e culturali che si ripercuotevano sulla frequenza e sugli insuccessi scolastici, e della lotta all'analfabetismo che sembrava ormai superato con l'affermazione della scuola pubblica e del diritto allo studio sancito nella Costituzione e variamente ribadito nelle Dichiarazioni e Strategie dell'UE.

L'UNESCO, nel 1958, definiva analfabeta "una persona che non sa né leggere né scrivere, capendolo, un brano semplice in rapporto con la sua vita giornaliera"; e sempre l'UNESCO ha ridefinito il termine analfabetismo riferendolo oggi alla capacità dell'individuo di interpretare l'ambiente e partecipare alla vita sociale; ciò si esprime nell'analfabetismo funzionale, con cui si rappresenta l'incapacità di un soggetto di utilizzare in modo efficace le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni di vita; di comprendere, interpretare, rielaborare per sviluppare le ulteriori conoscenze e competenze.

Strettamente legata alle criticità espresse è la disaffezione alla scrittura e alla lettura dei giovani, con le conseguenze negative sugli esiti scolastici.

Le riflessioni sui risultati delle prove INVALSI richiamano l'importanza delle conoscenze e delle competenze di base che i nostri ragazzi devono acquisire a scuola, come d'altronde definito anche nei Documenti e Programmi della storia della nostra scuola e pure confermato nella L. 107/2015, nei successivi Decreti applicativi, nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 per il Primo ciclo di istruzione, negli Indirizzi dei Percorsi di Studio Liceali e degli Istituti Tecnici e Professionali, e, per spingerci oltre i confini nazionali, nella Strategia Europa 2020 e nell'Agenda Europa 2030, con particolare riferimento agli Obiettivi 4² e 10³.

Scaturisce da questo l'urgenza di un'analisi dei processi scolastici per ragionare sul presente, sul futuro dei nostri allievi e su un passato in cui la scuola ha generato apprendimento e formazione efficaci.

Riflessione sui processi formativi e l'uso dei test

La difficoltà nella comprensione di un testo potrebbe essere determinata da uno sbilanciamento esagerato sull'uso di "test"? Questa difficoltà, dunque, riguarda i testi o i test?

Etimologicamente la parola "testo" deriva dal latino *textus*, da *texere*, con significato di "tessuto", "trama" e si definisce come un insieme di parole collegate tra loro per formare un'unità logico-concettuale, uno scritto, un discorso continuato, rispettando sintassi e semantica, quindi grammatica e lessico.

Etimologicamente la parola "test" deriva dall'inglese *test*, con significato di "saggio reattivo", e anche di mezzo o criterio di prova, di analisi e di valutazione.

È evidente che i due termini richiedono un processo di insegnamento e strategie di apprendimento completamente diversi per le variabili cognitive che sollecitano.

Vero è che le nuove tecnologie e l'uso di esse in selezioni, concorsi, esami di vario tipo stanno condizionando i processi formativi delle nuove generazioni e l'operato della scuola impegnata a preparare gli studenti a sostenere questo nuovo tipo di prove, orientando di conseguenza un nuovo modello di alfabetizzazione, dove la riflessività e la rielaborazione devono lasciare spazio alla essenzialità e rapidità nella risposta; si tratta di dare risposte brevi e in tempi rapidi: come può questo modello sostenere l'alfabetizzazione 'funzionale'?

A chi scrive tornano in mente gli esami sostenuti in seconda e in quinta elementare, utilissimi per preparare, anche emotivamente, al passaggio di ciclo o di grado e ai successivi esami di Stato. Si tratta di esperienze di valutazione supe-

rate e ignote alle nuove generazioni, ma che erano vissute come momenti importanti dove l'insegnamento si focalizzava sul processo di apprendimento e sui contenuti del programma senza ricorrere ad 'addestramenti' che oggi finiscono col sottrarre molto tempo alla didattica, e in più senza far comprendere agli studenti il valore della prova che sono chiamati a sostenere.

I cambiamenti di sistema e di politica scolastica hanno portato alle prove INVALSI pensate per la misurazione e la comparazione dei livelli di competenze degli studenti in rapporto a determinati standard; eppure, nonostante la buona intenzione del legislatore e degli esperti impegnati nel collocare le prove nel processo di insegnamento-apprendimento, non si può negare che esse restino ancora legate alla occasionalità e particolarità della prova stessa e anche alla incertezza del destinatario (sono prove per gli studenti o per i docenti?): dai risultati di cui si parla emerge indiscutibilmente la crisi scolastica e culturale dei nostri tempi, con la conseguente esigenza di un rinnovato ragionamento pedagogico sui processi educativi e formativi.

La nostra cultura umanistica si è costruita nel tempo su programmi, metodi e strumenti oggi ritenuti superati: imparare a memoria poesie, brani, testi di vario tipo; scrivere temi e componimenti; calcolare a 'mente'; le tabelline! Oggi ogni tipo di prova tende ad assumere la forma di quiz o test, dove è richiesta estrema sinteticità (numero di righe e caratteri fissi, cronometri,...) emulando quasi lo zapping e determinando difetti di concentrazione che non permettono al soggetto di mettere a fuoco, approfondire, argomentare, interrogare un testo, inter-

rogarsi sul testo. Ciò determina una tendenza a circoscrivere i contenuti e richiede un esercizio prevalentemente tecnico e altamente selettivo nella argomentazione, quando invece i componimenti, le osservazioni, le esposizioni, le relazioni, i diari, i riassunti, i temi, consentono una possibilità di espressione delle conoscenze apprese, non in senso enciclopedico, ma come prodotto di uno studio complesso e approfondito.

La competenza nella scrittura implica naturalmente la competenza della lettura e purtroppo i nostri ragazzi leggono sempre meno; non solo, la motivazione e il piacere di leggere, anche per ritornare a scrivere correttamente, comprendere, interpretare, rielaborare testi, si confermano sempre di più una sfida educativa, un'esigenza formativa, un'emergenza culturale. Il libro, di carta stampata, è strumento che genera un processo cognitivo ricco e articolato.⁴

E la proposta su cui si argomenterà di seguito è di ripartire appunto dall'importanza della lettura con le conseguenti riflessioni sulla complessità del processo di trasformazione del simbolo visivo, valorizzando il passaggio dalla parola scritta alla comprensione e quell'apprendimento articolato dove sono chiamate a interagire le molteplici variabili che generano lo sviluppo della comprensione stessa.

Quest'ultima, infatti, nel processo di insegnamento-apprendimento, è veicolata dal linguaggio e implica componenti cognitive importanti relative alla organizzazione delle conoscenze, alle relazioni tra le informazioni presenti in un testo, alla riflessione sul testo stesso, all'individuazione dei collegamenti giusti tra concetti, ai tempi di risposta ai "perché?", alla costruzione-ricostruzione di legami.

Leggere: una sfida educativa

È sempre più diffuso l'uso e il consumo diseducativo dei nuovi strumenti di comunicazione e informazione. L'espansione del digitale e della multimedialità ha determinato un serio allontanamento dalla lettura. Ciò non solo per l'uso fisico degli strumenti, ma per i vincoli e le dipendenze intellettive da connessioni e linguaggi immediati: frasi brevi, post, zapping, tweet, sms, wapp, che rappresentano 'approcci' di comunicazione in quanto non richiamano la profondità, la complessità e la completezza di un brano nell'ottica educativa che la lettura genera.⁵

Nell'atto della lettura e della scrittura non va trascurato neanche l'elemento emotivo; esse generano ascolto, riflessione, assimilazione, comprensione. Come scrive C. Poesio, «l'emozione ha bisogno di sostare nella mente, di esprimersi con la parola. Ha bisogno del suo tempo per tradurre il susseguirsi veloce delle visioni in frasi, in pensieri. Lo può fare [...] la pagina scritta [...]»⁶ che abbia il privilegio di essere letta e studiata.

Vanno quindi chiamati in causa gli educatori; F. Frabboni scrive: «Sono 'stolte' la famiglia e la scuola ogniquale volta deprezzano la lettura a ferro vecchio di un mondo costellato da spettacolari rivoluzioni tecnologiche. Il-ludendosi di regalare 'cultura' e 'sogni' ai propri figli/scolari tramite il contatto con il linguaggio delle telenovelas e dei quiz televisivi, nonché dei tablet e del computer. La stupidità/adulta sta nell'incapacità di capire che la televisione e il computer, dove tutto fa brodo, generano un pensiero che-non-pensa: privo di lentezza introspettiva, di libertà

di opinione, di godimento intellettuale [...] Sono 'stolte' la famiglia e la scuola quando disincentivano il piacere di leggere, negando l'ospitalità al libro tra le pareti domestiche e nelle aule. Lasciando, di conseguenza, che deragli il trenino pieno di immaginari e di emozioni che porta il nome lettura. Più colpevole è indubbiamente la scuola che, in nome del nozionismo e del distacco dalla vita reale, concorre al sopravvento della povertà lessicale e di una comunicazione stereotipata e banale. Siamo al deplorable risultato della cassa/integrazione della libera lettura del mondo infantile e adolescenziale: la sola capace di rispecchiare i loro incanti, i loro sogni e le loro utopie».⁷

Oltre alla famiglia e alla scuola è importante richiamare anche l'impegno degli scrittori e degli editori, perché il libro deve attrarre, sollecitare il desiderio di conoscere, creare connessioni, rimuovere emozioni, generare memoria e curiosità, colorare ricordi e corrispondenze, attivare funzioni attraverso stimoli, generare valori positivi, conquistare.

Per questo una riflessione andrebbe fatta anche sugli sviluppi culturali e di mercato per la diffusa tendenza a confondere il consumo con la consapevolezza dell'atto del leggere che è fondamentale nel processo formativo in tutte le età della vita.

Non è facile definire le spinte della motivazione a leggere; è certo però che bambini e ragazzi devono essere aiutati e guidati attraverso pratiche e sollecitazioni che al contempo li facciano sentire soddisfatti e competenti: «Un libro è fatto di trama e stile [...]. Se è difficile essere all'altezza scrivendo un libro per adulti, mille volte di più lo è scrivendo un libro per ragazzi. Perché

per una nuova paideia

hai un pubblico ben preciso e devi trovare le parole giuste per parlare esattamente a quel pubblico ma senza cadere nei più banali tranelli: pedagogismo e paternalismo, accondiscendenza, superficialità, sciattezza [...]. Sappiamo tutti molto bene, o dovremmo saperlo, che non basta avere un protagonista bambino e una lingua 'bambineggiante' per avere un buon libro per ragazzi. Come non basta una spada magica e l'apparizione di un unicorno per avere un buon fantasy. Non si tratta di abbassarsi al livello di un bambino. Si tratta invece di innalzarsi».⁸

Nel ricercare i nodi della disaffezione alla lettura affiorano sempre ragioni sociali e storiche, di costume e di consumo; per questo la lettura va valorizzata e proposta come modello di comportamento culturale, come azione di soggetti non consumatori ma pensanti; come strumento che nulla ha a che fare con una superficiale e rapida fruizione; come 'compagna' in tutte le età della vita⁹.

A 50 anni dalla sua morte, vale la pena richiamare i Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura di G. Rodari¹⁰:

1. Presentare il libro come un'alternativa alla tv;
2. Presentare il libro come l'alternativa al fumetto;
3. Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più;
4. Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni;
5. Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura;
6. Trasformare il libro in un oggetto di tortura;
7. Rifiutarsi di leggere al bambino;
8. Non offrire una scelta sufficiente;
9. Ordinare di leggere.¹¹

Nella certezza di non poter e dover rimanere indifferenti davanti all'involuzione culturale che interessa ragazzi e adulti, di cui P. Parlato ha argomentato facendo riferimento a una "diligante ignoranza" e "deriva etica", si richiamano prioritariamente le responsabilità della famiglia e la centralità della scuola¹².

I genitori, i docenti, i mass media, gli autori, gli editori, i pedagogisti hanno il dovere e il diritto di intervenire contro l'analfabetismo di ritorno, guidando i più giovani a superare le suggestioni offerte dall'uso di pc, tablet, smartphone, quiz, che tendono alla creazione di spazi di vita e di sviluppo culturale dove non c'è più posto per penne, matite, quaderni, libri.

Gli adulti dovrebbero inoltre sempre ricordare le parole con cui il vecchio Faber, in Fahrenheit 451, spiega al pompiere Montag, ormai in crisi dopo l'ennesimo rogo di libri a lui commissionato, perché i libri sono tanto importanti: «Perché hanno sostanza. Che cosa significa in questo caso "sostanza"? Per me significa struttura, tessuto connettivo.

Questo libro ha pori, ha caratteristiche sue proprie, è un libro che si potrebbe osservare al microscopio. Trovereste che c'è della vita sotto il vetrino, una vita che scorre come fiumana in infinita profusione [...]. Capite ora perché i libri sono odiati e temuti? Perché rivelano i pori sulla faccia della vita»¹³. Va favorita una rinnovata alleanza a favore dell'educazione alla lettura e alla scrittura di tutte le componenti educative, istituzioni, scuola e famiglia, per definire percorsi educativi che convergano nei fini, nelle metodologie e nelle prospettive, pur nella differenziazione degli specifici ambiti di competenza e responsabilità.

Leggere: una esigenza formativa

La lettura è lo strumento fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze, dell'imparare, dell'imparare ad apprendere, del pensiero critico e riflessivo; combatte l'analfabetismo culturale e strumentale; sollecita la memoria fatta di parole, frasi, concetti e non solo di segni ed emoticon (#, @, ☺, ☹, ...) ¹⁴; è strumento di educazione all'ascolto di sé e degli altri; è strumento di civiltà¹⁵.

La lettura è atto compiuto e complesso, aperto all'interpretazione e alla negoziazione ed è in questo suo continuo ricreare che «acquista spessore educativo laddove si configura come chiave d'accesso a indefinite opportunità conoscitive, supportando l'invenzione di nuove rappresentazioni del mondo. È proprio facendo leva sulla dimensione meta-informativa della lettura – per cui le informazioni acquisite non si arenano in se stesse ma spronano ad acquisirne di ulteriori battendo le molteplici strade del verosimile – che l'educazione può avvalersi di essa, rinvigorendola al contempo, quale insostituibile mezzo per potenziare le cifre di autonomia e consapevolezza di ogni individuo».¹⁶

La lettura accresce la conoscenza, forma l'identità, matura l'interiorità, sviluppa l'immedesimazione, sostiene la dialettica interna ed esterna;¹⁷ consente lo sviluppo di legami emotivi, motivazione intrinseca, aspettative.¹⁸

Siamo consapevoli, con F. Ferrarotti, che il libro sia oggi per vari aspetti «degradato ad andante bene di consumo – che lo si trovi nelle grandi, anguste librerie dei centri urbani oppure, soprattutto negli Stati Uniti, nei supermercati ben allineato sugli scaffali accanto ai flaconi dei

cosmetici e alla carne scatolata», anche se comunque resta «uno strumento essenziale di documentazione e di riflessione, consente, e anzi, richiede il ritorno critico su di sé, su ciò che già si conosce o si crede di conoscere, sulle nozioni apprese ma da aggiornare, sui giudizi da rivedere a evitare che si trasformino in pregiudizi»¹⁹. Una lettura che genera formazione si fonda su un rapporto lettore-libro «intenso» e «vincolante», «totalizzante» ed «esclusivo», che deve «richiedere tempo, concentrazione, estraneazione», e che implica interesse e cura in tutti i momenti che accompagnano il processo del leggere, prima e durante, dalla scelta del libro all'impegno nel leggerlo, con l'«attivazione del pensiero» e la «tensione evocativa».²⁰

Si riflette, naturalmente, sulla lettura assumendola come modello di vita e come atto intenzionale caratterizzato dall'autonomia del lettore, dalla ricchezza del testo, dall'apertura all'ignoto e dalla spinta a vivere nuove esperienze;²¹ come atto cognitivo complesso che aiuta a capire, a fare collegamenti, ad argomentare su concetti, a farsi e fare domande e trovare le risposte, a sostenere il desiderio di approfondire per giungere a una completezza di conoscenza sempre più ampia.

La lettura si colloca, così, nella continuità nella vita del lettore e nella molteplicità di forme con cui viene coltivata dal lettore stesso. Si collega allo sviluppo dell'intelligenza, alla capacità di «leggere dentro»,²² di comprendere fatti e situazioni superando l'approccio tecnico-operativo in quanto genera la capacità di interpretazione, di ricerca del senso, di rilevazione di somiglianze o dissonanze, di collegamento di concetti, di maturazione e arricchimento di conoscenze, di produzione di nuove idee.

La lettura riesce a tessere insieme avventura, conquista, interrogativi, arricchimenti. È atto di condivisione nel rispetto della libertà del lettore; infatti, ciascuno assume con il libro un comportamento diverso e ricerca le soluzioni interpretative personali in simboli che sulla pagina sono fissi e uguali per tutti. Con «quella prodigiosa capacità di suscitare emozioni e stimolare l'immaginazione», la lettura consente sia a chi legge sia a chi ascolta «di mettere in moto, nello stesso momento, il pensiero contenuto nei testi e il proprio. Ogni lettura, ogni ascolto, fa sorgere nuovi pensieri che nutrono a nostra insaputa l'attività interpretativa».²³

U. Eco distingue due tipi fondamentali di libri, «da leggere» e «da consultare» e sollecita la riflessione sull'importanza dello scavare nei significati per andare oltre la superficialità. I libri da consultare sono assimilabili all'elenco telefonico e alle enciclopedie; hanno la caratteristica di essere poco pratici da esaminare, tanto che sono stati facilmente sostituiti con dischetti e Internet. I libri da leggere, al contrario, non possono essere sostituiti facilmente da strumenti multimediali perché «sono fatti per essere presi in mano», per «essere sottolineati», vissuti, compresi. Scrive ancora U. Eco: «Il libro da leggere appartiene a quei miracoli di una tecnologia eterna di cui fan parte la ruota, il coltello, il cucchiaino, il martello, la pentola, la bicicletta [...]. Ci sono macchine che sostituiscono il martello, ma per certe cose sarà sempre necessario qualcosa che assomigli al primo martello mai apparso sulla crosta della terra. Potete inventare un sistema di cambi sofisticatissimo, ma la bicicletta rimane quel che è, due ruote, una sella e i pedali. Altrimenti si chiama motorino ed è un'altra faccenda [...]. È vero che la tecnologia ci promette delle macchine con cui po-

tremmo esplorare via computer le biblioteche di tutto il mondo, scegliere i testi che ci interessano, averli stampati in casa in pochi secondi, nei caratteri che desideriamo [...] mentre la stessa fotocopiatrice ci fascicola i fogli e ce li rilega, in modo che ciascuno possa comporsi delle opere personalizzate. E allora? Saranno scomparsi i compositori, le tipografie, le rilegatorie tradizionali, ma avremmo tra le mani, ancora e sempre, il libro»²⁴.

La lettura e la scrittura si sostengono a vicenda, sono funzionali l'una all'altra, sono inscindibilmente legate: si scrive affinché si legga e si legge per comprendere ciò che è scritto, in un legame organico e funzionale.

Il legame tra lettura e scrittura è così descritto da D. Maraini: «La lettura moltiplica la nostra esistenza, in profondità e in estensione. Leggendo ci spingiamo in epoche lontane dalla nostra, dentro famiglie diverse e sorprendenti, dentro case immense o catapecchie miserabili, accollandoci le emozioni, le attese, le visioni, le fantasie golose di questo o quel personaggio, e per un giorno, per una settimana, per un'ora le facciamo nostre e ce ne arricchiamo felicemente».²⁵

Leggere: una emergenza culturale

Chi legge non è alle prese solo con il suo pensiero, ma con una emotività che collabora a dare significatività all'atto che sta compiendo. Ogni automatismo va messo da parte per consolidare una comunicazione empatica e trasformativa, insieme a un transitare continuo tra testo e lettore, quindi tra scrittore e lettore, in un rapporto animato dalla motivazione e dal gusto della lettura stessa.

per una nuova paideia

Così si svela l'interiorità del lettore, il suo bisogno di scoperta e riscoperta, la volontà di immedesimarsi in situazioni anche utopiche e implicanti un coinvolgimento multisensoriale, la sua cultura.

La lettura sollecita lo sviluppo della sfera cognitiva ed espressiva; conduce alla scoperta, all'arricchimento interiore, alla rielaborazione, al recupero di suggestioni, alla capacità di narrare e narrarsi; non lascia mai indifferente; attiva l'intelligenza; sollecita le emozioni; sviluppa interessi complessi; sviluppa la concentrazione; costringe a rallentare, a concentrarsi, a soffermarsi su parole e pensieri; accresce il patrimonio interiore; sostiene la cultura per diventare cittadini migliori; promuove la comunicazione; sollecita la rappresentazione simbolica; assicura l'incontro intergenerazionale; rafforza la padronanza e il rapporto dialettico tra codici e linguaggi, in particolare ampliando il significato dello scritto e dando senso alle immagini. Universo conoscitivo e universo emozionale non si scindono nella lettura, ma collegando pensare, conoscere e sentire nella specificità delle reciproche dimensioni.²⁶

Il valore della lettura affiora anche nel suo essere "plurale", nel suo valore dinamico, nel desiderio che suscita nel lettore di leggere e rileggere il testo, scoprendone aspetti sempre nuovi, andando oltre e contro la pura ricettività e privilegiando l'aspetto critico, che riguarda i contenuti, i motivi e i modi della narrazione, i personaggi, le espressioni, le correlazioni, il desiderio di rilettura, di 'ripassare' la storia o di passare a un'altra storia.²⁷ Quindi, pur immersi nel fluire del progresso, condizionato dalle nuove tecnologie, rimane il libro *medium* irrinunciabile, fondamento costitutivo di modelli educativi e culturali.

La pratica della lettura e il diritto di leggere vanno, pertanto, collocati all'interno

di una nuova paideia, dove occorre definire nuovi orizzonti di senso in una continua e rinnovata dimensione culturale e formativa.

La pedagogia ci insegna che ogni alunno è persona con proprie capacità, abilità, potenzialità, prospettive e che la scuola deve essere a misura di ciascuno studente al di là di esiti di quiz o test. Da ciò scaturisce l'esigenza di ripensare metodi, strumenti, linguaggi pedagogicamente e culturalmente fondati. Chi può provare che risultati eccellenti nelle Prove INVALSI a livello nazionale corrispondano a un valido modello formativo? È nel progetto educativo invece che, come dice M. Augé «si delinea la sola utopia valida per i secoli a venire, le cui fondamenta andrebbero urgentemente costruite o rinforzate: l'utopia dell'istruzione per tutti, la cui realizzazione appare l'unica possibile via per frenare, se non invertire, il corso dell'utopia nera che oggi sembra in via di realizzazione: quella di una società mondiale ineguale, per la maggior parte ignorante, illetterata e analfabeta, condannata al consumo o all'esclusione, esposta a ogni forma di proselitismo violento, di regressione ideologica e, alla fin fine, a rischio di suicidio planetario».²⁸

In conclusione

«Il mio interesse alla lettura fu indotto dal maestro delle elementari, un omone autoritario dai metodi pedagogici ottocenteschi che ancora contemplavano le pene corporali. A noi bambini incuteva molta soggezione. Ogni giorno, però, alla fine della lezione, si riservava un po' di tempo per leggerci qualche pagina di letteratura per ragazzi [...]. Ce li raccontava con grande trasporto, riuscendo a metterci la sua passione. Era bravissimo e in quei

momenti lo amavamo tutti. La consapevolezza che nei libri si celavano mondi meravigliosi fu deflagrante».²⁹ ■

NOTE

1. A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET Torino, 2001, p. 74.

2. Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. La declinazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 si possono leggere sul sito: www.unric.org/it/agenda-2030

3. Obiettivo 10: Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le Nazioni. La declinazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 si possono leggere sul sito: www.unric.org/it/agenda-2030

4. A. Marciano, *Lettura e società multimediale*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 22: "Leggere non è una strumentalità, ma una conquista di alto contenuto pedagogico".

5. M. Proust, *Il piacere della lettura*, NET, Milano 2002, p. 33: "Finché la lettura conserva un ruolo di incitamento, le cui chiavi magiche aprono nel fondo di noi la porta delle dimore in cui non avremmo saputo introdurci, la sua funzione nella nostra vita è salutare".

6. C. Poesio, *Libri scritti con mano leggera*, in "La Vita Scolastica", n.14, 1 aprile 2004, Giunti, Firenze, p. 16.

7. F. Frabboni, *Cultura e falsi profeti*, in Il Pepe Verde, n. 66/2015 Ottobre/Dicembre, Anno XVII, Roma, p. 20.

8. A. Bonacina, *Questi i peggiori difetti*, in "Il Pepe Verde", n. 68/2016 Luglio/Settembre, Anno XVIII, Roma, pp. 7-8.

9. R. V. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte*, Salani, Milano, 2013, p. 11: «Dei libri e della lettura ci si innamora e il colpo di fulmine avviene, più spesso di quanto non si creda, nei primi folgoranti incontri con la parola, prima ancora che questa si faccia racconto. [...] Compito degli "esperti" è quello di far conoscere a chi è un po' estraneo al mondo dei libri per bambini la varietà e la bellezza che in esso è possibile trovare. Si può inoltre suggerire di iniziare prestissimo».

10. Rodari, *Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura*, in R. Denti, "Come far leggere i bambini", Ed. Riuniti, Roma 1982, pp. 155-163.

11. R. V. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte*, op. cit., p. 78: «Il modello di scuola che Gianni Ro-

dari, più di mezzo secolo fa, si proponeva di diffondere, metteva al centro fantasia e creatività ancorando entrambe a un saldo apprendimento linguistico. Sarebbe bello, oggi, poter immaginare una scuola in cui non prevalesse l'idea che 'ciò che non si può contare non conta', e che proprio nell'infinito, nella meraviglia e nell'incontro con la bellezza trovasse lo spunto per invitare a un viaggio senza fine dentro la conoscenza, dentro la gioia dell'apprendere».

12. P. Parlato, *Crisi del pensiero e della morale*, in "Il Pepe Verde", n. 2/2019 Gennaio/Marzo, Anno I, Roma, p. 48.

13. R. Bradbury, *Fahrenheit 451*, Mondadori, Milano 2004, p. 98.

14. O. Sacks, *La resistenza del libro che profuma di carta*, La Repubblica, 27 Dicembre 2012: «Ma io non voglio un Kindle, o un Nook, o un iPad, tutta roba che potrebbe cadermi in bagno o rompersi, e ha comandi che per vederli mi servirebbe la lente di ingrandimento. Voglio un libro vero, fatto di carta stampata: un libro che abbia un peso, che odori di libro, come sono stati i libri negli ultimi cinque secoli e mezzo. Voglio un libro che possa infilarmi in tasca o tenere insieme ai suoi confratelli sugli scaffali della mia libreria, riscoprendolo per caso perché mi cade l'occhio sopra».

15. O. Rappolli, *Scoppierà la pace tra TV e libri?*, in "Leggeretutti, Mensile del libro e della Lettura", n. 115, Ottobre 2017, Roma, p. 64: «Quarant'anni fa, più o meno. Pier Paolo Pasolini, dalle colonne del "Corriere della sera", stroncava senza appello la Televisione, cattiva maestra, male di tutti i mali. Colpevole di aver annullato gli italiani dentro l'insidia del consumismo, consegnandoli alla frustrazione, svuotato le differenze, annubiato il pensiero critico. Matrigna che 'corrompe' la cultura autentica con ambigua 'ideologia edonistica'. E tutto inghiotte».

16. E. Marescotti, *La lettura dell'ambiente: le sfide educative della globalizzazione*, in L. Bellatalla, P. Russo, "Lettura e scuola nella società della globalizzazione", FrancoAngeli, Milano 2002, p. 146.

17. F. Cambi, *Una pratica formativa formidabile*, in "La vita scolastica", op. cit., pp. 54-55: «Un romanzo, un testo filosofico, un saggio e, più diffusamente, la poesia possono farsi (e si fanno) talvolta (o sovente) compagni di strada della nostra crescita interiore e personale, del nostro itinerario di conquista (costante, perché costantemente rinnovata) dell'identità».

18. J. P. Sartre, *Le parole*, Il Saggiatore, Milano 1964, pp. 36-38: «Seguivo con gli occhi le ri-

ghe nere senza saltarne una, e mi raccontavo ad alta voce una storia, facendo attenzione a pronunciare tutte le sillabe [...]. Io sapevo leggere [...]. Mi lasciarono vagabondare tra i libri e diedi l'assalto all'umano sapere. È stato questo a formarmi [...]. I libri sono stati i miei uccelli e i miei nidi, i miei animali domestici, la mia stalla e la mia campagna; la libreria era il mondo chiuso in uno specchio; di uno specchio aveva la profondità infinita, la varietà, l'imprevedibilità. Mi buttavo in imprevedibili avventure [...]. Nei libri ho incontrato l'universo: assimilato, classificato, etichettato, pensato, temibile anche».

19. F. Ferrarotti, *Leggere, leggersi*, Donzelli, Roma, 1998 pp. 58-59

20. Cfr. P. Peri, *Dentro la lettura: perché e come si legge*, in M. Livolsi (a cura di), *Almeno un libro. Gli italiani che (non) leggono*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 50-51.

21. R. Simone afferma che, dopo una "prima fase" di sviluppo nell'ambito delle conoscenze umane, caratterizzata dall'invenzione della scrittura, e una "seconda fase" caratterizzata dall'invenzione della stampa, ci troviamo a vivere una "terza fase" che continua a interessare questi due fattori importantissimi. In questa fase "il senso della parola leggere è molto più ampio di vent'anni fa", in quanto «non si leggono più solamente cose scritte. Anzi, la lettura di cose scritte nel senso usuale di questa parola non è né unico né il principale dei canali di cui ci serviamo per acquisire conoscenza e informazione». R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. XI.

22. Lo studio etimologico del termine riporta al greco εν (dentro) e λέγω (raccolgo, raduno, conto, enumero, dico, parlo) (L. Rocci, *Vocabolario greco-italiano*, Ed. Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli-Città di Castello 1973, p. 1130), nonché ai vocaboli λέωσσω (vedo, guardo, osservo) (L. Rocci, *Vocabolario greco-italiano*, op. cit., p. 1140) e λευκός (chiaro, bianco, lucente, luminoso) (Ibidem, p. 1139) da cui lumen e lux, nel senso di lume dell'intelletto.

In latino c'è la derivazione da intus: dentro, all'interno, intimamente (L. Castiglioni, S. Mariotti, *Il Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino 1980, p. 783) e lego: raccogliere, cogliere, estrarre, scegliere, leggere, raccogliere nel senso di ascoltare e di guardare (L. Castiglioni, S. Mariotti, *Il Vocabolario della lingua latina*, op. cit., p. 831); significativi possono risultare anche i riferimenti ai vocaboli ligo: legare, fissare, unire, associare, congiungere (Ibidem, p. 844) e lectio: raccolta, lettura, scelta (Ibidem, p. 829).

23. E. Cabrejo-Parra, *Lingua, letteratura e costruzione di sé*, in H. Zoughebi, *La letteratura dell'alfabeto*, op. cit., pp. 49-50.

24. U. Eco, *La bustina di Minerva*, Bompiani, Milano 2004, pp. 155-156.

25. D. Maraini, *Amata scrittura*, op. cit., p. 34.

26. G. Leopardi, *Zibaldone* (6 aprile 1827 [4266-4274]): «Io stesso, che pur non ho maggior piacere che il leggere, anzi non ne ho altri, ed in cui il piacer della lettura è tanto più grande, quanto che dalla primissima fanciullezza son sempre vissuto in questa abitudine [...] quando talvolta per ozio mi son posto a leggere qualche libro per semplice passatempo, ed a fine solo ed espresso di trovar piacere e diletarmi; non senza meraviglia e rammarico, ho trovato sempre che non solo io non provava diletto alcuno, ma sentiva noia e disgusto fin dalle prime pagine. E però io andava cangiando subito libri, senza però niun frutto; finché disperato, lasciava la lettura, con timore che elle mi fosse divenuta insipida e dispiacevole per sempre, e di non aver più a trovarci diletto: il quale mi tornava però subito che io la ripigliava per occupazione, e per modo di studio, e con fin d'imparare qualche cosa, o di avanzarmi generalmente nelle cognizioni, senza alcuna mira particolare al diletto. Onde i libri che mi hanno diletto meno, e che perciò da qualche tempo io non soglio più leggere, sono stati sempre quelli che si chiamano come per proprio nome, dilettevoli e di passatempo».

27. U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1994, p. 52: «Un testo è intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire, e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due ragioni. Anzitutto perché un testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore di senso introdotto dal destinatario, e solo in caso di estrema pignoleria, estrema preoccupazione didascalica, o estrema repressività il testo si complica di ridondanze e specificazioni ulteriori – sino al limite in cui si violano le normali regole di conversazione. E in secondo luogo perché, via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità. Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare».

28. M. Augé, *Un altro mondo è possibile*, Codice edizioni, Torino, 2017, p.17.

29. P. Fariselli, *Il suono dei libri*, in "Leggere tutti", n. 127, Gennaio-Febrero 2019, p. 6.

gli alunni stranieri a scuola

LA CLASSE PLURILINGUE COME OPPORTUNITÀ

DANIELA DI NARDI



La presenza di alunni non italofoni nelle scuole implica un lavoro didattico che facilitando l'inserimento di pochi arricchisce la cultura e le esperienze di tutti. Le indicazioni delle Linee Guida del 2014 e alcuni suggerimenti pratici

Lo spazio linguistico italiano, storicamente contraddistinto dal plurilinguismo (italiano, dialetti, lingue di minoranza), si è più recentemente arricchito di nuove minoranze linguistiche, quelle dei “nuovi italiani”. La relativa stabilità del progetto migratorio ha determinato la forte presenza nella scuola di alunni con cittadinanza non italiana. Facendo riferimento all'ultimo rapporto del MIUR (Ufficio Statistica e Studi) pubbli-

cato a marzo 2018, nell'a.s. 2016/2017 tali studenti erano circa 826.000, il 9,4% della popolazione scolastica: una presenza che rende la scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale (i primi tre Stati esteri per provenienza sono Romania, Albania e Marocco). I tassi di scolarità degli alunni con cittadinanza non italiana sono vicini a quelli generali sia nel primo ciclo d'istruzione che nel secondo, ma solo fino ai 16 anni, visto che, finito l'obbligo scolastico, il tasso scende al 64,8% per gli alunni di origine

straniera, mentre per gli alunni italiani è dell'80,9%. Inoltre la scolarità dei primi è nettamente inferiore se si considera la scuola dell'infanzia, che invece rappresenta un'opportunità unica per acquisire la lingua italiana con i coetanei, prima dell'inserimento nella scuola primaria.

Ben 503.000 studenti di origine migratoria, in realtà, sono nati in Italia, rappresentando le cosiddette “seconde generazioni”; gli alunni di cittadinanza non italiana che entrano per la prima volta nella scuola non conoscono la lingua tendono a diminuire, ma le istituzioni scolastiche non possono esimersi dall'approntare un protocollo di accoglienza degli alunni stranieri e dall'affrontare la problematica dell'Italiano L2.

Altre questioni da risolvere sono il ritardo scolastico di circa il 40% degli studenti quattordicenni con cittadinanza non italiana e l'elevato rischio di abbandono formativo dei giovani dai 18 anni in su.

Nel febbraio 2014 il MIUR ha pubblicato le Nuove linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (dopo quelle del 2006), contenenti una serie di indicazioni operative per le scuole. Richiamandosi anche al documento del 2007 La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, si sottolinea la centralità di un'educazione interculturale che «rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella

di una convivenza tra comunità etniche chiuse, ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità». Anche le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 evidenziano l'importanza dell'intercultura per l'educazione di tutti i ragazzi, come base della convivenza democratica e dell'impegno sociale. Le Linee guida andrebbero studiate da chiunque operi nella scuola perché, oltre a dare indicazioni pratiche, descrivono i vari profili di alunni stranieri con i loro differenti bisogni, e ciò è molto utile affinché il processo di inclusione sia mirato ed efficace. Si affrontano tutte le questioni chiave: la distribuzione con il tetto massimo del 30% di alunni con conoscenza ridotta della lingua italiana in ogni classe e in ogni scuola; la fase dell'iscrizione; la necessità del coinvolgimento delle famiglie; la valutazione, facendo riferimento anche alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui bisogni educativi speciali; l'importanza dell'orientamento per evitare la "segregazione formativa"; l'insegnamento dell'Italiano L2 e la formazione del personale scolastico.

Insegnare l'italiano agli stranieri

Per quanto riguarda l'ultimo punto, il MIUR a partire dal concorso docenti 2016 ha istituito la nuova classe di concorso A23 (Lingua italiana per discenti alloglotti), riconoscendo finalmente la specificità di una professione che richiede competenze precise per insegnare la lingua a parlanti non italofoeni in un contesto

in cui l'italiano è la lingua comunemente utilizzata per comunicare; purtroppo, però, i posti riservati a questi docenti nelle scuole sono ancora troppo pochi, dunque spesso questo compito viene affidato a insegnanti non specializzati che si affideranno, peraltro con scarsi risultati, a un manuale con esercizi, non conoscendo in modo approfondito gli approcci e le tecniche didattiche mirate per sviluppare le abilità ricettive e produttive scritte e orali.

Il docente deve essere anche in grado di rapportarsi in relazione alle lingue e alle culture dei propri studenti e di integrare adattandosi alle loro competenze comunicative; deve stimolare la loro attenzione e guidarli al riconoscimento solo di quegli errori che possono correggere, a seconda della tappa di apprendimento in cui si trovano, e non deve mai dimenticare che l'unica possibilità di acquisizione di una lingua si ha quando è alta la motivazione, soprattutto se parliamo di bambini e adolescenti. A questo scopo, è utile sfruttare le loro particolarità e i loro interessi, inserendo nelle lezioni contesti, canali e media a loro familiari, grazie anche all'utilizzo delle tecnologie didattiche, come ad esempio le Lim, ormai spesso presenti nelle nostre classi; l'ascolto di canzoni, che può rivelarsi un'ottima strategia, perché permette di attivare entrambi gli emisferi cerebrali. Anche le attività ludiche sono una vera e propria risorsa, giacché coinvolgono, divertono e rendono attivi in prima persona gli studenti.

In qualsiasi classe la varietà dei materiali e delle proposte aumenta la possibilità di raggiungere tutti gli apprendenti. La motivazione basata sul piacere è la più efficace; fondamentale è inoltre realizzare in classe un clima disteso, ridu-

cendo lo stato di ansia e stress negli studenti, evitando così di innalzare il cosiddetto "filtro affettivo", una barriera emotiva che non permette di acquisire informazioni. L'errore, ad esempio, non deve essere percepito come un fallimento, e quindi oggetto di critiche e continue e demotivanti correzioni, ma come un qualcosa di funzionale e temporaneo: si può invece agire ripetendo la frase in modo corretto.

Rispettare i tempi dell'alunno

L'alunno neo arrivato, inserito da subito in classe, avrà la possibilità anche di acquisire in modo spontaneo e inconscio, ma si dovranno rispettare i suoi silenzi, in quanto la maggior parte dei parlanti stranieri inizia il processo di assimilazione linguistica con un "periodo muto", in cui c'è mancanza assoluta di interazione. Dopo le prime parole, utilizzate senza inserirle in una struttura ben organizzata, si passerà spesso a un linguaggio formulaico prima di raggiungere una sufficiente competenza comunicativa.

Le difficoltà che un alunno straniero inserito in una classe in Italia si trova a fronteggiare sono molte e di diverso tipo: l'apprendimento di una lingua non materna, che può essere più o meno distante dalla propria, in modo da arrivare – a studi ultimati – ad averne una conoscenza simile a quella dei suoi coetanei nati in Italia; l'apprendimento delle discipline; l'apprendimento metacognitivo, ossia imparare a "fare lo studente" in un'altra nazione, con problemi di inserimento, che sta alla comunità scolastica ridurre, riguardanti il relazionarsi con studenti e insegnanti, il rapportarsi con le

gli alunni stranieri a scuola

materie o il comportamento da tenere.

Dal punto di vista organizzativo, per accogliere l'alunno straniero, come consigliano le Linee guida, la scuola dovrebbe garantire circa due ore al giorno per tre o quattro mesi dedicate all'Italiano L2; per imparare la lingua velocemente, il ragazzo deve essere inserito nella classe di appartenenza, in modo da far progressi grazie all'interazione quotidiana con i pari, con degli alunni tutor e all'interno di gruppi per le attività laboratoriali. In questa prima fase si punta all'apprendimento del lessico fondamentale, alla competenza di ascolto dell'oralità, alle capacità tecniche di letto-scrittura.

Segue la fase "ponte" dell'italiano per lo studio, in cui si continua a imparare la lingua studiando, con i docenti di tutte le discipline che dovrebbero fungere da facilitatori, utilizzando glossari plurilingue e strumenti anche multimediali che forniscano contenuti in modo più accessibile. Per quanto riguarda gli insegnanti di italiano curricolari, ad esempio, l'utilizzo della grammatica valenziale è sicuramente un modo più inclusivo di "fare grammatica", poiché si basa su un approccio induttivo ed è centrata sulla frase. Nelle attività che invece coinvolgono l'intera classe nella lettura e nella comprensione del testo, si potrebbe presentare lo stesso testo allo studente straniero, ma in modalità facilitata, con immagini e spiegazione di termini difficili, o un testo trascritto in forma semplificata (se il livello non è più di A2).

La terza fase descritta dalle Linee guida è quella degli apprendimenti comuni, in cui – ormai superata la difficoltà linguistica – si punta a valorizzare i diversi punti di vista e la diversità linguistica.

Un insegnante sa che una classe è costituita da un insieme di studenti ciascuno

con la propria personalità, i propri ritmi di apprendimento e le proprie capacità relazionali: sta al docente far circolare l'idea che le differenze sono ricchezza per tutti e che l'intercultura è una risorsa. Un ragazzo che va a scuola in Italia è necessario che ne domini la lingua, ma non deve dimenticare la propria, che può arricchire culturalmente anche i compagni di classe. Una ricerca del prof. Massimo Vedovelli dell'Università per Stranieri di Siena, svolta soprattutto nelle scuole toscane, dimostra come molti bambini abbiano appreso frasi delle lingue dei loro compagni di classe, figli di immigrati, quindi si tratta di un'opportunità da sfruttare ovunque. Bisogna valorizzare il bagaglio degli alunni di origine migratoria, perché una lingua in più è un arricchimento. Un progetto interessante a tal proposito è Mamma torna a scuola con me, che ha avuto luogo nella Scuola di Donato nel quartiere Esquilino a Roma: una volta a settimana per due ore si riunivano mamme e bambini, così una docente insegnava alle mamme la lingua italiana, indispensabile per la vita nella nuova nazione e per seguire i figli nelle varie attività, mentre una seconda insegnante teneva corsi di arabo per i bambini, affinché non lo dimenticassero.

All'interno di ogni classe, in ogni scuola, per realizzare una società davvero inclusiva, dovremmo educare i ragazzi all'intercultura, non intendendo questa come una nuova disciplina, ma come un'ottica diversa con cui guardare a tutte le discipline. ■

BIBLIOGRAFIA

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009.

Camodeca C. *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, in L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 273-283.

Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli, 2008.

MIUR – Ufficio Statistica e Studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2016/2017, marzo 2018.

MIUR, *Nuove linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012.

MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

Palermo M., *I nuovi italiani e il nuovo italiano, nello speciale Treccani La lingua italiana di domani*, 2016.

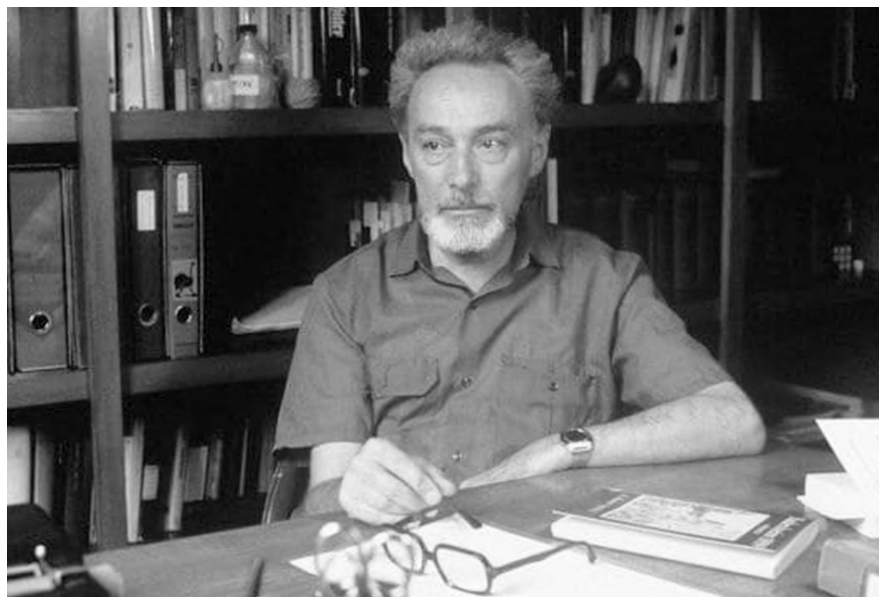
Vedovelli M. (a cura di), *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, Vol. speciale di Centro Studi Emigrazione, 2013.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci, 2002.

Daniela Di Nardi è docente di Lettere nella scuola secondaria di primo grado, abilitata anche nell'insegnamento del latino, con un master in Didattica dell'Italiano L2 e uno di Didattica 2.0. Ha insegnato Italiano L2 e LS collaborando con l'Università di Napoli L'Orientale, l'IIC di Edimburgo e con varie associazioni e scuole tra Roma e Frosinone. È stata anche formatrice per insegnanti volontari a migranti.

IL DOVERE E LA RESPONSABILITÀ DELLA MEMORIA

DAVID BALDINI



Tanti Laboratori di lettura delle opere di Levi nelle scuole presentati in un convegno a Roma. Un'iniziativa lanciata da Proteo Fare Sapere. Un riconoscimento al grande scrittore e al suo impegno civile per i giovani

L'uomo è, deve essere, sacro all'uomo ovunque e sempre
P. Levi, *Monumento ad Auschwitz*, "La Stampa", 19 luglio 1959

Le celebrazioni di Primo Levi nel centenario della nascita, svoltesi in Italia e all'estero nell'anno appena concluso, sono state davvero numerose e di qualità, seppure con una risonanza sui massmedia non adeguata all'evento. Ma a parte questo dettaglio, che rappresenta pur tuttavia un significativo "segno dei tempi", una conferma della grande e consolidata notorietà dell'Autore di *Se questo è un uomo* ci è venuta dal mondo della cultura. Si vedano le tante iniziative promosse non solo da Centri culturali e Università, Teatri e Biblioteche – per giungere fino agli Istituti di cultura italiana all'estero –, ma anche, soprattutto in Italia, dalle scuole di ogni ordine e grado, le quali hanno organizzato

tanto manifestazioni d'istituto, quanto iniziative di carattere territoriale, spesso programmate e realizzate di concerto con Enti locali od organismi istituzionali.

Quest'ultima è stata anche la via seguita dal Convegno Nazionale che si è tenuto a Roma il 7 novembre scorso a Palazzo Giustiniani, con il Patrocinio della Camera e del Senato della Repubblica, sul tema "Storia e memoria nell'opera di Primo Levi".

Nato per iniziativa dell'Associazione Ex Parlamentari della Repubblica e dell'Associazione professionale "Proteo Fare Sapere", il Convegno si è articolato in due distinti momenti: quello celebrativo, con la relazione svolta dal Prof. Stefano Levi Della Torre sul tema "Primo Levi e l'elogio dell'impurezza"; quello più specificamente didattico, con la presentazione, da parte di insegnanti e studenti di scuole di Roma, L'Aquila e Pontedera, dei risultati dei lavori laboratoriali svolti nel corso dell'anno sulla figura e sull'opera del grande scrittore torinese.

A tale proposito, va precisato che questi lavori scolastici facevano parte di un Progetto – articolato in quattro distinti moduli laboratoriali – che Proteo aveva diffuso su tutto il territorio nazionale, riscuotendo il consenso di ben 33 scuole, di quasi tutte le regioni d'Italia.

D'altro canto, l'impegno profuso dall'Associazione professionale nel promuovere iniziative atte a diffondere nelle

primo levi nel centenario della nascita

scuole una conoscenza più approfondita del Novecento in generale, e della Shoah in particolare, viene da lontano. Esso risale almeno alla promulgazione della Legge 20 luglio 2000, n. 211, con la quale il Parlamento italiano istituiva il “Giorno della Memoria”, vero e proprio tornante della storia civile del nostro Paese. Con essa, parole quali quelle di antifascismo, Resistenza, genocidio – nonostante fossero parte costitutiva della nostra Costituzione repubblicana, nata dalla lotta di Liberazione nazionale – non erano più da guardare con sospetto e diffidenza. La Legge 211 infatti, contravvenendo a talune credenze ancora largamente diffuse nel Paese – reazionarie e antistoriche, più che conservatrici –, all’articolo 1 invitava espressamente i cittadini a organizzare, ogni 27 gennaio, «cerimonie, iniziative, incontri e momenti comuni di narrazione dei fatti e di riflessione, in modo particolare nelle scuole di ogni ordine e grado, su quanto è accaduto al popolo ebraico e ai deportati militari e politici italiani nei campi nazisti in modo da conservare nel futuro dell’Italia la memoria di un tragico e oscuro periodo della storia del nostro Paese e dell’Europa, e affinché simili eventi non possano mai più accadere».

A fronte di tale sollecitazione, la risposta di Proteo Fare Sapere – già da allora – non si era fatta attendere: proprio a partire dal 2000, e senza soluzione di continuità, le varie riviste di Edizioni Conoscenza, la cui ultima testata è “Articolo 33”, hanno provveduto a commemorare l’anniversario della liberazione di Auschwitz, riconoscendo in essa un “evento” di rilevanza capitale nel processo di costruzione pubblica della “memoria”, a livello nazionale e transazionale.

A ulteriore conferma di tale impegno si potrebbe far riferimento – in occasione dell’evento centenario – alla pubblicazione del monografico che “Articolo 33” ha dedicato allo scrittore torinese, nel quale vengono ripercorsi alcuni dei momenti più salienti della sua vita e della sua opera di scrittore. E questo – oltre alla volontà di corrispondere pienamente allo spirito della Legge – per almeno altre due ragioni.

La prima, di carattere generale, è costituita dalla presa d’atto che il tema della Shoah, considerata da Dan Diner un evento «fondante del XX secolo [...], di vera importanza sovrastorica», costituisca a tutt’oggi, per l’Occidente tutto, una pietra di inciampo il cui impatto «non si indebolisce con il passare del tempo».¹

La seconda, di carattere particolare, è costituita dalla consapevolezza che da noi, più che altrove, si è determinata una rottura drammatica tra storia e memoria, politica ed etica, razionalità e irrazionalismo, sulla quale l’Autore di *Se questo è un*

uomo – modello di una cultura laica e umanistica – aveva già da tempo colto le prime avvisaglie, attento com’era al mondo dei giovani.

Levi pedagogo e i suoi incontri con gli studenti

Ben consapevole di tale aspetto, il Convegno romano si è anche soffermato a considerare il ruolo pedagogico svolto da Primo Levi nelle scuole, che, iniziato nel 1960, si è protratto per circa un venticinquennio.²

Frequentando le scolaresche delle più varie regioni d’Italia, egli era riuscito a stabilire con gli alunni un dialogo educativo che, improntato sulla reciproca fiducia, rispondeva in pieno ai requisiti propri di ogni attività autenticamente formativa. Tanto egli si sentiva in dovere di iniziare i giovani alla conoscenza della Shoah, l’evento tragico per eccellenza nella già tragica storia del Novecento, quanto gli studenti erano desiderosi di decifrarne il significato.

Ed è stato così che l’Autore di *Se questo è un uomo*, con le sole armi della fiducia «nella ragione e nella discussione come supremi strumenti di progresso», ha trovato nei giovani i suoi interlocutori privilegiati. Uditori attenti e disponibili, essi, d’altro canto, avvertivano in lui quella autenticità, quel bisogno di comunicazione, quella esigenza di verità che, seppure oscuramente, sentivano agitarsi anche dentro di loro.

Non a caso, parlando della sua condizione in Lager a una giovane studentessa che lo intervistava, Levi le aveva confidato: «[...] io sono uno che ha bisogno di comunicare molto, se non riesco a comunicare soffro, ho bisogno di parlare o scrivere, avere se possibile una comunicazione ad andata e ritorno».³

Ebbene, la serietà di intenti con la quale – con l’entusiasmo di un neofita – aveva affrontato quegli incontri ad “andata e ritorno”, verrà ricambiata dagli studenti con quella trasparenza ed esigenza di chiarezza che erano loro proprie. Il rapporto era divenuto nel tempo così stretto, che lo scrittore, chiamato a rivelare le ragioni prime per le quali aveva scritto *Se questo è un uomo*, il suo libro “primogenito”, avrebbe poi dichiarato che, ai suoi due mestieri ordinari – di chimico e di scrittore –, ne aveva aggiunto un terzo: quello di “commentatore” di se stesso.

Un “commentatore”, per altro, il cui interesse per i giovani era a tutto tondo, interessando direttamente anche il mondo

del lavoro, ivi compreso quello manuale, un “genere” che, in letteratura, «a dire il vero non [era] molto praticato dai nostri scrittori». ⁴

Ne *La chiave a stella*, ad esempio, che rimane a tutt’oggi uno dei libri più belli e originali delle nostre lettere, egli, con un aforisma – sufficiente compendiare tutta una filosofia e a riempire di senso tutta una vita – riassunse la quintessenza del “lavoro” con parole semplici, ma dense di significazioni filosofiche e sociologiche: «L’amare il proprio lavoro (che purtroppo è un privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra». ⁵

L’affermazione non mancherà di attirargli l’accusa di aver voluto farsi interprete di una visione retorica, elitaria, classista del lavoro. In realtà, si era trascurato di considerare quanto egli aveva già avuto modo di dire in un’intervista, rilasciata a Paolo Spriano nel lontano 1963: «Descrivendo le vittorie e le immancabili sconfitte di chi lavora – egli affermò –, pensavo allo sconforto che dilaga tra i giovani che pur avendo un titolo non trovano occupazione o a certe ‘partenze’ in preda a scetticismo profondo, come se nessun lavoro fosse un’esperienza degna, mentre qualsiasi lavoro, porti esso a vittorie o a sconfitte, resta l’esperienza fondamentale dell’uomo». ⁶

Ma a Levi, cercatore infaticabile di “verità”, non era certo estranea – ove si fosse resa necessaria – la pratica dell’auto-critica. Nel 1986, nel corso di un pubblico dibattito, rispondendo ad una domanda riguardante il tema spinoso della disoccupazione giovanile – da lui considerata «una malattia endemica della società capitalistica» –, a parziale rettifica di quanto aveva detto un decennio prima, ebbe ad affermare: «Mi sono reso conto, scrivendo *La chiave a stella*, e notando le reazioni dei lettori, di essere stato un po’ troppo ottimista. È stata un po’ facile la mia affermazione sul valore salvifico del lavoro». ⁷

E, tuttavia, l’affermazione autocritica non voleva certo significare un rinnegamento, una ripulsa, una sconfessione del suo pensiero originario. Levi, con quella sua “ottimistica” interpretazione del lavoro, non aveva affatto inteso trascurare le inquietudini dei giovani in cerca di lavoro, e tanto meno sottovalutare la sofferenza dell’operaio-massa, espressione disumanizzata dell’organizzazione tayloristica della produzione. Aveva voluto semplicemente riaffermare, dopo la “lezione” appresa in Lager, la sua visione laica del lavoro, che, se fatto “a regola d’arte”, può anche essere fonte di una, sia pur approssimativa, “felicità possibile”.



“Chiarezza” e “complessità” nella pratica educativa

E tuttavia, nonostante che il dialogo con gli studenti, una volta avviato, si fosse rivelato singolarmente produttivo – si pensi alla Prefazione 1972 ai giovani e alla ben più significativa Appendice del 1976, entrambe scritte per l’edizione scolastica di *Se questo è un uomo* –, ⁸ esso era purtroppo destinato a entrare in crisi. Ciò avverrà a seguito del clima che si era instaurato in Italia negli anni Settanta, particolarmente turbolenti e drammatici. A partire da quell’epoca, Levi comincerà infatti sempre più a diradare la sua presenza dalla scuola. Delle ragioni di questo distacco egli renderà pubblicamente conto nel 1986, un anno prima della sua scomparsa. In quella occasione, con il tono sommesso ma fermo che gli era proprio, aveva ammonito: «Io sento passare gli anni, anche i miei. E col passare degli anni mi è parso di cogliere una deriva del modo in cui vengono intese queste memorie». ⁹

Dai frequenti incontri con i giovani delle scuole egli aveva tratto l’impressione che si fosse determinata in loro «una partecipazione emotiva, anche violenta: non storica», ¹⁰ a causa della quale si era determinato un drammatico divorzio, sul piano educativo, tra passato e presente, storia e memoria, ragione e sentimento. Il vuoto lasciato da tale deriva – come aveva osservato rispondendo allarmato, nel maggio 1986, a Ferdinando Camon – era stato riempito dalla violenza: «[...] Il seme di Auschwitz – egli sosteneva – non dovrebbe rigermo-

primo levi nel centenario della nascita

L' AUTOBIOGRAFIA IN VERSI DI PRIMO LEVI - UN POETA "AD ORA INCERTA"

IL DECATLETA

Credetemi, la maratona non è niente,
Né il martello né il peso: nessuna gara singola
Può compararsi con la nostra fatica.
Ho vinto, sì: sono più famoso di ieri,
Ma sono molto più vecchio e più logoro.
Ho corso i quattrocento come uno sparpiero,
Senza pietà per quello che mi stava a spalla.
Chi era? Uno qualunque, un novizio,
Uno mai visto prima,
Un tapino del terzo mondo,
Ma chi ti corre accanto è sempre un mostro.
Gli ho stroncato le reni, come volevo;
Godendo del suo spasimo, non ho sentito il mio.
Per l'asta, è stato meno facile,
Ma i giudici, per mia fortuna,
Non si sono avveduti del mio trucco
E i cinque metri me li hanno fatti buoni.
E il giavellotto, poi, è un mio segreto;
Non bisogna scagliarlo contro il cielo.
Il cielo è vuoto: perché vorreste trafiggerlo?
Basta che immaginate, in fondo al prato,
L'uomo o la donna che vorreste morti
E il giavellotto diverrà una zagaglia.

Fiuterà il sangue, volerà più lontano.
Dei millecinque, non vi saprei dire;
Li ho corsi pieno di vertigine
E di crampi, testardo e disperato,
Terrificato
Dal tamburo convulso del mio cuore.
Li ho vinti, ma a caro prezzo:
Dopo, il disco pesava come di piombo
E mi sfuggiva dalla mano, viscido
Del mio sudore di veterano affranto.
Dagli spalti mi avete fischiato,
Ho sentito benissimo.
Ma che cosa pretendete da noi?
Che cosa ci richiedereste ancora?
Di levarci per l'aria in volo?
Di comporre un poema in sanscrito?
Di arrivare alla fine di pi greco?
Di consolare gli afflitti?
Di operare secondo pietà?

(P. Levi, *Il decatleta*, "La Stampa", 4 settembre 1984,
ora in P. Levi *Ad ora incerta*, Garzanti, Milano 1984)

gliare, ma è vicina la violenza, è attorno a noi e c'è una violenza che è figlia della violenza. Ci sono legami sotterranei fra la violenza delle due guerre mondiali e la violenza a cui abbiamo assistito in Algeria, in Russia, nella rivoluzione culturale cinese, in Vietnam. La nostra società, insieme con i mezzi d'informazione (pur così necessari) ci dà la disseminazione della violenza. Dispone di un meccanismo che la ingigantisce». ¹¹

E tuttavia, a conferma della responsabilità con la quale aveva assolto ai suoi impegni pedagogici, c'è da ricordare quanto afferma nel suo ultimo libro, *I sommersi e i salvati*, ¹² il cui progetto originario risale proprio alla fine di quei cruciali anni Settanta. In esso, mentre da una parte osservava che i giovani, in odio all'ambiguità, «chiedono chiarezza, il taglio netto», «essendo scarsa la loro esperienza del mondo», ¹³ dall'altra, nel

capitolo de *La zona grigia*, ammetteva che corrispondere a quella pur legittima richiesta non era affatto facile: «Questo desiderio di semplificazione è giustificato, la semplificazione non sempre lo è. È un'ipotesi di lavoro, utile in quanto sia riconosciuta come tale e non scambiata per la realtà; la maggior parte dei fenomeni storici e naturali non sono semplici, o non semplici della semplicità che piacerebbe a noi. Ora, non era semplice la rete dei rapporti umani all'interno dei Lager: non era riducibile ai due blocchi delle vittime e dei persecutori». ¹⁴

Sempre nella descrizione della "zona grigia", ormai divenuto un caposaldo del suo pensiero, Levi – traslando ancora una volta le sue osservazioni dal campo dell'antropologia a quello della didattica –, parlando dello spazio che separa le vittime dai persecutori, osservava: «Solo una retorica schematica può

sostenere che quello spazio sia vuoto: non lo è mai, è costellato di figure turpi e patetiche (a volte posseggono le due qualità ad un tempo), che è indispensabile conoscere se vogliamo conoscere la specie umana, se vogliamo saper difendere le nostre anime quando una simile prova si dovesse nuovamente prospettare, o se anche soltanto vogliamo renderci conto di quello che avviene in un grande stabilimento industriale».¹⁵

Il Lager, che Jean Améry, in *Intellettuale ad Auschwitz*,¹⁶ aveva ritratto come un luogo peculiare, irriducibile, enigmatico, rimaneva insomma il nodo irrisolto della storia novecentesca, per non dire umana nel suo complesso. Era insomma il luogo del “non-senso”; il luogo nel quale non c’era “un perché” che potesse in qualche modo motivarlo.¹⁷ Di qui la necessità di un impegno preventivo e continuativo – di carattere politico, morale, civile – perché gli spettri del passato non dovessero mai più ripresentarsi.

La Shoah, la “verità” e l’uso pubblico della memoria

Alla luce di queste premesse, come del resto il Convegno romano ha messo in evidenza, si possono trarre almeno due indicazioni, entrambe altamente problematiche.

La prima riguarda la questione cruciale di come comunicare ai giovani il tema del “negativo” nella storia. Ricordiamo, en passant, che la questione non è certo nuova nella cultura occidentale, in quanto consustanziale alle origini stesse del suo processo di civilizzazione. Per limitarci ad esempi a noi più vicini, basterebbe limitarsi a ricordare la natura costitutiva del “negativo” di cui ha parlato Emmanuel Kant – il quale ebbe a rappresentare l’umanità come un “legno storto” –, o il “negativo” come “immane potenza”, secondo la rappresentazione fattane da Wilhelm Friedrich Hegel, il quale vedeva il esso il principio generatore della dialettica. E tuttavia, il “negativo” della Shoah, quello che dovremmo comunicare nelle scuole, è quello – radicale e di massa, popolare e amministrativo – ad alta intensità distruttiva. È quello stesso che, affermatosi in tali proporzioni nella Germania nazista, ha indotto non pochi storici a estendere il concetto di “negatività” all’intero Novecento, non a caso da alcuni rappresentato come un secolo “innominale”, “tragico”, “del male”.

La questione, sul piano educativo, è davvero dirimente. E dunque, sempre rimanendo in ambito scolastico, alcune do-

mande si impongono di necessità: quando si parla di studio del Novecento nelle nostre scuole, di quale Novecento, precisamente, si intende parlare? E secondariamente: si deve o no mettere a parte gli studenti dell’esperienza-limite rappresentata dalla Shoah, oppure è necessario – come a lungo si è fatto – condannarla all’ostracismo? E infine, nel caso che così si decidesse, chi ci autorizza a operare una tale censura alla storia?

La questione, delicatissima, non era ignota a Primo Levi, il quale, nel capitolo di *Se questo è un uomo*, intitolato, *I sommersi e i salvati*, si interrogava per l’appunto su questo specifico aspetto: l’eccezionale condizione umana rappresentata dal Lager – si chiedeva – sarebbe stata destinata o no a lasciare “una qualche memoria”, quale salvaguardia per il futuro?¹⁸

Questo il suo punto di vista: «A questa domanda ci sentiamo di rispondere affermativamente. Noi siamo infatti persuasi che nessuna umana esperienza sia vuota di senso e indegna di analisi, e che anzi valori fondamentali, anche se non sempre positivi, si possano trarre da questo particolare mondo di cui narriamo. Vorremmo far considerare come il Lager sia stato, anche e notevolmente, una gigantesca esperienza biologica e sociale. Si rinchiudano tra i fili spinati migliaia di individui diversi per età, condizione, origine, lingua, cultura e costumi, e siano quivi sottoposti a un regime di vita costante, controllabile, identico per tutti e inferiore a tutti i bisogni: è quanto di più rigoroso uno sperimentatore avrebbe potuto istituire per stabilire che cosa sia essenziale e che cosa sia acquisito nel comportamento dell’animale-uomo di fronte alla lotta per la vita».

Affermazione, questa, quant’altra mai impegnativa, che richiama alla necessità – da parte di ogni società civilmente costituita – di darsi delle buone leggi; quelle stesse, chiosa Levi, «che impediscono al misero di essere troppo misero, e al potente di essere troppo potente», poiché, «nella storia e nella vita pare talvolta di discernere una legge feroce, che suona ‘a chi ha, sarà dato; a chi non ha, a quello sarà tolto’»¹⁹

La seconda considerazione, ancora più cogente della precedente, riguarda il rapporto tra memoria e politica.

Più di un trentennio fa Jacques Le Goff ci ricordava: «Impadronirsi della memoria e dell’oblio è una delle massime preoccupazioni delle classi, dei gruppi, degli individui che hanno dominato e dominano le società storiche. Gli oblii, i silenzi della storia, sono rivelatori di questo meccanismo della memoria collettiva».²⁰

Guai insomma a ridurre la “memoria” a una questione di natura retorica; essa, al di là degli aspetti rituali, pur importanti,

primo levi nel centenario della nascita

ci serve per “fare”, proprio perché, solo se interpretata in senso pratico, ci metterà nella condizione di salvaguardare davvero quei principi di civiltà senza i quali non è difficile preconizzare il ritorno, prima o poi, a uno stato di barbarie.

Molti anni fa Albert Camus, riflettendo sull'avvicinarsi delle generazioni nel tempo, aveva affermato: «Ogni generazione, senza dubbio, si crede destinata a rifare il mondo. La mia sa che non lo rifarà. Il suo compito consiste nell'impedire che il mondo si distrugga».²¹

Ebbene, può la nostra generazione affermare di essere riuscita a impedire la distruzione del mondo? I giovani che, sempre più numerosi, oggi riempiono le piazze di tutto il mondo sembrano risponderci, anzi gridarci, di no, inchiodandoci alle nostre responsabilità. E tuttavia, anche a fronte del pesante fardello che non possiamo fare a meno di accollarci, guai se noi adulti abiurassimo al nostro compito di educatori. Trasmettere la “memoria”, come Levi ci ha insegnato, è un dovere, anche a prescindere dalle critiche che ci vengono rivolte: esse sono pur sempre il frutto dell'esperienza che noi abbiamo trasmesso alle giovani generazioni.

Se dunque ai giovani – come sempre è stato – compete l'azione, a noi non più giovani compete la conservazione pubblica del ricordo, compito dal quale ogni attività educativa – che voglia presumere di essere tale – non può in alcun modo prescindere. Infatti è proprio dall'operatività di entrambi, giovani e non, che dipenderà la salvezza di tutti, in quanto tutti apparteniamo a una stessa comunità di destino. E, in questo, Primo Levi ci è stato e ci è ancora guida e maestro per l'oggi e per il futuro. ■

NOTE

¹. D. Diner, *Beyond the Conceivable*, cit. in A. Rossi Doria, *Il conflitto tra storia e memoria. Appunti, in Memoria della Shoah. Dopo i “testimoni”*, a cura di S. Meghnagi, Donzelli, Roma 2007. D. Diner è anche l'autore di *Raccontare il Novecento. Una storia politica*, Garzanti, Milano 2007.

². Levi incontrò gli studenti dal 1960 al 5 maggio 1986, data dell'ultimo incontro pubblico avuto con i giovani di Pesaro, presso il maggiore Teatro della città: il “Rossini”. È stato calcolato che egli fu presente, in venticinque anni, in circa 130 scuole.

³. Cit. in F. Levi, *Dialoghi*, Einaudi, Torino 2019.

⁴. F. Vincenti, *Invito alla lettura di Primo Levi*, Mursia, Milano 1987.

⁵. P. Levi, *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1978.

⁶. Intervista a P. Spriano, *L'avventura di Primo Levi*, “l'Unità”, 14 luglio 1963, ora in G. Poli, G. Calcagno, *Echi di una voce perduta. Incontri, interviste, conversazioni con Primo Levi*, Mursia, Milano 1992.

⁷. Queste parole sono state pronunciate in risposta alla domanda di uno studente, nel corso dell'incontro con i giovani di Pesaro, dal titolo “L'interrogatorio”, tenutosi presso il Teatro “Rossini”.

⁸. L'edizione in questione, a cura di Eleftheria Morosini, oltre alle appendici citate, è annotata dallo stesso Autore. Inoltre sono da segnalare, in conclusione, i due Percorsi di lettura A e B.

⁹. P. Levi: capire non è perdonare, intervista concessa a G. Calcagno, “La Stampa”, 26 luglio 1986, ora in *Conversazioni e interviste 1963-1987*, a cura di M. Belpoliti, Einaudi, Torino 1997.

¹⁰. Ibidem.

¹¹. F. Camon, *Ma allora Dio non c'è?*, “Panorama”, 28 maggio 1986, ora in G. Poli, G. Calcagno, *Echi di una voce perduta. Incontri, interviste, conversazioni con Primo Levi*, op. cit.

¹². Fin dalla metà negli anni Settanta, come si può vedere nell'Appendice a *Se questo è un uomo* del 1976, già compare il tema della “zona grigia” o quello delle “lettere ai tedeschi”, nelle quali Levi riepiloga la sua esperienza di deportato. Il libro *I sommersi e i salvati*, come scrive M. Belpoliti, in Nota al suo *Conversazioni e interviste 1963-1987* (cit.), era stato già annunciato in varie interviste nel 1979, «in particolare a Giorgina Levi (L'antieroe Primo Levi, in “Ha-Keillah”, febbraio 1979”.

¹³. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, in *Opere*, vol. I, p. 1018.

¹⁴. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, in *Opere*, vol. I, Ibidem, 1018.

¹⁵. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, in *Opere*, p. 1020.

¹⁶. J. Améry, *Intellettuale ad Auschwitz*, Boringhieri, Torino 1987.

¹⁷. “Hier ist kein Warum (qui non c'è un perché), gli grida contro una guardia in *Se questo è un uomo*. Si veda il cap. Sul fondo, in *Opere*, a cura di M. Belpoliti, vol. I, p. 23, Einaudi, Torino 1997.

¹⁸. P. Levi, *Se questo è un uomo*, in *Opere*, vol. I, p. 83, op. cit.

¹⁹. P. Levi, *Se questo è un uomo*, in *Opere*, vol. I, p. 84, op. cit. La frase richiama il logion evangelico «a chi ha sarà dato in abbondanza, a chi non ha sarà tolto anche quello che ha» (Mt. 13,12). Il concetto verrà ribadito, e chiarito, successivamente, ne *I sommersi e i salvati*, dove scrive: «Il privilegio, per definizione, difende e protegge il privilegio». Si veda, P. Levi, vol. II, p. 1021, op. cit.

²⁰. J. Le Goff, *Memoria*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1979.

²¹. estratto del Discorso di accettazione del premio Nobel di Albert Camus (10 dicembre 1957).

UN INTELLETTUALE DEL NOVECENTO

AMADIGI DI GAULA

Romano Bilenchi nacque il 9 novembre 1909 a Colle Val d'Elsa, sulla via Maremmana, da una famiglia di piccoli industriali di idee socialiste. Nel 1915 scompare prematuramente suo padre. Frequenta le scuole elementari e il Ginnasio a Colle, poi, nel 1925, si iscrive al Liceo Scientifico di Firenze. Mosso da uno spiccato interesse culturale, verrà via via approfondendo i suoi studi storico-letterari, dai classici antichi, ai principali testi dell'Ottocento, ai Padri della Chiesa e i mistici toscani, prima fra tutti Santa Caterina da Siena.

Forte di questi approfondimenti, fa le sue prime prove in letteratura con un racconto, *Maria*, che verrà pubblicato solo nel 1959. Afflitto proprio in questi anni da tubercolosi ossea, è costretto ad abbandonare la scuola e a trascorrere lunghi periodi di ricovero in vari luoghi di cura. Ma, questo, non sarà per lui tempo perduto, ma, al contrario, un'occasione per ampliare il suo già consistente orizzonte culturale, di cui faranno parte sia i grandi scrittori russi (Čechov e Tolstoj), sia autori come Kafka, Joyce, Proust. Tornato a Colle, compie una serie di viaggi in Italia, nel corso dei quali conoscerà nel 1930, a Firenze, Elio Vittorini. L'anno successivo già collabora alla rivista fondata da Mino Maccari, "Il Selvaggio", dove pubblica, a puntate, il suo primo vero romanzo, *Vita di Pisto*. Per un certo periodo questa rivista, unitamente a "L'italiano", fondata nel 1927 da Leo Longanesi, darà vita al movimento, lanciato da Maccari, di "Strapaese", che, contrapponendosi al novecentismo di Bontempelli, aveva come scopo quello di enfatizzare l'identità della provincia italiana, a suo giudizio ben più vitale del fiacco cosmopolitismo della città.

Conclusa la sua breve collaborazione con Maccari, Bilenchi intrattiene rapporti anche con altre riviste, quali "Universale" e "Il Bargello", aderendo a una linea movimentista e "strapaesana", rivoluzionaria e antiborghese, quale era quella che veniva propagandata dalla parte "eretica" del fascismo.

Sulla scorta di tali idee, collabora anche con "Critica Fascista", diretta da Giuseppe Bottai, non disdegnando di manifestare, nel contempo, simpatie filosovietiche. Sarà attraverso questa via, detta di "fascismo di sinistra" che approderà – con altri intellettuali dell'epoca, tra cui Vittorini – al Pci. Nel frattempo, in ambito artistico, ha modo di conoscere molti pittori, tra cui Ottone Rosai, con il quale stabilirà un rapporto di durevole amicizia. Nel 1934 ottiene il suo primo lavoro fisso presso il giornale "La Nazione" di Firenze, città dove rimarrà fino al 1943, e frequenta il celebre Caffè delle Giubbe Rosse, luogo di ritrovo di artisti e letterati, tra i quali spiccano i nomi di Eugenio Montale, Carlo Emilio Gadda, Tommaso Landolfi, Mario Luzi. Risale a questo periodo la raccolta di racconti *Il capofabbrica*, cui seguiranno, nel 1937 e 1938, i due racconti *Anna e Bruno* e *Un errore geografico*. Ma, questi, sono anche anni di grandi scelte e di sofferti ripensamenti: la crisi ideologica, a lungo maturata nel 1935, esplotterà nel 1936, anno dello scoppio della guerra civile spagnola.

Bilenchi, rotti definitivamente gli indugi, entra nelle file del Pci clandestino. Intanto, sul piano letterario, la sua vena continuava a pulsare, come dimostra il *Conservatorio di Santa Teresa* (1940), opera che gli farà conseguire una certa notorietà letteraria, cui fanno da corona i racconti *La miseria* (1941), *Dino e altri racconti* (1942), *Mio cugino Andrea* (1943). Con la caduta di Mussolini (25 luglio 1943), Bilenchi si impegna attivamente nella Resistenza fiorentina e, nel contempo, lavora nella tipografia del Pci. Dopo la liberazione di Firenze (1944), diviene caporedattore della "Nazione del popolo" e l'anno successivo fonda, con altri intellettuali, la rivista "Società".

Nell'immediato dopoguerra, divenuto per volere del segretario comunista Palmiro Togliatti direttore de "Il Nuovo Corriere", apre il giornale ad apporti esterni, ospitando firme illustri, quali quelle di Norberto Bobbio e Aldo Capitini, Eugenio Garin e Alfonso Gatto, Mario Luzi e Vasco Pratolini.



romano bilenchi nel trentennale della morte

LONTANI RICORDI SCOLASTICI IN TEMPI DI MISERIA

[...] allorché i rapporti fra il nonno e la nonna e i miei genitori si erano fatti aspri quanto non erano mai stati prima, il nonno, con la scusa che ero cresciuto e dovevo studiare, non aveva voluto più condurmi con sé quando usciva fuori di casa, e anche in casa appena mi guardava. Qualche volta lo avevo seguito da lontano fino nella strada degli alberghi, nelle peregrinazioni traverso la piazza del mercato, al Caffè, geloso delle persone con le quali si fermava a parlare e alle quali certamente ripeteva i discorsi che prima faceva soltanto con me. Un giorno per riconquistare la sua amicizia gli avevo chiesto che mi portasse a dare un'occhiata al nostro vecchio podere, con la taciuta speranza che percorrendo come una volta le strade delle colline, traversando prati, campi, valli, giocando tra gli arbusti irrequieti, riprendessimo le comuni consuetudini; ma egli mi aveva fissato con uno sguardo pieno d'ira e mi aveva detto che mai più avrebbe messo piede fuori di città. Si era scagliato contro gli uomini della campagna che aveva tanto amato in passato, chiamandoli imprevedenti, inetti, imbroglioni, ladri. Aveva aggiunto che non poteva sopportare più chi dava in smancerie per il giallo dei campi e il verde dei boschi. Il suo rifiuto e le sue parole mi erano sembrati contenere palesi accuse e un senso di disprezzo anche nei miei riguardi. Da allora l'amicizia che avevo per lui si era a poco a poco affievolita, fino a spegnersi del tutto, nonostante che la sua imprevedibile ardita personalità mi avvincesse sempre.

Quell'ottobre, ed erano passati dalla vendita del podere un intero anno scolastico e le lunghe vacanze, avevo cominciato a frequentare il ginnasio. Era una vecchia scuola privata che riscoteva molto credito in tutta la regione, una scuola seria dove ogni anno bisognava dare gli esami dinanzi ai nostri professori e a un commissario venuto a presiederla da un'altra città. I primi giorni, in attesa che arrivassero i libri di testo, avevamo soltanto una o due ore di lezione la mattina. Il resto della giornata, dopo essere stato nella libreria a comprare i quaderni e i libri che via via giungevano, lo passavo a tagliare le pagine, a ricopiare più volte, tutto compreso dell'importanza che la nuova scuola aveva per me, gli appunti che i professori ci dettavano nelle poche ore di lezione. Quell'ottobre appena all'inizio era caldo e terso, nessuna foglia si era ancora staccata dagli alberi degli orti, delle piazze, del giardino pubblico. Finito di tagliare il libro pieno di figure, di mettere in ordine il mio piccolo tavolo da lavoro, di contare ancora una volta penzoli e fogli di carta assorbente e i quaderni per i prossimi mesi, mi accadeva di smettere di pensare alla scuola, ai nuovi insegnanti, ai nuovi compagni e alle compagne. Mi abbandonavo un attimo a guardare oltre la finestra e mi assaliva il ricordo della campagna che era ancora per me, soprattutto in quei momenti, quanto Dio aveva creato di più affascinante nel mondo. Un giorno che mi era stato impossibile respingerne gli inconfondibili ricordi, ero uscito di nascosto e mi ero recato alla periferia della città, dove il nonno aveva acquistato la casa grigia. Avevo superato correndo gli orti e i giardini ed ero giunto al margine dei campi. Non avevo potuto precedere oltre e avevo sentito che il podere perduto e l'amicizia col nonno dissoltasi d'un tratto erano altrettante barriere invalicabili che si ergevano fra me e la campagna. Poi, un pomeriggio di primavera ero tornato laggiù: era vacanza e non riuscivo a dimenticare i boschi, i prati, le fattorie e le ville, gli alberi sul fiume. [...]

Quando morì il nonno, ogni aspetto, tolto questo mio desiderio di fiori, era ancora al suo posto nel quadro della mia vita: la ricchezza della nostra casa su cui poco mi pareva avessero inciso la vendita del podere, l'inverno appena trascorso, il grumolo di un'impen-sata sorprendente primavera da consumarsi giorno per giorno, e poi l'estate, l'autunno e l'inverno futuro e i miei sentimenti e i pensieri, anche se soggetti a brevi scatti e abbandoni, distribuiti, col ritmo che era divenuto loro consueto, secondo le stagioni.

(Da R. Bilenchi, *La miseria*, in *Opere*, a cura di B. Centovalli, M. Depaoli, C. Nesi, Rizzoli, Milano 1979)

Tale indirizzo dialogante verrà posto fine a seguito degli avvenimenti ungheresi e polacchi del 1956, culminati nella cruenta repressione sovietica, stigmatizzata da Bilenchi con un articolo di fondo dal titolo eloquente *I morti di Poznań* (1° luglio).

Uscito per protesta dal Pci nel 1957, Bilenchi torna a lavorare a "La Nazione", dove rimarrà fino al 1971. Raggiunto il pensionamento, si impegna a rivedere e correggere le sue vecchie opere, ma anche a pubblicare un nuovo romanzo: *Il*

bottone di Stalingrado (1972), che gli varrà il premio Viareggio. Nel 1976 raccoglie gli scritti editi nel corso del tempo con il titolo *Amici. Vittorini, Rosai e altri racconti* (1976).

Nel 1984, nel volume *Gli anni impossibili*, ripubblica i racconti *La siccità* e *La miseria*, aggiungendovi *Il gelo*, scritto due anni prima.

Duramente provato dall'aggravarsi delle condizioni di salute, muore a Firenze il 18 novembre 1989, a seguito di un collasso cardiaco. ■

UN FUTURO PIENO DI SPERANZA

LA CASA COMUNE EUROPEA

Adesso tutti noi, tutti i partecipanti al processo europeo, dobbiamo utilizzare quanto più possibile i presupposti creati con il nostro lavoro comune. A ciò mira anche la nostra idea della casa comune europea. [...]

L'idea è legata alla nostra *perestrojka* dell'economia e della politica interna, *perestrojka* cui erano necessari nuovi rapporti soprattutto in quella parte del mondo a cui noi, l'Unione Sovietica, apparteniamo e alla quale siamo stati maggiormente legati nei secoli. Abbiamo anche tenuto conto del fatto che il colossale peso degli armamenti e il clima di contrapposizione non solo intralciavano il normale sviluppo dell'Europa, ma nel contempo ostacolavano – sul piano economico, politico e psicologico – la piena partecipazione del nostro paese al processo europeo, introducendo elementi fortemente negativi nel nostro stesso sviluppo. [...] Ma anche oggi io non mi illudo di avere in tasca bell'e pronto il progetto di questa "casa". Parlerò solo di quella che ritengo la cosa più importante. Si tratta in sostanza di una *perestrojka* dell'ordinamento internazionale venutosi a creare in Europa, *perestrojka* che porterebbe decisamente in primo piano i valori comuni a tutta l'Europa, consentirebbe di *sostituire all'equilibrio tradizionale delle forze un equilibrio di interessi* [in corsivo nel testo]. Che cosa occorre dire concretamente a questo riguardo? Le questioni della sicurezza sono al primo posto.

UNA NUOVA IDEA DI SICUREZZA

L'Unione Sovietica e gli altri paesi del Trattato di Varsavia, al di là dei negoziati di Vienna, stanno già riducendo unilateralmente le proprie forze armate e gli armamenti sul territorio dell'Europa. La loro struttura e i loro effettivi cambiano in conformità della dottrina difensiva della sufficienza ragionevole. Tale dottrina – sia dal punto di vista del numero degli armamenti delle truppe, sia dal punto di vista della loro dislocazione, dell'addestramento, di tutta l'attività militare – esclude la possibilità materiale di sferrare un attacco e di effettuare operazioni offensive su larga scala. A partire da quest'anno [1989, ndr] abbiamo cominciato a ridurre le spese militari. In ogni caso, come è stato al Soviet Supremo dell'Urss, se la situazione lo consentirà, già en-

tro il 1995 intendiamo diminuire nettamente, di 1,5-2 volte, l'incidenza delle nostre spese per la difesa sul reddito nazionale.

Ci siamo seriamente messi all'opera per convertire l'industria bellica. Questo è un problema che in un modo o nell'altro tutti i paesi partecipanti al processo paneuropeo dovranno affrontare. Siamo disponibili allo scambio di opinioni e di esperienze.

Riteniamo inoltre che si possano realizzare anche le possibilità dell'ONU: creare, ad esempio, nell'ambito della Commissione economica europea un gruppo misto di lavoro che studi i problemi della riconversione.

Io vorrei dinanzi ai parlamentari europei, e quindi a tutta l'Europa, parlare ancora una volta delle nostre semplici e chiare posizioni sui problemi del disarmo. Esse sono il risultato della

nuova mentalità e sono state sancite a nome di tutto il nostro popolo nella delibera del Congresso dei deputati del popolo dell'Urss:

- siamo per un mondo denuclearizzato, per la liquidazione di ogni tipo di armi nucleari entro l'inizio del nuovo secolo;
- siamo per la completa eliminazione degli armamenti chimici in tempi brevi e per la distruzione, una volta per sempre, della base produttiva di questo tipo di armi;
- siamo per la radicale riduzione degli armamenti convenzionali e delle forze armate fino a un livello di ragionevole sufficienza difensiva, che escluda l'impiego della forza militare contro altri Stati a fini offensivi;
- siamo per il completo ritiro di tutte le truppe straniere dal territorio degli altri paesi;
- siamo categoricamente contrari alla creazione di qualsiasi tipo di arma spaziale;
- siamo per l'eliminazione dei blocchi militari e per l'immediata instaurazione a tal fine di un dialogo politico tra di essi, per la creazione di un clima di fiducia, che escluda qualsiasi sorpresa;
- siamo per un controllo approfondito, conseguente ed efficace su tutti i trattati e gli accordi che possono essere conclusi sui problemi del disarmo. [...]



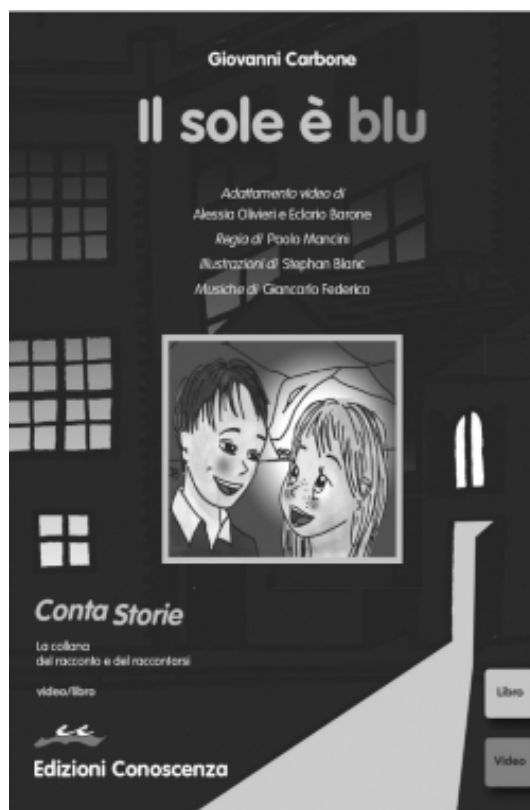
Michail Gorbaciov

(c, *Archiviamo la guerra fredda, ripensiamo l'Europa*, dal discorso pronunciato al Consiglio d'Europa di Strasburgo il 6 luglio 1989, in *L'Ottantanove di Gorbaciov*, a cura di A. Guerra, "l'Unità", Documenti, Roma 1989) ■

IL SOLE è BLU

IL PRIMO VIDEOLIBRO DI EDIZIONI CONOSCENZA

Si legge e si sfoglia come un ebook, ma soprattutto
si possono vedere, come in un film, i protagonisti che raccontano la storia
accompagnati da splendide illustrazioni



Il testo di questo videolibro è stato scritto da **Giovanni Carbone**,
un docente di scuola media

L'adattamento per il video è di **Alessia Olivieri** ed **Eclario Barone**
che sono anche gli interpreti della storia

Le musiche sono di **Giancarlo Federico**

Le illustrazioni di **Stephan Blanc**

La regia e il montaggio di **Paolo Mancini**

www.edizioniconoscenza.it
collana **CONTASTORIE**

A MIO FRATELLO LUIGI

A CURA DI ORIOLO

Napoli, 28 novembre 1943

Carissimo,

parto in questi giorni per un'impresa di esito incerto: raggiungere gruppi di rifugiati nei dintorni di Roma, portare loro armi e istruzioni. Ti lascio questa lettera per salutarti nel caso che non dovessi tornare e per spiegarti lo stato d'animo in cui affronto questa missione. I casi particolari che l'hanno preceduta sono di un certo interesse biografico, ma sono troppo complicati da riferire: qualcuno degli amici che da questa parte vi potrà raccontare come nella mia fuga da Roma sia arrivato nei territori controllati da Badoglio, come abbia passato a Brindisi dieci pessimi giorni presso il Comando Supremo e come,

dopo essermi convinto che nulla sia cambiato fra i militari, sia riuscito con una nuova fuga a raggiungere Napoli. Qui mi è stato facile fra gli amici politici e i reduci dalla emigrazione trovare un ambiente congeniale e ho contribuito a costituire un Centro Italiano di Propaganda che potrebbe avere una funzione utile e che mi ha riportato provvisoriamente alle mie attività normali e a un ritmo di vita pacifico. Ma in tutto questo periodo è rimasta in sospeso la necessità di partecipare più da vicino a un ordine di cose che non giustifica i comodi metodi della guerra psicologica; e l'attuale irrigidirsi della situazione militare, la prospettiva che la miseria in cui vive la maggior parte degli italiani debba ancora peggiorare hanno reso più urgente la decisione. Così, dopo il fallimento per ra-

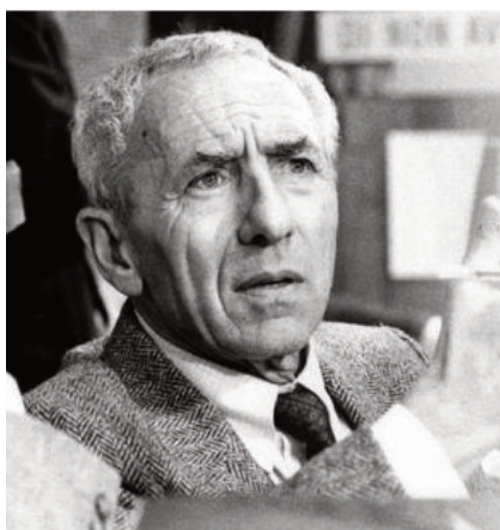
gioni indipendenti dalla nostra volontà, di altri progetti più ambiziosi ma non irragionevoli, ho accettato di organizzare una spedizione con un gruppo di amici. È la conclusione naturale di quest'ultima avventura, ma soprattutto il punto d'arrivo di un'esperienza che coinvolge tutta la nostra giovinezza.

In realtà la guerra, ultima fase del fascismo trionfante, ha agito su di noi più profondamente di quanto risulti a prima vista. La guerra ha distolto materialmente gli uomini dalle loro

abitudini, li ha costretti a prendere atto con le mani e con gli occhi dei pericoli che minacciano i presupposti di ogni vita individuale, li ha persuasi che non c'è possibilità di salvezza nella neutralità e nell'isolamento. Nei più deboli questa violenza ha agito come una rottura degli schemi esteriori in cui vive-

vano: sarà la "generazione perduta", che ha visto infrante le proprie "carriere"; nei più forti ha portato una massa di materiali grezzi di nuovi dati su cui crescerà la nuova esperienza. [...]

Credo che per la maggior parte dei miei coetanei questo passaggio sia stato naturale: la corsa verso la politica è un fenomeno che ho constatato in molti dei migliori, simile a quello che avvenne in Germania quando si esaurì l'ultima generazione romantica. Fenomeni di questo genere si riproducono ogni volta che la politica cessa di essere ordinaria amministrazione e impegna tutte le forze di una società per salvarla da una grave malattia, per rispondere a un estremo pericolo. Una società moderna si basa su una grande varietà



i fratelli Giaime e Luigi Pintor

in ricordo di giaime pintor nel centenario della nascita

di specificazioni, ma può sussistere soltanto se conserva la possibilità di abolirle a un certo momento per sacrificare tutto a un'unica esigenza rivoluzionaria. È questo il senso morale, non tecnico, della mobilitazione: una gioventù che non si conserva "disponibile", che si perde completamente nelle varie tecniche, è compromessa. A un certo momento gli intellettuali devono essere capaci di trasferire la loro esperienza sul terreno dell'utilità comune, ciascuno deve sapere prendere il suo posto in una organizzazione di combattimento.

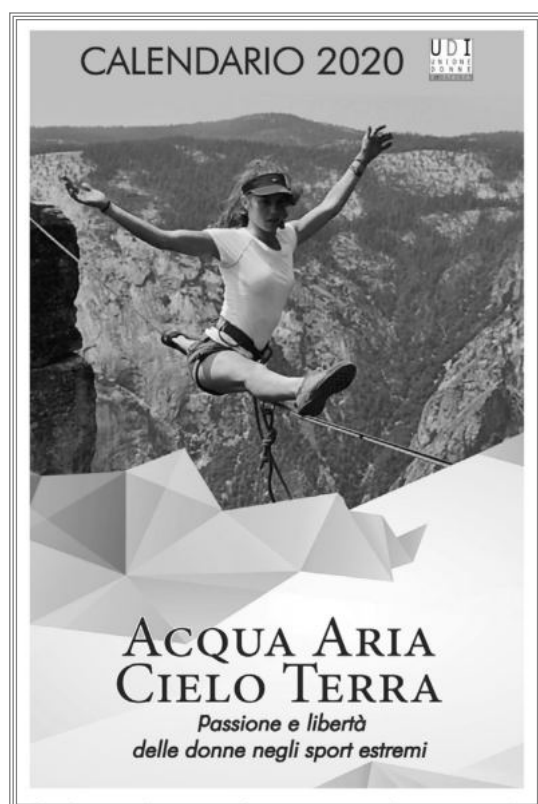
Questo vale soprattutto per l'Italia. Parlo dell'Italia non perché mi stia più a cuore della Germania o dell'America, ma perché gli italiani sono la parte del genere umano con cui mi trovo naturalmente a contatto e su cui posso agire più facilmente. Gli italiani sono un popolo fiacco, profondamente corrotto dalla sua storia recente, sempre sul punto di cedere a una viltà o a una debolezza. Ma essi continuano a esprimere minoranze rivoluzionarie di prim'ordine: filosofi e operai che sono all'avanguardia d'Europa. L'Italia è nata dal pensiero di pochi intellettuali: il Risorgimento, unico episodio della nostra storia politica, è stato lo sforzo di altre minoranze per re-

stituire all'Europa un popolo di africani e di levantini. Oggi in nessuna nazione civile il distacco fra le possibilità vitali e la condizione attuale è così grande: tocca a noi di colmare questo distacco e di dichiarare lo stato d'emergenza. [...] Quanto a me, ti assicuro che l'idea di andare a fare il partigiano in questa stagione mi diverte pochissimo; non ho mai apprezzato come ora i pregi della vita civile e ho coscienza di essere un ottimo traduttore e un buon diplomatico, ma secondo ogni probabilità un mediocre partigiano. Tuttavia è l'unica possibilità aperta e l'accolgo.

Se non dovessi tornare non mostratevi inconsolabili. Una delle poche certezze acquistate nella mia esperienza è che non ci sono individui insostituibili e perdite irreparabili. Un uomo trova sempre ragioni sufficienti di gioia negli altri uomini vivi, e tu che sei giovane e vitale hai il dovere di lasciare che i morti seppelliscano i morti. [...]

Giame

(Da G. Pintor, *Il sangue d'Europa*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975) ■



È arrivato il calendario UDI 2020

Il 2020 sarà segnato dai giochi olimpici di Tokyo. Avremo attenzioni mediatiche su protagonisti/i, record, curiosità per le nuove discipline entranti.

Attenzioni che in parte già quest'anno abbiamo vissuto con le nostre azzurre e che come non mai ci hanno fatto fremere ed esultare. Negli ultimi anni ci siamo sempre più abituate a vedere atlete superare record, arrivare dove anche pochi uomini sono arrivati, ed è per questo che nel 75° dell'UDI alle donne dello sport vogliamo dedicare il calendario. Ma vogliamo farlo accendendo i riflettori su quegli sport estremi, meno conosciuti o seguiti, in cui molte sportive si distinguono sia in ambito nazionale che internazionale.

Vogliamo parlare del superamento dei limiti ambientale Acqua, Aria, Cielo e Terra dove queste protagoniste si spingono contro le forze della natura.

Sono sport lontani dal vortice del denaro, in cui passione e determinazione si fondono con preparazione, concentrazione e coraggio.

Pierre de Coubertin nel 1896 sosteneva che le donne fossero inadatte all'attività sportiva per le differenze fisiologiche, a lui idealmente rispondiamo con i 14 scatti che colgono l'essenza di queste donne *no limits*.

Ma la strada per la parità tra uomini e donne nello sport è ancora da percorrere. I passi avanti le donne li hanno fatti, è necessario ora un cambiamento sociale e politico anche in questo campo.

Ci auguriamo che questo calendario non solo desti stupore e ammirazione, ma che appassioni le più giovani a intraprendere con passione e tenacia il cammino sportivo qualunque esso sia.

DI VITTORIO ANTIFASCISTA

MASSIMO MARI



Intorno alla metà degli anni Trenta con l'intensificarsi delle tensioni internazionali venne a delinearsi all'interno delle organizzazioni politiche antifasciste italiane in esilio l'esigenza di individuare un nuovo campo d'azione in grado di contrastare l'avanzata del fascismo

"Eravamo destinati a morire. Eravamo liberi soltanto di scegliere come, e scegliemmo la via più spaventosa".
(Giudizio di un ministro austro-ungarico, dopo il crollo dell'Impero di Francesco Giuseppe)¹

Si trattava di vedere se e in che misura fosse possibile trasformare la presenza di centinaia di migliaia di italiani in Francia da mero dato anagrafico in fattore politico, facendo leva su di essa per accrescere il peso e la rappresentatività dell'altra Italia in terra francese. Gli esuli politici provenienti dall'Italia erano circa diecimila, a fronte di un'emigrazione per motivi economici che vedeva in territorio transalpino la presenza di circa ottocentomila italiani. Tra le due componenti, però, non era ancora in atto un'integrazione stretta in grado di trasformare il contrasto al fascismo da battaglia di élite in lotta di massa.

Se in un primo momento il dibattito all'interno del fuoruscitismo era ancora caratterizzato dalla affannosa ricerca di punti di convergenza in grado di superare le storiche divisioni, la svolta avvenne allorché, nell'ambito della politica dei Fronti popolari, il Pci e il Psi raggiunsero, nel 1934, una prima intesa di unità d'azione.

“la voce degli italiani” (1937-38)

L'accordo rappresentò il viatico, il solco su cui tracciare e costruire una nuova politica comune.

Le vicende relative alla guerra d'Abissinia, l'esperienza dei Fronti Popolari e la guerra di Spagna furono poi gli ulteriori nessi strutturali sui quali si legarono le azioni unitarie del movimento. In questo quadro la nascita, nel 1937, dell'Unione Popolare Italiana (UPI) e del suo giornale la Voce degli Italiani incarnò il livello unitario più avanzato della mobilitazione antifascista popolare e di massa.

La svolta dell'Internazionale e la nascita del Fronte Popolare

La vittoria del nazismo in Germania se da un lato aveva evidenziato le gravi responsabilità della socialdemocrazia tedesca dall'altro aveva messo in luce i limiti e l'inefficacia della politica dell'Internazionale Comunista ancorata alla tesi del socialfascismo. Cominciò quindi a delinearsi al proprio interno una riflessione autocritica tesa a ricomporre la frattura e a cercare strategie più efficaci e più incisive alla lotta ai fascismi; il che indusse lo stesso Komintern a mutare orientamento, ora più incline verso una politica delle alleanze in particolare con il movimento socialista.

La svolta decisiva venne data dall'esperienza francese. Di fronte al tentativo di un golpe fascista in Francia (febbraio 1934), comunisti, socialisti e partiti progressisti si coalizzarono e, grazie alla spinta unitaria di tutto il movimento operaio in difesa della democrazia, inaugurarono la stagione dei Fronti Popolari.

L'Internazionale Comunista guardò agli inizi con una certa diffidenza al nuovo corso politico avviato dal Pcf. Togliatti - inviato in missione a Parigi - nonostante le riserve sull'alleanza con i radicali di sinistra, appoggiò l'urgenza di correggere la linea e sostenne la politica avviata dai comunisti francesi estendendola anche agli altri partiti comunisti e allo stesso Pci. Luigi Longo, coadiuvato da Di Vittorio e Gennari, ricevette quindi l'incarico di raggiungere con il Psi di Pietro Nenni un'intesa analoga a quella francese, (agosto 1934). Dopo la partenza di Togliatti per Mosca, Ruggero Grieco, rientrato a Parigi, assunse la guida del Pci.

Il nuovo corso politico venne ratificato dal VII congresso dell'Internazionale (luglio 1935) dove la tesi del socialfascismo venne dichiarata superata e sostituita da quella dei Fronti Popolari "per l'unità della classe operaia contro il fascismo" (Dimitrov). Una scelta che cominciò da subito a produrre i primi concreti risultati.

In Spagna il Frente popular (socialisti, comunisti, anarchici, repubblicani di sinistra e radicali) vinse le elezioni politiche del febbraio 1936, portando alla presidenza del consiglio M. Azaña e

scontrandosi poi con la sedizione franchista.

In Francia il Front populaire (comunisti, socialisti e radical-socialisti) ottenne il successo alle elezioni dell'aprile 1936, aprendo le porte al governo guidato dal socialista Léon Blum sulla base di un largo programma di riforme sociali.

Sul versante sindacale l'unità non fu una conseguenza automatica dell'intesa. Solo nel marzo del 1936 fu possibile raggiungere un accordo con la firma di Buozzi e Di Vittorio della "piattaforma d'azione della CGL unica".

A ridosso di questi eventi lo scontro in Spagna precipitò. Il 17 luglio 1936 contingenti dell'esercito guidati dal generale Francisco Franco si ribellarono al legittimo governo repubblicano in varie località del paese. Il governo spagnolo fece il possibile per ricondurre i rivoltosi a ragione senza però ottenere alcun successo. Da qui la decisione di distribuire le armi al popolo. Cominciava così una guerra civile che sarebbe durata tre anni e che avrebbe fatto della Spagna il campo di battaglia militare, politico e ideologico, tra il fascismo e l'antifascismo internazionale.

Ancor più dell'esperienza francese la guerra di Spagna agì come impulso alla costruzione di legami politici unitari più forti tra le formazioni politiche antifasciste impegnate in un ampio coinvolgimento popolare cementate con la costituzione del Battaglione Garibaldi.

La nascita dell'UPI e del suo "quotidiano"

Con la costituzione dell'UPI nel 1937, benché vi fossero ancora nodi politici da sciogliere, entrarono a far parte del nuovo soggetto politico i comunisti, i repubblicani e i rappresentanti della Lega italiana dei diritti dell'uomo (LIDU) presieduta dal socialista Luigi Campolonghi. La presidenza venne affidata al comunista Romano Cocchi affiancato dai socialisti Alessandro Bocconi e dallo stesso Campolonghi. Giustizia e Libertà, dopo una iniziale adesione, si dissociò a seguito dell'assassinio dell'anarchico Camillo Berneri a Barcellona per opera di sicari stalinisti. Il PSI, invece, vi aderì dopo il suo congresso di giugno, dove Nenni riuscì a fugare le ombre, le riserve e le diffidenze all'interno del partito per via delle aperture comuniste ai "fratelli in camicia nera" e alla "riconciliazione del popolo italiano".

Il congresso di Lione aveva stabilito altresì che l'UPI dovesse dotarsi di un suo specifico organo di stampa per poter diventare un'organizzazione che reclutasse gli aderenti senza discriminanti ideologiche o di partito, cercando di penetrare negli strati più ar-

retrati e disinteressati e anche in quelli più influenzati dal fascismo, promuovendo processi di politicizzazione basati su linguaggi elementari, legati alle più concrete esigenze della quotidianità. Se l'obiettivo unitario era quello di sconfiggere il fascismo la tattica doveva essere quella di radicarsi il più possibile nelle masse dell'emigrazione, capirne i bisogni e dare loro risposte concrete mettendo in evidenza le contraddizioni del regime in tutti i suoi aspetti.

Dopo la morte di Gramsci, aprile 1937, fu ancora un fatto di sangue a colpire l'antifascismo italiano. Il 9 giugno del 1937 vennero assassinati Carlo e Nello Rosselli da sicari fascisti francesi su mandato del governo italiano. Un colpo mortale per Giustizia e Libertà e per tutto il movimento antifascista. Il tragico evento fece rinviare all'11 luglio l'uscita del primo numero de *“La Voce degli italiani”*.

Nel luglio venne firmata tra Pci e Psi *“La nuova carta d'unità d'azione”*. L'accordo rispetto al precedente era più articolato e andava ben oltre la generica lotta al fascismo. Veniva data più attenzione alla situazione interna italiana, veniva individuata una linea politica da applicare in concreto e faceva propria la prospettiva dell'unità organica del partito unico della classe operaia. Il nuovo patto di unità d'azione rappresentò quindi il più alto livello di convergenza tattico e strategico dei due partiti grazie soprattutto al lavoro politico di due dei suoi maggiori ispiratori: Di Vittorio e Nenni.

Lo stesso Di Vittorio nell'editoriale del 3 agosto de *“La Voce degli italiani”*, facendo eco a un precedente articolo di Nenni apparso sul quotidiano il 31 luglio, analizzò l'intesa sottolineando come già dal 1934 si fosse sviluppata l'unità d'azione dal bilancio positivo, malgrado le difficoltà, affermando che l'esperienza di azioni unitarie fatte con la lotta comune prima contro la guerra in Abissinia, poi con l'aiuto alla Spagna repubblicana, e con la formazione del Battaglione Garibaldi, aveva cementato un'alleanza fondamentale nella lotta al fascismo.

Il fatto che i comunisti avessero affidato il commento a Di Vittorio e *“non al segretario Ruggero Grieco o al redattore capo Berti o all'evanescente direttore responsabile Egidio Gennari”*, era la dimostrazione di come fosse considerata e apprezzata all'interno del suo partito e dello stesso partito socialista la figura di Pepino, ritenuto evidentemente non solo l'interlocutore ideale di Nenni ma l'uomo ideale per poter raggiungere unitariamente gli scopi fissati. Era il preludio di una candidatura forte e autorevole alla guida del quotidiano.

La Voce degli Italiani vide la luce quindi l'11 luglio del 1937. Per scelta dell'Unione assunse la veste di quotidiano della sera, una

cadenza molto rara nella stampa degli esuli e conobbe fin da subito una larga diffusione. Fu inconfutabilmente il giornale comunista più popolare perché era la risultante del Fronte Popolare francese e delle direttive sovietiche secondo le quali, davanti alla minaccia nazista, la compattezza della sinistra doveva prevalere sulla rivoluzione anticapitalistica.

Di Vittorio direttore de “La Voce degli Italiani 1937-1938”

Quando nell'autunno del 1937 Di Vittorio assume la direzione de *La Voce degli Italiani* in sostituzione di Gennari e al fianco di Campolongo la situazione politica internazionale era dominata sia dalle vicende della guerra civile in Spagna, sia da un'intensa attività diplomatica tra la Germania e l'Italia. Mussolini e Hitler si incontrarono a Monaco dove sottolinearono la comune matrice di ispirazione del nazismo e del fascismo e che i due popoli potevano contare su 115 milioni di uomini per la battaglia contro l'Internazionale comunista.

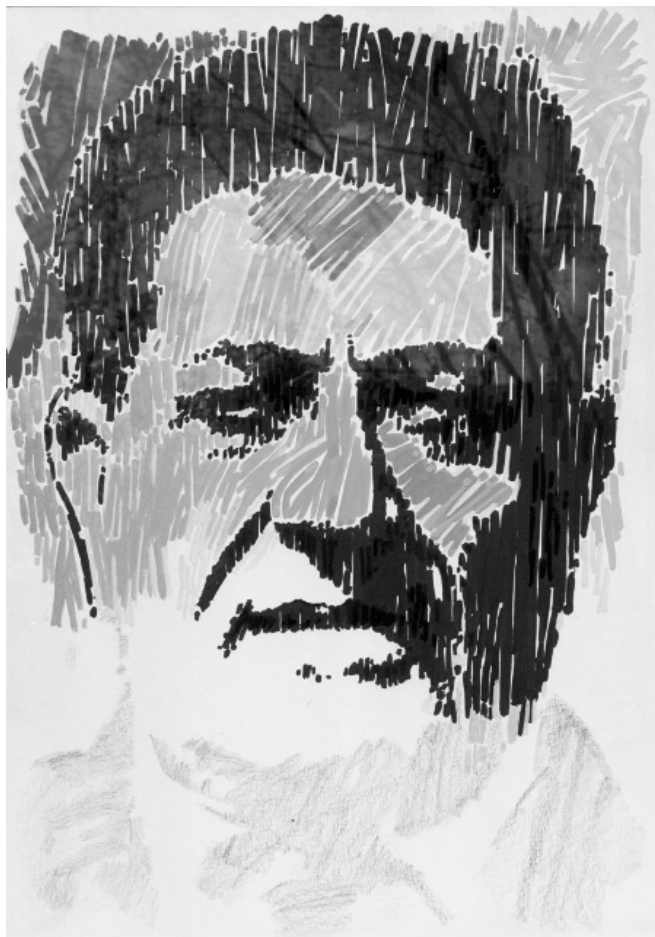
L'intesa sfociò qualche settimana dopo - novembre 1937 - nell'adesione dell'Italia al patto anti-Komintern già firmato da Germania e Giappone il 25 novembre dell'anno precedente.

Mentre i rapporti tra Italia e Francia continuavano a farsi sempre più tesi, sul versante del fronte antifascista le cose non andavano nel verso giusto. Una nuova ondata di epurazioni staliniane investì non solo l'Urss ma tutto il comunismo internazionale. In agosto Altiero Spinelli, venne espulso dal Pci con l'accusa di deviazionismo ideologico e presunzione piccolo borghese per le posizioni assunte nel dibattito apertosi all'interno del partito in merito ai *“processi”* di Mosca.

Fatti che contribuirono a rendere ancor più complicata l'azione unitaria all'interno dell'antifascismo e della stessa UPI. Erano le prime avvisaglie di una crisi più profonda che esploderà l'anno successivo.

Nel rapporto sull'andamento del quotidiano del 2 ottobre del 1937 al Centro Estero, redatto da Di Vittorio su incarico della segreteria, Grieco si esprime con toni decisamente negativi: *“nel giornale è facile trovare motivi concentrazionistici, scarso senso politico, cattivo filofrancesismo [...] La brigata Garibaldi non c'è nel giornale. Il lavoro di massa è manchevole. La diffusione è fortemente negativa”*. Le critiche erano rivolte alla direzione di allora e che era necessario cambiare orientamento. Di fatto significò l'investitura di Di Vittorio alla guida del giornale, consacrata qualche giorno dopo.

"la voce degli italiani" (1937-38)



Fu sotto questo incipit che Di Vittorio iniziò la sua avventura alla direzione del quotidiano. È del tutto probabile che l'intera operazione fosse stata facilitata e incoraggiata anche dallo stesso Thorez che considerava "Peppino" la persona più adatta per rivestire quel ruolo delicato, fondamentale per coniugare le istanze del Pci con quelle del Psi, per continuità sinergica tra Pci e Pcf, per valorizzare l'azione dell'Upi all'interno del Fronte Popolare, per garantire l'ancoraggio con Mosca e per supportare i repubblicani spagnoli nella loro resistenza all'aggressione fascista.

Del resto il leader cerignolano aveva ampiamente dato prova delle sue grandi capacità di uomo politico, di oratore, di comunicatore, di mediatore e di ricucitore delle diverse e opposte posizioni, sia interne al fronte comunista che nei rapporti con l'antifascismo socialista e repubblicano.

In tutta la sua azione sindacale e politica, senza rinunciare al rigore e alla coerenza, la preoccupazione costante di Di Vittorio

era stata quella di compattare tutte le forze democratiche, non solo proletarie, e tutta la sinistra, di non abbandonare il terreno dell'unità di tutte le opposizioni.

Dalle esperienze pugliesi fino a quella all'estero aveva sempre operato per tenere insieme operai e contadini, le diverse espressioni dell'antifascismo, mettendo al primo posto l'unità, ritenendo essenziale e prioritaria la cacciata dei fascisti. Una dote apprezzata e riconosciuta non solo all'interno del suo partito ma dal fuoruscismo antifascista e dagli stessi Nenni, Saragat e Buozzi che vedevano in lui un interlocutore privilegiato, credibile e capace.

Nei primi mesi del suo nuovo incarico Di Vittorio dovette affrontare e risolvere tanti problemi di natura organizzativa e politica per consolidare il quotidiano applicando le indicazioni ricevute dalla segreteria del partito. Proprio in risposta ai richiami di Grieco pubblicò il 5 ottobre un'intervista a Ilio Barontini commissario politico nelle Brigate internazionali.

Il segnale era chiaro: La Voce degli Italiani si era immediatamente attivata per sopperire alle carenze segnalate da Grieco. L'intervista a Barontini, confezionata da Di Vittorio con l'apporto di Giuseppe Gaddi rappresentò il primo passo verso un cambio di rotta editoriale, che si consolidò nei mesi successivi con costanti interventi sull'andamento della guerra civile in Spagna.

Si voleva far sapere agli italiani che in Spagna era in corso una guerra civile sanguinosa dove le forze antifasciste unite combattevano per la libertà contro il fascismo e il nazismo e che su quel terreno erano in gioco la libertà, la pace e la democrazia di un intero continente e che, come dimostrato a Guadalajara, quella guerra si poteva vincere se si rimaneva uniti fino alla vittoria.

Durante quelle settimane dell'autunno del 1937 Di Vittorio proseguì a riposizionare l'impostazione editoriale del quotidiano. Non si limitò alla mera analisi critica dei fatti politici più significativi insistendo in modo particolare sulle nefandezze del regime guerrafondaio, autoritario e antiproletario del fascismo.

Continuò a operare intensamente per migliorare le condizioni di vita e di lavoro degli emigranti italiani nella consapevolezza che l'unità delle masse potesse realizzarsi solo attraverso la risposta ai loro bisogni immediati. Un raduno, un comizio erano per lui l'occasione per stringere in un abbraccio collettivo i beneficiari del suo impegno politico, per ritrovare il senso concreto della lotta oltre l'astrattismo ideologico.

In occasione della festa de La Voce degli Italiani - 12 febbraio del 1938 - Di Vittorio tracciò un primo bilancio sull'andamento

del giornale. Affermò con soddisfazione che il quotidiano aveva fatto dei grandi passi in avanti nella politica di unificazione del popolo italiano attorno a un ventaglio di rivendicazioni comuni a tutti, indipendentemente dalle singole opinioni, riassumibili nello slogan democrazia, libertà, pace e benessere per il popolo che lavora e che personifica la nazione italiana. I successi ottenuti dovevano, però, essere di sprone per migliorare l'organizzazione e preparare così la riscossa del popolo italiano.

L'impronta che Di Vittorio diede al quotidiano andò ben oltre gli aspetti per così dire ordinari sia politici che organizzativi. La sua attenzione e la sua preoccupazione erano rivolte alla cura della forma del linguaggio parlato ma soprattutto scritto in maniera tale che la comunicazione entrasse non solo nella pancia ma anche nella testa e nel cuore dei lettori non disdegnando il ricorso a figure illustri del Risorgimento e della cultura italiana nell'ossessionante ricerca della condivisione di quanto pensato e scritto.

Guerra di Spagna, fascismo, emigrazione italiana: attorno a questi tre nuclei tematici si svolse l'avventura di Di Vittorio direttore de *La Voce degli Italiani* facendoli diventare l'asse politico portante dell'intera redazione.

Dentro questo schema si collocò anche l'azione di risanamento quantitativo e qualitativo della testata: al pari degli altri quotidiani si passò appunto da quattro a sei pagine tanto da farlo configurare come un interessante esperimento di quotidiano politico nazionalpopolare: un giornale del popolo al servizio del popolo!

La chiave di successo della testata – ha osservato Carmela Maltone – era da attribuirsi alle posizioni ampiamente condivisibili e riassumibili in una lotta incentrata su «pane, pace e libertà», al suo voler essere il polo d'aggregazione degli Italiani al di là delle barriere ideologiche e infine al profilo dei suoi direttori, due figure molto influenti e popolari: Di Vittorio e Campolongo.

Ciononostante furono gli avvenimenti interni e internazionali e il loro intrecciarsi a dettare e a condizionare l'agenda politica unitaria dell'antifascismo italiano ed europeo e dello stesso quotidiano.

I processi staliniani, la fine dell'esperienza del Fronte Popolare di Blum e l'avvento al governo del radicale Daladier in Francia, sorretto dalla destra, i ripetuti insuccessi del fronte repubblicano nella guerra civile in Spagna e la conferenza di Monaco si riflessero in tutta la loro negatività sull'intero movimento antifascista europeo.

La repressione staliniana, che raggiunse il suo acme con i processi di Mosca, si riverberò inevitabilmente anche sul Pci e sul

suo gruppo dirigente all'interno del quale si creò uno scontro tra Giuseppe Berti, che era a Mosca presso l'Internazionale, e Grieco e Dozza che reggevano il partito in assenza di Togliatti e Longo impegnati in Spagna.

Malgrado l'autocritica di Grieco si abbatté contro la direzione del Pci una pesante censura che portò allo scioglimento del Comitato Centrale e alla sostituzione dello stesso Grieco con Berti alla guida della segreteria politica. Insieme a quest'ultimo rimasero in carica al Centro ristretto Grieco, Di Vittorio e Roasio per espressa volontà dello stesso Togliatti.

Mosca riteneva che l'Ufficio politico del Pci avesse sottovalutato gli avvenimenti spagnoli, che avesse attenuato la lotta al fascismo, che avesse trascurato la campagna contro il trotskismo. Lo stesso Di Vittorio si trovò in grande difficoltà perché stretto nella morsa tra Mosca e Parigi.

Un editoriale di Berti dal titolo “Il processo di Mosca” pubblicato su *La Voce degli Italiani* del 3 marzo del 1938 che si scagliava contro Bucharin, il principale accusato al processo moscovita, scatenò la reazione degli altri partiti antifascisti.

All'interno del partito socialista venne contestato il patto stretto con il Pci e l'Unione Popolare italiana. Gli attacchi vennero puntualmente respinti dalla Direzione socialista in nome dell'importanza dell'unione delle forze per la lotta al fascismo.

In quell'occasione Nenni ebbe a dire: «Lo so: ci sono i processi di Mosca che hanno posto a molti di voi, a molti di noi, un doloroso caso di coscienza. Ma c'è anche l'aiuto dell'Unione Sovietica alla Spagna che dovrebbe avere un peso decisivo nel determinare il nostro orientamento. C'è di più: c'è che in tutta una serie di paesi la classe operaia è condannata alla disfatta senza l'unione fraterna, senza l'azione comune dei socialisti e dei comunisti, senza il fronte popolare che è condizionato dall'unità d'azione dei partiti operai e marxisti».

Anche *La Voce degli Italiani* fu coinvolta nel dibattito. Erano i prodromi dell'inizio di una crisi politica a cui si accompagnavano anche difficoltà economiche, nonostante gli sforzi del suo stesso direttore che poteva contare sulla collaborazione di firme prestigiose come Nenni, Saragat, Cocchi, Valiani, Donini, Sereni, Montagnana e altri. Si ritornò quindi alle quattro pagine iniziali e furono effettuati dei notevoli tagli per contenere i costi superiori alle entrate penalizzandone di conseguenza la qualità.

Il governo Daladier in Francia (10 aprile del 1938) segnò la fine del Fronte Popolare e l'avvio di un'azione politica connotata da una decisa inversione di tendenza a danno delle masse popolari e a vantaggio dell'oligarchia finanziaria. Oltre alle questioni

“la voce degli italiani” (1937-38)

per così dire internazionali e interne alla Francia, Di Vittorio nei suoi editoriali si occupò anche di questioni di politica interna con un'attenzione particolare a quanto accadeva in Italia.

A seguito della stretta alleanza con il nazismo, Mussolini aveva condotto una vasta campagna antisemita senza eguali in Italia che culminò con l'introduzione delle Leggi razziali.

In due editoriali *In aiuto degli ebrei italiani!* e *In Difesa degli ebrei italiani* e delle organizzazioni cattoliche degli inizi di settembre Di Vittorio si scagliò decisamente e in maniera accorata contro la politica razzista di Mussolini. Sostenne con forza che «La difesa degli ebrei e delle residue organizzazioni cattoliche è un aspetto importante della lotta del popolo contro le aggressioni in corso del fascismo in Spagna e in Etiopia; contro la nuova guerra mondiale che l'asse fascista sta per scatenare; è un aspetto della nostra lotta per la disfatta del fascismo e per la conquista della pace e della libertà in Italia, affinché il nostro paese torni a essere un fattore di civiltà e di progresso nel mondo».

Un appello/denuncia che faceva seguito a un avvicinamento tra la diplomazia vaticana e il Pci che stava a significare che l'unità contro il fascismo e la sua politica razzista rappresentava uno dei terreni di riunificazione del popolo italiano.

Ma se in Francia si registrò la fine della politica sociale di Blum, in Spagna le cose non andavano certo meglio. I repubblicani subirono una serie di sconfitte e le forze nazi-fasciste continuarono ad avanzare in gran parte del paese.

A rendere ancor più complicata la situazione spagnola nell'autunno del '38 su pressione delle democrazie occidentali impegnate nella politica di “non intervento”, il governo repubblicano, guidato da Juan Negrín, decise il ritiro dal fronte della Brigate Internazionali nell'estremo tentativo di avere aiuti da Francia e Inghilterra. Una scelta che si rivelò fatale per le sorti del conflitto. Dopo Monaco gli aiuti sovietici diminuirono sempre di più senza che vi fosse un seppur minimo apporto francese e inglese ai combattenti repubblicani.

Stalin, nel tentativo di spezzare l'accerchiamento a cui l'Urss era stata relegata dalla disastrosa politica delle stesse potenze occidentali, cominciava a preparare un'offensiva diplomatica che sfocerà poi nel patto di non aggressione con la Germania (Patto Molotov-Ribbentrop) del 1939.

Gli accordi di Monaco (settembre 1938) sottoscritti dal primo ministro britannico Chamberlain, dal capo del governo francese Daladier con Hitler e Mussolini, videro, in tutta la loro drammaticità, il fallimento della politica dell'appeasement sostenuta da

Gran Bretagna e Francia. Si trattò di fatto di una vera e propria capitolazione a spese della Cecoslovacchia che apriva all'espansionismo nazista verso est.

Forti ripercussioni si ebbero in Francia dove le misure antipopolari del governo s'intrecciarono con la sua politica estera reazionaria mirante a un avvicinamento con la Germania. Con la tolleranza del governo s'intensificò l'attività dei gruppi fascisti, collegati ai fascisti tedeschi e a quelli italiani.

Di Vittorio pubblicò sul quotidiano un editoriale dall'emblematico titolo *Primi insegnamenti dell'accordo di Monaco* dove, per evitare problemi con il governo francese, assunse una posizione prudente e del tutto personale sull'accordo «ritenuto un breve respiro ... da salutare con gioia perché può essere utile alle forze di pace ... anche se sembra assurdo pensare che l'accordo di Monaco abbia fatto scomparire il pericolo di guerra» in coerenza per certi versi con le prime valutazioni a caldo date dallo stesso Pci.

Una posizione che dovette mutare rapidamente tant'è che, nel giro di qualche giorno, pubblicò un ulteriore articolo su *“La Correspondance Internationale”* (8 ottobre 1938) sulla questione per adeguarsi alle posizioni più dure assunte dal Partito che mettevano in evidenza la vergognosa capitolazione delle democrazie occidentali davanti all'espansionismo nazi-fascista e che, con la concessione dei territori Sudeti di fatto era stata modificata la carta politica dell'Europa centrale e i rapporti di forza in Europa dove le forze reazionarie si fanno sempre più baldanzose.

Il disorientamento causato dai fatti di Monaco investì l'intera galassia del fuoruscismo che divenne ancor più pesante per via del deterioramento dei rapporti italo-francesi a seguito del riaprirsi della questione di Tunisi.

In questo complesso scenario confuso e contraddittorio prevalse all'interno del Pci la scelta politica di disimpegnare Di Vittorio dall'attività di direttore del quotidiano affidandogli l'incarico di riorganizzare il rientro dei volontari della disciolta Brigata Garibaldi.

Alla guida del quotidiano salì, nell'autunno del 1938, Mario Montagnana con l'incarico di direttore, mentre Di Vittorio continuò compatibilmente con i suoi impegni politici a collaborare con il giornale. «La Voce degli Italiani – ha osservato G.B. Milano – aveva ormai superato il suo apogeo. Dopo gli accordi di Monaco una redazione disincantata avrebbe garantito le pubblicazioni per undici mesi...».

Erano gli effetti della cosiddetta “strana pace!” preludio di un incubo: la guerra. ■

"LEI", REALTÀ, SOGNO, RICORDO

Intervista a Marco Fioramanti di ELISA SPADARO

Lui, coraggioso pilota d'aereo, torna nei luoghi stranieri che l'hanno visto a vent'anni protagonista di una avvincente storia d'amore e morte. Torna lì, dov'era LEI, bella e misteriosa giovane donna appartenente al popolo nemico che, come in sogno, torna alla vita nei ricordi che i passi del tempo hanno lasciato in quei luoghi. Un viaggio tutt'altro che classico che noi facciamo, insieme a loro, lettori di questo singolare romanzo apparso negli anni '70 e riedito nel 2016 da Edizioni Conoscenza, che Renato Fioramanti ha dedicato a LEI e che ora diventa uno spettacolo di teatro performativo che mette insieme agli attori, proiezione, musica dal vivo, danza e canto.

LEI, LEGGENDA D'AMORE E DI GUERRA parte dalla fine per tornare al principio, nei luoghi in cui Lui, tuo padre, ha vissuto una storia che l'ha segnato nel profondo per sempre. Ce la racconti, appunto, dal principio?

Pilota su aliante di volo a vela già a sedici anni, con lo scoppio della seconda guerra mondiale, Renato si ritrova – ventenne – a combattere in Montenegro a bordo dei caccia CR42 Falco.

Negli intervalli della guerra incontra casualmente una ragazza appartenente alla fazione nemica e tra i due nasce un amore travolgente, dal finale tragico, narrato nel romanzo con un crescendo emozionante. Trenta anni dopo torna con la mente e col corpo in quegli stessi luoghi, si sdoppia e dialoga con se stesso ragazzo e gli fa raccontare la storia nei minimi dettagli e, come in un diario intimo, i ricordi spesso si confondono col sogno.

In quei luoghi l'impatto con la cruda, tremenda realtà dei ricordi è sfiancante per Lui, che si trova a ripercorrere i momenti più belli e più difficili della sua storia. Come quando si ritrova davanti alla porta della chiesa dove si sarebbero dovuti sposare. Una porta "chiusa per tutti ora, ma i ricordi, quelli entrano", ci racconta.

L'intensa passione dei due li porta a fissare il loro legame per il resto della vita, ma il prete del paese [Kotor, ndr] non ha l'autorità di unire in matrimonio questi due giovani. Sono costretti ad aspettare per i permessi necessari. Nel frattempo l'incalzare della resistenza partigiana locale minaccia di capovolgere la situazione. Per questo il nostro comando militare decide di inviare mio padre in patria a scortare una nuova squadriglia e due caccia bombardieri. L'occasione della missione militare gli permette anche di ottenere i preziosi documenti necessari per sposarsi.



E poi, come un fulmine la storia ci colpisce lì, dove sa di fare più male. Quando lui torna, la casa di Lei, "ieri o un milione di anni fa" non c'è più, solo fumo e macerie.

È l'estate del '41 quando, i partigiani jugoslavi decidono di insorgere contro le forze occupanti e con ferocia puniscono anche i civili, considerati potenziali collaborazionisti, e anche LEI cade vittima di quella rappresaglia. (S'avventa contro i miei occhi una confusione incredibile di

dal romanzo al teatro performativo



Marco Fioramanti

pietre, pezzi di muro anneriti dal fumo, in una spaventosa buca che il crepuscolo rende tetra e irreale...).

Il 2, 3 e 4 dicembre va in scena sul palco della Cappella Orsini, a Roma, uno spettacolo di teatro performativo che ti vede drammaturgo e regista, tratto da questo romanzo.

Tutto parte dal manoscritto che mio padre redasse nel 1970 e che diede da leggere a un suo amico critico letterario. Costui, di sua iniziativa, lo mandò a un concorso dal quale risultò vincitore, con la conseguente pubblicazione e proposto per la sceneggiatura di un film.

Con la riedizione del libro nel 2016 da parte di Edizioni Conoscenza e la preziosa prefazione di Giorgio Patrizi ho ripreso l'idea della sceneggiatura creando una prima drammaturgia da mettere in scena per poi gettare le basi per un progetto cinematografico.

Come mai la scelta di questa forma artistica?

Mi ero già occupato di regia nei primi anni '80 quando, stanziato a Berlino Ovest, ho dato vita al Gruppo Multimediale Trattista Berlin (Christiane Kluth, danza/coreografia, David M. Thompson (violino e pianoforte), Julie O'Grady (recitazione), io dipingevo dal vivo su un grande pannello

trasparente di fronte al pubblico.

Il Senato alla Cultura organizzò per la compagnia una *tournee* in Gran Bretagna con partecipazione al Fringe Festival di Edimburgo '85 e al Theaterfestival di Monaco di Baviera. Fummo poi invitati alla I biennale internazionale di Algeri '87. Nell'aprile 1991 portai quelle esperienze a Roma nella sala teatro del Palazzo delle Esposizioni in occasione di una rassegna legata alla riunificazione delle due Berlino.

Perché il teatro performativo si presta così bene a questa storia?

Nella mia drammaturgia le varie discipline si fondono con il teatro recitativo, gli attori interagiscono con pubblico seduto tutt'intorno alla scena e la componente sinestetica permette a quest'ultimo di condividere e percepire a tutto tondo ogni singola emozione.

La scelta strategica della Cappella Orsini, grazie ai suoi due livelli, mi consente di giocare sul piano spazio-temporale. Ho infatti concepito il doppio ambiente come fosse una clessidra.

Il piano inferiore, dove inizia lo spettacolo – là dove la sabbia è già scesa –



Diego Rifici e Valeria Flore (video frame)

rappresenta la memoria, il ricordo di LUI ADULTO (con la partecipazione straordinaria di **Valentino Orfeo**) che scende nell'indefinibile passo del tempo. (*Aspetto non so chi o che cosa nell'oscurità che m'acceca e mi pesa sull'essere come materia densa. Non lo so dove sia. Lontano, un barlume stenebra appena l'orizzonte incerto e alla fioca luce vedo un paesaggio sconosciuto che dal fondo si distende al limite d'una transenna bassa davanti a me...*), e il ricordo di LUI GIOVANE (**Diego Rifici**), di quando era adolescente e già presagiva la magia del volo. (*Pà, voglio andare lassù, voglio volare! Ero già un aviatore nato! L'aquilone si librava bianco e rosso, la coda inanellata, i nastri svolazzanti, e dalla veranda mio padre cedeva sempre più filo, finché ne ebbe...*).

Il pubblico verrà poi invitato a salire, grazie alla lunga benda bianca del ricordo, al piano superiore – là dove la sabbia s'appresta a scendere – e la storia dei due giovani amanti rivive attimo per attimo tutta l'avventura.

I personaggi sono soltanto due, LUI e LEI. Come mai il cast è composto di dieci elementi?

La frammentazione di LEI nelle componenti emotive, esoteriche e artistiche consente al pubblico di entrare appieno nella storia e di ricostruire l'intero puzzle.



Il gruppo allo Studio Fioramanti durante la prima lettura del copione



Valentino Orfeo

Tutto ruota attorno a LEI, il cui spirito (**Fulvia Patrizia Olivieri**) aleggia nell'aria e risuona, come autocoscienza del giovane pilota (*Strumento, ti dicevo sempre, perché sei tempo e sei spazio. Non c'è vincolo al passato, al presente e al futuro, né alto né basso, per il tuo pensiero...*) e agisce (**Mariaelena Masetti Zannini**) sotto forma di un'evanescente ebbrezza (*Bianca è la tua nave, come la vela abbattuta e il nostro primo bacio tra il bianco della tela squalcita. Era bianco il mio vestito la sera che suonai la prima volta per te, e ti parvi eterea e irraggiungibile...*).

L'impianto drammaturgico, che ha come perno il ruolo di LEI, è stato da me progettato, ed equamente diviso, in sei differenti chiavi interpretative, tre attoriali e tre performative. **Malvina Ruggiano** e **Licia Amedola**, le due magnifiche interpreti, simboleggiano, rispettivamente, "la razionalità esoterica" e "l'emotività amorosa". I loro ruoli spesso si intercambiano e il giovane pilota, più di una volta, resta interdetto nell'ascoltare le risposte ora dell'una ora dell'altra. Ho voluto che entrambe si mostrassero con la consapevolezza sconcertante della tragedia.

La terza LEI è **Valeria Flore**, la splendida "ragazza del pilota", che incarna invece il sentimento della giovane che vive e sospira ogni attimo di questo amore nel momento stesso in cui i fatti avvengono, fiduciosa dell'esito degli eventi.

Il trittico performativo è invece interamente legato alla professione di LEI, quella di pianista (*Mi sono diplomata in pianoforte al Conservatorio; figlia d'arte, potrei dire, perché mio padre è un violinista abbastanza noto, l'ho accompagnato spesso nei suoi giri di concerti per il mondo, prima che scoppiasse la guerra...*).



Fulvia Patrizia Olivieri



Mariaelena Masetti Zannini

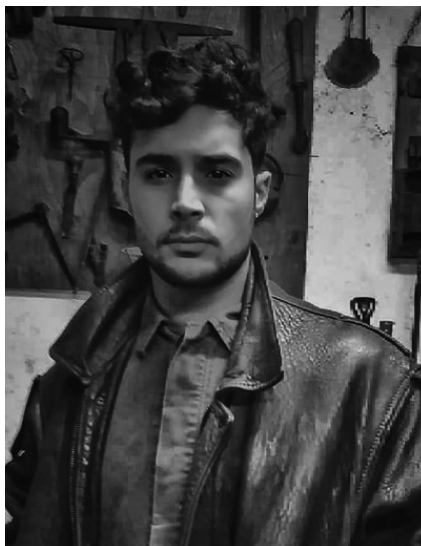


Licia Amendola

dal romanzo al teatro performativo



Malvina Ruggiano



Diego Rifìci



Valeria Flore

A **Maria Borgese**, danzatrice, spetta il ruolo di sacerdotessa del rito funebre. A lei il compito iniziale di affascinare il pubblico coreografando le LEI, tutte ugualmente di bianco vestite, anime spaesate, creature quasi dissolte che vagano in uno spazio non definito, e quello finale, destinato a farle convergere verso di LUI, nel centro polarizzatore della scena.

Theo Allegretti, al pianoforte, modula le atmosfere dei combattimenti, le variazioni del mare in tempesta e tutte e inquietudini dei due ragazzi, nonché autore del *Concerto per piano* che vedrà in azio-

ne il solo di danza di Maria Borgese e, più avanti, la struggente melodia del canto slavo di **Vendy Pumprlová**, venuta per l'occasione dalla Repubblica Ceca.

Ringrazio infine lo *staff* tecnico: *Ortensia Macioci* (aiuto regia), *Raffaele Riveccio* (coordinamento storico), *Julia Pietrangeli*, (realizzazione e montaggio video), *Paola Spinelli* (foto di scena e *backstage*), *Jamie d'Medici* (scenotecnica), *Ulderico Fioretti* (realizzazione locandina), la *Holy Film* di *Luca Torzolini* (comunicazione e diffusione video dello spettacolo realizzato dalla *Pietrangeli* (regia/opera-

tore 1ª camera) e da *Giulio Tonelli* (operatore 2ª camera). Un grazie speciale allo staff di *Riccardo Barnia* (Farian Parrucchieri) per il trucco&parrucco e al *Coup de théâtre* per i costumi di scena.

Cosa dobbiamo aspettarci da queste tre serate?

Mi piace rispondere con le parole del prof. Giorgio Patrizi nella prefazione al romanzo: "ci si trova in uno spazio luminoso dove le cose hanno i contorni smussati di una realtà che sembra vista in sogno e vissuta quasi attraverso lo schermo della favola, dell'irrealtà". ■



Maria Borgese



Theo Allegretti



Vendy Pumprlová

DESTINAZIONE FINALE: LA VITA

MARCO FIORAMANTI

Caminantes, no hay caminos, hay que caminar.
Inscrizione sul muro di un chiostro a Toledo

Conobbi Giordano Tedoldi una sera d'estate, a casa di amici mentre si divertiva, in modo serio, a sfogliare romanzi giudicandone il livello dalla qualità dell'*incipit*.

È con questa chiave che mi accingo a scendere, in un futuro distopico non ben determinato, nei meandri della sua fascinosa doppia necropoli.

Affronto l'*incipit*: i protagonisti della storia escono subito allo scoperto: il leggendario Maresciallo Yarden, al suo fianco Rama, il nipotino adolescente, l'androide Pierre, un *super automa generato in un burrascoso sabba quantistico*, e il raffinato Max, (*abito grigio Armani, occhiali da sole Ray Ban, scarpe Prada, cintura Burberry*) professione negromante.

Entrare dalla porta del sogno – nella *Visione Collettiva* – in questo mondo altro, come per tutti gli abitanti del *Campo Terzo*, significa ritrovarsi in una sorta di buco nero, con la conseguente "perdita del centro".

Il viaggio comincia, la catabasi filodantesca del dopomorte e dei dialoghi coi defunti appare ai quattro visitatori all'interno di una gigantesca architettura. Dall'accesso centrale della Necropoli Ovest l'avvio agli eventi fantastici legati alle amicizie dello stesso Yarden.

È freddo nel corridoio guidato da doppie candele accese su candelieri in bronzo, e sulla volta d'ingresso un'iscrizione avverte: "Vivi per la tua morte".

Pierre, il segretario, la guida virgiliana, lo conduce attraverso labirinti in-

stricabili fino alla cripta dove giace il poeta Konrad Jung, morto suicida a 32 anni asfissiato dal gas della sua auto. *Sono quasi emozionato - dice Yarden, la mia prima conversazione con un morto.*

Max, il negromante lo esorta a concentrarsi, fino a udire la viva voce del poeta, ma il dialogo tra i due non gli sarà di conforto per le sue richieste: "I poeti di oggi non sono vati".

Mi tornano alla mente, i morti di Spoon River, i quali, nemmeno da morti hanno trovato una risposta, e "prolungano", scriveva Pavese, "in una forma sepolcrale tutti i loro malcontenti, le loro passioni, e ci ricordano che solo le anime semplici riescono a trionfare nella vita".

E poi altre numerose, indimenticabili visioni: Yarden incontra il Barone de

Valdegamas e sua figlia Margherita, dialoga con se stesso giovane sedicenne, ascolta il professor Wakil che incrocia il *dna* degli umani con quello dei rapaci, vibra con Andrea, *semidonna*, parzialmente ermafrodita, concludendo alla fine che la scelta su cui lasciare il proprio corpo morto dovesse ricadere *sul valore di questa vita, non sulla speranza o sulla nessuna speranza di quella futura.*

Come abbandonare questa terra con la consapevolezza di venire ricordato, sembra chiedersi Yarden, decidere la propria degna sepoltura e continuare a esistere nella memoria dei posteri?

Contraltare della prima città occidentale dei morti, eccoci nella spaziale Necropoli Est. Passaggi fluttuanti microgravitazionali portano alla nuova gravità fatta di tecnologia e progresso, dove vige l'*ethos* della trasparenza, e il motto è "Muori per la vita degli altri". Binari fluorescenti, parallelepipedi agglutinati a un magma scuro, nicchie in cui sono preservati i cilindri con i pacchetti dei defunti, detti *mana*, immergono Yarden nel futuro, *nel ricordo vivente, nella rigenerazione, e viene degludito*. Qui solo due gli incontri, il dialogo profondo, ancestrale, con sua madre e con l'unico maestro, il *monadologo*.

Saranno forse loro a rivelargli il grande, essenziale segreto dell'esistenza, quello di vivere liberandosi delle abitudini e dei ripensamenti? ■



Giordano Tedoldi
Necropolis
Chiarelettere editore, 2019 - pp. 284, € 16,60

Tedoldi è considerato un cattivo della letteratura italiana. È autore di racconti (*Io odio John Updike*, Fazi 2006 e *minimum fax* 2016) e di romanzi (*I segnalati*, Fazi 2013; *Tabù*, Tunué 2017). Molti hanno scritto su di lui. Giordano Tedoldi è nato a Roma nel 1971.

I SISTEMI IMPERFETTI

VINCENZA FANIZZA

Per comprendere meglio il dibattito politico di oggi è interessante leggere il saggio *Popolo ma non troppo. Il malinteso democratico*, pubblicato da poco dal Mulino, di Yves Mény, professore francese di Scienze Politiche. Il saggio spiega le ragioni del disincanto democratico e della disaffezione dei cittadini verso i governi, ritenuti colpevoli, assieme a partiti, élites e mercati di averli espropriati del loro potere.

Oggi la situazione appare piuttosto fragile – riflette Mény –, i concetti che negli ultimi due secoli hanno forgiato l'identità politica sono tutti messi in discussione ed è inevitabile chiedersi «cosa possa diventare la democrazia nazionale rappresentativa in un mondo radicalmente nuovo caratterizzato dalla combinazione senza precedenti della globalità e dell'individualità».

Per provare a trovare qualche risposta, Mény decide di passare in rassegna una buona parte di quei concetti. A cominciare da quello di «popolo».

«Ma il potere del popolo – si chiede Mény – esiste ancora?»

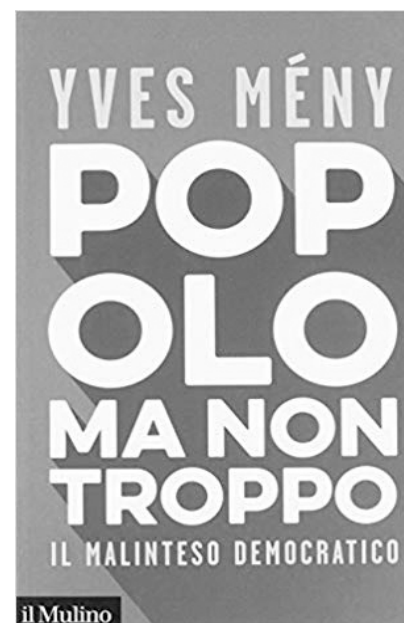
A questo proposito l'autore cita Marga-

ret Canovan e ricorda come per quasi tutti i politici il fascino irresistibile della parola sia «dovuto al fatto che questo termine riesce a essere, allo stesso tempo, privo di significati precisi e ricco di retorica». Il popolo esiste solo come convenzione, mito o illusione e i movimenti che pretendono di incarnarlo, appena arrivati al governo, non possono che incanalarlo in un sistema rappresentativo.

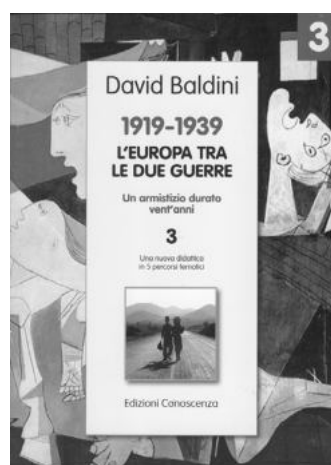
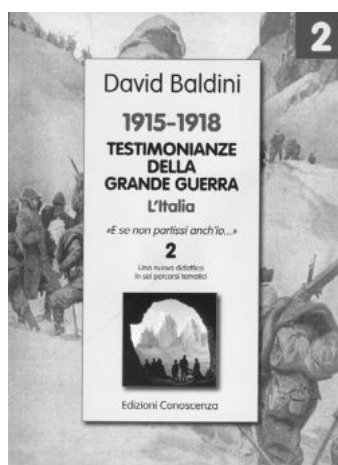
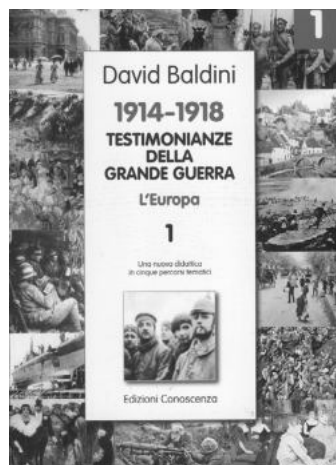
Mentre in rete dilagano *fake news* e creduloneria, l'autore riflette sul «popolo sovrano» voluto dai rivoluzionari americani e francesi nel nome della ragione, salvo poi ritrovarsi nelle mani di un popolo, appunto, incolto, incompetente e povero, dagli umori imprevedibili e brutali. Ci sono voluti decenni per sperimentare sistemi imperfetti – osserva Mény – per conciliare libertà, uguaglianza e giustizia sociale. Oggi appaiono «barcollanti». Le democrazie trasformiste saranno capaci di digerire elementi incompatibili?

Pro e contro, punti di forza e debolezze, mito e realtà del governo del popolo vengono sviscerati in questo interessante saggio, scritto con molta chiarezza. ■

Yves Mény ha insegnato Scienze Politiche a SciencesPo di Parigi e in diverse università francesi, europee e americane. Ha creato e diretto il Robert Schuman Center presso l'Istituto universitario europeo di Firenze, di cui è stato Presidente. E stato anche Presidente del Cda della Scuola Superiore di Pisa. Attualmente insegna nell'Università Luiss-Guido Carli di Roma.



Yves Mény,
Popolo ma non troppo. Il malinteso democratico,
il Mulino pp 210, 15,00 euro



LA PRIMA GUERRA MONDIALE E LE SUE CONSEGUENZE

David Baldini

1914-1918
Testimonianze della grande guerra
L'Italia
(250 pp. € 15,00)

1915-1918
Testimonianze della grande guerra
L'Europa
(360 pp. € 8,00)

1919-1939
L'Europa tra le due guerre
UN ARMISTIZIO DURATO VENT'ANNI
(250 pp. € 9,00)

Giorgia Tribuiani

GUASTI

Collana Amazoni
Voland 2019
pp. 128, € 14,00

La vita è uno stato mentale
Jerzy Kosinski, *Oltre il giardino*

Ho sofferto con Giada per tutta la durata dei trenta giorni dell'esposizione, scansionati nei trenta capitoli della storia, ne ho condiviso i dubbi e le certezze, mi sono inginocchiato con lei quando si era nascosta all'interno del bagno, protetta dalla scritta "guasto", ho preso le sue difese nei confronti del vigilante, ho tremato alle sue possibili scelte estreme. Questo per dire quanto questo romanzo sia coinvolgente dalla prima all'ultima pagina. La storia: Giada aveva perso il suo compagno, una star della fotografia, un artista di genio, e il suo corpo, o meglio il suo cadavere, era stato "plastinato" (conservato tramite la sostituzione dei liquidi con polimeri di silicone rendendo i reperti organici rigidi e inodori, ndr) dal celebre anatomopatologo dottor Tulp ed esposto come opera d'arte. Ogni giorno visitatori e giornalisti andavano e venivano, ogni giorno Giada era pronta, biglietto pagato, a rivolgersi al suo uomo, dialogava con lui, costretta ad ascoltare i commenti della gente. E più Giada fissava quel corpo di plastica più si sentiva derisa da lui, frutto di una beffa, di un abbandono, e l'odio montava, giorno dopo giorno. Fino a quando un collezionista decise di acquistare quel corpo/opera d'arte per la sua collezione privata. E lei fu costretta a una scelta. ■

Anselm Kiefer

L'ARTE SOPRAVVIVERÀ ALLE SUE ROVINE
Collana Campi del sapere
Feltrinelli editore 2019
pp. 212, € 25,00

Questo libro presenta otto lezioni - seguite dai rispettivi seminari - tenute da Anselm Kiefer (allievo e seguace di Joseph Beuys), titolare della cattedra di *Creazione artistica*, al Collège de France, tra il 2010 e il 2011, nelle quali ha inteso riferirsi alla sua pratica artistica in stretta relazione con opere di altri artisti. La sua attività è un elemento costante nella storia delle vicende umane. Per questo l'invito a visitare i suoi atelier a Barjac e Croissy è finalizzato a una metamorfosi spazio-temporale, a un ritorno viscerale (tattile, visivo, sinestetico) ai codici ur-asiatici dell'esistenza, e rivivere i grandi temi dell'umanità prefigurati nell'epopea di Gilgamesh, nelle saghe germaniche, nel misticismo della Cabala ebraica, nell'alchimia dell'Antico Testamento, nei miti mesopotamici dell'Antico Egitto. Kiefer attinge alla letteratura, poesia, filosofia e ai suoi ricordi personali, nel tentativo di distruggere e rivelare il processo di sedimentazione e rielaborazione dei temi che circolano, si incrociano e si aggregano per formare la costellazione della sua arte. Queste preziose lezioni gettano luce sulla dimensione universale dell'artista, sono una raccolta di scritti fondamentali per la comprensione dell'arte contemporanea. Kiefer (Donaueschingen, 1945) ha partecipato nel 1980 alla Biennale di Venezia, dove ha rappresentato la Germania. Da allora è riconosciuto tra i più importanti artisti contemporanei. ■

Paolo Battista

FRITTURA DI CERVELLO
Edizioni Ensemble 2019
pp. 122, € 12,00

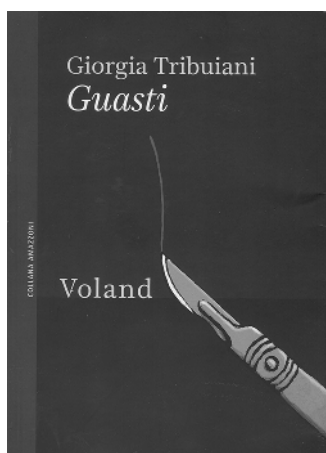
Ogni volta che mi pongo davanti a un libro di poesie di Paolo Battista mi ritornano in mente i suoi *reading* romani accompagnati spesso da chitarra e batteria. Non c'erano acquazzoni di sorta a fermarmi, imbracciavo la moto e svicolando nel traffico raggiungevo la libreria di turno per ascoltarlo. Figlio naturale di Henry Miller, del Ginsberg di *"Togliete le serrature alle porte! Togliete anche le porte dai cardini!"* e nipote del vecchio porco Henry "Hank" Chinaski bukowskiano, Battista assimila, ripercorre e sorpassa entrambi con l'intensità di chi sa usare l'intelligenza e ha la coscienza pura *tutto solo per restare in piedi*. In copertina di *Frittura di cervello* - il titolo del suo ultimo libro - compaiono questi versi: *ascoltando/ vecchio/ swing/ di new orleans/ e chicago/ vedo/ elefanti/ rosa/ che/ attraversano/ il Partenio*. In questa metamorfosi lisergica di suoni e colori scanditi dal ritmo di un *blues* della Louisiana, pachidermi oltrepassano i monti. Paolo Battista scrive poesie, racconti, atti unici, canzoni, dipinge. È ideatore e redattore del mensile *Pastiche Rivista*. Tiene una rubrica di racconti, "sbevacchiando pessimo vino", sulla fanzine *Just Kids*, e ha curato una collana di *ebook* per il Menocchio editore. Ha pubblicato quattro libri di poesia, un romanzo e un atto unico. Lo si può leggere su <http://paolobattista.wordpress.com/> ■

Claude de Dimanche

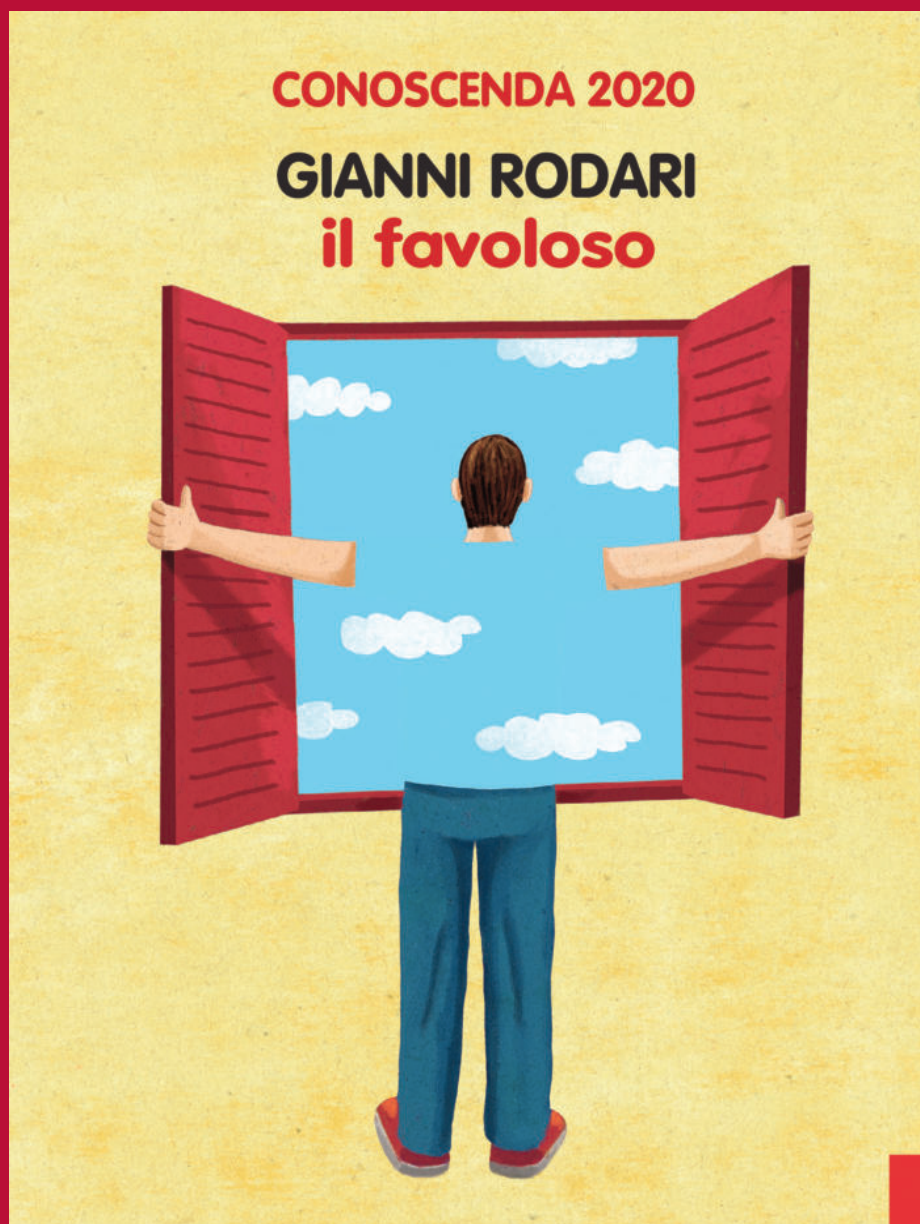
RITRATTI IMPERFETTI
Presentazione di Vincenzo Sparagna
con un disegno autografo di Giuliano
Edizioni Frigidaire 2019
pp. 38, € 18,00

La vita è un istante imperfetto
Franz Kafka

Claudio Di Domenico (Roma 1961) è il nome di battesimo dell'autore di questo interessante libro di ritratti stampato a tiratura limitata in 150 esemplari firmati e numerati. Fancesizzato nello pseudonimo dallo stesso Vincenzo Sparagna che lo presenta e lo definisce "un sorprendente piccolo poeta della quotidianità, osservatore umile e profondo della nostra civiltà metropolitana che, abbandonata la vecchia illusione del progresso, si modifica freneticamente". *Ritratti imperfetti* è il giusto titolo per questi soggetti colti nella loro istantaneità, senza nessuna posa né artificio. Ognuno interpreta, a sua insaputa, il volto di una Roma colta e raffinata. Attori, poeti, cantanti, performer, manager autorevoli come Inge Feltrinelli, registi come Cito Maselli, autonomi irriducibili come Daniele Pifano, Ugo Gregoretti, Renato Nicolini, Simone Carella, Valentino Zeichen, Ninetto Davoli, Francesco Berardi (Bifo), anima della ribelle *Radio Alice* del '77, fino al ragazzo che gioca a pallone a Piazza Vittorio. Scrive l'artista: "In questo lavoro mi sono divertito nella ricerca di soggetti a me affini, trovandoli attraverso conoscenze dirette o una catena amichevole di presentazioni. Ogni partecipante mi suggeriva un altro soggetto, una nuova tappa del mio viaggio". ■



LA NUOVA AGENDA 2020



NEL CENTENARIO DELLA NASCITA DI GIANNI RODARI
Un'AGENDA tutta dedicata al grande scrittore

Un tema ogni mese:

GENNAIO L'impegno per un nuovo mondo

FEBBRAIO L'umorismo

MARZO Il lavoro e l'immigrazione

APRILE I diritti

MAGGIO Il potere dell'immaginazione e della parola

GIUGNO La pace

LUGLIO L'utopia

AGOSTO La lettura

SETTEMBRE La forza della verità

OTTOBRE L'educazione

NOVEMBRE La donna

DICEMBRE La libertà

EDIZIONI CONOSCENZA

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

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

Vendita per corrispondenza, sconti particolari per gli abbonati ad "ARTICOLO 33".

Il catalogo è consultabile in: www.edizioniconoscenza.it



Locandina dello spettacolo di teatro performativo
"LEI - LEGGENDA D'AMORE E DI GUERRA"
Poster artwork: Ulderico Fioretti