

Articolo 33

ANNO XII n.3-4 Marzo-Aprile 2020

edizioni conoscenza



COMUNICAZIONE E INFORMAZIONE NEL TEMPO DEL COVID-19
A DISTANZA, MA SEMPRE SCUOLA. DIDATTICA E TECNOLOGIE
IL COMPLESSO GOVERNO DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE E RICERCA
IL FALSO PATRIOTTICO CHE CONDANNÒ DREYFUS

UNA RIVISTA TUTTA DA LEGGERE

Tutti a casa, certo. Ma sempre attivi. E così grazie al lavoro di tanti siamo riusciti a pubblicare questo numero della rivista.

E non potevamo non occuparci della situazione che stiamo vivendo. Improvvisamente nella nostra vita le tecnologie informatiche hanno fatto irruzione in modo quasi totalizzante. Pensavamo di esserne già pervasi, pensate che nell'ultimo contratto del settore istruzione e ricerca si fa riferimento al diritto alla disconnessione. E invece eccoci qui, attaccati al *computer*, ai *tablet*, agli *smartphone* per lavorare, studiare, tenere i rapporti sociali. Ed è proprio del peso della comunicazione digitale nella nostra vita, nel bene e nel male, che si occupano le due interviste a Mario Morcellini e a Giovanni Solimine che leggerete in apertura di rivista.

In questo periodo docenti e studenti stanno sperimentando, in alcuni casi con poche??? difficoltà, modalità inedite di lezione e relazione educativa. Su quella che si chiama didattica a distanza è aperto un dibattito non da ora. Ma la situazione attuale ha spinto docenti e pedagogisti a interrogarsi su quanto sta succedendo e sulle sue conseguenze anche in futuro. Negli interventi che ospitiamo su questo numero tutti gli autori concordano sulla importanza della relazione in presenza tra docenti e alunni, anche perché la formazione e l'educazione si sviluppano anche

attraverso percorsi emozionali e empatici che solo la presenza "fisica" innesca. Tuttavia le nuove tecnologie offrono strumenti utili per modalità inedite di fare lezione e accedere alle conoscenze, consentendo, addirittura, agli allievi un ruolo da protagonisti data la loro dimestichezza con i mezzi "digitali".



Su questo tema, tra l'altro, Edizioni Conoscenza e Proteo Fare Sapere hanno promosso un'iniziativa a sostegno dei docenti che lavorano a distanza, con una serie di video a cui si può accedere attraverso i siti *web* della casa editrice e dell'associazione.

In questo periodo è emerso con maggiore potenza il problema del rapporto tra poteri: Stato e Regioni, amministrazioni centrali e periferiche, tra istituzioni. Non è un problema nuovo. Ne avevamo par-

lato già lo scorso numero commentando lo sdoppiamento del ministero della pubblica istruzione e la creazione del ministero dell'università e della ricerca. In questo numero allarghiamo l'orizzonte della riflessione sul governo di sistemi complessi, quali quelli della scuola, dell'università e della ricerca. La complessità, come

emerge dagli interventi che pubblichiamo, è data non solo dal rapporto tra il ministero e le istituzioni dotate di autonomia come le università, le scuole e gli enti di ricerca, ma anche da una serie di altri aspetti. Il diritto allo studio e la libertà di insegnamento e di ricerca garantite dalla Costituzione, la presenza di organismi più o meno indipendenti come INVALSI e ANVUR che condizionano, soprattutto il secondo, il flusso di finanziamenti verso le istituzioni, il rapporto con gli enti locali e le loro competenze nei diversi ambiti, la politica nazionale che definisce indirizzi e finanzia i sistemi, i cittadini, le imprese, l'associazionismo, le rappre-

sentanze sindacali... I tre saggi che leggerete in questo numero danno un primo assaggio di questa complessità, ma non esauriscono la tematica, che sarà approfondita ancora nei prossimi numeri.

E, infine, poiché la pandemia non ha sopito pregiudizi e forme di razzismi, riproponiamo una riflessione sul caso Dreyfus, il "falso patriottico" che spaccò la Francia e annunciò la tragedia che di lì a poco avrebbe travolto l'Europa.

Buona lettura. ■

La scuola diventa digitale

Le norme adottate per prevenirne la diffusione del coronavirus hanno chiuso le scuole ma la didattica non si ferma. La scuola diventa digitale: grazie alla tecnologia, gli insegnanti possono ancora seguire gli studenti che hanno così la possibilità di continuare a studiare. Mai come in questo momento i mezzi della tecnologia non sono un'opzione, ma una necessità.

Molte sono le iniziative e i mezzi messi in campo per facilitare i docenti a mettersi in comunicazione con i propri studenti. Sul sito del Ministero dell'Istruzione è presente una raccolta di materiali, metodologie, esperienze, strumenti per la scuola.

www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html

Le iniziative, Le risorse

Il sito di Scuola Oltre vuole offrire ai docenti nuovi strumenti di formazione e aggiornamento, di organizzazione e innovazione e intende creare un luogo virtuale di incontro e scambio di idee. L'INDIRE (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa) ha messo a disposizione dei docenti dei webinar di formazione che li supportino nell'organizzazione di una didattica a distanza. I webinar, di diversa tipologia, hanno avuto grande seguito e i docenti hanno risposto con una massiccia partecipazione. Google offre le sue piattaforme per la scuola a distanza, con *G-Suite for Education* che comprende Documenti, Fogli, Presentazioni, Moduli e *Hangouts Meet* e *Classroom*, che abilitano direttamente la didattica a distanza. *Hangouts Meet*, infatti, consente di comunicare via chat e videoconferenza a gruppi anche numerosi. *Classroom*, invece, permette di creare delle vere e proprie classi virtuali, distribuire compiti e test, dare e ricevere commenti su un'unica piattaforma. Il servizio pubblico con Raiplay fornisce agli studenti programmi dedicati all'apprendimento e alla cultura, con proposte divise per fasce di età (elementari, medie e superiori). Nella sezione "Learning", si può usufruire di contenuti inediti dedicati

alle diverse materie di studio. Anche Treccani Scuola, in accordo con il Ministero dell'Istruzione, ha messo a disposizione gratuitamente gli strumenti e i contenuti della propria piattaforma per tutte le scuole. Il progetto "Leggere: forte!" mette a disposizione di tutti audio-video con letture ad alta voce di capolavori della letteratura per l'infanzia. Su *informagiovani* si trova una ricca selezione di siti che propongono i Moocs (Massive Open Online Course): corsi online aperti pensati per una formazione a distanza che coinvolgano un numero elevato di utenti; corsi online gratuiti offerti da università italiane, il progetto pilota Emma (European Multiple Mooc Aggregator), supportato dall'UE; il portale EDUOPEN; BOOK - UniBo Open Knowledge; Weschool, una scuola gratuita online creata da alcuni studenti che offre migliaia di video, testi ed esercizi sulle materie più disparate in cui docenti ed esperti possono proporre contenuti da pubblicare; SKUOLA.NET segnala risorse e materiali selezionati tra molti. Per non perdersi nei troppi vasti e generici risultati restituiti dai motori di ricerca.

www.informagiovani.fe.it

I corsi di Proteo Fare Sapere

In questa fase, inedita e drammatica, Proteo Fare Sapere cerca in ogni modo di sostenere quanti (dirigenti, docenti, tecnici, amministrativi, collaboratori scolastici) si stanno prodigando per mantenere viva la relazione con gli studenti e l'idea di scuola come comunità di persone che, anche a distanza, cooperano per un fine condiviso. L'attenzione è rivolta a tutto il personale della scuola. Sulla piattaforma e-learning sono già presenti dei corsi immediatamente fruibili. Molti altri stanno per essere attivati: corsi su Stato giuridico del personale e Ccnl. L'organizzazione del lavoro di segreteria; Bullismo e cyberbullismo; e saranno attivati in tempi brevi anche Corsi di Inglese da livello A2 a B2. Sono in programma corsi di interesse generale e corsi per i profili specifici.

Per tutte le informazioni
www.proteofaresapere.it

Pillole di riflessione

Proteo Fare Sapere ed Edizioni Conoscenza hanno avviato un'iniziativa che prevede la pubblicazione sui propri siti e sul canale youtube dedicato di un ciclo di brevi lezioni in video, curate dal professor Giuliano Franceschini che insegna Didattica generale e pedagogia speciale all'Università di Firenze, e tenute anche da altri docenti e pedagogisti. Il programma comprende alcune indicazioni su come organizzare la didattica a distanza, con alcuni consigli pratici, una serie di suggestioni su concetti generali su cui si basa la professione docente e riflessioni su quello che comporta gestire in questo momento le attività didattiche. I video sono pronti e già visibili su youtube/Edizioni Conoscenza, con la possibilità di lasciare le vostre impressioni e le vostre proposte. Queste "Pillole di riflessione" sulla professione docente sono risorse

Due interviste a Francesco Sinopoli

In questa fase di emergenza per l'intero Paese e la sospensione delle attività didattiche in presenza, il Segretario Generale della FLC CGIL Nazionale Francesco Sinopoli, in 2 interviste, ha richiamato l'attenzione su tutti i rischi e i timori che questa situazione comporta. "La Didattica a Distanza rischia di accrescere le disuguaglianze: di chi si trova in situazione di povertà e/o di forte disagio familiare, i diversamente abili, i DSA, gli studenti stranieri, chi frequenta l'istruzione degli adulti, chi usufruiva dei percorsi scolastici in carcere. Sono più di un milione e mezzo gli studenti che non hanno possibilità di accesso alla rete, per assenza di connessione in casa, per assenza di banda larga sul territorio, per assenza di un computer. Se protratta, la Didattica a distanza è un pericolo per l'idea di insegnamento che la FLC CGIL ha sempre difeso: la relazione educativa, la collettività, le opportunità di socializzazione. C'è dunque la necessità di un provvedimento normativo che, da un

lato, chiarisca che la didattica a distanza, sostitutiva di quella in presenza, adottata in un tempo circoscritto e per un'genza sanitaria) e, dall'altro, intervenga per alleviare le differenze socio-economiche tra studenti". Sinopoli ribadisce inoltre la necessità assoluta di un provvedimento di urgenza da parte del Presidente del Consiglio sul settore scolastico per regolamentare la prosecuzione dell'anno scolastico. La scuola, l'università pubblica, la Ricerca, come la sanità, in questi anni hanno subito lo stesso trattamento con tagli lineari e sempre più drastici da parte di molti governi, e in questa emergenza se ne vedono, purtroppo, i risultati. E si comprende come conoscenza e salute siano indissolubilmente legati. Le interviste si possono leggere su:

www.tecnicaldelscuola.it
www.huffingtonpost.it

Free Performance Art

Dalle 00:01 del 31 marzo alle ore 23:59 del 1° aprile 2020 artisti provenienti da

diverse parti del mondo hanno messo a disposizione le loro azioni on-line. Per 48 ore artisti della performance art provenienti da Brasile, Cina, Corea del Sud, Italia, Germania, Spagna, USA, hanno

reso disponibili lavori inediti. La libera visualizzazione nasce allo scopo di rendere l'arte accessibile a tutti: per contenere l'emergenza Covid-19, per ragioni di sicurezza, i luoghi della cultura sono al momento chiusi. Si tratta di video-performance, documentazioni, film d'artista e documentari inediti al web che sono stati presentati esclusiva-

a cura di
LOREDANA FASCIOLLO



MERCURIO

MA DOMANI SARÀ DAVVERO UN ALTRO GIORNO?

ERMANNI DETTI



Gli studiosi sono concordi, è l'immaginazione che ha permesso all'Homo Sapiens di differenziarsi non solo dagli animali ma anche dall'Homo di Neanderthal, dagli altri ominidi e dagli animali, gli ha permesso una comunicazione articolata delle parole, della comunicazione, della complessità del pensiero. Ed è l'immaginazione che ci permette ancor oggi di reagire alle situazioni contingenti e di immaginare il futuro. Bene, allora immaginare il dopo covid19 è non solo possibile ma utile. Noi lo immaginiamo così. Prima di tutto una ricostruzione basata su valori e beni materiali reali, ovvero sulla capacità del saper distinguere tra beni utili e beni futuri, sulla capacità intelligente di abolire i festival degli shopping, l'acquisto compulsivo di cibo e di prodotti dietetici, sostenuto da modelli pubblicitari, legato spesso a disagi emotivi e causa di rovinosi disturbi dell'alimentazione (dalla bulimia all'anoressia: si spende per mangiare troppo o poco e poi di più per prodotti dietetici). Un futuro che riesca a spazzar via le appiccicose creme di bellezza, la dolorosa chirurgia estetica, le mode che fanno invecchiare, non consunti, costosi indumenti. Immagi-

niamo un futuro con più diritti e una politica che sappia fare scelte non solo generali e spesso generiche ma anche finalizzate ai bisogni e alla felicità dell'individuo troppo spesso dimenticato (le reazioni che ci sono state al reddito di cittadinanza sono un esempio di una mentalità generale. Almeno fino a un certo punto, non è vero che la disponibilità di denaro non contribuisca alla felicità della persona). Puntiamo a eliminare la sofferenza dal mondo (si fa ancora troppo poco uso dei sedativi negli ammalati), compresa quella degli animali le cui terribili sofferenze negli allevamenti forzati sono tollerate dagli umani con un'indifferenza inumana. Immaginiamo un futuro con una scienza libera ma anche responsabile e democratica, nel senso che sia finalizzata non alla costruzione di uomini bionici o superuomini, di armi sofisticate, ma alla serena convivenza tra i popoli e anche attenta a prevenire le catastrofi che un invisibile virus può causare. Il fatto che la lotta contro il Covid19 abbia almeno in parte unito gli scienziati di tutto il mondo è un buon inizio. Continuate a immaginare, noi qui abbiamo terminato lo spazio a disposizione. ■

verranno eccezionalmente "aperti" per il lasso di tempo menzionato. Gli artisti: Han Bing Being, artista (Cina); Gim Gwan Cheol, artista e rappresentante di GLOBAL ART MAKING (Corea del Sud); Mandra Cerrone, artista (Italia); Gianni Colombo, artista (Italia); Tiziana Contino, artista (Italia); Nicola Fornoni, artista (Italia); Marco Fioramanti, artista (Italia); Kyrahm, artista cofondatrice di HUMAN INSTALLATIONS e di FREE PERFORMANCE ART (Italia, Roma); Julius Kaiser, artista cofounder di HUMAN INSTALLATIONS (Italia, USA); Park Kyeong Hwa, artista (Corea del Sud); Ysan Jeong, artista (Corea del Sud); Giovanna Lacedra, artista (Italia); Massimiliano Manieri, artista (Italia); Monica Marioni, artista (Italia); Riccardo Matlakas, artista (UK, Italia); Gianni Nappa, artista, curatore e fondatore di ART PERFORMING FESTIVAL (Italia); Brenda Novak (Brasile); Sibilla Panerai, storica dell'arte, cofondatrice di CORPO e CAPPA (Italia); Francesca Carol Rolla, artista, curatrice e founder di COLLECTIVE SIGNATURES (Spagna, Italia); Preach R Sun, artista (USA); Flavio Sciole', artista (Italia);

Mona Tisa Lina, artista (Italia), Andrea Zittlau, artista (Germania)

Per info video e biografia degli artisti:
<https://freepformanceart.blogspot.com> ■

FORMAZIONE E CULTURA NELL'ERA DIGITALE

Intervista a Mario Morcellini di ELISA SPADARO



Dobbiamo ripristinare un equilibrio diverso, che includa stimoli verticali, stimoli orizzontali e peer to peer. Altrimenti la rete stravinca, ma chi ci rimette è la scuola. La cultura e l'autoriflessione aiutano la formazione di senso critico

Emergenza: che lo vogliamo o no, che ci crediamo o no, questa è la parola che meglio contraddistingue la situazione che il nostro Paese, tutto il Mondo, stanno vivendo adesso. Una emergenza che non è solo sanitaria ma che è anche e soprattutto sociale, con risvolti importanti su ogni aspetto della nostra vita.

Ce lo siamo domandati all'inizio e ce stiamo continuando a chiedere: che ruolo hanno giocato i media in questa partita? Qual è stata la loro responsabilità? Qual è il loro ruolo nelle situazioni di emergenza? Lo abbiamo chiesto a Mario Morcellini, Commissario Agcom e consigliere alla comunicazione di Sapienza Università di Roma, esperto di comunicazioni e reti digitali.

Grazie - risponde - per aver posto la parola *emergenza* nell'incipit di questa intervista; è tempestiva e intelligente. Questa precisazione è parte integrante del concetto in quanto la struttura di ogni domanda condiziona ogni risposta e ciò si rivela un

grande problema per la comunicazione di oggi. Se un giornalista fa una domanda demenziale è difficile che la risposta possa essere intelligente. E ci tengo a dirlo in apertura perché non è affatto una banalità: se ci pensiamo bene, in tv la riduzione dei tempi e la fretta dei format favoriscono le domande superficiali, più di quelle intelligenti. Impossibile che questo non abbia riscontri nello stile cognitivo dei pubblici.

Torniamo però al nostro tema, l'emergenza è una situazione molto interessante per gli esseri umani perché dà la possibilità di misurarsi con la forza delle abitudini, che rischiano di diventare altrimenti routine implacabili. Come se gli esseri umani fossero loro stessi le loro abitudini. Lo diventano sempre più in situazioni di paura e dunque di scarsa lucidità nel valutare la possibilità statistica dei rischi nel tempo moderno; ricordo che essa è molto inferiore rispetto ai rischi tipici dei secoli precedenti. Questa è la prima società nella storia degli uomini in cui, anche grazie alla tecnologia, c'è più sicurezza che in passato eppure noi risultiamo molto più insicuri. Considerando che la vera variabile performativa del cambiamento contemporaneo è la comunicazione, è impossibile non collegare la prima causa di tutto ciò ai media, o meglio al cattivo lavoro di alcuni dei suoi professionisti.

Del resto, i media nascono per far com-

il caso coronavirus e lo specchio deformante dei media

pagnia ai pubblici al tempo del cambiamento; è chiaro allora che se i media non aiutano più gli uomini a elaborare il cambiamento significa che accendono i loro animi, contribuiscono all'ipertensione, come se la nostra vita non fosse già di per sé iperstimolata.

L'emergenza presenta un'altra importantissima conseguenza, quella di ricordarci la nostra finitudine. Gli esseri umani si sentono sventatamente simili a un dio (per fortuna con la minuscola); si credono forti, mentre la realtà continuamente ci ricorda che siamo *macchine difettose*. Impossibile non annotare che il digitale li incoraggia in questa convinzione. E allora tutto quello che mette in discussione la nostra sopravvivenza, territorio del nostro corpo e delle connesse rivendicazioni, finisce per diventare inaccettabile. Una straordinaria ingenuità perché è come dimenticare che gli esseri umani sono nati, vissuti e scomparsi per la buona ragione che, essi "sono condannati a morte".

Su questa percezione di forza, occorre chiamare in causa i media, soprattutto quelli che accecano i loro pubblici con notizie gridate e apocalittiche. Quasi che il sole non sorgerà il giorno successivo. Quello che serve agli operatori pubblici dell'emergenza è invece saper miscelare rassicurazione, educazione alla crisi e fatti di cronaca. Non è una professione equilibrata quella che punta alla drammatizzazione e anzi diventa irresponsabile in situazioni di crisi.

In particolare in questa emergenza sanitaria come si stanno comportando i media?

Nella situazione che stiamo vivendo, il comportamento dei media non è stato peggio di altri momenti in cui hanno do-

vuto affrontare emergenze, anzi. Se pensiamo al cattivo lavoro che i media hanno fatto sulla cronaca nera in generale, sui migranti e sul terrorismo, ci sono persino prove che inducono a pensare che questa volta, più che in altre occasioni, abbiano abbastanza presto avviato un lavoro di autoriflessione sul loro ruolo, spinti dagli studiosi e della stessa opinione pubblica. E questa è una nota positiva perché dalla crisi si può uscire se hai un progetto. Altrimenti, fai parte del problema virus. E i giornali italiani sono familiarizzati al virus. Troppo a lungo sono stati generosi propagatori della paura, costruendo un'amplificazione percettiva che è all'origine dell'aumento delle nostre insicurezze. Non è una causa diretta ed esclusiva, ma certamente lo diventa sul piano comparativo col passato: se si costruisce uno stile comunicativo emotivo, ispirato alla messa in scena di storie e necrologie, ne consegue che si finisce per alterare il rapporto tra realtà e rappresentazione. Anche questa volta i media hanno aumentato a dismisura lo spazio della percezione creando una inutile bolla comunicazionale inutile e spesso dannosa. Come hanno fatto del resto per i migranti. E qui, occorre fermarci per segnalare qualcosa che la dice lunga su di noi: sui migranti non c'è stata una risposta pubblica adeguata, perché sono un soggetto senza tutela e non possono replicare alla cattiva informazione. Ecco così che, all'improvviso, quando la paura ci lambisce, allora ci si accorge che i media non funzionano esattamente da elemento che deve concorrere alla rassicurazione. È fondamentale anche ricordare il passaggio storico in cui l'Italia si trovava quando è stata inondata dall'emergenza sanitaria dal Covid-19. Ha rappresentato un colpo per le nostre aspettative e sicurezze quotidiane, ma

ancor più per il nostro sistema sanitario chiaramente più apprezzato nelle situazioni d'emergenza. Come se per dare un giudizio di qualità dovessimo per forza aspettare epidemie come questa.

Un breve passaggio sul sistema politico italiano non possiamo non farlo...

C'è una cosa fondamentale che voglio dire: in momenti di crisi chiunque si metta a dissertare di nuovi governi regala un'altra picconata all'ansia collettiva. Non è un caso che a farlo siano state le stesse persone che hanno fatto del ruolo di picconatore il loro mestiere. In un paese serio pensare che si cambi governo nel pieno della crisi, significa implementare la paura.

Significa togliere ai soggetti, soprattutto in presenza di un sistema informativo non sempre dalla parte delle persone, quell'elemento fiduciario che non è la politica in sé, ma la politica che in quel momento assurge a istituzione. È come se in Italia questa lezione civile della divisione dei poteri non si capisse: la politica è una disputa legittima ma chi sta al governo in questo momento si deve sentire classe dirigente e prendere decisioni unanimi. E deve farlo per il bene del Paese.

Ma non ci sono stati solo i giornali e le televisioni. Prepotenti e prepotentemente ingombranti, i social media hanno invaso di notizie, fake news e anteprime di provvedimenti il mondo di internet, ad oggi utilizzato da più di 4 miliardi di utenti, il 57% degli abitanti del pianeta. Senza contare che sotto i 30 anni, oggi, sono proprio i social media e non i notiziari televisivi nazionali la piattaforma di informazione più diffusa. In che modo la rete ha alimentato quest'ansia collettiva?

In tempi passati il discorso della rassi-

curazione era più facile. Perché storicamente nei momenti di emergenza era quasi certo che i media dessero prove più convincenti. Le differenze in questa occasione e nelle ultime emergenze è proprio l'avvento dell'individualismo comunicativo fondato sulle reti digitali. Questo paradigma sposta la centralità dall'emittente ai soggetti.

Perché, mentre da un lato c'è sempre una responsabilità giornalistica che, anche quando non è all'altezza del compito, comunque offre all'utente un minimo di garanzia di verifica delle fonti e almeno una *proporzione di verità*, quando davanti si ha un sistema comunicativo autocentrato, fintamente centrato sulle scelte del soggetto, è evidente che per reggere alla tentazione deve essere forte culturalmente e in termini di capitale sociale. In altre parole deve essere in grado di fare una selezione, di mettere in ordine i contenuti e saperli disporre in priorità. Sappiamo bene che la differenza tra la comunicazione tradizionale e quella digitale consiste nella presa d'atto che la sequenza logica non la costruisce l'emittente ma il soggetto. Soprattutto i giovani considerano tutto ciò un diritto inviolabile, perché si sentono capaci di costruire il loro palinsesto. Manca però un'altra dimensione, quella di ricordare le pretese della formazione. Quest'ultima, infatti, è più importante entro un rapporto in cui l'orizzontalità della rete non abolisce il bisogno, troppo spesso inespresso, della verticalità dei saperi. Dobbiamo avere il coraggio di dire ai giovani che non è giusto che nell'età della formazione sopravvivano solo comunicazioni tra pari altrimenti la rete si trasforma in una gigantesca bolla in cui i giovani credono di poter dire e ascoltare quello che vogliono. È vero esattamente l'opposto. Molti anni

fa un brillante scrittore ce lo ha insegnato con una frase fulminea: "in perfetta buona fede il ragazzo credeva di avere un sacco di cose da dire mentre aveva un gran bisogno che gli si dicesse qualcosa" (Franco Ferrucci, *Lettera ad un ragazzo sulla felicità*). È anche così che possiamo imparare dalla crisi, cogliendo l'occasione per misurare le criticità e i danni che il digitale provoca alle persone e alle generazioni.

Perché ci fidiamo così tanto della rete?

Il digitale fa scattare una vicinanza tra schermo e persona, una vicinanza fisica ed emozionale in forza di cui il rapporto che si stabilisce tra giovani e digitale sembra devozionale. Nei miei studi la definisco *dedizione*.

Se questo sostantivo ha una sua predittività, ne discende che se abbracci un medium, da quel momento esso farà di te quello che vuole. Comincia lì una camera dell'eco in cui l'unicità del rapporto esclude la possibilità di avere altrettante fonti con cui confrontare le informazioni che ricevi. In un momento di crisi sociale in cui i genitori sono quasi inesistenti e gli adulti si dimettono dal ruolo, è evidente che un medium implacabile che ti illumina quasi otto ore al giorno finisce per esaurire le domande di varietà, ma nascondendo ogni possibile informazione alternativa. Qui emerge quanto la dedizione sia il contrario dell'esplorazione, del sapere verticale e dell'esercizio critico. C'è una bella lezione, non solo per i giovani, ma per quelli che si sentono moderni senza le prove: noi tutti ci fidiamo nel momento in cui abbiamo già rinunciato all'esercizio della critica, perché ci siamo messi nella posizione di rifiutare tutti i messaggi pedagogici ed esortativi, non compatibili con lo stile di intrattenimento dello scambio digitale.

Dobbiamo ripristinare un equilibrio diverso, che includa stimoli verticali provenienti da un senso dell'orientamento di cui gli uomini hanno sempre goduto, con stimoli orizzontali e *peer to peer*. Altrimenti la rete stravince, ma chi ci rimette è la scuola.

Cosa possiamo fare noi realmente per i ragazzi?

Studiare di più. Sono proprio i dati, infatti, che ci raccontano che un 1/3 del totale dei giovani riesce a mettere in equilibrio i saperi della rete, la comunicazione tradizionale e la socializzazione trasmessa. A quel punto i saperi diventano forti perché fondati sulla differenza. E dunque possiamo prendere atto che solo la variabile cultura e l'autoriflessione garantiscono forme di autonomia rispetto alla rete. Proprio quella che era partita con una promessa di democrazia e di parità, senza mantenerla.

Ecco perché occorre lavorare sulla formazione e sull'università. Con la scuola digitale si possono raggiungere due obiettivi rivoluzionari: allineare i linguaggi della cultura tradizionale a quelli abituali per i nuovi utenti. Inoltre, negli esperimenti di scuola digitale sempre più importanti, gli occhi del bambino e del ragazzo guardano il maestro con una intensità superiore a tutti i modelli del passato. Cambia così l'economia dell'attenzione di un soggetto nel momento più delicato della sua vita, quello in cui si apre al mondo.

In conclusione, occorre prendere atto che la società ha sempre avuto bisogno di mediatori. È inaccettabile che sia una mera tecnologia a licenziare la *chance* della formazione, sempre associata alla democrazia. ■

la cultura orizzontale

L'HO IMPARATO SU INTERNET

Intervista a Giovanni Solimine di LOREDANA FASCILO



La rete offre grandi possibilità e presenta grandi rischi. Dipende da come si usa. L'importanza di ordinare contestualizzare le frammentate conoscenze apprese. L'uso delle tecnologie nella didattica

Questi primi 50 anni di internet hanno prodotto nella società dei cambiamenti profondi, tra i quali ciò che lei definisce la “cultura orizzontale”. Cosa intende esattamente con questa espressione?

Oggi la trasmissione culturale avviene per via orizzontale, in un contesto che sembra offrire pari opportunità e che quindi non è più condizionato dalle gerarchie del passato, che si fondavano su un rapporto verticale tra chi sapeva e chi doveva apprendere. Nel libro *La cultura orizzontale*, Zanchini ed io riportiamo un brano di Bauman, nel quale si ricorda che storicamente la ‘cultura’ ha avuto una missione di proselitismo, finalizzata a educare le masse e raffinarne i costumi: gli ‘strati bassi della società’ dovevano elevarsi.

Oggi forse siamo caduti nell'eccesso opposto: si assiste al rifiuto delle competenze e si disconosce il ruolo degli ‘esperti’. Tutti noi abbiamo l'illusione che, a partire da poche e banali notizie recuperate sul web, possiamo saperne quanto basta. Tutti possiamo presumere di essere esperti di qualsiasi cosa.

Sembra che il prestigio dei mediatori, almeno quelli tradizionali, sia scomparso. Gli insegnanti e i giornalisti sembra siano stati sostituiti dagli influencer, dagli opinionisti che sicuramente non sono degli esperti... chiunque può diventare tale sui social!

Il problema è proprio questo. I mediatori non avevano solo il compito di trasmettere e di favorire l'incontro fra domanda e offerta di cultura, erano anche i garanti dell'attendibilità delle fonti e avevano il compito di selezionare all'interno della produzione culturale ed editoriale ciò che di volta in volta era più pertinente alla soddisfazione delle diverse esigenze. Questa funzione sarebbe ancora più necessaria oggi, di fronte alla crescita esponenziale della documentazione prodotta. Gli *influencer* hanno acquisito un potere enorme e sono in grado di mobilitare masse di seguaci verso le tematiche più varie e di condizionarne le scelte perché vengono percepiti come familiari, intimi, vicini a noi, uguali a noi: per questo motivo un loro consiglio, un loro parere, viene sentito come più affidabile di quello di un ignoto esperto. Anche quando si tratta di pubblicità occulta.

Quali possono essere le potenzialità didattiche del digitale? Come sfruttare la trasformazione digitale nell'apprendimento? E come vede l'attività for-

mativa a distanza utilizzata da molte università?

Un ambiente interattivo ha grandissime potenzialità: lo abbiamo visto, per fare qualche esempio, con i manuali e i libri di esercizi, con i corsi di lingue e con tante pubblicazioni con finalità divulgative e didattiche e con tutti gli strumenti di auto-formazione. Dal punto di vista editoriale è evidente che questo genere di prodotti, insieme alle opere enciclopediche, è quello che meglio si adatta alla rete e infatti il loro trasferimento in forma digitale è stato rapido ed efficace.

In rete cambia anche lo stile di apprendimento: si pensi alle tante occasioni in cui l'immagine prende il posto della comunicazione scritta. Il linguista Raffaele Simone ha liquidato il fenomeno in modo netto, affermando che «guardare è più facile che leggere». Verissimo, ma direi che la situazione è un po' più articolata e complessa.

Anche il mondo dell'*e-learning* è molto variegato. A volte si tratta solo di un affiancamento a forme di didattica tradizionale (*blended learning*), dove si realizza un *mix* di ambienti d'apprendimento diversi, combinando il metodo frontale in aula con attività mediata dal computer. In molti casi, l'effetto pervasivo dell'ambiente digitale sovverte le gerarchie nella metodologia dell'apprendimento: le generazioni precedenti erano abituate a una sequenza che dava la precedenza alla spiegazione da parte dell'insegnante e/o allo studio della manualistica da parte dello studente, che solo in un secondo momento provava ammettere in pratica ciò che aveva appreso, attraverso le esercitazioni. Ora non è più così: nel mondo digitale si procede per tentativi e si impara sperimentando (*learning by doing*).



Per quanto riguarda il mondo della scuola e dell'università e il modo in cui tutto quello di cui si è appena detto debba essere gestito nelle attività didattiche, credo che il sistema formativo debba mostrare una capacità di orientare e governare i processi. Per esempio, bisogna capire se l'utilizzo in modalità self-service dei materiali didattici disponibili in rete potrà mai generare un percorso formativo capace di sostituire un sistematico e organico corso di studi, o se non servirà comunque una integrazione di tipo analogico, come un servizio di *coaching* pedagogico. Senza disconoscere la necessità di cambiamenti radicali, non pensiamo sia opportuno assecondare la deriva che tende a delegittimare le istituzioni formative, contribuendo a scavare un solco sempre più profondo tra i luoghi e le modalità dell'apprendimento canonico e le pratiche auto-formative delle giovani generazioni, fino ad arrivare a metterle in aperta contrapposizione.

Molto contestata da editori e librai, dopo un lungo iter, è stata approvata

dopo un lungo iter, è stata approvata legge sulla promozione della lettura e numerose sono le campagne messe in campo a sostegno della lettura. Le sembrano efficaci?

A mio avviso questa legge è come un "attaccapanni". Mi spiego meglio: è una opportunità, che prevede tante cose, ma che destina risorse assolutamente insufficienti ai tanti interventi che prevede.

Spetta a noi agganciare a questa opportunità tante concrete iniziative di promozione della lettura. Dispiace che sui giornali e da parte delle associazioni di categoria il dibattito si sia concentrato quasi esclusivamente sul tema dello sconto sul prezzo di copertina. Ora il compito di quanti hanno a cuore le sorti del libro e della lettura dovrebbe essere quello di impegnarsi perché vengano stanziati maggiori risorse per realizzare gli obiettivi della legge e dare concreta attuazione ai tanti spunti che la nuova normativa offre: mi riferisco al "Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura", che dovrà individuare le priorità su cui intervenire e tradurle in azioni concrete; penso a un

la cultura orizzontale

adeguamento del Centro per il libro e la lettura, che deve diventare realmente il punto di coordinamento delle politiche nazionali per la lettura; penso alla salvaguardia del ruolo delle librerie; ma penso in primo luogo alla promozione della lettura a scuola e alle misure per il contrasto della povertà educativa, che dovrebbero dedicare maggiore attenzione alla biblioteca scolastica a chi ci lavora, mettendole finalmente al centro di investimenti seri e duraturi.

In rete esistono molte comunità digitali che mettono insieme persone interessate a discutere e a condividere le letture fatte. È un buon mezzo anche questo per far emergere nuovi lettori?

La rete è una galassia di comunità che nascono attorno a specifici interessi, all'interno delle quali ci si confronta e si condividono esperienze e passioni. Vale anche per la lettura, di cui si discute all'interno di *social network* specializzati come Anobii, ma troviamo tracce di lettura anche in strumenti generalisti come Twitter, Facebook o altri. Direi, però, che i frequentatori di questi strumenti sono già prevalentemente lettori forti.

Come sono cambiati le pratiche, le attività e i consumi culturali dei giovani?

I giovani sono totalmente e costantemente immersi nella rete, che è diventata per loro il modo di fare qualsiasi cosa. E quindi viene naturale trasferire sulla rete tutto ciò che è trasferibile, comprese le attività culturali. Ma non è possibile fotografare con un'unica immagine la realtà giovanile dell'inizio di questo nuovo millennio. Una delle conseguenze della multiformità della rete è che le forme dei consumi culturali si moltiplicano, finendo

quindi con l'attenuare il denominatore comune applicabile a una generazione intera, come eravamo abituati a fare per le generazioni precedenti. La loro identità è indipendente dai luoghi e dal contesto sociale in cui vivono: se esiste un condizionamento ambientale, è la rete a determinarlo.

Il campo in cui gli effetti sono stati più dirompenti è forse quello musicale: la vastità, varietà, articolazione del mondo della musica è impressionante, gli interessi economici enormi, la pratica e le persone che la ascoltano quasi incalcolabili. Orientarsi è difficilissimo: generi e sottogeneri si moltiplicano e cambiano di continuo.

La rete e i dispositivi mobili vengono usati per liberarsi da ogni schiavitù di luogo e di tempo: essere "sempre connessi" consente di non sottostare alle scelte dei palinsesti delle emittenti televisive o degli editori discografici. E quindi, via libera allo streaming e ai servizi *on demand* con i quali costruire *playlist* e fruire serie televisive, per cui il pubblico giovanile è migrato verso Spotify e Netflix, solo per citare i due servizi maggiori.

Nel nostro libro parliamo del modo in cui i giovani accedono ai saperi, di come è cambiato il loro modo di leggere e di informarsi, di come si sia modificato il loro rapporto con la radio e con le televisioni, del peso che stanno assumendo i videogiochi o alcune forme di "controcultura". Si è creata una zona di confine tra lo studio, la ricerca, la sperimentazione e il divertimento, che si identifica in nuove forme di sapere pratico, fatto di manualità, intraprendenza, creatività. Mi riferisco al movimento dei makers – un po' inventori, un po' artisti, un po' artigiani, calati in questo mondo un po' per hobby e un po' per professione – che hanno dato vita a una comunità assolutamente informale,

eppure diffusissima e fortemente interconnessa, in cui l'innovazione tecnologica alimenta una sperimentazione continua e la nascita di nuovi prodotti.

Siamo proprio certi che il connotato di questi comportamenti sia riconducibile all'età anagrafica di questi soggetti, o piuttosto al fatto che essi siano profondamente calati nel contesto digitale? Osservare da vicino il mondo giovanile, come cerchiamo di fare nel libro, ci serve anche per capire la direzione in cui il mondo intero si sta muovendo.

In tempi di "società liquida" e di "cultura orizzontale" esiste, secondo lei, una correlazione tra l'uso dei nuovi media e una minor fiducia nella politica, nelle istituzioni, nella democrazia?

La comunicazione diretta e immediata, la tentazione del fai-da-te, la tendenza alla disintermediazione e tutto l'ecosistema della rete finisce con il favorire una tentazione all'autosufficienza e quindi con l'indebolire il ruolo della politica e delle istituzioni, che hanno essenzialmente una funzione di mediazione. Eppure, potrebbe accadere il contrario: la rete potrebbe essere un potente strumento con il quale favorire la partecipazione democratica. Ma la rete incrocia i destini della politica in tanti modi e a volte lo fa negativamente. Il dibattito sulle *fake news* e sulla post-verità, i timori per le interferenze nelle scelte che compiamo quotidianamente negli ambiti più diversi (dai consumi alla salute, dalla finanza all'alimentazione, fino ai comportamenti elettorali) sono all'ordine del giorno. Ma è importante non fare confusione tra la rete in sé, che non va demonizzata, e il modo in cui la utilizziamo.

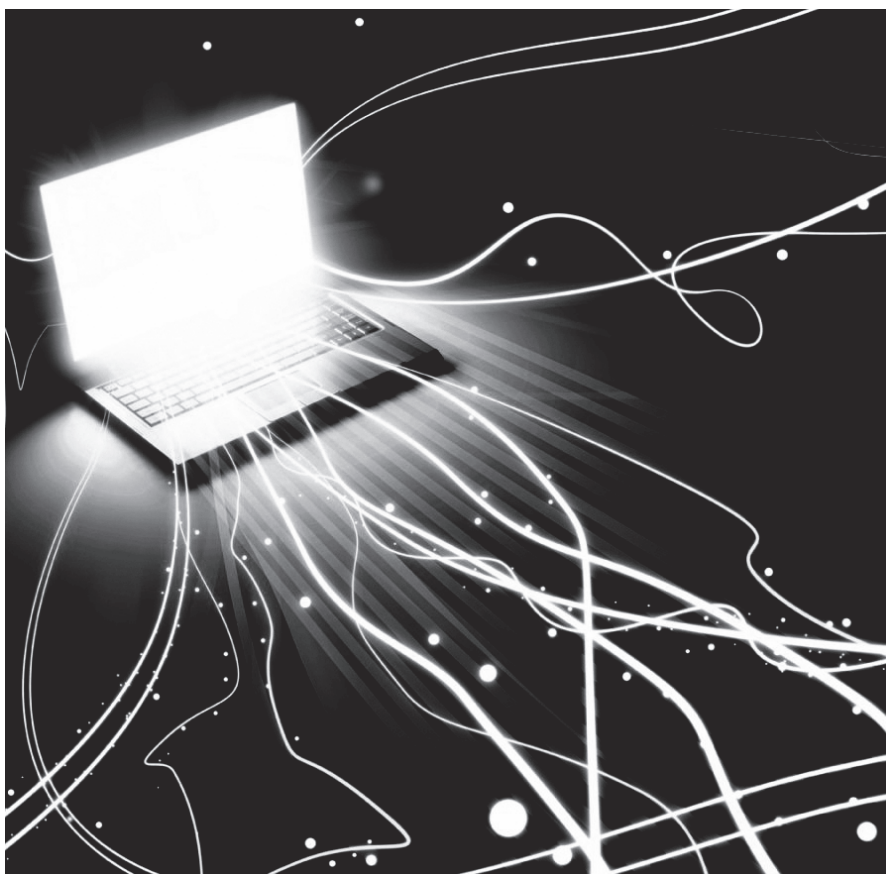
Lei e Zanchini, il coautore del libro, non siete assolutamente degli “apocalittici”, ma neanche sembra facciate parte della schiera degli “integrati”. Credete che ciò che acquistiamo compensi ciò che si è perduto con l’avvento del web?

Zanchini ed io cerchiamo di guardare con equilibrio ai fenomeni che si stanno manifestando, e cerchiamo anche di capire quale sia il bilancio fra ciò che si guadagna e ciò che si perde. Ovviamente siamo consapevoli che chi, come noi, si è formato in un’era pre-internetiana e si è accostato alla cultura attraverso forme e linguaggi propri dell’universo analogico (l’apprendimento impostato sulla lezione frontale, lo studio fon-

dato sulla comunicazione scritta, la fruizione culturale praticata nei luoghi della cultura ‘alta’ come i teatri, i musei, le biblioteche) imposta inevitabilmente la sua osservazione delle evoluzioni in corso facendo un confronto fra il ‘prima’ e il ‘dopo’, che può essere falsato dall’età e dalla nostalgia. Tutte le opportunità di avvicinare chi produce cultura e chi desidera fruirne, tutti gli strumenti che ci consentono di essere alternativamente produttori e fruitori di cultura vanno in direzione di una maggiore democratizzazione del sapere e quindi vanno accolti favorevolmente. Per questo motivo penso che, malgrado i rischi e le difficoltà di cui parliamo nel libro, il bilancio sia comunque positivo, sia per l’enorme quan-

tità di sapere disponibile sia per la grande quantità di persone che può accedervi: in nessun momento della storia dell’umanità c’è stata tanta gente in grado di accedere all’istruzione e alla conoscenza come in questo momento.

Ma, se è vero che l’approccio multidimensionale e onnivoro della “generazione delle reti” si fonda sul presupposto tecnico e da un certo punto di vista “filosofico” della vastità mondiale degli stimoli che tutti riceviamo, è anche vero che quegli stimoli hanno bisogno di essere messi in forma, ordinati, che il sapere ha bisogno di essere correlato e organizzato, che le conoscenze hanno bisogno di essere consolidate. La cultura orizzontale in altre parole non può fare a meno della cultura verticale. ■



Giovanni Solimine insegna presso l’Università di Roma La Sapienza, dove dirige il Dipartimento di Lettere e Culture Moderne. Si occupa di politiche della ricerca, di progettazione e gestione di servizi bibliotecari, di biblioteche digitali e consumi culturali in rete, di cultura editoriale e promozione della lettura, di information literacy. Ha presieduto l’Associazione Italiana Biblioteche (AIB) ed è attualmente presidente della Fondazione Bellonci - Premio Strega e presidente onorario del Forum del libro. Autore di numerosi volumi, per Laterza ha pubblicato *La biblioteca. Scenari, culture, pratiche di servizio* (2004), *L’Italia che legge* (2010) e *Senza sapere. Il costo dell’ignoranza in Italia* (2014).

È autore della Rubrica *Il grillo parlante* della rivista “Pepeverde”.

La preoccupazione per il pianeta. Le testimonianze di Soldini e Bellini

CHI CONOSCE IL MARE LO RISPETTA E SALVA CHI È IN PERICOLO

Intervista a Giovanni Soldini di DARIO RICCI



Il ricordo del difficile salvataggio di una collega-rivale durante una competizione è una lezione di vita e di ecologia ambientale

“ Il difficile non fu solo trovarla, ma farmi sentire da lei che era al riparo nella barca capovolta e col frastuono del mare in tempesta. Alla fine scelsi di tirare un martello sull'imbarcazione: funzionò!” Di solito, meglio presentarsi a casa di una bella signora con un mazzo di rose. Ma il ‘corteggiamento’ *sui generis* di Giovanni Soldini gli è valso per sempre la gratitudine di Isabelle Autissier.

Sono passati ventun'anni da quel febbraio 1999 quando il navigatore (anche) solitario, oggi 53enne, si lanciò attraverso il Pacifico alla ricerca della collega francese, dopo il ribaltamento della sua barca “Prb” durante la terza tappa della Around Alone, da Auckland, in Nuova Zelanda a Punta del Este in Uruguay.

Prima che la barca si ribaltasse, Isabelle era al comando della classifica generale, seguita dal connazionale Marc Thiercelin e proprio da Soldini, che, una volta avvisato

dell'accaduto, non ci pensò due volte ad abbandonare la competizione e a lanciarsi alla ricerca di Isabelle. Oggi il grande velista milanese rivive con un sorriso quei giorni, quelle ore concitate, mentre si ritrova affiancato di nuovo alla Autissier, stavolta nell'impegno comune per la difesa del mare, degli oceani e della Natura.

Abbandonare la regata in cui si è in corsa per la vittoria, per precipitarsi a soccorrere una collega – ma anche una rivale – in difficoltà: in molti si stupirono per la sua scelta...

Questa è da sempre la legge del mare: aiutare e aiutarsi. In fondo, non siamo mai in gara l'uno contro l'altro, e men che meno contro il mare, che non puoi battere né domare. Al massimo ‘lui’ ti lascia passare, e tu devi essere bravo a trovare la via giusta. Quindi normale essere affratellati.

Più difficile trovare il classico ago nel pagliaio, o Isabelle nel mezzo del Pacifico?

Vince ancora l'ago! Ma solo per un fattore tecnico: già allora, e, ancor di più oggi, un dispositivo di bordo che si attiva in caso di incidenti di questo tipo segnala non la posizione esatta, ma il quadrante di mare in cui si trova l'imbarcazione. Quindi nella notte di navigazione che mi portò verso Isabelle, sapevo che l'avrei trovata lì, a 2 mila miglia da Capo Horn,

in quel 'quadrato' di Oceano, ampio alcune decine di miglia...

Detta così, suona come una caccia al tesoro gigante...

In un certo senso sì, solo che in gioco c'è la vita di una persona, e quel quadrante di Oceano non è liscio e tranquillo, ma ci sono ghiacci, iceberg, onde e correnti a complicare le cose. So che si fa fatica a crederlo, ma ero molto preoccupato e ansioso, era una corsa contro il tempo.

Poi, la visione di quella barca, seppure ribaltata...

A quel punto mi tranquillizzai, perché immaginavo che Isabelle fosse comunque all'interno, sottocoperta, al sicuro. Rimaneva il problemino non da poco di farmi sentire, e urlare in quel frastuono serviva a poco, mi creda.

Ed ecco che entra in scena il martello...

Funzionò, perché sapevo che la Autisier, da navigatrice esperta, avrebbe percepito quel suono così particolare come traccia di una 'presenza' amica, di un soccorritore.

C'è un'immagine particolare che conserva di quel giorno?

Una fotografia: Isabelle e io, sorridenti a bordo della mia imbarcazione 'Fila' che brindiamo stringendo in mano due tazze di latta. Tutti le pensano piene di caffè, ma in realtà c'era del buon vino rosso!

In tanti rimasero stupiti anche nello scoprire che c'era una donna che stava attraversando gli Oceani in solitaria. Oggi è cambiata la percezione dello sport al femminile?

Anche in questo caso, per noi gente di



mare nessuna sorpresa. Navigare richiede concentrazione, strategia, pianificazione, sangue freddo: tutte doti che nella storia della vela le donne hanno dimostrato di avere in abbondanza.

A unirvi ancora oggi, lei e Isabelle, seppur in modi e ruoli diversi, è l'impegno a tutela dell'ambiente e del mare. Vista dal timone del suo trimarano "Maserati Multi 70", la situazione è così grave?

Purtroppo sì. Capita di solcare mari, soprattutto al largo delle coste asiatiche, imbattendosi senza soluzione di continuità in detriti di plastica, reti, corde. Senza dimenticare quello che non vediamo, cioè tutto quello che si deposita sul fondo. Navigare oggi, vuol dire anche testimoniare ciò che sta accadendo, e far capire quanto sia essenziale tutelare i nostri oceani.

Come se esce?

È difficile, ma qualcosa sta cambiando. Auto ibride, limitazione della plastica, messa al bando dei cotton fioc:

alcune politiche vanno nella giusta direzione. Ognuno di noi, poi, può e deve fare qualcosa.

Esempi concreti?

Uno su tutti: limitare l'uso di riscaldamento urbano e condizionatori. Non è normale stare in casa in maglietta in inverno e col maglione l'estate! Dobbiamo ritrovare equilibrio e misura anche nei comportamenti individuali.

Un passaggio sul "Maserati" a Greta Thunberg, magari impegnata in qualche altra traversata oceanica, lo darebbe?

Volentieri! Greta è un simbolo, un segno, ma anche una piccola parte di un movimento più ampio, di una sensibilità generale che sta cambiando. E appunto ognuno di noi può fare molto, cambiando poco della sua quotidianità» ■

Dario Ricci è giornalista di Radio 24-IlSole24Ore

La preoccupazione per il pianeta. Le testimonianze di Soldini e Bellini

SOS DA FIUMI E MARI

Intervista ad Alex Bellini di DARIO RICCI

L'oceano Pacifico e alcuni grandi fiumi soffocati da rifiuti e incuria. Il progetto 10 rivers e 1 Ocean per scuotere l'opinione pubblica

«L'ultima tappa del mio progetto? Alcuni mesi fa sono stato in Cina, dove ho navigato attraverso uno dei fiumi più grandi al mondo. Il nome? Preferisco non dirlo, visto che è stata un'esperienza un po'... avventurosa e che in Cina dovrò ritornarci, ma vi assicuro che dal punto di vista ambientale lì stanno facendo molti passi avanti, e molto rapidamente».

La voce di Alex Bellini arriva decisa e ferma, ma quello che ti immagini, parlando col 41enne navigatore ed esploratore lombardo di Aprica, sono i suoi occhi, che in questi mesi stanno osservando con lo sguardo e la coscienza del testimone come il nostro Pianeta si stia modificando sotto l'effetto dei cambiamenti climatici e dell'inquinamento.

«10 rivers, 1 ocean» è infatti il progetto che Bellini sta sviluppando da un anno a questa parte: navigare attraverso i dieci fiumi e la parte dell'Oceano Pacifico più inquinata al mondo per fotografare la situazione attuale, ma anche individuare possibili vie d'uscita da questa marea di plastica e rifiuti che rischia di soffocarci.

«L'esperienza cinese mi ha sorpreso – ci racconta – perché la realtà che ho trovato è stata molto diversa da quanto mi aspettassi. Basti pensare che lungo il fiume che ho navigato ho trovato molti cartelli che indicavano i nomi dei cosiddetti 'guardiani del fiume', cioè persone incaricate di tenere pulito il tratto del corso d'acqua loro assegnato dalle autorità. E anche nella megalopoli dove sono approdato, ho visto più volte che lungo il fiume

c'erano molte barchette elettriche con equipaggi di due persone, una al timone e l'altra impegnata a ripescare plastiche e altri oggetti dall'acqua».

Bellini ha provato a darsi anche una spiegazione di questa sorprendente rivoluzione *green* di Pechino: «È una questione di mentalità. In Cina, se le autorità centrali emanano un diktat, si è portati a seguirlo in modo radicale. E ora la parola d'ordine sta diventando ecologia, ambiente, seppur con decenni di ritardo».

In altre parti del mondo, lungo altri corsi d'acqua, l'esperienza è stata decisamente più complessa: «Sul Gange, il fiume sacro dell'India, sono partito da Varanasi e arrivato a Calcutta percorrendo quasi 1.200 km in 32 giorni, su una barca auto-costruita con materiali di recupero e l'aiuto di persone del luogo, per far capire che 'siamo tutti sulla stessa barca', come pure avevo scritto sulla mia vela».

Ma usi e tradizioni sono dure a morire, pur a fronte di un contesto che appare già drammaticamente compromesso. «Plastica, carogne di animali, ma anche corpi umani, perché chi non ha i soldi per garantirsi la cremazione viene gettato in acqua, coi soli capelli bruciati. Il Gange è tutto questo. E se chiedi chi si occuperà di quei resti, di quei rifiuti, la risposta più comune è che ci penserà qualcuno più a Sud, e che comunque il fiume sacro saprà rigenerarsi. E al fatalismo si mescolano le abitudini: lungo le grandi scalinate di accesso alla riva i bagni pubblici ci sono, e pure puliti, ma circondati da montagne di

escrementi, perché così si è sempre fatto.»

Quindi c'è lungo il Gange quello stesso fatalismo abitudinario con cui ci si confronta con la *monnezza* a Roma o in altre città italiane? «Proprio così! Siamo tutti convinti che qualcosa comunque succederà, e che in qualche modo il problema si risolverà. Ma i fatti ci dimostrano tutt'altro». Conferma arrivata anche dalla navigazione del Great Pacific Garbage Patch, la zona estesa 1,5 milioni di km (tre volte la Francia!), che è la più inquinata del Pacifico, tra San Francisco e le Hawaii: «Qui la situazione è disperata. E non bastasse la plastica che si vede in superficie, bisogna immaginarsi quanta ve ne possa essere sui fondali. Senza dimenticare le microplastiche: basta immergere una mano per tirarne su manciate.» Cosa fare per invertire la rotta, Alex? «Cambiare comportamenti e mentalità, e capire che quello che stiamo perdendo è un patrimonio di tutti, e quindi di ognuno di noi, e non di nessuno, come spesso intendiamo invece la cosa pubblica. È l'unica via di salvezza».

Intanto Alex naviga e rema, descrive e testimonia, con ben chiara in mente la prossima destinazione: «È il momento di andare in Africa. Il Nilo o il Niger sono i prossimi fiumi che mi racconteranno la loro quotidiana lotta per la sopravvivenza». ■

Dario Ricci è giornalista di Radio 24-IlSole24Ore

LA VITALE RELAZIONE TRA NOI E GLI ALTRI

ANGELA MARIA VOLPICELLA



L'essere umano ha tra i suoi bisogni più concreti quello di relazionarsi per acquisire un senso d'identità e appartenenza sociale, necessario alla vita stessa. Riflessioni nel momento in cui l'emergenza ci tiene lontani dagli altri

“ *Nel regno degli esseri viventi non esistono cose, ma solo relazioni*” (Bateson, 1967) e le cose rappresentano il mezzo tramite cui si sviluppano le relazioni. Le relazioni rappresentano i fondamenti delle comunicazioni interpersonali fin dai primi anni di vita e determinano il tono e le caratteristiche di tali comunicazioni nel corso di tutta l'esistenza.

L'isolamento, il mutismo, la non espressione, la paura, lo spaesamento, la precarietà (sentimenti che in questo momento stiamo vivendo) sono una maniera di relazionarsi, una forma di comunicazione più o meno evidente e con diversi significati attribuibili a seconda del contesto in cui si manifestano. L'essere umano, per sua natura, non può interrompere il continuo relazionarsi con gli altri se non dopo la morte: neanche durante il sonno si perdono le facoltà relazionali con l'ambiente circostante, che sono indispensabili alla vita.

D'altro canto, la comunicazione rappresenta la condizione senza la quale le relazioni non possono nascere e svilupparsi; l'uomo è infatti posto, sin dall'inizio della propria esistenza, in una dinamica di acquisizione dei processi comunicativi in gran parte non consapevole. È altresì corretto affermare che l'uomo in assenza di comunicazione non sia in grado di mantenere una benché minima stabilità emotiva, in quanto, per riconoscere se stesso deve “comunicarsi” agli altri, ossia relazionarsi, e ciò non può avvenire tramite il solo confronto con se stesso. Non può accrescere la consapevolezza di sé senza un rimando, positivo o negativo che sia, da parte dell'altro.

Da qui una domanda: che “potenziale” può avere la relazione nella complessità della vita di un individuo (alla luce dell'*hic et nunc*), cosa comporta e in che modo può modificarne l'esistenza?

Abraham Maslow tra il 1943 e il 1954 concepì e divulgò il concetto di “gerarchia dei bisogni” (1973). Tale gerarchia o scala di bisogni è suddivisa in cinque differenti livelli, che vanno dai più elementari, in quanto necessari alla sopravvivenza dell'individuo, ai più complessi, di carattere sociale. Alla base della piramide si possono osservare i bisogni indispensabili alla vita, salendo verso la cima i bisogni meno indispensabili, ma più fini e che maggiormente

isolamento e comunicazione

contraddistinguono l'essere umano dagli animali: i bisogni di auto soddisfazione e realizzazione morale e sociale. I bisogni di relazione sono rappresentati esattamente al centro della piramide e assumono un ruolo assai determinante. Ecco che in quest'ottica l'argomento *relazione* deve essere valutato come elemento fondante, basilare, non escludibile dalla vita istintuale dell'uomo, che ha tra i suoi bisogni più concreti proprio quello di relazionarsi per acquisire un senso d'identità e appartenenza sociale, necessari alla vita e al raggiungimento di obiettivi atti a soddisfare bisogni più elevati, come quelli di stima e autorealizzazione, ma anche di quelli legati alle più precoci fasi dello sviluppo.

Se si vuole completare il quadro ipotizzato che vede le relazioni interpersonali come cornice dell'intera vita umana, si pensi a come tale argomento sia palesemente il fondamento di qualsivoglia oggetto di studio nel mondo umano: finalità, obiettivi, metodi, mezzi e risorse di uno studio letterario, giuridico, sociale, medico, scientifico, matematico e statistico, economico e via dicendo. Ogni evoluzione umana ha visto porre fondamenta di tipo relazionale, comunicative di gruppo e collettività.

La relazione educativa

Alla luce di questa premessa, seppur parziale, è indubbio che il binomio concettuale "relazione ed educazione" faccia riferimento a una multiformità di contenuti, di composite e complesse possibilità definitorie, tanto che si presta a interpretazioni e ad analisi diversificate, assumendo di volta in volta configurazioni dissimili non solo in funzione dell'approccio teorico di afferenza ma



anche in virtù di taluni specifici presupposti riguardanti: a) l'*orientamento disciplinare* da cui la relazione educativa viene considerata (pedagogia piuttosto che sociologia, psicologia, psicoanalisi); b) i *soggetti che la esperiscono* (diade genitore-figlio, insegnante-allievo, educatore-utente); c) l'*epoca in cui si verifica* (assunzione di modelli e strutture diversi nei vari periodi storici); d) i *fini* che le si attribuiscono (ad esempio supportare lo sviluppo umano forgiando e accompagnando trasformazioni identitarie piuttosto che tramandando modelli da una generazione all'altra).

Dal punto di vista pedagogico, torna favorevole la definizione fornita da Piero Bertolini nel suo saggio del '58 *Fenomenologia e pedagogia*, dove descrive la relazione educativa in termini di "prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto" (Bertolini, 1958, p.105). In questo senso, il concetto rimanda a uno scambio reci-

proco dotato di significato che avviene tra due interiorità le quali, in assetto di co-esistenza, tendono verso un fine in prospettiva progettuale. Pertanto, se da un lato è asseribile l'assoluta unicità e originalità dell'uomo, dall'altro questi è impensabile se non in una permanente reciprocità con gli altri esseri umani. Bertolini ha evidenziato quanto il valore della relazione educativa sia dipendente dalla capacità dell'educatore di situarsi nell'alterità dell'altro, dal momento che solo nella rivelazione e nella oggettivazione dell'alterità risulta accessibile per l'altro – l'educando – il riconoscimento di sé in quanto persona. Dallo stesso si ricava anche che la relazione educativa si distingue da qualsiasi altra relazione perché fondata sull'*intenzionalità* educativa e sulla *messa in atto di procedure e percorsi mirati* al conseguimento di obiettivi educativi (cfr. Bertolini, 2006). Questo processo – che trasforma la percezione di sé e dell'altro da sé da puro e semplice episodio (come ad esempio un'interazione sociale) in evento educativamente significativo orientato verso

isolamento e comunicazione

una meta – richiede che uno dei due interlocutori sia un educatore, vale a dire un esperto in relazione, sensibile e del tutto disponibile all’“oggetto/soggetto” che si offre alle sue percezioni, del tutto scevro da intenti di stravolgimento.

A volte ciò non trova piena realizzazione perché l’adulto non sempre è *intenzionalmente* orientato alla capacità di immedesimazione, venendosi in tal modo a creare delle “distorzioni” – o trasformazioni arbitrarie – della realtà (cfr. Bertolini, 1996). L’incontro pedagogicamente orientato da uno sforzo di “decontaminazione” oltre che da una tensione psicologica ed etica e sicuramente non da una disposizione istintiva o da una spontaneità irriflessiva, ciò connotandosi come un fatto pedagogicamente significativo. Per concludere, una sempre più crescente quantità di studi e di indagini inerenti il crescente

senso di indeterminazione e di instabilità esistenziale, evidenzia l’attuale difficoltà di innescare fecondi processi educativi che non di rado risultano difficoltosi, faticosi, a volte impervi, comportando – come conseguenza – un tendere all’elusione, se non all’abdicazione, da parte dell’educatore. È invece necessario che gli adulti vengano riscoperti e riaccreditati nella loro funzione educativa ma, soprattutto, è fondamentale che chi ha competenze in politica pubblica si impegni alla loro formazione “in quanto persone solide”, capaci di costruire l’*humus* entro cui accompagnare e favorire lo sviluppo delle nuove generazioni e, nel contempo, capaci di attribuire il “giusto” senso al compito cui sono chiamati.

Tra i dispositivi di cui un adulto deve dotarsi per esercitare il proprio ruolo “in quanto educatore” – in termini di autentica presenza educativa – vanno certamente annoverati anche il coinvolgimento personale, la responsabilità nel perseguire con costanza una direzione formativa su di sé oltre che una coerenza negli stili di vita praticati e prospettati all’educando.



Le prospettive pedagogiche – per prime – hanno il compito di avanzare interpretazioni basate su evidenze empiriche che conducano a una lettura e a un’interpretazione dei problemi e delle necessità quotidianamente vissute da individui, gruppi, comunità, istituzioni e da tutti i soggetti che, pur diversamente qualificati, sono implicati nei processi formativi. Tale operazione non può prescindere dall’individuazione degli indirizzi, delle direzioni e dei metodi educativi più appropriati oltre che dalla comprensione della componente intersoggettiva tra i soggetti coinvolti che determina l’unicità, l’irripetibilità e la qualità della relazione educativa.

In questa direzione la “sfida educativa” deve essere giocata soprattutto sul

piano delle relazioni tra generazioni, intendendo con ciò dire che una vera sfida educativa può essere sostenuta solamente a fronte di un effettivo “scambio intergenerazionale”, dove giovani e adulti riescono a comunicare, a comprendersi e a trasformarsi reciprocamente, grazie a un’autentica positiva interrelazione tra stili e modelli di vita. Ciò significa che gli adulti accettano di

riconoscere e di interpretare correttamente la “specificità generazionale” dei giovani e questi ultimi accettano di riconoscere negli adulti una presenza testimoniale in termini non tanto di esperienze compiute quanto piuttosto di tensione dell’umano verso la “ricerca della verità” (Lizzola, 2009, p.75).

Insieme costruiremo una ri-educazione. ■

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G. (1967). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1988). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P. (2006). Introduzione. In: P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. pp. 7-30. Trento: Erickson
- Lizzola I. (2009). *Di generazione in generazione. L’esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Maslow A.H. (1973). *Motivazione e Personalità*. Roma: Astrolabio.

NON PERDIAMOCI DI VISTA

UN'INIZIATIVA DI
EDIZIONI CONOSCENZA E DI PROTEO FARE SAPERE



Tutti a casa non significa ozio. Tutt'altro. In molti casi gli impegni si sono moltiplicati. Pensiamo alle/ai docenti che continuano a seguire i propri allievi e contemporaneamente devono occuparsi della casa, della spesa, della cucina, dei figli, degli anziani.

Un vero tour de force. Ma non abbattiamoci e dimostriamo che si può uscire dall'emergenza più forti e preparati.

Vi proponiamo, dunque, brevi momenti di relax. Con pillole di riflessione sulla splendida professione docente. Un ciclo di brevi lezioni in video, curato dal professor Giuliano Franceschini che insegna Didattica generale e pedagogia speciale all'Università di Firenze, e tenute anche da altri docenti e pedagogisti.

Ai video si accede dai siti web www.edizioniconoscenza.it e www.proteofaresapere.it

Un'iniziativa per stare vicino ai docenti che stanno sperimentando le modalità più diverse per seguire i loro alunni e i loro studenti. Impresa davvero complessa. Ecco qualche indicazione, qualche consiglio pratico su cosa comporta gestire in questo momento le attività didattiche e la relazione educativa, qualche suggestione sui concetti generali su cui si basa la professione docente.

LA CULTURA CI UNISCE

UNA SFIDA PER IL CAMBIAMENTO

GIULIANO FRANCESCHINI



La formazione a distanza, se opportunamente gestita, può facilitare quel progetto di educazione globale auspicato da Morin. La possibilità di ricostruire un legame con la famiglia. Riflessioni e proposte metodologiche

Gli anni Venti del nuovo secolo si aprono con una pandemia senza precedenti nell'era contemporanea, un nuovo virus attacca la specie, che si ritrova indifesa di fronte a un nemico che non conosce e per il quale non ha alcuna difesa immunitaria. In questa sede vorremmo soffermarci sugli aspetti secondari, impliciti, culturali, formativi che l'esperienza di questa pandemia comporta, nella speranza di individuare anche alcune strategie di risposta da parte del mondo della formazione, duramente colpito dal virus in quanto tutte le attività didattiche, e in generale di formazione, sono sospese.

Al mondo della formazione, insegnanti, dirigenti, educatori, in una situazione così complessa, inedita e per certi versi tragica, spetta il compito di affrontare il presente e di preparare al futuro.

Affrontare il presente

Chiudere gli uffici, le scuole, le istituzioni, non coincide più, nel 2020, con la sospensione delle attività didattiche e gli insegnanti italiani lo stanno generosamente dimostrando: oggi abbiamo gli strumenti tecnologici per praticare una didattica a distanza efficace e sistematica, abbiamo alle spalle circa un trentennio di ricerca didattica sulle tecnologie dell'istruzione e di programmi nazionali e locali di formazione per docenti di ogni ordine e grado. In questo senso la pandemia, non solo in Italia, si rivelerà per il mondo della scuola una vera e propria prova di sopravvivenza: chi in questi anni si è aggiornato in modo razionale e consapevole sull'uso delle tecnologie didattiche e nel contempo ha seguito e praticato l'evoluzione delle tecnologie individuali di comunicazione di massa, dal cellulare al computer, individuandone le molte potenzialità formative, evitando facili innamoramenti, destinati a sfiorire ben presto, e rigidi pregiudizi ideologici, non avrà alcuna difficoltà ad affrontare

La formazione nell'era del coronavirus

questa crisi. Chi invece in questi ultimi anni si è posto al di fuori dalla storia, per i più diversi motivi, resterà paralizzato nella sua cultura predigitale.

Ma affrontare il presente significa anche elaborarlo, decostruirlo e riorganizzarlo; accanto alla sfida didattica abbiamo quella più squisitamente culturale: mediare il rapporto tra individui e pandemia attraverso gli strumenti culturali tipici della nostra cultura ovvero la ricerca scientifica, l'analisi razionale, la riflessione multidisciplinare. E anche su questo aspetto il nostro Paese sta dando un esempio assolutamente positivo: la televisione dell'intrattenimento becerò, dei quiz e dei *talk show* in cui vince chi grida di più, delle opinioni spacciate come verità scientifiche, dei tg tutti rivolti a soddisfare ora una ora un'altra fazione politica sembra già un ricordo lontano; torneranno s'intende, ma l'effetto non sarà più lo stesso.

Gli eroi televisivi non sono più gli eroi del consumo¹, ovvero le tante star dello *showbiz* compresi i recenti *influencer*. Ritorna, in questi tragici giorni, quella televisione pedagogica che negli anni '50 e '60 segna l'inizio dell'esperienza televisiva italiana, depurata però da quell'approccio paternalistico e ideologico che tanto la caratterizzava. La televisione educativa che vediamo andare in onda in questi giorni è cosa ben diversa: è informazione scientifica e culturale.

La parola alla scienza

Oggi nei mass-media generalistici, quelli più seguiti, soprattutto da adulti e anziani, parlano gli scienziati, in particolare quelli dell'ambito medico, ma



non solo loro, moltissime personalità delle più diverse discipline, dalla storia alla filosofia alle scienze naturali, contribuiscono attraverso la pluralità dei canali oggi a disposizione a spiegare al grande pubblico le ragioni di questa pandemia, le corrette abitudini che dobbiamo assumere, la gestione dei tempi di vita in modo razionale e formativo. Sembra di assistere, nel giro di pochi giorni, alla rinascita di quella figura che gli anni Ottanta del Novecento, con una esibita volontà di eliminare dalla vita quotidiana ogni forma di riflessione e di mediazione, era stata mandato in esilio: l'intellettuale².

È nel momento del bisogno che l'intellettuale, termine che ha addirittura assunto quasi una coloritura negativa a dimostrazione della potenza di quella cultura di massa reazionaria che appunto dagli anni Ottanta è diventata egemone, esprime tutte le sue potenzialità, perché cade la relazione di interesse, personale, economico, di casta, che invece domina nell'industria dell'informazione contemporanea dove l'intellettuale, lo specialista, lo scienziato

vengono posizionati a valle dell'informazione erogata, come testimoni – o peggio ancora *testimonial* – di idee, prodotti, opinioni. È la cultura del 'clanicamente testato' che campeggia in tanti prodotti di consumo o 'dell'esperto risponde' che compare in riviste, quotidiani, show televisivi, insomma dell'intellettuale 'organico' (cfr. Gramsci) alla cultura egemone, suo testimone e diffusore.

La pandemia ha provocato il rovesciamento di questa logica culturale: oggi è lo scienziato, l'esperto, l'intellettuale che parla per primo, che orienta il decisore politico e l'opinione pubblica e lo fa non perché aderisce a una fazione politica o per vendere un prodotto, ma in virtù del proprio ruolo di ricercatore scientifico che opera sul campo, colui che più di ogni altro è vicino alla 'verità', un intellettuale dunque organico, non al potere che lo consulta nel momento del bisogno, ma alla ricerca scientifica così come questa si è sviluppata negli ultimi cinquant'anni: internazionale e post-ideologica.

Preparare il futuro

Affrontare il presente non basta, è necessario anche pensare al futuro, al post-pandemia che, si spera il più presto possibile, arriverà. Ritornare all'esistente prima della pandemia non sarà possibile né, per certi versi, auspicabile. In virtù del prolungarsi delle condizioni sociali imposte dalla pandemia le nostre abitudini di vita subiranno delle modifiche di lunga durata: più si protrarrà lo stato di emergenza più le nostre abitudini cambieranno, si tratta pertanto di orientare questo cambiamento verso abitudini individualmente e socialmente desiderabili.

È probabile che l'esperienza pandemica riesca a incidere sul rapporto locale-globale che nell'ultimo trentennio ha generato una vera e propria deriva culturale e un ribaltamento di quel sentimento europeista e internazionalista basato sulla cooperazione e sulla ricerca della pace nato dopo il 1945, dopo la catastrofe europea della sanguinosa guerra dei trent'anni 1914/1945.

La pandemia implica e richiede collaborazione politica, economica, sanitaria tra gli Stati di tutto il mondo in assenza della quale il virus avrà la meglio sulla specie, se la classe politica nazionale e internazionale darà il buon esempio è probabile che rinasca anche nella popolazione quel sentimento di fraternità e solidarietà che la cultura consumistica ha spesso riservato alle sole relazioni prossimali, parentali, amicali, escludendo il mondo proprio quando questo si rende vicino a ognuno di noi grazie alle nuove tecnologie. Condizione perché ciò si verifichi è l'immediata cessazione di tutti i con-



flitti esistenti, in particolare quelli mediorientali e in primis quello che da dieci anni sta dilaniando la Siria determinando un elevato numero di profughi (che poteva e potrebbe essere facilmente gestito dalla Comunità Europea in virtù del rapporto tra cittadini europei, oltre 500 milioni, e numero di profughi, senza mettersi nelle mani di Erdogan e dei suoi ricatti) che premono ai confini dell'Europa. Non è da escludere che proprio la pandemia porti a una cessazione delle ostilità in quei martoriati territori, per cause di forza maggiore e certo non per volontà politica, ma anche dalla pace, in particolare se duratura, è difficile tornare indietro soprattutto se tutte le parti coinvolte sono stremate.

In vista di questo scenario il mondo della cultura e della formazione hanno l'obbligo di riportare il discorso sulla pace, la solidarietà, la fratellanza, al centro del dibattito culturale e scolastico³ liberandolo da quegli orpelli retorici che negli ultimi anni lo hanno ridotto a puro formalismo, senza un briciolo di

autenticità, alienandolo all'opinione pubblica di massa. Alla luce di questa lunga ma indispensabile premessa proviamo ora a riflettere su alcune proposte metodologiche.

Verso un nuovo curriculum

La dematerializzazione dei tempi e degli spazi della didattica indotta dalla chiusura degli edifici scolastici porta alla luce un aspetto del curriculum rimasto oscurato dal trionfo delle competenze: il curriculum come processo di ricerca⁴. Il curriculum come equilibrio tra istruzione (trasmissione di contenuti) e educazione (formazione di atteggiamenti, abitudini mentali e sociali). I due processi non sono separabili, mentre istruisco (trasmissione di informazioni) posso educare (trasmissione di comportamenti), come? Attraverso la scelta di contenuti pertinenti e attraverso i metodi e le tecniche che utilizzo per trasmetterli.

Attraverso la didattica a distanza è possibile accentuare il ruolo di sostegno, di impalcatura che l'insegnante offre a ogni alunno per costruire la conoscenza in modo autonomo e critico (*scaffolding*), si può praticare una didattica individualizzata e personalizzata e organizzare piccoli gruppi di apprendimento ma anche comunità in formazione più vaste.

Non è vero che la tecnologia sia ostile alle relazioni: dipende da come la si utilizza. La tecnologia e la rete consentono di organizzare piccoli gruppi di apprendimento cooperativo e sessioni individuali di insegnamento/apprendimento facilitate dall'uso di video-lezioni che gli alunni possono visionare in qualunque momento: l'intero

La formazione nell'era del coronavirus

sistema formativo può trasformarsi in una *flipped classroom*⁵. La metodologia didattica a distanza impone dei vincoli che possono risultare particolarmente efficaci per l'azione educativa:

- specificare sempre, in modo chiaro e per ogni intervento didattico, a tutti gli alunni qual è l'obiettivo da raggiungere, che cosa si farà per raggiungerlo, come verrà valutato;

- presentare il contenuto di apprendimento attraverso diversi formati: video, immagini, documenti scritti reperibili in rete, schemi, mappe, ecc.;

- suddividere la proposta, l'unità di apprendimento, in piccoli passi, ad esempio video-lezioni di non più di 15 min.;

- proporre un algoritmo di comportamento per apprendere il contenuto: introduzione, visione di insieme, anticipazione punti fondamentali, analisi delle varie parti che lo compongono, collegamenti con informazioni già possedute, chiusura con ripresa dei concetti affrontati;

- assegnazione di un compito di apprendimento preferibilmente da svolgersi in coppia o in piccoli gruppi;

- restituzione da parte degli alunni del compito di apprendimento, autovalutazione e valutazione dell'insegnante.

Si noti che questa sequenza, estremamente sintetica, essendo gestita attraverso la rete e le tecnologie, può essere svolta in modo sincrono o asincrono, individualmente, con piccoli o grandi gruppi; questa condizione la rende potenzialmente molto più efficace perché può accordarsi con i tempi di apprendimento individuali, generalmente sacrificati dalla didattica sincrona in presenza, dove tutti, nello stesso tempo, devono rispettare le stesse consegne.

Razionalità tecnica e riflessività etica

La didattica a distanza non dematerializza solo i tempi e gli spazi della formazione ma anche i suoi contenuti: tutto è già stato insegnato ed è disponibile in rete⁶, dal teorema di geometria all'autore di letteratura, dalla fisica alla storia. Le due anime del sapere occidentale, oggi globale, ovvero quella matematico-scientifica e quella umanistico-estetica si presentano oggi impastate nella conoscenza in rete pur mantenendo una discreta autonomia: alla prima spetta il primato della razionalità tecnica alla seconda quello della riflessività etica. È il nuovo umanesimo che anima le Indicazioni 2012/2018 per il primo ciclo di istruzione e quelle del 2010 dei licei e degli istituti tecnici⁷.

La razionalità tecnica da sola porta alla paralisi, all'efficienza fine a se stessa, all'isolamento egocentrico, ma la riflessività etica ed estetica da sole non possono attivare un vero progresso sociale.

La formazione che possiamo attivare in questa situazione di emergenza è una formazione che finalmente può superare questa frattura perché da una parte privilegia un approccio didattico fortemente razionale, dettato dai vincoli delle tecnologie e che abitua la mente degli alunni all'uso del pensiero razionale ma dall'altro mette in gioco l'universo dei contenuti elaborati dalla specie e lo fa in modo vivo e accattivante, utilizzando strategie molto più sintonizzate con la mente delle nuove generazioni. Ed è un sapere potenzialmente senza confini geografici netti, è un sapere globale che può abituare la mente degli alunni a pensare in termini

globali e a prendere come riferimento la specie e non solo la comunità locale di appartenenza.

In questi termini la formazione a distanza, se opportunamente gestita, può facilitare quel progetto di educazione globale auspicato da uno tra i più importanti autori contemporanei, E. Morin: "Conoscere è, in un anello ininterrotto, separare per analizzare e collegare per sintetizzare o complessificare. La prevalente attitudine disciplinare, separatrice, ci fa perdere l'attitudine a collegare, l'attitudine a contestualizzare, cioè a situare un'informazione o un sapere nel suo contesto naturale. Queste condizioni si fanno tanto più ricordare quanto più si apre un'era planetaria di intersolidarietà"⁸.

L'alleanza con i genitori

Portare la scuola in casa, in seno alla famiglia mentre tutti sono presenti, offre un'altra importante occasione, la possibilità di ricostruire il legame con le famiglie degli alunni che negli ultimi anni ha subito un profondo indebolimento. Nel giro di pochi decenni il rapporto scuola-famiglia è passato da un rapporto di fedeltà assoluta delle famiglie nei confronti della scuola e degli insegnanti a un rapporto di incomprensione e talvolta di ostilità che in taluni casi si è tradotto in vere e proprie aggressioni.

La questione è complessa, profonda, importante, non possiamo risolverla in poche battute; in questa sede limitiamoci a ricordare che l'aspetto implicito di questa degenerazione dei rapporti scuola/famiglia è principalmente dovuto all'alterazione del rapporto tra istru-



zione, occupazione e reddito. Almeno fino a tutti gli anni Ottanta del Novecento, studiare a lungo, diciamo fino al diploma di scuola secondaria superiore e/o alla laurea garantiva l'occupazione e l'ascesa economica rispetto alla famiglia di origine.

Oggi non è più così, non solo il posto fisso è scomparso ma anche quello precario spesso è, in parte o del tutto, non pertinente con quanto si è studiato e il reddito percepito può essere inferiore a quello dei genitori che magari hanno un titolo di studio inferiore di quello dei figli. In questa situazione il patto implicito che condizionava la scuola pubblica fin dai tempi della sua nascita (1859) e che è sopravvissuto anche durante la prima fase della scuola democratica successiva al 1945 e fin verso gli anni Ottanta non funziona più.

Oggi il rapporto con i genitori non può più essere dato per scontato così come quello con gli alunni: oggi queste relazioni vanno costruite giorno per giorno, dall'inserimento al nido alla scelta degli studi universitari. Siamo entrati in una fase per così dire 'relazionale' ovvero che richiede un'attenta regia di costru-

zione, gestione, monitoraggio delle relazioni tra i vari attori formativi, ecco il vero significato del patto di corresponsabilità tra famiglie e scuola che altrimenti rischia di degradare a puro adempimento amministrativo.

In questi duri giorni di isolamento coatto il mondo della scuola può condividere la complessità del lavoro scolastico con i genitori, mantenendo la distanza e le differenze dei ruoli, condividendo le angosce del momento ma stemperandole nell'orizzonte della formazione e della cultura verso il quale il docente risulta sempre proiettato.

La pandemia finirà, la storia insegna, le donne e gli uomini organici al mondo della formazione e della cultura possono trasformare questa crudele esperienza in un'esperienza di formazione nel senso più genuino del termine come ci ricorda J. Dewey: "Noi viviamo sempre nel nostro tempo e mai in un altro; solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro. È questa l'unica preparazione che a lungo andare concluda qualche cosa"⁹. ■

NOTE

¹ Su questo concetto una (ri)lettura quanto mai appropriata in questi giorni: J. Baudrillard (1970), *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 2010.

² Sulla figura dell'intellettuale, le sue funzioni e la sua genesi resta fondamentale la lettura di A. Gramsci, *Quaderno del carcere n. 12*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018, in part. p. 44/77. Inoltre cfr., V. Lepenies, *Ascesa e declino degli intellettuali*, Laterza, Bari 1998.

³ Su questo punto cfr., M. Fiorucci, M. Caltarici, *Il mondo a scuola per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.

⁴ M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.

⁵ G. Cecchinato, R. Papa, *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino 2016.

⁶ Cfr. M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

⁷ Un'altra (ri)lettura utile in questi tempi potrebbe essere quella delle Indicazioni nazionali dei vari ordini di scuola, con particolare attenzione alla parte generale, dove viene espressa quella pedagogia della scuola italiana che dovrebbe essere condivisa, in modo critico, da tutti i docenti.

⁸ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina Editore, 2014, p. 72.

⁹ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 34.

il coronavirus e le classi interrotte

NON C'È PIÙ LA SCUOLA DI UNA VOLTA

GIORGIO CRESCENZA



L'allontanamento forzato dagli edifici scolastici ha aperto diversi interrogativi sul fare scuola. Primo fra tutti l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento. Dopo le riforme del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta?

Uno dei motivi più evidenti delle difficoltà che oggi la scuola incontra nello svolgere la missione che le è affidata è che stenta a identificare le caratteristiche culturali e motivazionali dei suoi studenti. Ancora all'inizio degli anni Sessanta, tutto era più chiaro: c'erano programmi e piani di studio ben definiti. La condizione per andare avanti negli studi era di conformarsi. Solo che a poterlo fare era solo il 15/20% dei giovani, mentre gli altri abbandonavano precocemente la frequenza per iniziare a lavorare. Bisognerà attendere la fine del 1962 per considerare formalmente chiusa la stagione gentiliana dell'istruzione di base, intesa quale dispositi-

vo per il controllo sociale attraverso la scuola. Infatti, in quell'anno viene formalmente legalizzato un fenomeno già in atto da qualche tempo, maturo storicamente e pronto a esplodere socialmente: la scolarizzazione di massa. Ciò avviene con l'allungamento dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e con l'istituzione della scuola media unica nell'anno scolastico 1962-63, ove appunto si sarebbe dovuto svolgere interamente il nuovo corso obbligatorio.

La lunga marcia: dalla scuola media unica a oggi

Emanata sotto la formula politica del centro-sinistra, la nuova scuola unificò i corsi medi inferiori, prima solo parzialmente uniformati, e consentì in tal modo l'accesso a tutte le scuole secondarie superiori (Baldacci M., Cambi F., Cardini A., Degl'Innocenti M., Lacaita C.G., 2004). Questo avvenimento, inoltre, al di là dei contenuti educativi e formativi, molto modesti nei primi anni, risultò un evento di grandissima incidenza sociologica. Infatti, in un mutato clima culturale e di nuove sinergie partitiche, più pluralistico e progressivo, rappresentò politicamente l'*imprimatur* democratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali

anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso (Santamaita, 2000).

Da allora, è cambiato il mondo: fino all'ultimo "scossone", rappresentato da oltre ottocentomila studenti stranieri nelle nostre aule, un ritmo che cresce regolarmente, al ritmo di 40-50 mila unità per anno e che rappresenta ormai il dieci per cento del totale (Fiorucci, Catarci, 2019, p.38). Ma di questa evidenza non si è tenuto abbastanza conto e si continua a pensare e operare come se i destinatari dell'educazione alla cittadinanza fossero ancora i figli maschi (anche il genere è importante in questa educazione di una famiglia borghese agiata, urbana, colta e in grado di trasmettere i valori della disciplina, dello studio, del sacrificio, dell'impegno in attesa di un premio sicuro, di un posto "prenotato" nella scala sociale (Borruso, Cantatore, Covato, 2014).

La scuola di massa accoglie scolari e studenti, in maggioranza di sesso femminile, appartenenti al ceto medio di recente formazione: ma anche figli di operai, artigiani, piccoli imprenditori lavoratori autonomi, per non parlare dei figli di stranieri, tutti più o meno estranei a quei valori, su cui si è fondata la scuola elitaria nazionale (Trow, 1974).

Concepire una efficace *educazione alla cittadinanza* significa, in primo luogo, osservare e studiare meglio questo nuovo pubblico, e prendere atto che c'è un enorme differenza tra il modo di pensare dei giovani e il modo di pensare degli insegnanti.

È sempre più difficile far *passare* ciò di cui gli studenti hanno bisogno: il che richiede di necessità che si risvegli la loro motivazione. I nostri modi di insegna-

mento prevalentemente trasmissivi, sono ormai obsoleti e non rispondono alla loro domanda di coinvolgimento attivo.

Ci può aiutare la sintesi globale effettuata da Prensky (2010), servendosi delle risposte raccolte in migliaia di interviste fatte a studenti di tutti i ceti sociali, di tutte le età, di tutte le nazionalità. Le risposte sono singolarmente convincenti:

- non tollerano più lezioni cattedratiche;
- vogliono essere rispettati, vogliono che si abbia fiducia in loro, vogliono che si tenga conto della loro opinioni e che li si apprezzi;
- vogliono coltivare le proprie passioni e i propri interessi;
- vogliono cercare, utilizzando strumenti del loro tempo;
- vogliono lavorare con i loro coetanei, in gruppi di lavoro, per realizzare progetti;
- vogliono prendere decisioni ed essere coinvolti nel controllo dell'esecuzione;
- vogliono essere collegati con i loro coetanei per esprimere e condividere le loro opinioni, in classe e al di fuori della scuola;
- vogliono cooperare e competere con altri;
- vogliono che l'educazione sia legata alla realtà.

È possibile, logicamente, considerare questa lista come un insieme irrealistico di aspettative adolescenziali. Ma, se lo facessimo, commetteremo un grave errore. Oggigiorno gli studenti vogliono imparare in un modo diverso che in passato. Auspicano modalità di apprendimento interattive che li coinvolgono maggiormente e che abbiamo un senso per loro.

Vecchi e nuovi approcci pedagogici

La ricerca sugli ambienti e sulle tecniche di apprendimento più favorevoli per gli studenti è cresciuta enormemente negli ultimi anni. Un'appropriata progettazione delle procedure e dell'organizzazione degli ambienti di apprendimento è un vero e proprio valore aggiunto che va senz'altro utilizzato. Infatti, l'apprendimento ha natura prevalentemente sociale: lo sviluppo delle conoscenze avviene soprattutto attraverso processi di interazione, negoziazione e cooperazione. Le neuroscienze dimostrano che la mente umana è segnata dalla interazione con gli altri. Natura e cultura costantemente interagiscono per formare lo sviluppo della mente (Baldacci, 2012). Le neuroscienze confermano anche che le dimensioni emozionali e cognitive dell'apprendimento sono inestricabilmente connesse. Gli insegnanti devono capire quanto le dimensioni cognitive ed emotive lavorano assieme e al contempo devono rendersi conto di quanto le emozioni negative possono inibire i processi di apprendimento e demoralizzare i giovani (Santerini, 2019). La natura prevalentemente sociale dell'apprendimento raccomanda l'adozione di modelli di *cooperative learning*, naturalmente se organizzati e strutturati appropriatamente. Va da sé che il lavoro di gruppo non può in alcun modo ridurre l'importanza del lavoro autonomo e della ricerca personale, che peraltro è necessaria per i giovani dopo le scuole primarie. Quando la collaborazione di gruppo avviene con *project work*, o ricerche a progetto, si pongono problemi che i giovani dovranno affrontare nel corso della loro vita (Bochicchio, Rivol-

il coronavirus e le classi interrotte

tella, 2017). Problemi significativi relativi alla vita reale dei giovani giocano un ruolo chiave perché facilitano sia impegno che motivazione. Di qui l'importanza di *inquiry-based learning*, approccio pedagogico promosso dalla Commissione Europea (Rapporto Rocard 2007), cioè di ricerche su problemi che hanno senso per i giovani nella vita di tutti i giorni e di *service learning*, cioè di attività di volontariato al servizio della comunità locale. Un altro dei principi che le scienze dell'apprendimento enfatizzano è quello di evitare un eccesso di domanda di conoscenze sugli studenti, in quanto ciò può determinare effetti negativi e demotivanti.

Si insiste peraltro sulla assoluta necessità che i giovani abbiano costanti e regolari *feedback* di valutazione delle loro *performance*: utili per la loro consapevolezza e per gli insegnanti che devono eventualmente modificare i loro metodi di insegnamento. Un ultimo punto evidenziato riguarda l'importanza di poter disporre di "spazi fisici flessibili", che sono essenziali per l'introduzione dei nuovi approcci raccomandati, sia per il lavoro individuale che collettivo. Spazi inadatti rendono di fatto impossibili gran parte delle indicazioni suggerite. Per concludere va sottolineato che tutti questi principi o indicazioni devono essere presenti e rispettati contemporaneamente se si vuole creare un ambiente di apprendimento veramente efficace, ma come far sì che il cambiamento raccomandato dalle scienze dell'apprendimento si trasformi in realtà operativa? Il punto chiave è che ci sia una revisione dei programmi e degli obiettivi di formazione dei docenti anche attraverso un ripensamento dell'uso delle nuove tecnologie, come sta avvenendo in questa fase cruciale.

Al riguardo, di seguito una sintesi delle principali tecniche didattiche raccomandata per suscitare l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti: praticare attività di gruppo (*cooperative learning*) e di apprendimento a progetto (*project work*):

- approfondire problemi che hanno senso per gli individui e la società (*inquiry-based learning*);

- sviluppare competenze attraverso l'operatività (*learning by doing*) e non fermarsi alle conoscenze ricevute dagli insegnanti;

- praticare attività di volontariato promosso da scuole e a servizio della comunità locale (*service learning*).

Nuove tecnologie: telematica e multimedialità

La rivoluzione mediatica apre vie inesplorate: programmi televisivi, conferenze elettroniche, accesso a biblioteche elettroniche e banche dati, videogiochi, computer etc. C'è chi sostiene che siamo alle soglie di una rivoluzione epocale assimilabile al passaggio dalla cultura verbale a quella scritta. Telematica (eliminazione a basso costo della tirannia del tempo e dello spazio) e multimedialità (suono, immagine, testo) non possono essere considerate puri strumenti innovativi ma neutri, bensì tecnologie che forniscono uno specifico "valore aggiunto" ai processi cognitivi di apprendimento (Roig-Vila, 2018). Gli insegnanti, attraverso questi strumenti, possono migliorare enormemente la qualità dell'attenzione, l'interesse e la capacità di memorizzazione dei loro studenti. Ma anche ravvivarne la motivazione, troppo spesso addormentata della didattica tradizionale (Trinchero, 2006).

Così come le nuove tecnologie hanno profondamente modificato nelle imprese l'organizzazione del lavoro e i rapporti tra le persone, anche l'uso della telematica e della multimedialità trasformerà l'atteggiamento dei protagonisti e l'organizzazione della scuola, come purtroppo sta avvenendo a seguito dell'emergenza Coronavirus.

Ad esempio, rottura dello spazio-classe, sia nella scuola che nell'Università, a favore di aule virtuali di grandi dimensioni in cui proiettare materiali per 100/200 ragazzi e aule più piccole per discussioni guidate tra docenti e gruppi ridotti di studenti; lezioni o conferenze su "spazi multimediali" predisposti dai migliori studiosi di ogni singola materia e ancora riunioni collegiali su plurime piattaforme.

Vanno ribaditi il valore e l'imprescindibilità della cultura scritta, che va difesa a oltranza: la lettura e la scrittura richiedono momenti di solitudine, concentrazione, capacità di apprezzare la chiarezza e le distinzioni. L'uomo è un animale simbolico e guai se riduce o perde le sue capacità di astrazione e di razionalità.

Peraltro, come rileva Maragliano (2019): "Oggi impera un rigido monoteismo testuale, la scuola è il regno della mono-medialità, dove l'istruzione è contro il consumo, la pagina contro lo schermo, il libro contro la televisione e il computer, l'astrazione contro l'immersione [...] l'uomo è invece per natura un soggetto multimediale ed è logico che la multimedialità lo seduca, lo faccia giocare ma lo mette anche in gioco (stare in contatto con, stare dentro a, muoversi, scegliere, agire, etc.)" (p. 37). Non è ragionevole sottolineare più del necessario il contrasto e la inconciliabilità della cultura scritta con quella audiovisiva: piuttosto, consapevoli dei limiti di ognuna, vanno ricercate le giuste integrazioni e sinergie.

Con la telematica e la multimedialità gli studenti sono incoraggiati ad auto-apprendere e diventare ricercatori come a scuola, così all'università e a casa: più spazio alla curiosità e alla creatività. Sussiste tuttavia il rischio di un colossale *zapping* senza senso. Va demitizzata la filosofia dell'auto-organizzazione dell'istruzione. Il docente manterrà sempre un ruolo decisivo, semplicemente non sarà più solo un dispensatore di conoscenze ma anche una guida, un tutor, in grado di selezionare, programmare, commentare i materiali, insegnare ad apprendere.

In conclusione telematica e multimedialità offrono nuove straordinarie possibilità per interessare e coinvolgere gli studenti.

Non possono essere sottaciuti gli ostacoli che si frappongono:

a) le resistenze culturali e/o psicologiche di molti docenti che devono rimettere in discussione il proprio ruolo e le metodologie didattiche: c'è assoluta necessità di trovare incentivi affinché gli insegnanti più motivati si impegnino in progetti di formazione e aggiornamento continuo. Per usare con cognizione di causa lo strumento occorre padroneggiarlo e qui molto spesso gli alunni sono più esperti dei loro docenti. Investimenti in tecnologie non combinati con investimenti per l'aggiornamento dei docenti sono insensati. L'obiettivo è rendere questi ultimi capaci di progettare e gestire la propria didattica in presenza di tecnologie, non di subire software preconfezionati;

b) la rigidità del sistema scolastico (programmi, orari, distinzione netta tra discipline, spazio-aula, etc.): la scuola dell'autonomia potrà offrire quella flessibilità del contesto indispensabile all'adozione delle nuove tecnologie didattiche.

Innovazione didattica e qualità dell'insegnamento

Già la Riforma Berlinguer (1997-2001), riflettendo sulle caratteristiche che differenziano il nostro tempo dalle epoche precedenti, sottolineava il superamento dell'idea di "trasmissione delle conoscenze", nucleo fondamentale della scuola italiana, a favore del concetto di "trasmissione-acquisizione di competenze". I rapidi progressi della scienza e l'incessante sviluppo tecnologico, infatti, hanno messo in crisi il concetto stesso di stabilità delle conoscenze facendo emergere il problema, talora drammatico, della obsolescenza di saperi e abilità (Battini, 2001, p. 1066).

Al riguardo si ricorda che un primo Piano nazionale scuola digitale è stato avviato nel 2007 per generalizzare l'uso delle Tlc nelle classi e utilizzare la tecnologia come catalizzatore dell'innovazione didattica, allo scopo di promuovere nuove pratiche di insegnamento, nuovi modelli di organizzazione scolastica, nuovi prodotti e strumenti a sostegno della qualità. Esso ha incluso quattro iniziative: un finanziamento per attrezzare le classi con lavagne interattive multimediali (Piano LIM), e tre progetti sperimentazione in cui alcune scuole pilota, selezionate tramite bando aperto, hanno sperimentato soluzioni Tlc (cl@sse 2.0, scuol@ 2.0, editoria digitale scolastica). La legge 13 luglio 2015, n.107, ha poi adottato, seppur non del tutto completato, il *Piano nazionale scuola digitale*, al fine di sviluppare e migliorare le competenze digitali degli studenti, in sinergia, fra l'altro, con il piano nazionale banda ultralarga.

L'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e

soprattutto della "rete", ha avuto un impatto straordinario sui modi e le forme, anche organizzative, della produzione e della trasmissione della conoscenza, e ha dischiuso inedite potenzialità per la ricerca transnazionale e la didattica (*e-learning, distance learning*). È un processo epocale che dà spazio alla moltiplicazione dei luoghi di ricerca e di produzione dei saperi anche al di fuori della scuola e dell'università (Roig-Vila, 2018).

Per una educazione alla cittadinanza democratica

Le considerazioni fin qui svolte si applicano alla scuola nel suo complesso e a tutte le discipline che vi si insegnano. Ma il discorso diventa ancora più complesso quando si prendono in considerazione le *educazioni* e, fra queste, l'educazione alla cittadinanza, in cui è *la forma dello stare insieme* che modella *la sostanza*, cioè il successo dell'azione formativa. E questo è molto complicato raggiungerlo solo attraverso gli strumenti tecnologici, perché viene indebolito il compito di una efficace mediazione scolastica.

La democrazia è, tra le altre cose, un modo per prendere decisioni di fronte a questioni controverse, che dividono l'opinione pubblica e le forze politiche. L'argomentazione, il dialogo sono modi attraverso i quali i soggetti acquisiscono la capacità di *prendere posizione* di fronte a questioni anche conflittuali. Se non ci fossero questioni conflittuali, non ci sarebbe neppure bisogno della politica e della democrazia, basterebbe dare il potere di decidere agli esperti, cioè agli scienziati. È controverso, per fare un esempio, se ci sia un limite, e dove sia

il coronavirus e le classi interrotte

collocato, nella capacità di una comunità di assorbire una popolazione di immigrati. È controverso se sia meglio, per mettere in ordine i conti pubblici, alzare le tasse o ridurre la spesa pubblica.

Se si nega alla scuola la possibilità di affrontare “questioni controverse”, la si condanna a restare uno spazio al di fuori della realtà; a essere percepita dagli stessi studenti come irrilevante per affrontare la vita reale. Abbiamo bisogno pertanto di sviluppare una pedagogia della controversia, capace di formare competenze di ascolto e argomentazione, prima di tutto nella formazione degli insegnanti, di tutti gli insegnanti, prima di ripensare come fare “educazione alla cittadinanza”. Una pedagogia che fornisca la discussione in comunità, scevra dalle ansie dei programmi e metta in campo quelle buone pratiche che possono favorire e mediare tra i diversi saperi (Dewey, 1999). E in perfetta continuità con la pedagogia della controversia di Dewey, ritroviamo il pensiero, ma soprattutto le attività didattiche praticate nella scuola da Don Milani, esemplare regista ed efficace portatore di strumenti per una proficua gestione della classe e di pratiche di mediazione scolastica.

A tal proposito, Edgar Morin (2001) sostiene che la finalità educativa principale dev'essere l'insegnamento della condizione umana. C'è necessità di far crescere, al di là dell'identità nazionale tuttora prevalente, un'identità europea (e in prospettiva planetaria), per diventare così cittadini del mondo e capire che viviamo in una comunanza di destini e abbiamo interessi comuni da perseguire: la pace, il rispetto dell'ambiente, uno sviluppo sostenibile, la crescita del capitale umano e la ricerca per l'innova-

zione. Da tutto ciò risulta evidente come sia imprescindibile per i giovani d'oggi un combinato di istruzione-educazione che tenga conto dei più recenti portati delle scienze umane, di quelle psico-pedagogiche e delle scienze sociali.

Quale idea di scuola avere oggi, in un mondo complesso e alcune volte difficile, ma anche ricco di diritti, opportunità, possibilità di conoscere, di incontrare e di pensare?

Anche se i modi per costruirla possono essere certamente diversi, ognuno può riconoscere che la scuola è forse quella istituzione culturale e sociale che, più di ogni altra, ha al suo centro la formazione delle persone, poiché modi, strumenti e risultati dei processi che hanno luogo dagli eventi epocali che ci sfidano, come ad esempio i processi migratori o le innovazioni tecnologiche che ci ibridano, sono connotati essenzialmente da una cifra umana e relazionale (Volpicella, 2020, p.32). Eventi, come una pandemia, rappresentano una sfida per l'educazione anche per le incertezze che suscitano. I principi pedagogici che si muovono di fronte alle nuove sfide, possono contribuire a orientarci e a orientare sui temi emergenti nell'area della formazione e ricerca e nel campo dell'educazione e che, attraverso le loro proposte e analisi, mirano a fornire un contributo alla riformulazione delle strategie necessarie a migliorare e allargare il dibattito pedagogico in una società che chiede alla scuola di: rivedere curricula, stili di insegnamento, moduli organizzativi. E in questa direzione che la buona relazione educativa resta la bussola di ogni buona scuola per una buona società. ■

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Baldacci M., Cambi F., Cardini A., Degl'Innocenti M., Lacaita C.G. (eds), (2004). *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media, 1962*, Manduria: Lacaita Editore.
- Battini F. (2001), *L'attuazione della riforma dei cicli scolastici*, in *Giornale di diritto amministrativo*, n.10, p. 1066.
- Bochicchio F., Rivoltella P. C. (eds), (2017). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*, Brescia: ELS La Scuola Morcelliana.
- Borusso F., Cantatore L., Covato C. (eds), (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano: Guerini Scientifica.
- Dewey J. (1999). *Comunità e potere*. Tr. it., Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci M., Catarci M. (eds), (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma: Edizioni Conoscenza.
- Maragliano R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma: Armando Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaele Cortina.
- Prensky M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, London: Corwin Press.
- Roig-Vila R. (ed.), (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Barcelona: Octaedro.
- Santamaita S. (2000). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano: Bruno Mondadori.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*, Milano: Mondadori Università.
- Trincherò R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento: Erickson.
- Trow M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to mass Higher Education - Policies for Higher Education*, Paris: OECD.
- Volpicella A. M. (2020). *Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi*, in Volpicella A. M., Crescenza G. (eds), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma: Edizioni Conoscenza.

RIFLESSIONI PER UNA NUOVA DIDATTICA

L'emergenza del Coronavirus ha spazzato via la didattica in aula, imponendo un ricorso improvviso e diffuso alle tecnologie per la didattica on-line: un'operazione commerciale che apre, o per meglio dire spalanca, nuovi orizzonti per il mercato del *software* e movimentata l'interesse di un bacino d'utenza già esistente, ma limitato e talora distratto; meno positivi sono invece gli effetti che quest'utilizzo massivo di strumenti tecnologici può generare nell'attività didattica e nell'indotto familiare che tale attività coinvolge anche sul piano economico, se le proposte non vengono correttamente orientate, selezionate e utilizzate dai docenti generando una sostanziale innovazione metodologica.

zioni specifiche e limitate nel tempo, quali i corsi per studenti adulti o gli interventi a supporto degli alunni assenti per lunghi periodi, con rientri programmati nella didattica in presenza. Predispo-
ndosi ora a un utilizzo esclusivo di questi strumenti per un tempo al momento non prevedibile, è necessario riflettere su alcuni aspetti metodologici, di contenuto e di legittimità.

L'estensione all'intero territorio nazionale della sospensione della didattica in presenza (DPCM 9/3/2020) introduce implicitamente l'obbligo della didattica a distanza (DaD), un acronimo poco usato nel lessico scolastico, dove ci si riferisce di solito alla FaD (Formazione a distanza). I due concetti sono solo parzialmente coincidenti, perché il percorso formativo, finalizzato a costruire competenze per la vita, coordina gli apprendimenti non formali e informali con il percorso didattico, che realizza apprendimenti formali, adattando i contenuti disciplinari allo sviluppo evolutivo del cervello: relazionandosi al livello di consapevolezza che l'individuo raggiunge progressivamente in base alla crescita, nell'infanzia l'apprendimento valorizza in particolare gli aspetti educativi, mentre

la scuola dell'emergenza

l'aspetto formativo vero e proprio diventa prevalente nella fase intermedia del percorso scolastico, per restare esclusivo nel triennio terminale della scuola superiore e nei percorsi post diploma.

Focalizzando l'attenzione sulle competenze, nella scuola dell'infanzia i contenuti sono funzionali all'acquisizione dei comportamenti socialmente adeguati, che trasformano un cucciolo concentrato sui suoi bisogni primari in un individuo capace di inserirsi in un contesto sociale. È ancora sui comportamenti che continua a focalizzarsi l'attenzione dell'insegnante fino al termine della scuola primaria, tanto è vero che la valutazione espressa al termine del segmento scolastico non consente di trattenere l'alunno all'interno del percorso sulla base delle lacune nei contenuti disciplinari, ma solo quando i suoi atteggiamenti non siano ritenuti idonei al passaggio nella scuola secondaria. Fino a questo punto, quindi, si attua un percorso educativo che pre-dispone alla formazione, utilizzando un impianto didattico che, benché sviluppato con metodi euristici, poggia su solide basi neurofisiologiche: le caratteristiche sostanziali di questo percorso devono pertanto essere mantenute nella formazione a distanza anche nel primo segmento scolastico, in cui l'aspetto pedagogico è prevalente, se non esclusivo.

La FaD propriamente detta, invece, focalizzata sui contenuti espressi in forma di conoscenze e di abilità, sviluppa nell'allievo la capacità di rielaborarli in forma di competenze, coordinandoli con gli apprendimenti non formali e informali che derivano dalla sua esperienza personale, e si realizza quando il suo cervello ha già sviluppato compiutamente le connessioni neurali che lo mettono in grado di concepire il pensiero astratto: solo in questo contesto è possibile operare una

vera formazione, dando forma, appunto, a queste connessioni e guidando l'allievo nell'elaborazione autonoma delle proprie mappe mentali. Nulla di tutto questo può avvenire nell'infanzia e, benché lo sviluppo del cervello sia diverso da individuo a individuo, esistono alcuni limiti obiettivi che lo sviluppo fisico impone in base alle fasce d'età, nella crescita come nell'invecchiamento. Qualunque sia lo strumento adottato, cercare di insegnare ai bambini quello che non sono in grado di apprendere determina una sostanziale perdita di autostima, di interesse e di tempo, risorse che devono essere destinate a valorizzare le caratteristiche che il cervello possiede invece al massimo grado nell'infanzia, ad esempio l'intelligenza emotiva e la memoria, e che, se non coltivate, rischiano di disperdersi. È su questi aspetti che la didattica a distanza dovrebbe concentrarsi nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, valorizzando anche online la comunicazione diretta fra alunno e insegnante attraverso gli strumenti di interazione audiovisiva, e cogliendo l'opportunità di coinvolgere le famiglie, che in questo momento aumentano la quantità della loro presenza e possono essere aiutate a perfezionarne la qualità. A differenza di quanto accade nella scuola secondaria, l'insegnante non dovrà distribuire il tempo in modo uniforme a tutti gli alunni, ma individualizzare i percorsi dedicando alla classe nel suo complesso, o divisa in gruppi se è necessario, alcuni spazi della giornata scolastica e concentrandosi per il resto del tempo sulle esigenze didattiche ed educative dei singoli alunni. Si tratta di una modalità consolidata nella didattica in presenza del primo segmento scolastico, ma del tutto nuova per l'insegnamento a distanza, in cui i maestri sono come sempre chiamati ad ap-

plicare la loro splendida creatività. È appena il caso di ricordare che l'aspetto ludico dell'apprendimento può essere ampiamente valorizzato dall'uso della tecnologia, sfruttando le risorse personali del docente o quelle della rete, in cui i maestri hanno riversato una quantità di giochi didattici che divertono e istruiscono anche gli adulti, ma deve essere integrato dal ricorso a materiali concreti e attività che possano coinvolgere anche le famiglie, ampliando virtualmente lo spazio educativo.

Il percorso formativo vero e proprio si sviluppa invece nella secondaria di primo e secondo grado, articolandosi nel quinquennio dell'obbligo e successivamente nel triennio conclusivo dell'iter scolastico, destinato a coordinare apprendimenti diversi in un percorso unitario ma progressivamente individualizzato in base alle esigenze formative rilevate nello studente.

È in questo contesto che i metodi della formazione a distanza, concepiti per la didattica universitaria e per la formazione aziendale, possono essere adattati all'uso quotidiano nella scuola, tenendo ben presente che le tipologie proposte dalla FaD sono quelle tradizionali della didattica in aula, per quanto rielaborate in forma tecnologica: la lezione frontale e il *tutorial*, a cui si aggiungono gli strumenti di ricerca, progettazione e creazione e quelli di condivisione sociale, che possono essere adattati per attività in *flipped classroom*.

La lezione frontale e le tecnologie didattiche

La lezione frontale, per quanto criticata come metodo di insegnamento, rimane lo strumento più efficace per trasmettere

conoscenze, purché realizzata secondo canoni di efficienza, in termini di sintesi, chiarezza e vivacità comunicativa. D'altronde, man mano che i contenuti diventano più complessi e astratti, procedendo verso lo studio universitario, la lezione frontale si va affermando come l'unico strumento valido, che si tratti di una dissertazione in forma scritta o espressa verbalmente durante una conferenza, pertanto lo studente deve allenarsi a usufruire delle lezioni frontali, che il docente distribuisce in modo mirato e progressivo nel suo percorso di insegnamento, alternandole con fasi dimostrative dei procedimenti (*tutorial*) che consentono di applicare la conoscenza teorica con la necessaria abilità. La didattica online, nella sua avvenente forma innovativa, propone di fatto principalmente lezioni frontali, talora con telecamera fissa e sonoro in presa diretta, con testi ridondanti e supporti visivi poco leggibili, in pratica molto più noiose di una lezione in aula che, se correttamente svolta, esercita il fascino di una *performance* teatrale: in classe, l'insegnante mentre spiega con tono di voce e gestualità adeguate riesce a mantenere desta l'attenzione degli studenti, osserva le loro reazioni e adegua la propria esposizione alle richieste implicite che essi esprimono con il linguaggio del corpo, inserendo chiarimenti o semplificazioni, interrompendosi, intensificando i ritmi quando individua un calo di attenzione e così via. Nulla di tutto questo può avvenire online, pertanto è necessario che questa carenza sia compensata da un'attenta progettazione didattica, rispettosa delle esigenze specifiche degli allievi, che l'insegnante ben conosce. La creazione di uno spazio condiviso per la discussione, in forma di blog, forum o chat, è utile soltanto se lo studente è in

grado di esprimere in modo compiuto le proprie difficoltà ed è disponibile a manifestarle di fronte ai compagni, altrimenti l'interazione diretta con il docente, attraverso email o strumenti di video/audio-conferenza, può rafforzare le capacità comunicative, contribuendo anche al superamento della distanza dal gruppo classe. Un aspetto di grande utilità è la possibilità di rivedere la lezione fino a comprenderne compiutamente i contenuti, ma anche questo aspetto deve essere potenziato consentendo la divisione in sequenze e l'orientamento all'interno del video tramite l'utilizzo di un diagramma di flusso o almeno di un indice dei contenuti. Il docente dovrebbe presentarsi come una voce fuori campo che commenta immagini significative e testi strutturati in forma di schemi: del tutto inutile mostrare il formatore, che dovrebbe tutt'al più comparire all'inizio e alla fine del filmato, oppure essere sostituito da una rappresentazione simbolica, da inserire come guida all'interno, insieme ad altri sistemi di ancoraggio delle informazioni.

Il tutorial come strumento del *learning by doing*

Lo strumento didattico del *tutorial* veniva utilizzato nella "Tv dei ragazzi" già negli anni '60, ma la diffusione di Internet ha favorito la realizzazione di diverse tipologie di questi manuali di istruzione che vanno dal semplice elenco dei materiali da predisporre e delle operazioni da svolgere in sequenza ai filmati con animazioni e possibilità di interazione. Benché sia opinione diffusa che attraverso questi strumenti si possa conseguire qualunque abilità, non bisogna

dimenticare che in un percorso formativo il saper fare non si configura come semplice capacità esecutiva, ma si relaziona con un complesso di saperi, con il preciso obiettivo di generare competenze: il *tutorial* che di norma possiamo reperire online esaurisce il proprio scopo nel momento in cui l'apprendista è messo in grado di ottenere il risultato atteso, indipendentemente dalla qualità dell'esito e dalla comprensione del processo, che gli consente di trasferire l'abilità conseguita in contesti di altro tipo. Diverso è lo scopo del percorso formativo, in cui si costruiscono abilità per l'acquisizione delle competenze in tutti gli ambiti disciplinari, anche se nella tradizione scolastica alcune materie sono ancora destinate all'apprendimento teorico, mentre in altre l'aspetto pratico è considerato prevalente, se non esclusivo. Il ricorso alla FaD può chiarire l'equivoco, attivando in tutte le discipline il *learning by doing*, che modifica le mappe mentali interiorizzando i contenuti, poiché rende necessario quel coinvolgimento diretto che trasforma l'apprendimento in un percorso di crescita a qualunque età. In una prima fase lo studente apprende osservando l'insegnante e attivando la memoria dichiarativa per descrivere il procedimento osservato. Anche in questo caso la scelta del docente è dettata dalla sua esperienza didattica e/o professionale, orientata dalla conoscenza degli allievi e motivata dalla valenza culturale della disciplina: tra le numerose strade che conducono al risultato l'insegnante seleziona quella che, per esperienza e in base ai risultati della ricerca scientifica, sa essere la più diretta, la più semplice o la più efficace, tenendo conto anche del profilo della classe.

Dalla cucina alla filosofia, mostrare un procedimento è certamente più facile

la scuola dell'emergenza

che descriverlo, ma le aule scolastiche non sono sempre adatte alla visione di un esercizio pratico, non solo perché possono essere disposte in modo inidoneo o poco illuminate, ma soprattutto perché i ritmi di esecuzione sono necessariamente inadeguati a essere contenuti in un'ora di lezione, limiti che non esistono in un filmato.

Al docente spettano, oltre alla scelta o alla realizzazione del video, il commento e i necessari chiarimenti: al termine della lezione gli studenti descrivono il procedimento in dettaglio nella forma scritta; solo in questo modo saranno in grado di replicarlo nell'applicazione a un diverso contesto e di integrare la descrizione con opportune osservazioni.

Il testo è poi inviato al docente che ne constata la rispondenza con il modello, mettendo in evidenza fraintendimenti ed errori, ma solo nell'applicazione pratica, che trasforma il procedimento appreso in esercizio, la verifica sarà completa, benché la FaD risulti inadeguata nel classico errore di distrazione, tipico del bambino e dell'adolescente, che comprende il procedimento ma non riesce ad applicarlo, come accade di frequente con gli esercizi ginnici o i calcoli matematici. In questi casi è solo la presenza fisica del docente che induce a una maggiore precisione e concentrazione, correggendo il procedimento nel corso dell'esecuzione.

Nell'applicazione pratica, dalla secondaria di primo grado all'università, la gradualità del peso didattico e della complessità dei contenuti attribuiti al *tutorial* consentiranno allo studente di passare dal gioco di ruolo alla realtà, dal fingersi archeologo, pittore, chimico o matematico, all'esserlo nella vita personale o professionale, associando alle



abilità esecutive la consapevolezza che genera creatività e cultura, ed orientandolo nelle scelte. Da questo punto di vista la FaD consente di ampliare gli orizzonti mettendo in relazione tecniche e procedure diverse, attivando lo spirito critico e la capacità di ricerca personale.

La flipped classroom e le competenze nella FaD

La contestualizzazione del percorso didattico nel percorso di vita si realizza compiutamente attraverso le metodologie per la *flipped classroom*, che rendono lo studente protagonista della formazione, consentendogli di rielaborare in forma di competenze le conoscenze e abilità apprese nel contesto formale della scuola, ma anche nei contesti non formali delle attività extrascolastiche e in quelli informali della quotidianità: nell'inserimento delle attività di *flipped classroom* all'interno della FaD l'unica cautela è evitare di confondere lo strumento tecnologico con la metodologia didattica, un rischio più consistente in quest'area della progettazione che,

per la sua nascita recente, ha usufruito fin dall'inizio delle ITC ma non del tempo necessario alla validazione scientifica del metodo. Nell'attività in presenza procedere per classi capovolte consente la migliore verifica delle Unità di Apprendimento, anche perché la complessità progettuale è necessariamente distribuita all'interno del Consiglio di Classe, configurandolo come gruppo di lavoro su una piattaforma condivisa, meglio se su supporto tecnologico.

Diversa l'utilità della tecnologia nella personalizzazione del percorso di apprendimento poiché le ITC, mentre potenziano gli strumenti progettuali e creativi che consentono, ad esempio, la realizzazione di e-book, la rielaborazione analitica dei testi attraverso l'utilizzo delle mappe cognitive o la costruzione di percorsi di ricerca con l'uso delle mappe concettuali, con una sempre più ampia possibilità di adattare gli strumenti alle esigenze specifiche della disabilità, dei disturbi di apprendimento e di alcune tipologie di BES, escludono però ogni interesse per le caratteristiche psicologiche dell'interazione comunicativa, che all'interno di un gruppo di lavoro fra per-

sone adulte possono essere irrilevanti ai fini del risultato, ma sono determinanti in una classe dove il percorso è più importante del prodotto realizzato, per le ricadute che comportano sulla formazione della personalità. Le dinamiche relazionali che si sviluppano fra gli studenti, e che diventano oggi sempre più problematiche riproducendo le dinamiche sociali, si rivelano spesso come elementi di disturbo nel lavoro di gruppo, consentendo all'insegnante di affrontarle come parte del percorso formativo con una paziente e capillare attività in aula, oppure sollecitando l'intervento esterno nei casi di particolare gravità: l'azione a distanza aggira il problema, come è utile che accada in un gruppo di lavoro fra adulti che mira al risultato, mentre nella pratica scolastica la formazione *peer to peer* si realizza in presenza, con importanti effetti sulle capacità relazionali, che si traducono poi in competenze di cittadinanza, accompagnando il completamento dello sviluppo cerebrale, che rende l'individuo consapevole del proprio ruolo nella società.

Considerata l'età degli studenti che rientrano nell'obbligo scolastico e formativo, le piattaforme per videoconferenza e gli strumenti tecnologici di socializzazione non possono competere con la didattica in aula: un utilizzo prolungato della FaD potrebbe anzi consolidare la generale tendenza all'isolamento che caratterizza le generazioni presenti, con pesanti conseguenze sulla crescita personale e sul profilo della società futura.

Non bisogna poi dimenticare il ruolo della scuola come osservatorio delle dinamiche sociali, che si concretizza attraverso l'attuazione delle linee di indirizzo del PTOF. Si richiede quindi al Collegio Docenti e ai Consigli di classe una riflessione diffusa e un coordina-

mento specifico per riequilibrare i limiti strutturali del sistema attraverso la progettazione didattica, attività che l'interazione a distanza può condurre anche con strumenti tecnologici, ma richiede un impegno economico e formativo su ambiti totalmente nuovi per la scuola.

Il ruolo delle componenti scolastiche

A questo proposito è utile considerare brevemente l'aspetto delle risorse tecnologiche che si richiedono alle scuole e alle famiglie per un funzionamento adeguato della didattica e della formazione a distanza, la cui selezione deve essere affidata ai Consigli di classe, in modo analogo a quanto accade per i libri di testo, mentre la linea di tendenza attuale sembra demandarla integralmente ai Dirigenti scolastici.

È necessario che ogni scuola disponga di una piattaforma tecnologica specifica idonea a garantire la riservatezza dei dati e la tutela del diritto d'autore per i materiali inseriti. Queste risorse sono normalmente già presenti nelle scuole, che adottano il registro elettronico con accesso riservato alle informazioni e possibilità di inserire materiali didattici e documentazione e di lavorare su documenti condivisi, ma devono essere potenziate e ampliate per un uso così diffuso e generalizzato. Diversa la questione che riguarda l'edizione dei materiali didattici che viene svolta dai docenti con software dedicati, anche *open source*, che conducono alla realizzazione di file in formati adatti alla condivisione in rete: da questo punto di vista è sconsigliabile al momento l'utilizzo di uno standard comune, che dovrebbe co-

munque essere scelto dal Collegio in base alle indicazioni dei Consigli di classe e di istituto, perché ogni disciplina prevede l'utilizzo di strumenti progettati ad hoc, che spesso consentono di interagire con i libri di testo adottati, e la libertà di insegnamento/apprendimento garantisce al docente la scelta dei metodi che ritiene più efficaci, anche in relazione alle proprie specifiche competenze, e agli studenti di utilizzare le risorse di cui dispongono senza doverle modificare integralmente alla fine dell'anno scolastico. Per gli strumenti di interazione con gli alunni sarebbe invece opportuno utilizzare degli standard nazionali, consentendo accessi controllati che garantiscano a docenti e famiglie l'identità dell'interlocutore, soprattutto in vista della possibile necessità di operare verifiche online che siano valide ai fini della valutazione finale. Al momento l'identità digitale viene garantita, con qualche rischio, solo dalle agenzie che operano in ambiti amministrativi, fiscali e finanziari; si potrebbe pensare a un utilizzo dello SPID in ambito scolastico, che certamente garantirebbe l'identità del cittadino in fase di accesso ai sistemi, ma non la veridicità delle prove svolte online. Da questo punto di vista, qualora non sia possibile un rientro in tempi brevi alla didattica in presenza, la scuola dovrà ragionare autonomamente, attuando una revisione degli strumenti di valutazione nell'ambito della FaD.

Resta comunque da considerare la ricaduta anche economica che questa nuova modalità di insegnamento è destinata ad avere sulle famiglie. Al momento l'utilizzo si prevede temporaneo, in coincidenza con l'attuazione di ammortizzatori sociali che consentono ai genitori di essere, almeno in parte, pre-

la scuola dell'emergenza

senti accanto ai propri figli, ma ragionando in termini di ipotesi, un uso prolungato della FaD costringerebbe anche le famiglie a investimenti diffusi per fornire agli studenti gli strumenti necessari alla didattica online. In questa situazione d'emergenza le scuole sono chiamate a mobilitarsi valorizzando le risorse disponibili, ad esempio utilizzando lo *smartphone* come strumento di comunicazione, il cui possesso è certamente più diffuso di quello del computer; anche quando in famiglia esiste un computer collegato in rete, è improbabile che ne esista uno per ogni figlio in età scolare, pertanto le lezioni dovranno essere pensate anche per una fruizione in modalità asincrona, che valorizzi l'uso degli strumenti di lavoro non tecnologici già utilizzati in aula. Bisogna poi considerare i costi della connessione, che al momento sono a carico del personale scolastico e delle famiglie, e le conseguenze che un ingresso massivo alla rete provoca sull'affidabilità di funzionamento della stessa: anche per questo motivo, in attesa di proposte commerciali specifiche, meglio se frutto di convenzioni con le aziende di telecomunicazione definite a livello nazionale, è opportuno che i materiali siano scaricabili in orari di basso traffico, limitando la necessità della connessione in tempo reale ai contatti diretti con gli insegnanti che, come abbiamo visto, non possono essere abbandonati.

Qualche considerazione sul futuro

È fuori di dubbio che quest'esperienza costituirà un momento di cambiamento radicale delle attività di apprendimento, così come l'utilizzo del lavoro agile lo

sarà per la concezione dell'attività lavorativa. È probabile che, uscendo dall'emergenza, il concetto stesso di scuola debba essere modificato in pianta stabile, determinando una diversa dislocazione delle risorse e forse cambiamenti sostanziali che, si spera, valorizzino la scienza didattica e la storia della scuola italiana, anche in considerazione delle difficoltà economiche che il Paese si troverà a dover affrontare. Questo cambiamento temporaneo infatti viene percepito dalle componenti scolastiche con caratteri di stabilità, che derivano probabilmente da un'esigenza di modifica strutturale a cui la situazione contingente sta suggerendo risposte, e forse una riforma radicale della scuola si sta avviando in modo imprevisto, come riflesso di sviluppi che sul piano sociologico e politico dovranno essere definiti dagli esperti di settore, ma sul piano didattico dovranno attribuire valore alle esperienze innovative che i docenti stanno dimostrando di saper attuare con efficacia e competenza. ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Calvani A., Menichetti, L. (2014). *Gli Open Educational Path: per un'accezione epistemologica di "apertura"*, in *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 14(1), 86-98.
- Canzoneri A. (2013). *Relazione sull'e-learning*, Università di Pisa, Seminario di cultura digitale AA 2012/13.
- Epifani S., Marinucci C. (2004). *E-learning nella scuola*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Lazzari M. (2016), *Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo*, in *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 226-241.
- Maragliano R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*, Bari: Laterza.
- Rivoltella P.C., Ardizzone P. (2003). *Didattica dell'e-learning*, Roma: Carocci.
- Roberto A. (2002). *TIC e FaD per studenti ospedalizzati*, tesi di laurea, Univ. La Sapienza, Facoltà di Scienze della Comunicazione, pubblicato in rete in www.tesionline.it/tesi/tic-e-fad-per-studenti-ospedalizzati/6358
- Teruggi L., Zuccoli F., Bassi F. (2019). *Enhancing a blended module in General Didactics: new contents, materials, forms of assessment and feedback in Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 257-266.
- Trentin G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano: FrancoAngeli.
- Trentin G. (2003). *E-learning come sistema complesso*, in *TD Tecnologie Didattiche*, Ortona: Ed. Menabò.
- Trinchero R., Todaro P. (2000). *Nuovi media per apprendere. Principi di formazione a distanza in rete*, Torino: Tirrenia.
- http://adultiinformazione.indire.it/fad/www.aiditalia.org/Media/News/didattica_a_distanza/guida_aid_didattica_a_distanza.pdf
- <https://percorsiconibambini.it/apprendimento-a-distanza/>
- www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2013/12/Webex-7-Trends-Shaping-E-Learning
- <http://elearningindustry.com/elearning-future-what-will-elearning-look-like-2075>
- <http://elearningindustry.com/tags/elearning-future>
- www.irccsdebellis.it/html/ebm/1%20pro,%20i%20contro%20e%20l%27efficacia%20dei%20programmi%20di%20apprendimento%20a%20distanza.htm
- <http://istruzione.gov.it/2020/03/03/emergenza-coronavirus-set-per-apprendimento-a-distanza/>

I PERCHÉ DELL'INCULTURA DI MASSA

AURORA MORELLI

L'apprendimento e l'acquisizione delle competenze devono passare necessariamente per alcune fasi. Hanno bisogno di tempo per la riflessione e l'assimilazione. Oggi si tende a saltare questi passaggi

Siamo una specie culturale e ogni individuo è il risultato di un determinato contesto familiare e sociale. Oggi giganteggiano fenomeni come l'analfabetismo funzionale (quando si è in grado di leggere un testo, ma non ne comprendiamo il significato), come l'ignoranza sul proprio tempo per cui il 15,6% degli italiani pensa che la *shoah* sia un'invenzione, come la perdita diffusa delle più elementari coordinate storiche nella maggior parte dei giovani e non solo, come la scomparsa all'interno delle relazioni sentimentali delle fasi della progressiva conoscenza-intimità, come la realtà sempre più adultocentrica e la scomparsa dei tempi dell'infanzia.

Tutto questo ha creato danni incommensurabili alla nostra capacità di pensare, cioè di congiungere, di ricollegare le esperienze, di vivere la complessità.

La banalizzazione delle conoscenze

Le scoperte tecnologiche compiute dall'umanità hanno portato sempre a grandi cambiamenti. Basti pensare come l'invenzione della macchina fotografica ha sostituito, fino a farlo scomparire, il lavoro artigianale del ritrattista, del paesaggista, del pittore di battaglie e di molti altri. Nell'era dell'informatica i tempi degli scambi informativi sono praticamente scomparsi e con loro i momenti della riflessione. Ogni risposta o commento sembra essersi trasformato in una compulsione ad agire. Tutto questo si sta ripercuotendo sui percorsi dell'apprendimento che si sono pericolosamente ridotti. Molti insegnanti delle scuole superiori lamentano che i loro studenti non siano assolutamente in grado di costruire una frase dotata di senso. Frasi anche molto lunghe sono prive del soggetto, del verbo e dei complementi. Dove va ricercata l'origine di questa incultura di massa? Come ben sappiamo, quando un problema è di massa la sua origine è culturale. Basti pensare all'obesità, al bullismo, alle tossicodipendenze.

In primo luogo la causa va indagata nella trasformazione della famiglia, oggi solo mononucleare, che non è assolutamente in grado di accogliere la lunga dipendenza infantile e i processi educativi che ne rappresentano un elemento portante. Alla famiglia è stato tolto il tempo per l'educazione emotiva e relazionale dei figli. Fino a po-

chi decenni fa si arrivava alle classi elementari con delle "competenze" comportamentali acquisite. Inoltre i nuovi disagi dell'infanzia, come il disturbo dell'attenzione, l'iperattività, l'aumento delle disgrafie e delle dislessie, solo per citarne alcune, rendono estremamente gravoso il compito dell'insegnante che dovrebbe essere esclusivamente quello di trasmettere la passione per la conoscenza. La sola che permetterà al giovane di trovare gli strumenti critici per orientarsi, per giudicare e per agire nella realtà.

Il metodo globale

In secondo luogo, l'introduzione di alcune tecniche educative hanno spazzato via i tempi dei processi d'apprendimento. Esempio è stata la sostituzione del metodo alfabetico con il metodo globale per imparare a leggere e a scrivere. Se un tempo imparavamo a scrivere con la matita nei quaderni con le righe iniziando dalle aste per poi proseguire con la *i*, poi con la *a* ecc. ecc. assieme alle prime elementari nozioni di grammatica, oggi si inizia con una frase intera: "*io mi chiamo Andrea e ho sei anni*". La giustificazione del metodo globale è nella convinzione che una lingua non si impara a parlare attraverso la conoscenza grammaticale, ma solo nell'interazione con l'altro. Questa metodologia ha origine dall'osservazione che il bambino, fin dalla nascita, ha un sistema neurofisiologico che gli permette di esprimersi attraverso la parola e che per

i danni alla capacità di pensare

sviluppare il linguaggio ha bisogno di essere circondato da individui che parlano. Ma apprendere a leggere e a scrivere non è assimilabile all'aspetto *naturale* dello sviluppo del linguaggio. Il linguaggio parlato è biologicamente primario ma non lo sono la scrittura e la lettura. La scrittura è una costruzione nata per fondamentali esigenze pratiche, quando i gruppi sociali sono passati dal piccolo clan o villaggio a organizzazioni molto più numerose e rese complesse dagli scambi commerciali. Questi comportavano la necessità di registrare, contare, classificare e ordinare. L'evoluzione della scrittura fu tortuosa e passò attraverso varie fasi. Compare, in forme rudimentali, in diversi continenti a partire da circa 5500 anni a. C.

I "pittogrammi" apparvero in Mesopotamia verso la fine del IV millennio a.C. Questa scrittura per immagini ovviamente presentava molti limiti come quelli di non poter comunicare concetti astratti. Si arriverà alla scrittura ideografica, cioè a quella scrittura che consente di comunicare idee, storie e sensazioni, passando attraverso la scrittura geroglifica e la cuneiforme. Poi finalmente si giunse alla scrittura alfabetica, dove il segno grafico rappresenta un suono. La combinazione di quei segni permetteva la possibilità di rappresentare nel modo più veloce pensieri, cose e fatti. La scrittura venne creata dall'uomo esattamente come la matematica per permettere di soddisfare fondamentali esigenze per gli scambi sociali.

Ma l'apprendimento della scrittura alfabetica non può essere separato, come oggi sta accadendo, dall'acquisizione di quelle regole grammaticali che sono la struttura portante di una corretta espressione di un pensiero, di una narrazione.

Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale è la manifestazione del venir meno

della capacità di comprendere concetti, dove il significato di una parola a noi sconosciuta può essere ricavata dal contesto.

Tutto il percorso scolastico è un procedere verso l'assimilazione di rappresentazioni mentali, cioè verso il collegamento di ciò che si è appreso nel tempo per poter andare avanti nella comprensione e nella risoluzione di problemi. Argan ha scritto che l'arte figurativa è stata la punta di diamante del lavoro artigianale. Ciò vuol dire che il grande artista aveva una conoscenza profonda della materia e della tecnica la sola che gli avrebbe permesso per realizzare le sue opere. Sapere che aveva acquisito in un lungo apprendistato presso la bottega del maestro. Borromini, il più grande architetto del barocco, iniziò come scalpellino.

La scomparsa del percorso genera inevitabilmente l'impossibilità di conoscere l'origine di un determinato problema. In ogni campo. Per esempio, oggi le masse, l'informazione, la politica sembrano ignorare le cause dei processi migratori. Giudicano il problema dal suo punto finale senza chiedersi qual è il processo che ha determinato questo fenomeno.

La semplificazione dei comportamenti

Ugualmente avviene per i nuovi disagi infantili e adolescenziali che sono in serio aumento. L'origine di questa sofferenza è da ricercare nella cancellazione delle differenze, cioè nella estrema semplificazione dei percorsi della crescita.

L'infanzia è caratterizzata dal gioco. Il bambino dovrebbe studiare e giocare con i coetanei, ma la realtà infantile oggi è deprivata dal gioco quotidiano. Giocare vuol

dire fare, inventare, scoprire, creare. Nel gioco si progettano e si condividono con gli altri regole e fantasie. Il gioco è un percorso di apprendimento sociale che pone le basi dei processi simbolici.

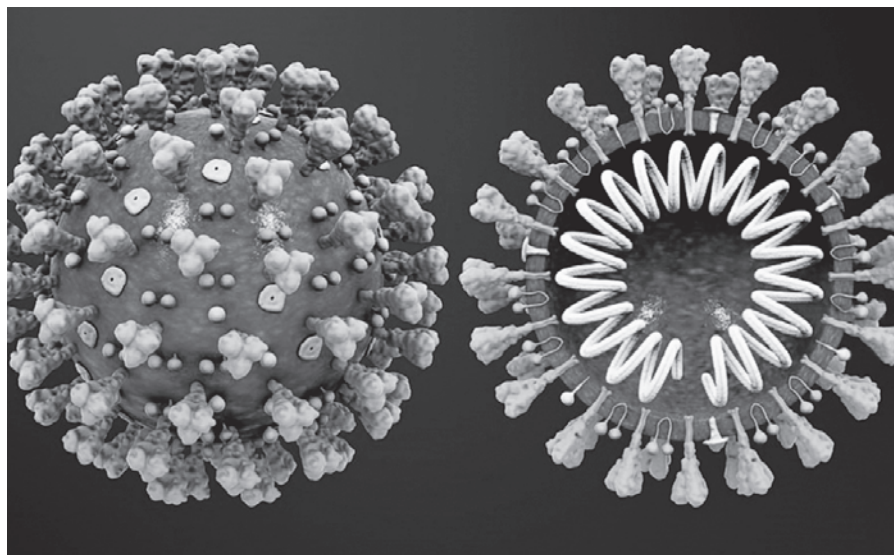
L'adolescenza dovrebbe contraddistinguersi come quella fase della vita in cui il giovanissimo dovrebbe realizzare la capacità di sapersi prendere cura di sé. Da tempo assistiamo, come i gravissimi fatti di cronaca denunciano, a una semplificazione dei comportamenti, all'incapacità di valutare caso per caso, fino a non comprendere la differenza tra la vita e la morte. Quali le origini? Le più evidenti: la negazione delle cause che hanno portato all'esasperazione dei conflitti di competenza e di responsabilità nel percorso educativo tra le due istituzioni addette alla cura, la scuola e la famiglia; la rivoluzione informatica che nel campo della comunicazione ha annullato il tempo e la distanza e non tiene conto di ciò che si trasmette e a chi si trasmette.

La crisi culturale all'interno delle nostre società nasce da una estrema banalizzazione delle conoscenze – che, come scrive Umberto Galimberti, "non sono solo educazione intellettuale, ma soprattutto educazione delle emozioni e quindi dei comportamenti" – e ha come conseguenza quello di un vero e proprio attentato non solo contro i valori etici, ma contro il principio di realtà. ■

Aurora Morelli, psicologa e psicoterapeuta, è autrice de *I figli tiranni*; *L'eredità dei genitori smarriti*, biblink-editori 2014; *Dall'anestesia all'analfabetismo emotivo* in AA.VV.; *Emozioni che uccidono*, a cura di A. Pennella, Streetlib 2015; *Il pensiero latitante* in AA.VV., *Storie di ordinaria dissociazione*, a cura di A. Pennella, Franco Angeli 2019

UNO *GNOMMERO* CON MOLTI NODI

EMANUELE BARBIERI



Il quadro normativo sembra chiaro, almeno sulla carta, il sistema sembra ben strutturato, ma qualcosa ancora non va. Manca l'intreccio tra competenze nazionali e decentrate per raggiungere gli obiettivi. Risorse fondamentali: il personale e finanziamenti adeguati

Parlare della *governance* della scuola al tempo del Coronavirus può sembrare stravagante e, in un certo senso, potrebbe esserlo anche in una condizione normale. È una questione di cui si parla poco e quando lo si fa accade che avvenga in modo estemporaneo e frammentario. Credo invece che sarebbe ora di aprire una riflessione approfondita su un problema complesso da affrontare evitando pericolose improvvisazioni derivanti dall'impreparazione. È opportuno premettere che le considerazioni che seguono intrecciano necessariamente l'evoluzione della nostra scuola e gli interventi normativi, ma non hanno la pretesa né di fare la storia della scuola né un compendio giuri-

dico. Tentano solo di ricostruire, sulla base di alcuni passaggi ritenuti significativi da parte di chi scrive, l'origine e gli snodi principali di quel "complesso intrecciarsi in una stessa materia di norme generali, principi fondamentali, leggi regionali e determinazioni autonome delle istituzioni scolastiche"¹. Tutto questo, e altro ancora che non è stato oggetto di interventi della Corte costituzionale, è il portato di una serie di norme stratificatesi nel tempo. Provo a ripercorrere alcune tappe di questo percorso basandomi su una valutazione soggettiva dell'importanza di alcuni passaggi, quelli che più hanno contribuito a determinare il groviglio attuale: una elencazione sicuramente lacunosa per gli addetti ai lavori, ma credo utile per capire come siamo arrivati al complicato assetto attuale.

Parto dalla riforma della scuola media del 1963, approvata il 31.12.62, sicuramente un avvenimento storico, concomitante con il passaggio da una scuola per pochi alla scolarizzazione prima diffusa poi generalizzata. Spesso questo passaggio viene presentato come conseguenza della riforma. In realtà il legame è molto più complesso: la crescita della leva demografica e lo sviluppo economico del paese spingevano per motivi quantitativi e qualitativi a un incremento della popolazione scolastica e a un innalzamento dei livelli di istruzione e, in

¹ Sentenza della Corte costituzionale n. 13/2004

il complesso governo della scuola italiana

questa circostanza, il legislatore seppe essere in sintonia con la domanda e le esigenze dettate dai cambiamenti economici e sociali. Poi la scuola si pose in attesa della riforma della scuola secondaria superiore. E stiamo ancora aspettando.

La scuola diventa di massa

Con la riforma della scuola media si determinò, comunque, un prolungamento del percorso di istruzione per molti ragazzi, ma non si modificò l'impostazione della nostra scuola, ancora gentiliana e ontologicamente orientata a una selezione di classe. Situazione icasticamente descritta da Don Milani e dai ragazzi di Barbiana: "La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde [...] Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali" (*lettera ad una professoressa, 1967*).

Dal punto di vista del "Governo del sistema" la scuola era la scuola del Ministero, la scuola dei Provveditori, delle circolari e degli adempimenti uniformi. Ma già all'inizio degli anni Settanta, ministero e provveditorati non erano più in grado di gestire in modo efficace e tempestivo l'ordinaria amministrazione. Gli studenti della scuola secondaria superiore che nell'a.s. 1961/62 erano 840 mila, dieci anni dopo erano passati a 1.732 mila. Dal 1971 al 1981 l'incremento registrò una media di oltre 70.000 alunni all'anno che nel 1981/82 toccavano la bella cifra di 2.446 mila, comparabile con il numero di coloro che oggi frequentano il medesimo grado di istruzione. Nelle periferie delle grandi città la crescita dei tassi di scolarizzazione conseguenti la riforma della scuola media, combinata con il boom demografico e il flusso migratorio interno, portava al raddoppio degli istituti nel giro di pochi anni.

Per insegnare alcune discipline si accettavano lauree non pertinenti. Ma bisognava pur dare insegnanti alla scuola, visto che a volte non c'erano neppure le aule e bisognava fare lezione in luoghi inidonei o attivare doppi turni. In quel contesto i vecchi meccanismi entrarono in crisi, i ruoli nazionali non reggevano più. I vecchi apparati non erano in grado di provvedere neppure al reclutamento. I presidi erano, in larga misura, incaricati. A novembre/dicembre, i provveditorati erano ancora impegnati nelle nomine. L'unico segmento che ancora teneva era la scuola elementare, coinvolta solo dagli incrementi demografici e con un suo apparato amministrativo e tecnico in grado di provvedere a una gestione ordinata del personale. Mancò non solo l'ambizione di una *Riforma*, ma la stessa capacità politico-amministrativa di governare il passaggio da una scuola per pochi a una scuola di massa.

E nel frattempo scoppiò il 68.

Nascono gli organi collegiali

Alla contestazione e alla domanda di partecipazione la politica rispose con la legge delega del 1973 per la riforma degli organi collegiali e la sperimentazione. Gli organi collegiali, da qualcuno definiti un frutto avvelenato del 68, rappresentarono un tentativo di dare una risposta alla domanda di partecipazione e, nel contempo, di contenerla, *proceduralizzandola*.

Poi vennero altre riforme, occasioni perse e controriforme, ma senza addentrarmi in questa ricostruzione, voglio anticipare un dato di fondo che dimostra come, dopo oltre mezzo secolo, sia rimasta sostanzialmente immutata l'incapacità del nostro sistema di istruzione di rimuovere in modo significativo le disuguaglianze di partenza.

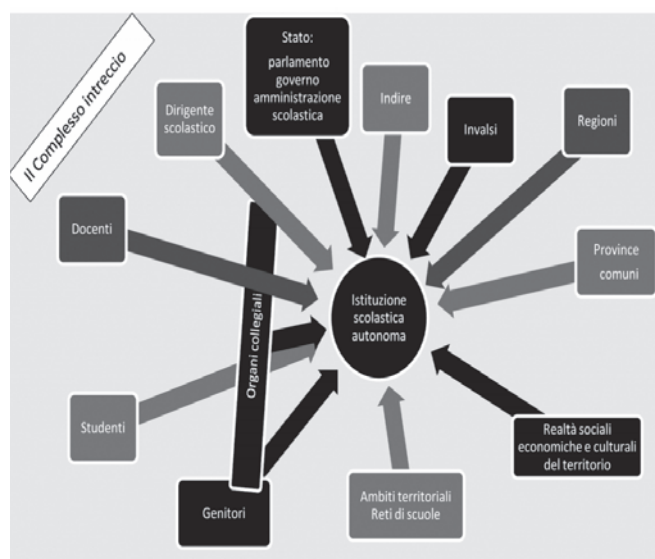
La denuncia dei ragazzi di Barbiana è ancora attuale nonostante le riforme e controriforme; le riforme annunciate e quelle annullate; i tagli senza riforme e i tagli contrabbandati per riforme. Gli interventi hanno riguardato gli ordinamenti e gli obiettivi formativi, i meccanismi di partecipazione e di governo, l'istituzione delle Regioni e di organismi tecnici di supporto alle scuole, l'inserimento degli alunni disabili, la riforma dell'istruzione professionale, il decentramento amministrativo, la modifica del Titolo V della Costituzione e conseguentemente delle competenze dello Stato e delle Regioni. E via elencando fino alla riforma dell'autonomia scolastica, non ultima dal punto di vista cronologico, ma forse la più rilevante per l'obiettivo ambizioso di garantire a tutti il successo formativo: "*L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*". (DPR 275/ 99, art. 1 *Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*).

Era la missione che il secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione affidava alla scuola. Senza trascurare gli adempimenti, avrebbe dovuto occuparsi della rimozione degli ostacoli di carattere sociale, economico e culturale che, di fatto, impediscono il pieno sviluppo della persona. Avrebbe dovuto tener conto dei contesti e delle caratteristiche dei soggetti, ma qualcosa non ha funzionato.

Il problema è sempre lo stesso: i ragazzi che si perdono. "Così

il cadere fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte *trend* migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia².

Dopo il preambolo e l'anticipo della conclusione, per passare a una analisi degli attuali assetti di governo del sistema può essere utile lo schema sotto riportato esemplificazione della pluralità degli organi di partecipazione, indirizzo, gestione e valutazione del sistema di istruzione.



Competenze dello Stato. La funzione legislativa

Provo ora a ricapitolare il ruolo e, per quelle più specifiche, l'origine delle diverse maglie del reticolo.

Per esaminare le competenze dello Stato è necessario partire dall'articolo 33, comma 1, della Costituzione: *L'arte e la*

scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. Il principio della libertà di insegnamento viene sancito in modo solenne. Le istituzioni della repubblica, nelle forme e nei limiti previsti dalla Costituzione possono definire, per l'istruzione scolastica, gli obiettivi, le risorse, le scelte organizzative e altro, ma come non possono stabilire la validità di una scoperta scientifica e di un'opera d'arte non possono interferire con la libertà di insegnamento. È un principio che sorregge anche le scelte sull'autonomia scolastica, anche se la Costituzione del 1948, nell'ultimo comma, la prevede soltanto per *le istituzioni di alta cultura, università e accademie*.

Oltre che per il principio della libertà di insegnamento questo articolo è importante perché delinea i caratteri fondamentali e unitari del nostro sistema di istruzione. La Corte costituzionale si rifà infatti agli articoli 33 e 34 quando è chiamata a dirimere i conflitti di competenza tra Stato e Regioni in merito alla potestà legislativa in materia di istruzione, dopo la modifica del Titolo V della Costituzione stessa³. Gli articoli 114, 116 e 117 modificano significativamente anche il quadro delle competenze legislative, suddivise, sulla base di un elenco di materie, tra Stato e Regioni, secondo una tripartizione che indica le materie di esclusiva competenza dello Stato, quelle di competenze esclusive delle Regioni e quelle concorrenti.

L'interpretazione controversa di quali contenuti afferissero all'una o all'altra delle ripartizioni ha dato luogo a un rilevante numero di ricorsi. La matassa è particolarmente ingarbugliata per la scuola: lo Stato ha competenza esclusiva in materia di norme generali sull'istruzione, di livelli essenziali delle prestazioni e di principi fondamentali; le Regioni hanno competenza esclusiva sulla formazione professionale⁴ e competenze concorrenti in materia di istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Si evincono immediatamente due elementi: la complessità della ripartizione e la costituzionalizzazione, in un inciso, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. La Corte costituzionale, chiamata in causa a volte dallo Stato e più spesso dalle Regioni,

² Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa: Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa - MIUR gennaio 2018

³ Sentenza della Corte Costituzionale n. 200/2009: "[...] Sul punto deve, invero, rilevarsi come il legislatore costituzionale abbia inteso individuare già negli artt. 33 e 34 della Costituzione le caratteristiche basilari del sistema scolastico, relative: a) alla istituzione di scuole per tutti gli ordini e gradi (art. 33, secondo comma, Cost.); b) al diritto di enti e privati di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato (art. 33, terzo comma, Cost.); c) alla parità tra scuole statali e non statali sotto gli aspetti della loro piena libertà e dell'uguale trattamento degli alunni (art. 33, quarto comma, Cost.); d) alla necessità di un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuola o per la conclusione di essi (art. 33, quinto comma, Cost.); e) all'apertura delle scuole a tutti (art. 34, primo comma, Cost.); f) alla obbligatorietà e gratuità dell'istruzione inferiore (art. 34, secondo comma, Cost.); g) al diritto degli alunni capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, di raggiungere i gradi più alti degli studi (art. 34, terzo comma, Cost.); h) alla necessità di rendere effettivo quest'ultimo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso (art. 34, quarto comma, Cost.).

⁴ La dizione completa "istruzione e formazione professionale" viene solitamente sintetizzata in "formazione professionale" per distinguerla dall'istruzione tout court.

il complesso governo della scuola italiana

ha emanato una decina di sentenze su queste problematiche. La sentenza 200/2009 passa in rassegna il quadro delle competenze e delle materie. Da essa si ricava che spettano sicuramente allo Stato le competenze legislative sulle materie già richiamate negli articoli 33 e 34 della Costituzione, riportate nella nota a piè pagina e inoltre quelle “sorrette, in relazione al loro contenuto, da esigenze unitarie e, quindi, applicabili indistintamente al di là dell’ambito propriamente regionale”.

Tra le norme con tali caratteristiche la Corte individua quelle relative a:

- le finalità e articolazioni cicliche del sistema educativo;
- i piani di studio e programmi dei vari cicli e delle articolazioni interne;
- gli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali;
- i “percorsi” tra istruzione e formazione;
- la valutazione periodica degli apprendimenti e del comportamento degli studenti;
- i principi della valutazione complessiva del sistema;
- i principi di formazione degli insegnanti;
- l’autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche;
- l’assetto degli organi collegiali;
- la parità scolastica e il diritto allo studio e all’istruzione.

la Corte dopo la dettagliata elencazione aggiunge che il criterio indicato e quelle elencate rappresentano “*un significativo termine di riferimento per valutare se nuove disposizioni, contenute in altre leggi, possano essere qualificate allo stesso modo*”.

Lo Stato, inoltre, sulla base dell’articolo 117 della Costituzione, ha competenze in materia di:

- ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali (tra i quali rientrano le istituzioni scolastiche);
- disciplina privatistica del rapporto di lavoro del personale della scuola (i contratti collettivi nazionali di lavoro).

Le competenze dello Stato oltre che legislative sono anche regolamentari. La citata sentenza 200/2009 aggiunge “*che le disposizioni contenenti norme generali sull’istruzione possono legittimamente prevedere l’emanazione di regolamenti statali proprio perché adottati nell’ambito di una competenza legislativa esclusiva dello Stato*”.

Credo che il quadro delle competenze dello Stato relativamente alla funzione legislativa in materia di istruzione, dopo il

lungo contenzioso tra Stato e Regioni, sia abbastanza definito, se non fosse per la nuova mina vagante del federalismo differenziato: questione foriera di ulteriori guai e scontri sulla scuola, talmente complesso da meritare una specifica trattazione.

Competenze dello Stato. La funzione esecutiva

Le competenze dello Stato non si esauriscono nella funzione legislativa e regolamentare. Molto importante, e in alcuni casi decisiva, è la funzione esecutiva che, in base alla Costituzione, ha il compito di dare esecuzione alle scelte del Parlamento. Ma in questa *esecuzione* il Governo e, nello specifico, il Ministero preposto all’istruzione (MIUR o MPI a seconda delle stagioni), che si avvale di tutta la struttura amministrativa e dispone delle risorse stanziato dallo Stato per la gestione della funzione attribuita, ha margini notevolissimi di discrezione e ambiti di intervento decisivi per l’efficienza e l’efficacia del servizio. Il Ministero, in particolare, svolge le funzioni di spettanza statale nelle seguenti aree funzionali⁵: organizzazione generale dell’istruzione scolastica, ordinamenti e programmi scolastici, stato giuridico del personale; definizione dei criteri e dei parametri per l’organizzazione della rete scolastica; criteri e parametri per l’attuazione delle politiche sociali nella scuola; determinazione e assegnazione delle risorse finanziarie a carico del bilancio dello Stato e del personale alle istituzioni scolastiche autonome; valutazione del sistema scolastico; ricerca e sperimentazione delle innovazioni funzionali alle esigenze formative; riconoscimento dei titoli di studio e delle certificazioni in ambito europeo e internazionale e attivazione di politiche dell’educazione comuni ai paesi dell’Unione europea; assetto complessivo dell’intero sistema formativo, individuazione degli obiettivi e degli standard formativi e percorsi formativi in materia di istruzione superiore e di formazione tecnica superiore; consulenza e supporto all’attività delle istituzioni scolastiche autonome.

Rimane, inoltre allo Stato il compito di definire i criteri e i parametri per l’organizzazione della rete scolastica, sulla base dei quali spetta poi alle Regioni l’effettiva programmazione.

L’amministrazione della pubblica istruzione è una struttura rilevante, caratterizzata da una pluralità di funzioni e ramificata nel territorio, in origine articolata per province con i provveditorati e ora caratterizzata da un importante snodo regionale. Dopo decenni di blocco del *turn over*, oggi si trova con organici decimati, personale prossimo alla pensione e uffici affidati a reggenze o a incaricati a termine. A livello nazionale, l’amministrazione si articola in due dipartimenti: l’uno preposto a tutti gli aspetti ordinamentali dell’istru-

⁵ Decreto legislativo n. 300/99 art. 50, comma 1

zione e l'altro incaricato della programmazione e della gestione delle risorse umane e finanziarie. Ai due dipartimenti fanno capo un certo numero di direzioni generali (attualmente tre per dipartimento), mentre a livello regionale esistono gli Uffici scolastici regionali a cui è preposto un dirigente generale che rappresenta l'amministrazione scolastica sul territorio. A sua volta l'Ufficio scolastico regionale si articola per funzioni e sul territorio, solitamente a livello provinciale.

Tra i dirigenti dell'amministrazione scolastica una menzione specifica va riservata a quelli che svolgono la *funzione ispettiva tecnica*. Possono accedervi per concorso insegnanti o dirigenti scolastici con una determinata anzianità di servizio. Le modalità di esercizio della funzione ispettiva tecnica sono determinate con un atto di indirizzo del Ministro. In contrasto con la logica che avrebbe dovuto valorizzare la funzione nel passaggio dalla scuola degli adempimenti a quella orientata verso i risultati, gli organici nel tempo sono stati radicalmente ridimensionati anche se le funzioni sono molteplici e importanti: dalla predisposizione delle prove conclusive del secondo ciclo di istruzione alla funzione specifica degli Ispettori nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione: coordinamento dei nuclei di valutazione delle scuole, coordinamento dei nuclei di valutazione dei dirigenti scolastici, partecipazione ai gruppi tecnici e ai nuclei di supporto al Snn, contributo alle attività di formazione. Tra le funzioni va ricordata quella relativa agli accertamenti ispettivi, che riguardano aspetti didattici e organizzativi, contabili e amministrativi, sulla base di specifici incarichi conferiti dagli organi competenti dell'amministrazione centrale e periferica.

Il riferimento alle competenze tecniche e alla valutazione rimanda a Enti di diritto pubblico di cui si avvale il ministero per compiti di documentazione, ricerca e valutazione

L'INDIRE – *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* – è un ente di ricerca di diritto pubblico sottoposto alla vigilanza del Ministero. La sede legale è a Firenze e svolge la sua attività anche nelle sedi di Torino, Roma e Napoli. All'origine c'è il Museo nazionale della scuola (1937) che nel 1954 diviene *Centro Didattico di Studi e Documentazione* e nel 1974 *Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP)*. Nel 2001, la BDP diviene *Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (Indire)*, e nel 2007 *Agenzia Nazionale per lo Sviluppo*

dell'*Autonomia Scolastica (ANSAS)*, per tornare *Indire* nel 2012 (un esempio del grande lavoro legislativo un po' gattopardesco?). L'istituto fa parte del Sistema Nazionale di Valutazione (insieme all'Invalsi e al corpo Ispettivo) ed è servizio nazionale di supporto per alcuni progetti europei, il più noto dei quali, Eurydice, ha il compito di aggiornare i dati e di informare sui sistemi educativi e di istruzione di 37 paesi europei. L'Indire ha lunga esperienza di formazione del personale della scuola ed è da tempo impegnato nell'impiego delle nuove tecnologie nel campo della didattica e nello sviluppo di esperienze e di *e-learning*. L'istituto, proprio per la sua origine, conserva un ricco patrimonio documentario con materiali di interesse storico-pedagogico che risalgono all'Ottocento e aggiorna l'archivio storico con documenti e monitoraggi relativi, in particolare, alla trasformazione dei curricula dell'istruzione tecnica e professionale.

Anche l'INVALSI – *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* – è un ente pubblico di ricerca, sottoposto alla vigilanza del Ministero e ha il compito del coordinamento funzionale del Sistema nazionale di valutazione. L'istituto, con una impostazione vicina all'attuale, nasce nello stesso anno dell'autonomia scolastica (1999), con un provvedimento che ridefinisce i compiti del preesistente CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), uno degli organismi previsti dal decreto delegato 419/74 relativo alla sperimentazione. Il suo compito è valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione, analogamente a servizi simili che negli stessi anni nascono in altri paesi, anche sulla scia del programma OCSE PISA (1997). Le turbolenze bipolari si riverberano anche su questo istituto che nel 2004 viene riordinato con il mandato di effettuare prove periodiche e sistematiche degli esiti di apprendimento. A partire dall'anno scolastico 2005/06 l'INVALSI predispone le prove nazionali e ne cura lo svolgimento. Esse verranno più volte modificate negli anni a seguire. Oggi l'INVALSI, secondo quanto affermato nella home page del suo sito, *oltre a effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente, gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (Snn), studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa*. Gli altri com-

⁶ Dalla home page del sito Invalsi

- effettua le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole;
- predispone annualmente i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti nell'esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado;
- predispone modelli da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche ai fini dell'elaborazione della terza prova a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore;
- provvede alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove

il complesso governo della scuola italiana

piti sono riportati nella nota⁶.

Dal 2016 l'INVALSI fa parte del Sistema Statistico Nazionale.

Nel rapporto INVALSI sui risultati della rilevazione nazionale dell'anno scolastico 2018-2019 si legge: "Dall'analisi del campione emerge che *Sud e Isole* è la macro area con la percentuale maggiore di studenti al di sotto dei livelli di risultato previsti dalle *Indicazioni nazionali e dalle Linee guida*. Considerando il livello 3 come livello di *sufficienza* si evidenzia una situazione piuttosto preoccupante rispetto al resto d'Italia.[...] Anche in termini di *equità*, le regioni del *Sud e Isole*, a esclusione della Puglia, sono quelle che destano maggiore preoccupazione. La variabilità dei risultati *tra scuole e tra classi* nel primo ciclo di istruzione in Calabria, Sicilia, Sardegna e Campania è elevata e ciò sottolinea la necessità di intervento per queste regioni."

Sembra di leggere in controluce la serie storica sui tassi di analfabetismo dal 1861 a oggi, oppure i dati sul reddito medio pro capite o la spesa locale per studente. Ma forse è possibile cogliere un segnale per un futuro diverso. L'analisi si conclude con una indicazione di impegno: "proprio grazie ai dati emersi dalle Prove INVALSI del 2019 e alla collaborazione tra l'Istituto e il Ministero dell'Istruzione è partito il *Piano di Intervento per la riduzione dei divari territoriali*". Vedremo: speriamo che non sia l'ennesimo progetto.

Da quanto sin qui esposto si potrebbe concludere che il sistema sia ben strutturato: l'organo di indirizzo politico, il Parlamento, produce con una notevole frequenza norme in materia di istruzione; il Governo, tramite il Ministero competente, emana norme secondarie e note, al ritmo di alcune decine al mese; l'Amministrazione scolastica è ramificata nel territorio e si caratterizza per funzioni amministrative e tecniche; c'è un ricco e articolato sistema nazionale di valutazione che propone interventi correttivi, adottati dal Ministero ... eppure, come anticipato all'inizio, *qualcosa ancora qui non va*.⁷

scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità;

- fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- svolge attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati;
- assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il Paese negli organismi competenti;
- formula proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.

⁷ Il quadro delle istituzioni che, a livello nazionale, incidono direttamente o indirettamente sul sistema di istruzione è inevitabilmente parziale. Andrebbero richiamati i ruoli del MEF del ministero della Funzione Pubblica, dell'Aran, delle organizzazioni sindacali e dell'associazionismo professionale. Da alcuni passaggi è emerso il ruolo decisivo, in alcune materie, della Corte costituzionale, ma più in generale del potere giudiziario in tutte le sue articolazioni. L'attività del Ministro si avvale, inoltre, dei pareri del Consiglio superiore della pubblica istruzione, l'organo collegiale di livello nazionale composto in parte per designazione e in parte per elezione. Ma è inevitabile compiere una selezione e gli organismi appena elencati meritano una trattazione specifica. Un capitolo, in particolare, andrebbe riservato agli organi collegiali della scuola. Sarà per un'altra volta.

⁸ Sentenza della Corte costituzionale n. 13 del 2004

Rapporto Stato-Regioni-Autonomie locali

Le competenze delle Regioni sono quelle definite dal decreto legislativo 112/98. La Corte costituzionale ha affermato che è "implausibile che il legislatore costituente abbia voluto sottrarre competenze già attribuite dal legislatore ordinario": e sono proprio quelle del D.LGS 112/98. Ha inoltre aggiunto che le Regioni potrebbero anche provvedere direttamente all'assegnazione del personale alle scuole, coerentemente con la competenza concorrente relativa alla programmazione della rete scolastica sul territorio, secondo e i criteri e i parametri definiti dagli ordinamenti nazionali (in altri termini, gli organici di scuola). Per far questo si dovrebbero dotare "di una disciplina e di un apparato istituzionale idoneo a svolgere la funzione di distribuire gli insegnanti tra le istituzioni scolastiche nel proprio ambito territoriale secondo i tempi e i modi necessari a evitare soluzioni di continuità del servizio, disagi agli alunni e al personale e carenze nel funzionamento delle istituzioni scolastiche"⁸. Ma nessuna Regione ha utilizzato questa possibilità, neanche quelle che rivendicano ulteriori competenze (autonomia differenziata). Come già richiamato, le Regioni hanno competenze esclusive in materia di *istruzione e formazione professionale* e concorrenti in materia di *istruzione*. In dettaglio, sulla base delle sentenze citate, ai sensi dell'articolo 138 del D.LGS 112/98, le Regioni hanno competenza in materia di:

- a) programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- b) programmazione, sul piano regionale, nei limiti delle disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali, assicurando il coordinamento con la programmazione di cui alla lettera a);
- c) suddivisione, sulla base anche delle proposte degli enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al mi-

glioramento dell'offerta formativa;

d) determinazione del calendario scolastico;

e) contributi alle scuole non statali;

f) iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.

In base all'articolo 139 del medesimo D.Lgs 112/98 sono attribuiti alle Province, per l'istruzione secondaria superiore, e ai Comuni, per gli altri gradi di scuola:

a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;

b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche;

c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio;

d) il piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;

e) la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;

f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite;

g) la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali

I Comuni, anche in collaborazione con le Comunità montane e le Province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a:

a) educazione degli adulti;

b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale;

c) azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione;

d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola;

e) interventi perequativi;

f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute.

Il quadro normativo sembra chiaro, almeno sulla carta. Si può rilevare qualche incongruenza dovuta al fatto che la ripartizione per ordini di scuola tra Province e Comuni è legata più a simmetrie istituzionali che a reali esigenze funzionali: basti pensare al fatto che nelle grandi città le competenze congiunte consentirebbero una possibilità maggiore di ottimizzazione delle strutture scolastiche anche in relazione alle fluttuazioni anagrafiche della popolazione, mentre nei piccoli comuni a volte non si riesce neppure ad avere una scuola di base. Il problema poteva essere affrontato negli *ambiti funzionali al mi-*

glioramento dell'offerta formativa ma non sempre sono stati individuati dalle Regioni secondo il criterio di una razionale ed efficace ripartizione del territorio. E, a proposito di competenze non sempre esercitate, o forse difficili da esercitare, per una serie di motivi che vanno dalle ristrettezze finanziarie, alla mancanza di una consapevolezza adeguata, alla non disponibilità delle competenze tecniche necessarie, vanno ricordate quelle relative all'orientamento scolastico e professionale, alla costruzione delle pari opportunità di istruzione e alla prevenzione della dispersione scolastica.

In altri termini, il sistema ha qualche problema di strabismo: a livello nazionale si definiscono obiettivi, strategie e risorse e si attivano anche iniziative di valutazione. Ed ecco che cosa *ancora qui non va*. I problemi che emergono hanno, prevalentemente, un carattere locale. Allora è opportuno ripetersi: manca a questo livello una strumentazione adeguata. Se non si ricompone a livello locale l'intreccio delle competenze nazionali con quelle decentrate, difficilmente si riuscirà a porre rimedio a un divario che era presente prima dell'unità d'Italia e va avanti da allora: i livelli di istruzione della popolazione crescono, ma chi era indietro rimane indietro. Le scuole, anche se sono in grado di ridurre i danni derivanti dai contesti, non ce la possono fare da sole a rimuovere gli ostacoli di carattere sociale culturale e familiare che impediscono il raggiungimento degli obiettivi formativi. Qualsiasi piano che non sia in grado di incidere sulle cause esterne è destinato a fallire. La normativa che affida ai Comuni le competenze in materia di orientamento scolastico e lotta alla dispersione è come se dicesse a quelli che operano in contesti difficili: curatevi da soli.

Le competenze della scuola

Per l'esame delle competenze delle scuole, in prima istanza, conviene rimanere sul filone delle sentenze della Corte costituzionale che, nella n. 13/04, afferma tra l'altro che, pur non potendo risolversi l'autonomia nella incondizionata libertà di autodeterminazione, essa esige *"che a tali istituzioni (le scuole n.d.r.) siano lasciati adeguati spazi di autonomia che le leggi statali e quelle regionali, nell'esercizio della potestà legislativa concorrente, non possono pregiudicare"*. Tali spazi sono quelli definiti dall'articolo 21 della legge 59/97, da cui deriva poi il regolamento sull'autonomia scolastica e i successivi interventi, come quelli previsti dalla legge 107/2015. Tale autonomia, nella parte declinata come organizzativa e didattica, ne individua le finalità, gli obiettivi e i vincoli. Il regolamento attuativo della legge (DPR 275/99) specifica questi ambiti di autonomia, così come

OSSERVATORIO SUI SISTEMI DI ISTRUZIONE E RICERCA

il complesso governo della scuola italiana

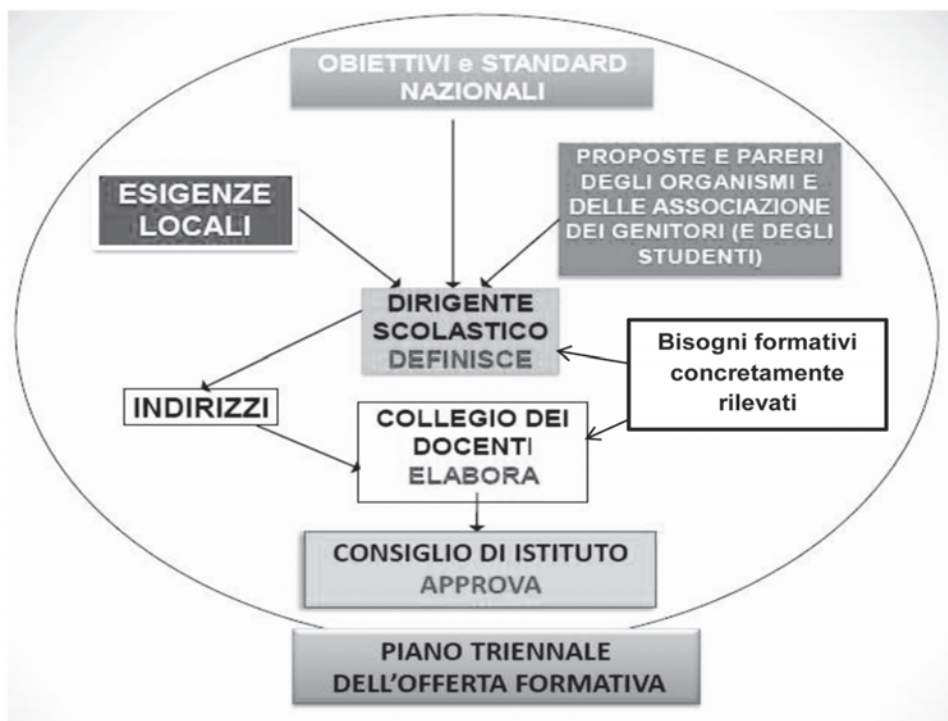
quelli relativi all'autonomia finanziaria e di ricerca e sperimentazione, ma il compito della scuola è indicato in modo chiaro nell'articolo 1 del regolamento e può essere così sintetizzato:

Le scuole autonome progettano e realizzano l'offerta formativa. Sono autonomie funzionali a cui la Repubblica affida il compito di attuare, in rapporto diretto con alunni, famiglie e territorio, la funzione istituzionale dell'istruzione. L'offerta formativa deve essere definita nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione. A tale fine le istituzioni scolastiche interagiscono tra loro e con gli Enti locali.

Lo *gnommero* del complesso intreccio sembra dipanarsi: le scuole hanno il compito di portare a sintesi il rapporto tra obiettivi nazionali e caratteristiche dei soggetti (esigenze e potenzialità) tenendo conto dei contesti sociali e delle competenze delle altre istituzioni. Rimane da affrontare il rapporto tra le diverse componenti e le specifiche competenze che caratterizzano l'universo scuola. Anche in questo caso si impone una scelta: per affrontare questo tema è necessario uno spazio specifico. Giusto per completezza dell'indice, si propone lo schema che segue.

Come già anticipato, rimangono da affrontare una serie di argomenti importanti e tra questi quelli relativi agli organi collegiali: quelli in essere, quelli scomparsi (consigli scolastici distrettuali e provinciali), quelli riformati (consiglio nazionale) e quelli mai costituiti, anche se previsti per legge (consiglio scolastico regionale e consigli locali). Ma anche questo elenco di lacune è sicuramente incompleto ed è forse opportuno cercare di ragionare, oltre che sugli snodi della governance, anche sugli altri fattori decisivi per la qualità di un sistema formativo: le risorse umane e finanziarie.

E il fattore più importante, a mio avviso, è quello provocatoriamente mai nominato: il personale della scuola e, in particolare, senza sminuire l'importanza degli altri, il personale docente. Una omissione grave, per recuperare la quale non è sufficiente un paragrafo. Si possono però indicare alcuni semplici enunciati: non è concepibile che una società moderna, ricca di strumentazioni e dati, non sia capace di programmare il fabbisogno di personale e di provvedere a un reclutamento regolare, evitando il precariato e utilizzando lo strumento del tirocinio e la formazione in servizio per superare la logica delle supplenze; è necessario *avere una cura meticolosa* della qualità del personale in tutto l'arco della sua vita professionale garantendo ad esso il riconoscimento sociale che merita l'importanza strategica dell'istruzione. ■



IL FUTURO DELL'UNIVERSITÀ NELLE SFIDE DELL'OGGI

FABIO MATARAZZO



Riflessioni dopo lo sdoppiamento del Miur. Gli aspetti poco chiari dell'operazione, la frammentazione delle competenze con altri organi. Un'opportunità ancora da sfruttare se si definisce bene la governance del sistema e il ruolo dell'università

Nell'ultimo numero della rivista ci siamo chiesti la ragione dell'istituzione del nuovo ministero dell'Università e della Ricerca. Abbiamo sottolineato l'assenza di motivazioni esplicite e la contemporanea nascita dell'Agenzia per la Ricerca. Abbiamo richiamato, nell'organizzazione del Ministero, il preponderante ruolo dell'Agenzia di Valutazione e la presenza di diversi comitati ministeriali con funzioni predeterminate, titolari di impegni qualificati. In questo contesto ci sembra lecito chiedersi quale capacità di governo possa essere esercitata dall'attuale Ministero e se l'occasione della sua rinascita non potesse risultare opportuna per ragionare sul questo tema e, allo stesso tempo, fare chiarezza e definire, con logica coerenza, l'impegno dei tanti attori chiamati a svolgere compiti ministeriali attribuiti loro nel tempo. L'intreccio e la loro sovrapposizione compongono,

allo stato attuale, un quadro disarmonico, a dir poco, confuso.

Sorge anche il dubbio se, e in quale misura, il Ministero, con le funzioni attribuite, possa dimostrarsi in grado di orientare efficacemente la direzione e lo sviluppo dell'alta formazione e della ricerca del Paese e quale capacità di governo possa esprimere per promuoverli, guidando queste istituzioni in una contingenza storica di profonda discontinuità rispetto al passato. Il governo di un apparato, nobile e prezioso, fisiologicamente proiettato al futuro, del quale dovrebbe proporsi progettista e battistrada, avrebbe richiesto, ma lo richiede tuttora, una più attenta riflessione sul ruolo e sulle competenze del rinnovato Ministero. Una riflessione su questi argomenti sarebbe stata conveniente e utile anche per fugare il dubbio che l'operazione, come si è adombrato, abbia avuto lo scopo prevalente di soddisfare le esigenze delle componenti la maggioranza di governo. Avremmo bisogno di uno strumento, adeguato e moderno, per orientare, in uno spazio dai contorni indefiniti, un sistema quanto mai necessario per individuare i migliori sentieri da percorrere.

Un po' di storia

Cos'è un Ministero? La necessità di una ripartizione delle funzioni dello Stato tra diversi organi proviene dalle

ministeri, agenzie, politica

origini dell'unità del Paese.¹ L'art. 95 della Costituzione, assecondando la preoccupazione di lasciare mano libera al governo, ha affidato alla legge l'ordinamento dei ministeri, trascurando alcune proposte innovative propense ad adeguare le strutture rigide ai nuovi bisogni e alle accresciute esigenze dell'amministrazione.²

L'idea avanzata, soprattutto da Giannini, di non ancorarsi ad aggregazioni statiche, come i ministeri, ma dinamiche quali i servizi non ebbe seguito. La legge, secondo quel progetto, avrebbe dovuto identificare soltanto alcuni servizi essenziali, lasciando al potere esecutivo la facoltà di raggrupparli in ministeri e di trasferirli da un ministero all'altro. In questo modo, ferma l'individuazione dei servizi essenziali, sarebbero stati i ministeri ad avere la flessibilità per adeguarsi progressivamente alle necessità mutate o sopravvenienti. La struttura rigida dell'organizzazione comporta inevitabilmente, era la

critica, competenze connesse che sono causa di duplicazioni di uffici e di aumento dei costi e dei tempi dell'azione amministrativa.

La riserva di legge è stata attuata dal D.Lgs. 300/1999, in attuazione della delega della legge 59/1997.³ I dodici ministeri, previsti a decorrere dalla successiva legislatura, tra cui quello unico per istruzione, università e ricerca, sono deputati a svolgere, con la propria organizzazione, e quella di agenzie, disciplinate dallo stesso decreto, le funzioni statali nelle aree indicate per ciascuno di essi. I ministri hanno la titolarità dell'indirizzo politico e la responsabilità anche delle agenzie con personalità giuridica. In questo disegno prevale, come ovvio, il momento della decisione politica rispetto all'apporto di un organismo con caratteristiche spiccatamente specialiste. Anche l'organizzazione interna dei ministeri è prevista dal decreto.⁴

¹L'ampiezza e la complessità delle azioni demandate alla pubblica amministrazione sono definite, prima ancora dell'unificazione, nel r.d. 21/12/1850, n. 1122: il primo tentativo di razionalizzazione dell'organizzazione pubblica. Nella relazione si osservava che i ministeri "mal potrebbero raggiungere lo scopo della loro istituzione ove a ciascuno di essi non venissero esattamente assegnati i confini delle proprie attribuzioni". Il principio della ripartizione degli affari ministeriali fra direzioni generali fu poi sostenuto dalla commissione senatoriale che esaminò il disegno di legge di Cavour, poi legge 23/3/1853, n. 1483. La proposta prevedeva le direzioni generali quali aggregazione facoltative e non obbligatorie di uffici, ma la commissione ritenne preferibile l'omogeneità, con conseguente rigidità dell'apparato, manifestando fin da allora una diffidenza del Parlamento nei confronti del governo che si è perpetuata nel tempo. La legge aveva anche istituito il segretario generale in tutti i ministeri con il compito di assicurare la continuità amministrativa indipendentemente dall'avvicinarsi dei ministri. Cavour, nella discussione sul bilancio dello Stato, ne precisò le caratteristiche. Questa figura, tuttavia, nel 1868 non fu accolta dalla Camera. Si obiettò che la presenza nel ministero di un funzionario in posizione così elevata avrebbe impedito al ministro di esercitare un'azione diretta e immediata sull'amministrazione. Nel contrasto fra i fautori della direzione prevalentemente politica e quelli favorevoli a un maggior potere burocratico prevalse la tesi dei primi, indubbiamente frutto di quella diffidenza che il potere della burocrazia ha sempre ispirato ai politici. Anche in sede di Assemblea costituente la proposta dell'istituzione del segretario generale non ha trovato accoglimento.

(Cfr: O. Sepe: Ministeri, dir amm.vo. in Enc. del diritto, XXVI, 490 ss.).

² Art. 95, terzo comma: "La legge provvede all'ordinamento della Presidenza del Consiglio e determina il numero, le attribuzioni e l'organizzazione dei Ministeri". Il principio trova origine, il 31/7/1946, nella seduta della seconda Sottocommissione della Commissione per la Costituzione nella discussione preliminare delle autonomie locali. L'on. Fabbri, nel timore che si istituisse un ennesimo ministero, quello delle regioni, affermò l'opportunità di un principio statutario che prescrivesse la possibilità di creare nuovi Ministeri soltanto per legge "per evitare che si ripeta quanto già avvenuto, vale a dire che si istituiscano nuovi Ministeri, non in considerazione di necessità amministrative, ma per facilitare la risoluzione delle crisi ministeriali e l'assegnazione proporzionale dei Ministeri ai vari partiti politici". Questa sollecitazione non trova contrasto durante la discussione, che si concentra soprattutto sulla figura del Consiglio dei ministri e del suo presidente. Il 10/1/1947 la Commissione approva il comma: «La legge provvederà all'ordinamento della Presidenza del Consiglio. Il numero, le attribuzioni e l'organizzazione dei Ministeri saranno pure stabiliti con legge del Parlamento». L'attuale formulazione, sostanzialmente immutata, è approvata dall'Assemblea il 24/10/1947.

³ Art. 11. I. Il Governo è delegato ad emanare [...] uno o più decreti legislativi diretti a: a) razionalizzare l'ordinamento della Presidenza del Consiglio dei ministri e dei Ministeri, anche attraverso il riordino, la soppressione e la fusione di Ministeri, nonché di amministrazioni centrali anche a ordinamento autonomo; b) riordinare gli enti pubblici nazionali operanti in settori diversi [...] c) riordinare e potenziare i meccanismi e gli strumenti di monitoraggio e di valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche; d) riordinare e razionalizzare gli interventi diretti a promuovere e sostenere il settore della ricerca scientifica e tecnologica nonché gli organismi operanti nel settore stesso. [omissis]

⁴ Art. 3 (Disposizioni generali) 1. I dipartimenti costituiscono le strutture di primo livello nei seguenti ministeri:[...] I dipartimenti sono costituiti per assicurare l'esercizio organico e integrato delle funzioni del ministero. [...] Nei ministeri di cui al precedente articolo 3, comma 2, è istituito l'ufficio del segretario generale. Il segretario generale provvede all'istruttoria per l'elaborazione degli indirizzi e dei programmi di competenza del ministro; coordina gli uffici e le attività del ministero; vigila sulla loro efficienza e rendimento e ne riferisce periodicamente al ministro. [...] Le agenzie sono strutture che, [...] svolgono attività a carattere tecnico-operativo di interesse nazionale, in atto esercitate da ministeri ed enti pubblici. Esse operano al servizio delle amministrazioni pubbliche, comprese anche quelle regionali e locali. Le agenzie hanno piena autonomia nei limiti stabiliti dalla legge e sono sottoposte al controllo della Corte dei conti, [...] Sono sottoposte ai poteri di indirizzo e di vigilanza di un ministro [...].

Una disposizione specifica era dettata per l'organizzazione dell'Università e Ricerca nel ministero unificato.⁵ Il decreto del 9 gennaio, nel testo integrato dal Senato, conferisce ora al neo ministero le attribuzioni e l'organizzazione che scaturiscono dalle modifiche dell'articolo 51 del D.Lgs del 1999, riordinate e integrate nell'esame parlamentare del testo.⁶ È evidente che proprio le funzioni da svolgere danno senso all'istituzione e alla permanenza di una struttura ministeriale. Lo ha reso esplicito anche la Corte Costituzionale, n. 17 del 1997, quando ha avvertito: *"La domanda di pura e semplice soppressione totale di un Ministero, attraverso l'abrogazione delle norme che ne prevedono l'esistenza, implica la soppressione delle relative funzioni, quando, come accade di regola nel vigente ordinamento costituzionale e amministrativo, il Ministero è il solo titolare di tali funzioni ad esso attribuite dalla legge, ai sensi dell'art. 95, terzo comma, della Costituzione"*.

Ministeri e agenzie: integrazione o frammentazione?

È opportuna, allora, una riflessione sull'esercizio delle funzioni assegnate al Ministero; sulla loro attualità e sull'efficacia dell'azione per raggiungere gli obiettivi che sono indicati e unanimemente auspicati. Il Ministero si avvale anche, lo sappiamo

bene, dell'apporto di alcune agenzie: l'Agenzia nazionale di valutazione (ANVUR) e l'Agenzia nazionale per la gestione del programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport (Erasmus+). Il termine "agenzia", nell'organizzazione amministrativa, è stato riferito spesso a enti pubblici dotati di compiti tecnico-operativi. Alla fine degli anni Novanta del secolo scorso il decreto del 1999 ne delineava alcuni tratti tipici, il più importante dei quali riguarda il rapporto con il governo. Le agenzie sono sottoposte ai poteri di indirizzo e di vigilanza del ministro, pur godendo di una loro autonomia. Possono tuttavia contribuire a determinare indirizzi e obiettivi dell'azione ministeriale. Questa attitudine le differenzia dagli uffici ministeriali, dagli enti pubblici e dalle autorità indipendenti. La istituzione e il loro sviluppo è il risultato del processo che ha caratterizzato la riforma dell'assetto centralistico dell'amministrazione nell'ultimo scorcio dell'altro secolo. L'amministrazione, si è ritenuto, avrebbe dovuto farsi carico, in misura crescente, anche per effetto dell'integrazione europea, di funzioni operative o altamente specialistiche. Di qui l'urgenza di individuare soluzioni per una maggiore efficienza dell'amministrazione rispetto a quella assicurata dagli uffici ministeriali pur mantenendo la dipendenza dell'intero apparato dall'indirizzo politico ministeriale. Una subordinazione che può essere superata solo dalle auto-

⁵ Art. 77 (*Disposizioni per l'università e la ricerca*) Fino alla data di entrata in vigore dei regolamenti di organizzazione del ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica è riordinato [...], prevedendo un dipartimento per le funzioni finali, con non più di due uffici di livello dirigenziale generale al suo interno, nonché non più di due uffici di livello dirigenziale generale per funzioni strumentali.

⁶ Il Ministero, in particolare, svolge le funzioni di spettanza statale nelle seguenti aree funzionali: compiti di indirizzo, programmazione e coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica nazionale, dell'istruzione universitaria, dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e di ogni altra istituzione appartenente al sistema dell'istruzione superiore a eccezione degli istituti tecnici superiori; programmazione degli interventi, indirizzo e coordinamento, normazione generale e finanziamento delle università, delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e degli enti di ricerca non strumentali; valorizzazione del merito e diritto allo studio; accreditamento e valutazione in materia universitaria e di alta formazione artistica, musicale e coreutica; attuazione delle norme europee e internazionali in materia di istruzione universitaria e alta formazione artistica musicale e coreutica, armonizzazione europea e integrazione internazionale del sistema universitario e di alta formazione artistica musicale e coreutica anche in attuazione degli accordi culturali stipulati a cura del Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale; coordinamento e vigilanza degli enti e istituzioni di ricerca non strumentali; completamento dell'autonomia universitaria e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica; formazione di grado universitario e di alta formazione artistica e musicale; razionalizzazione delle condizioni d'accesso all'istruzione universitaria e accademica; partecipazione alle attività relative all'accesso alle amministrazioni e alle professioni, al raccordo tra istruzione universitaria, istruzione scolastica e formazione; valorizzazione e sostegno della ricerca libera nelle università e negli enti di ricerca nonché nelle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica; integrazione tra ricerca applicata e ricerca pubblica; coordinamento della partecipazione italiana a programmi nazionali e internazionali di ricerca; sostegno della ricerca spaziale e aerospaziale; cura dei rapporti con l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR); congiuntamente con il Ministero dell'istruzione, funzioni di indirizzo e vigilanza dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) e dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE), [...] Naturalmente gli spettano competenze nella gestione dei programmi europei di formazione e istruzione. E ancora, cooperazione scientifica in ambito nazionale, europeo e internazionale; promozione e sostegno della ricerca delle imprese [...] e all'integrazione con la ricerca pubblica; finanziamento delle infrastrutture di ricerca anche nella loro configurazione di *European Research Infrastructure Consortium* (ERIC); finanziamento degli enti privati di ricerca e delle attività per la diffusione della cultura scientifica e artistica; altre competenze assegnate dalla vigente legislazione.

ministeri, agenzie, politica

rità indipendenti, per le specifiche ragioni che ne giustificano l'istituzione sul piano politico. I compiti delle agenzie dovrebbero avere, dunque, natura essenzialmente tecnica e operativa. Il loro assetto, peraltro, ha sollevato qualche problema, rendendo il modello meno lineare di quanto fosse ipotizzato. L'istituzione di questi organismi ha consolidato la tendenza a costituire amministrazioni responsabili di attività specialistiche. In questo modo se si è rafforzata la specializzazione delle amministrazioni, si è aperta la strada alla frammentazione dell'apparato in una serie di sottosistemi settoriali che progressivamente finiscono per assumere funzioni e poteri che si rivelano prepotenti, tali da rendere evanescenti, nei fatti, quelli del ministero. Un simile effetto è ancora più evidente quando l'agenzia sia chiamata a operare all'interno di sistemi comuni europei, composti da amministrazioni dei vari Stati membri e da uno o più organismi dell'Unione. Di qui il rischio di dar luogo a quel "policentrismo centrifugo" particolarmente insidioso di cui i due quaderni, che "Edizioni Conoscenza" ha recentemente dedicato all'ANVUR, hanno offerto ampia analisi e documentazione e ai quali si rinvia per meglio comprendere quanto questa agenzia abbia determinato e tuttora induca un reale e incisivo cambiamento dei comportamenti dell'accademia e in generale del mondo scientifico; quanto sia preoccupante la sua azione di condizionamento, più o meno consapevole e intenzionale, degli indirizzi del nostro apparato culturale. Un'invasione di campo tollerata, se non favorita, da un regresso della responsabilità politica ministeriale, propensa, nel clima di diffusa sfiducia istituzionale, a demandare alla pretesa meritocrazia e oggettività dell'Agenzia, scelte che hanno ricadute di forte impatto sul governo del settore. Al di là dei giudizi sul loro contenuto, sui quali si divide e si confronta con toni anche aspri la comunità scientifica nazionale e internazionale, balza agli occhi che gli argomenti che l'agenzia affronta e regola, sono tali da meritare approfondimenti, confronti e, infine, decisioni di alta politica, destinati come sono a incidere sul progresso della comunità civile. A esso può certo contribuire un apparato tecnico, e ben venga con i suoi suggerimenti, ma non può avere, nei fatti, come vediamo accadere da qualche anno a questa parte, l'ultima parola.

Le funzioni attribuite al nuovo ministero sono ora 22, a fronte delle 17 previste nel 1999. Hanno un sapore antico e riproducono sostanzialmente attribuzioni individuate più di vent'anni addietro, derivate anch'esse, per lo più, dall'impianto ministeriale del 1989. Non c'è nulla di nuovo rispetto ai compiti finora assegnati al dipartimento per l'Università e la Ricerca del Mini-

sterio unico. L'incremento è il risultato dell'assorbimento nella legge di compiti già previsti nei regolamenti di organizzazione. Sarebbe stato opportuno, quanto meno nella discussione parlamentare, interrogarsi sui risultati di questo impianto; se e in quale misura sia stato capace di tracciare linee di indirizzo innovative e moderne per le università e la ricerca; se l'azione del Ministero sia stata in grado di condizionare o modificare l'immagine dell'università, degli enti di ricerca, delle istituzioni artistiche e i comportamenti di docenti e ricercatori; insomma se questo complesso e prestigioso apparato appaia oggi rinnovato rispetto alla fotografia del secolo scorso. O se, dietro lo schermo dell'autonomia e della valutazione, le funzioni individuate siano risultate sostanzialmente inefficaci. È anche da dire che l'elenco delle attività riportate in nota, sembra datato. Non più adeguato per affrontare convenientemente le novità e le esigenze che scaturiscono dall'evoluzione dei tempi e dell'esplosione dell'uso delle tecnologie. Compiti di indirizzo, programmazione e coordinamento, confinati nell'ambito nazionale, stridono con il respiro universale della ricerca, con l'impegno dei ricercatori proteso ad affrontare problemi e temi, di interesse generale, nel terreno globale che è ormai il nostro vissuto. Argomenti che, per la loro incombente e preoccupante complessità, richiedono in tutti i settori della conoscenza, anche delle scienze umane, un concorso partecipato e collaborativo dell'intera comunità scientifica. Abbiamo necessità dell'intelligenza e sapienza di tutti coloro che possano contribuire a individuarli con nettezza, aiutarci a comprenderne la valenza, a metterne in luce i rischi e le opportunità, spiegarci le possibili vie per ricercare le soluzioni necessarie e appaganti per affrontarli. Si ripete spesso che siamo entrati in una nuova fase storica, in un mondo nuovo. Alle affermazioni enfatiche, non si accompagna però l'effettiva consapevolezza di come tali enunciazioni possano tradursi in atteggiamenti e condotte diversi dal consueto. Credo non vi siano più temi, oggetto di ricerca o investigazione, che possano considerarsi appannaggio esclusivo di una nazione o di una comunità ristretta in ambiti circoscritti. Non vi sono più argomenti che siano di interesse prevalente o esclusivo di alcuni Paesi o settori specifici. Se alcuni residuano, saranno presto destinati a cedere all'avanzare delle esigenze collettive, della modernità delle mentalità e degli strumenti operativi.

Muoversi, agire in uno spazio universale, per mezzo delle attuali tecnologie e di quelle che la rapida evoluzione metterà presto a disposizione, si pensi all'uso diffuso della robotica e dell'intelligenza artificiale, dovrebbe essere nelle corde dell'accademia e dei ricercatori; nella loro visuale che dovrebbero ren-

dere, però, ben più nitida. Non esiste più ricerca individuale o di gruppo che non abbia necessità, o comunque non sia arricchita e resa più valida dal confronto dialettico, dall'integrazione e dall'uso congiunto di nuovi approcci metodologici consentiti da strumenti in grado di annullare distanze e luoghi. In questi giorni ne abbiamo evidenza per la pandemia che ha sollecitato, rendendola urgente e necessaria, l'azione corale dell'intera comunità scientifica internazionale per porre a fattore comune il suo patrimonio di conoscenze, di esperienze e di impegno. Auguriamoci che questa vicenda drammatica possa risultare fioriera di futuri consolidamenti e sviluppi. La risposta tempestiva e spontanea, che viene da ogni parte, è doverosa per contrastare un evento temibile, imprevisto e imprevedibile, con il quale è necessario misurarsi nella maniera più tempestiva ed efficace. Questa evenienza e questa necessità sono la riprova di quanto appaiano ridicoli e fatui i tanti protagonismi che spesso riscontriamo nel nostro mondo; quanto spregevoli, nella ricerca, le barriere fraposte a tutela della riservatezza dei percorsi, delle informazioni, delle progressive acquisizioni dei risultati. Atteggiamenti che si avvertono ormai intollerabili per l'avanzamento delle conoscenze e la necessaria analisi delle ipotesi di soluzione dei problemi che ci coinvolgono e ci assillano. I contributi dell'intera comunità scientifica sono preziosi per comporre la catena necessaria per ottenere obiettivi di successo.

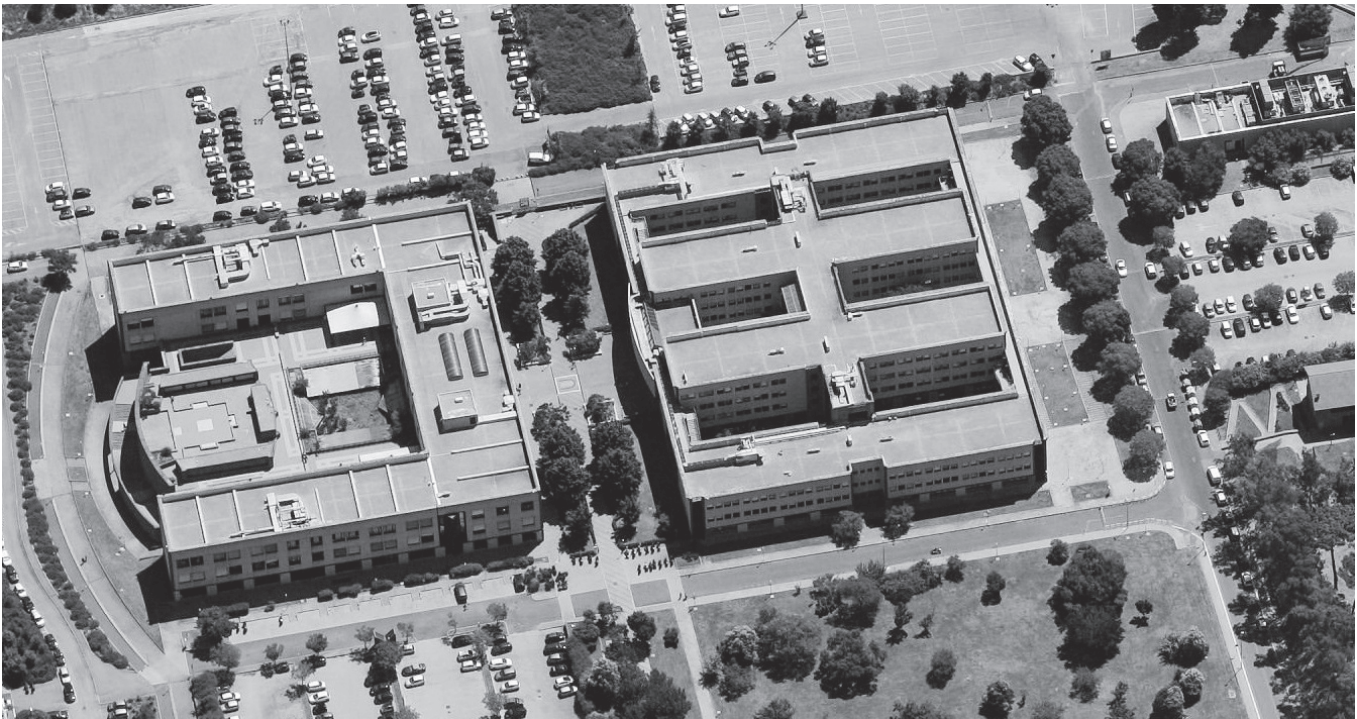
Un'altra precipua missione del Ministero, sulla quale vorrei soffermarmi, è declinata come indirizzo della ricerca e dell'alta formazione. L'enunciato merita alcune considerazioni. Una prima riguarda il campo di attività. L'impegno del Ministero non si estende all'intera ricerca nazionale. Deve concentrarsi su quella di cui è responsabile ed esula dalle filiere, numerose e importanti per funzioni e risorse finanziarie e strumentali, controllate dagli altri ministeri. La tensione ad attribuire al nostro Ministero il coordinamento dell'intera ricerca scientifica nazionale, già sperimentata nel 1989, non ha sortito effetto e anche in questa occasione non è stata ricercata e tanto meno riproposta.

È nata, anzi, l'Agenzia Nazionale per la Ricerca⁷ che si sovrappone e assorbe molti compiti ministeriali spingendosi, ben al di là, verso un effettivo ed efficace coordinamento di tutta la ricerca pubblica e privata nazionale. Alberto Silvani, nel suo pregevole contributo ce ne offre un'esauritiva analisi che ne evidenzia gli aspetti positivi, le criticità e i rischi. Qui preme confrontare i due testi normativi per porre in luce assonanze e

differenze. Il Ministero ha *“compiti di indirizzo, programmazione e coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica nazionale”*; L'Agenzia: *“promuove il coordinamento delle attività di ricerca di università, enti e istituti di ricerca pubblici verso obiettivi di eccellenza, incrementando la sinergia e la cooperazione tra di essi e con il sistema economico-produttivo, pubblico e privato, in relazione agli obiettivi strategici della ricerca e dell'innovazione nonché agli obiettivi di politica economica del Governo funzionali alla produttività e alla competitività del Paese”*. Non è facile comprendere chi fa che cosa; a chi spetti la primazia nella guida del settore. La vigilanza sull'agenzia del presidente del consiglio, oltre che del ministro, sembra offrire una prima significativa risposta. Avvalorata, peraltro, dalla mancata riproposizione di questo importante e delicato onere nelle funzioni del nuovo ministero previste dalla legge istitutiva, peraltro successiva a quella dell'Agenzia. Tra Ministero e Agenzia, inoltre, non sono previste interazioni continue che diano il senso del tipo di collaborazione da avviare in vista di un obiettivo di comune interesse. Una rappresentanza ministeriale negli organi direttivi dell'Agenzia sembra il massimo grado del condizionamento che il Ministero potrà esercitare sulla sua azione. Vedremo nel tempo quali rapporti potranno svilupparsi nell'azione concreta. L'aspetto più importante mi sembra però l'obiettivo che si intende perseguire. Qual è; chi lo determina e come? Anche qui è necessario ricercare la via per uscire da un vero e proprio labirinto normativo dal quale solo l'esperienza concreta degli attori coinvolti consentirà di fare chiarezza. L'Agenzia, finalmente, promuove il coordinamento della ricerca pubblica, di tutta la ricerca nazionale, dunque, anche se controllata e gestita dagli altri ministeri verso obiettivi di eccellenza. Deve farlo: *“in relazione agli obiettivi strategici della ricerca e dell'innovazione nonché agli obiettivi di politica economica del Governo funzionali alla produttività e alla competitività del Paese”*. Obiettivi economici e strategie di ricerca dovrebbero dunque incontrarsi, armonizzarsi e progredire in sinergia. Mentre scrivo queste parole ne avverto l'enfasi teorica destinata a dispiegarsi chissà come nella traduzione in fatti e comportamenti. Al di là di ciò mi preme soffermarmi sugli obiettivi. Quelli di eccellenza della ricerca hanno, comprensibilmente, un afflato che dovrebbe svilupparsi in un futuro non comprimibile nei tempi dell'azione di un governo o di una legislatura. Definire una strategia della ricerca, prescindendo anche dall'eccellenza, significa voler dare

⁷ L'Agenzia nazionale per la ricerca (ANR) è dotata di autonomia statutaria, organizzativa, tecnico-operativa e gestionale, ed è sottoposta alla vigilanza della Presidenza del Consiglio dei ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

ministeri, agenzie, politica



un significato concreto alle parole, avere in mente, delineato, anche se non definito del tutto, il futuro del Paese. Oggi, per le considerazioni che abbiamo fatto sull'universalità dei temi e delle esigenze, si tratta di cimentarsi con le prospettive che si aprono per la nostra civiltà e con l'individuazione delle azioni e dei mezzi necessari per conservare, ampliare e diffondere condizioni di benessere e prosperità. *Gli obiettivi di politica economica del Governo, funzionali alla produttività e alla competitività del Paese*, sono altrettanto importanti, ma hanno un arco temporale più breve e modalità di individuazione e di realizzazione di più corto respiro. Sono condizionati dalle situazioni contingenti, non modificabili in tempi brevi, che vincolano e indirizzano le scelte politiche di cui sono responsabili le diverse maggioranze parlamentari che hanno l'onere del governo. Si pone, dunque, il problema di comprendere quale delle visioni debba prevalere, come conciliarle, ma, soprattutto, chi sia legittimato a disegnare percorsi e mete. Un disegno che dovrebbe avere l'aspirazione di immaginare le prospettive auspicabili per una comunità, indicandone il percorso e le varie tappe. Un progetto di interesse generale che consideri e si rapporti anche alle generazioni future deve essere necessariamente frutto di scelte oggetto di confronto e di consenso tra politica e mondo scientifico ma, in ultima analisi, deciso dal con-

vinto concorso della più ampia rappresentanza della comunità nazionale. Non sembri enfatica l'affermazione sul valore della strategia della ricerca per le generazioni future. Dovremmo avvertire acuta, infatti, la responsabilità per il lascito che potremo consegnare loro. Non vi è esaltazione eccessiva in queste parole perché è noto che l'insegnamento universitario ha la caratteristica imprescindibile di trasfondere nei discenti gli esiti della ricerca e innovazione dell'attività dei docenti.

La visione di una università che governa il cambiamento

Se si conviene che la ricerca non può essere frazionata ma è indirizzata a evolversi con moduli sempre più intersettoriali, anche le attuali ripartizioni degli insegnamenti all'interno di reticoli che comprendono tutte le discipline insegnate nelle università sono destinate a essere superate con una immediata ricaduta sull'attuale, affannosa costruzione dei percorsi curriculari per i titoli accademici. Una nuova sistemazione dell'organizzazione della conoscenza comporta, dunque, uno sconvolgimento dell'attuale assetto del sistema universitario. Esigenza che trova corrispondenza anche nelle novità che si profilano per il mondo del lavoro e delle professioni. Un'università ancora orientata a offrire risposte a realtà del passato non avrebbe più senso e immiserirebbe la sua missione in

una defatigante rincorsa della situazione esistente anziché preconizzare con la propensione investigativa tipica del ricercatore i mutamenti prossimi venturi e adeguarvi per tempore e mezzi.

L'esperienza che il mondo sta vivendo rende superate, e forse in maniera irreversibile, alcune modalità di comunicazione e trasmissione delle conoscenze. Non so per quanto tempo sarà impedita o sconsigliata la ripresa delle lezioni frontali nelle aule; quanto la didattica a distanza, resa necessaria in questo frangente, possa confermare la consueta e esclusiva modalità di insegnamento costringendo la docenza a riconvertire abitudini di dialogo e trasmissione delle conoscenze del tutto differenti da quelle che hanno accompagnato la loro formazione e determinato metodologie di insegnamento. Le novità che si stagliano in un futuro, ancora indeterminato, ma ormai percepibile nelle grandi linee che ne annunciano la stravolgente portata, costringerà a ripensare e modificare molte delle nostre radicate acquisizioni. Avrà ancora senso, allora, un'organizzazione del sapere e della ricerca suddivisa in dipartimenti e articolata in corsi di laurea pensati e costruiti in un'epoca ormai al tramonto e per un'economia e una società che non saranno più le stesse? Sappiamo che non lo avrà, ma a quei modelli si seguita a fare esplicito riferimento nei testi normativi e nei programmi. L'impegno del Ministero e della sua agenzia di valutazione è proteso ad assicurare che ricerca e formazione siano funzionali a quei paradigmi. Sentiamo, un giorno sì e l'altro pure, ripetere che i processi economici che hanno consentito l'attuale sviluppo delle nostre società è superato e non più compatibile con le condizioni di vita di miliardi di persone. È causa di inaccettabile disuguaglianza tra popoli e al loro interno. Non è più tollerabile con le risorse ambientali, pena catastrofi di cui già si annunciano avvisaglie nel silenzio omertoso e sostanzialmente acquiescente di un'opinione pubblica e di un apparato mediatico incapace di comunicare convenientemente l'imminenza e gravità del rischio. Quello del virus è stato imprevedibile. Questo è addirittura misurabile nelle sue potenzialità e ricadute.

A questo scenario dovrebbe rispondere un sistema della ricerca e dell'alta formazione ristretto e condizionato dai parametri dell'ANVUR e dai suoi metodi di accreditamento dei corsi di laurea o di riconoscimento dell'eccellenza scientifica dei singoli e delle strutture? A un tratto tutto appare, almeno ai miei occhi, obsoleto e assurdo.

Ma come se ne esce?

I have a dream

Forse consentendo che le università, le istituzioni artistiche, gli enti di ricerca, riflettano seriamente, senza rincorrere comparazioni e graduatorie di pretesa eccellenza, sulle loro effettive potenzialità per progettare percorsi gradualmente realistici che tendano a risultati credibili nel quadro del contesto innovativo che per ora si staglia all'orizzonte ma presto costituirà realtà da vivere con atteggiamento positivo. Saranno idee diverse, ciascuno potrà mettere in campo quanto riterrà di poter fare per contribuire a un obiettivo di comune progresso, delineando però i tempi e i modi per verificare i risultati attesi.

Il Ministero potrebbe confrontarsi dialetticamente con le proposte, definendole, previo un costruttivo accordo che tenga conto delle risorse a disposizione per gli scopi convenuti. La valutazione che si attua ora ha senso per promuovere o bocciare, per formalizzare graduatorie e attribuire premi e penalizzazioni. In queste altre ipotesi, al contrario, l'attenzione ministeriale dovrebbe concentrarsi sul tentativo di enucleare le migliori energie e attitudini nei soggetti che compongono il sistema della ricerca e dell'alta formazione e svolgere un'azione di monitoraggio collaborativo, di accompagnamento per ottenere, insieme, i migliori risultati conseguibili da ciascuno nelle condizioni date. Il dialogo e l'accordo dovrebbero anche consentire quell'azione di progressivo riequilibrio nei confronti delle realtà più deficitarie che finora, nonostante i reiterati annunci, è sempre mancata e che consentirebbe di assicurare a tutti pari opportunità nei confronti e nelle possibilità di ottenere risultati apprezzabili.

L'atteggiamento collaborativo potrebbe trovare un limite nell'inconsistenza dei risultati e nell'abulia delle reazioni alle sollecitazioni e alle proposte e convertirsi nella soppressione di una struttura non solo incapace ma insensibile a spendersi in un percorso nuovo, ricco di rischi ma anche di opportunità. Una strada peraltro obbligata se non si vuole restare ancorati a un passato non più in grado di corrispondere adeguatamente alle aspettative e potenzialità delle prossime generazioni.

Sentiamo ripetere da giorni che, dopo l'esperienza che stiamo vivendo, il mondo non sarà più come prima. È una certezza; l'incognita è se sarà migliore o peggiore. Un settore di punta quale quello della ricerca e della produzione delle risorse umane deve mostrarsi attivo e risoluto perché l'utopia si scioglia nella quotidianità e l'avvenire sorrida ancora ai nostri figli e nipoti. ■

CHIUDERE TRENT'ANNI DI SOLITUDINE

ALBERTO SILVANI



Le prime criticità nel governo del settore fin dalla nascita del MURST a fine anni Ottanta. Non diverse da oggi. La stagione delle riforme e delle riforme delle riforme, e interventi scoordinati. Le vie possibili: ampliare l'accesso alle conoscenze, sedi di decisione e chiarezza dei compiti, coordinamento, condivisione, risorse economiche, umane e infrastrutturali

Nello scrivere queste note, chiusi in quarantena nelle nostre case e raggiunti da decine di messaggi e video che stemperano nell'ironia la grande paura e la grande incertezza verso il futuro, diventa inevitabile provare a darsi una sorta di chiave interpretativa che ci aiuti a comprendere la nuova fase che si è aperta che, ad oggi, ha investito gli aspetti sanitari, quelli comportamentali e relazionali e ha proiettato un'ombra sinistra su quelli economici e probabilmente geopolitici. Quando verranno lette però – ed è difficile prevedere oggi quali saranno i termini concreti ma non l'entità delle conseguenze che si determineranno – la situazione sarà evoluta a un punto di non ritorno tale da richiedere nuovi strumenti, nuova progettualità, insomma una rinnovata capacità di comprendere, interpretare e agire. Tutti elementi che costituiscono

il bagaglio del ricercatore e che ci fanno considerare con una propensione ottimistica a un rinnovato ruolo per la scienza e la conoscenza. Un ruolo che sembra emergere anche dalle reazioni che la pandemia ha generato: una domanda di maggior tutela e attenzione per la ricerca (e la consapevolezza di una tempistica dilatata ...), una rivitalizzazione del ruolo pubblico, o meglio del fatto che un bene pubblico è tale solo quando può essere fruito da tutti ma,

allo stesso tempo, quando tutti, in ragione delle loro possibilità, contribuiscono alla sua disponibilità. Il tutto accompagnato dalla percezione della nostra fragilità, come genere umano, e della nostra esposizione a rischi e turbative, certamente accelerate da quello che nello scorso numero della rivista abbiamo chiamato “collegamento senza integrazioni”, ovvero della necessità che la globalizzazione, che uscirà modificata da questa esperienza, includa dei percorsi di accompagnamento e di integrazione. Con una certa schematizzazione possiamo suggerire una chiave interpretativa che affronti la lettura dei cambiamenti in una sequenza logica con tre avverbi di tempo, come il titolo di un noto film: *ieri, oggi e domani*. Tre avverbi che possono essere applicati, per scendere nel concreto, anche alle riflessioni che seguono sul governo del “sistema ricerca” sia per le questioni di architettura istituzionale sia per la più pratica operatività.

Ieri. Dall'Accademia dei Lincei al Cnr, alla ricerca industriale alla nascita del ministero

La ricerca scientifica si afferma nel suo ruolo istituzionalizzato, e con la formalizzazione dei suoi contenuti (e contributi), negli ultimi due secoli in parallelo alle trasformazioni dettate dalla rivoluzione industriale, partecipando alla fase di creazione e consolidamento degli stati nazionali. Il governo di tale settore non si realizza in una maniera univoca: è parzialmente affidato ai suoi attori, alle loro gerarchie con una logica corporativa e cooptativa di autoregolazione, e realizzato per lo più attraverso Associazioni, Società e Accademie. Il tutto con una crescente dipendenza dai meccanismi di finanziamento dell'autorità pubblica, che ha via via sostituito l'illuminismo dei sovrani, e dal prorompente ingresso degli interessi privati e delle loro motivazioni che assumono nel tempo diverse forme e modalità. Se dunque limitiamo e schematizziamo l'analisi al secolo scorso e al caso italiano, il “prima” può essere riassunto con una sorta di staffetta tra la preesistenza dell'Accademia Nazionale dei Lincei, la più antica accademia nel mondo risalente a Galileo, e la costituzione del Consiglio Nazionale delle Ricerche all'inizio degli anni venti, un'impresa pensata nel quadro di rapporti internazionali (per la verità poi non sviluppati) e cresciuta nell'intersezione tra scienza, tecnologia e politica (Simili - Paoloni, 2001). Staffetta assicurata dal ruolo svolto dal matematico Vito Volterra, precedentemente agli stravolgimenti introdotti dal regime fascista su entrambe le istituzioni (Quadrio Curzio - Silvani, 2018).

L'Italia repubblicana e democratica del secondo dopoguerra “investe” nella ricerca e nell'innovazione, a partire dalla rico-

struzione, sebbene senza un esplicito disegno. Da una parte la ricerca industriale, affidata a imprese leader nei loro settori, quali Montecatini, Olivetti, Farmitalia, Edison con i propri laboratori e centri di ricerca quali l'Istituto Donegani per la chimica o il Cesi il Cise per l'energia. E, sul versante pubblico, attraverso il Cnr, intervenendo in più tempi sulla sua organizzazione e potenziandone il ruolo, sia di “rappresentanza” delle comunità scientifiche sia di governo del sistema, dotandolo di risorse economiche e operative. Un Cnr, tra l'altro, in cui sono nate, e poi staccate negli anni, nuove istituzioni quali l'INFN (Istituto nazionale di fisica nucleare) e il CNRn (Comitato nazionale per le ricerche nucleari, diventato poi CNEN e oggi ENEA), a presidio delle rispettive aree scientifiche e tecnologiche.

Per quanto riguarda l'architettura del sistema, la legge 283 del 1963 (*Organizzazione e sviluppo della ricerca scientifica*) introduce sostanziali novità, a partire dall'individuazione di un Ministro (senza portafoglio) presso la Presidenza del Consiglio col compito del coordinamento, il rafforzamento del quadro di comando (nuovi comitati nazionali di consulenza a copertura di tutte le discipline) e l'avvio della realizzazione sistematica di una seconda rete scientifica con proprie strutture e personale per il Cnr (Greco, 2016). Tra le altre misure previste dalla Legge la stesura, predisposta dal Cnr per il Ministro, di una relazione sulla ricerca al Parlamento, da allegare al bilancio di previsione dello stato, con l'obiettivo di orientare e coordinare gli interventi, ovviamente a partire dalla misurazione di quelli realizzati o in corso. Si può quindi affermare che negli anni Sessanta si consolida uno schema che vede una funzione politica di coordinamento alla presidenza del Consiglio, esercitata dal Ministro, ma le vere e proprie funzioni ministeriali, sia sul versante dell'Agenzia sia su quello della operatività scientifica, restano in capo al Cnr e alla sua organizzazione. E la sede di Piazzale delle Scienze (adesso piazzale Aldo Moro), dove si apre anche l'ingresso monumentale della “Sapienza”, trasmette l'immagine ministeriale, sia visivamente all'esterno sia organizzativamente all'interno.

I venticinque anni successivi al 1963 sono difficilmente riassumibili in poche parole. Limitandoci agli slogan, prima il miracolo economico, poi il decennio delle lotte studentesche e operaie dal '68 al '77, il forte travaglio politico e gli effetti della strategia della tensione e della lotta armata, ma anche le importanti riforme istituzionali che però, se investono l'università, lambiscono solo marginalmente la ricerca e riguardano gli strumenti finanziari e le condizioni lavorative e contrattuali degli addetti. Entro gli ambiti del ragionamento che stiamo sviluppando l'elemento dirom-

scienza e ricerca dopo la pandemia

pena è la costituzione del Ministero (con portafoglio) dell'Università e della Ricerca scientifica (MURST) fortemente voluta dall'ultimo Ministro (senza portafoglio) Antonio Ruberti, realizzato dai Governi di centro-sinistra tra il 1987 e 1989, e concretizzatosi nel 1989 con la legge 168. Il nuovo Ministero, per quanto riguarda le funzioni relative alla ricerca (dettagliate all'art. 2): programma e promuove la realizzazione di programmi e progetti; ripartisce gli stanziamenti che gli sono attribuiti (sentito l'organismo consultivo del Comitato nazionale della scienza e della tecnologia - CNST); presenta una relazione triennale al Parlamento accompagnata da un programma pluriennale di sviluppo della ricerca; coordina la partecipazione europea e internazionale; propone al CIPE l'incentivazione e il sostegno della ricerca privata; gestisce l'Anagrafe nazionale delle ricerche. Al successivo art. 3 vengono indicati gli organismi interministeriali (CIPE programmazione economica; CIPI politica industriale; CIPES politica economica estera) a cui il nuovo Ministero partecipa. Di questi particolarmente rilevante è il CIPE, sia per le risorse gestite, sia per la copertura che riguarda una vastità di interventi e competenze. Il CIPE rappresenta anche il possibile "cavallo di Troia" per esercitare quella funzione di indirizzo sulle scelte e sulle iniziative (e i relativi soggetti e strumenti) che rimangono al di fuori delle competenze direttamente esercitate dal MURST. Per quanto dotato di un proprio portafoglio, infatti, il nuovo Ministero deve affrontare da subito due questioni fondamentali: quali soggetti ricadono sotto la sua giurisdizione e quale strumentazione utilizzare per esercitare quell'indirizzo "generale" che gli viene attribuito (anche nei confronti della ricerca privata) più tradizionalmente intradatta secondo i canali settoriali degli altri Ministeri, dall'Industria alla Salute, dall'Agricoltura ai Trasporti. Ma la legge 168 è forse più conosciuta nel settore università e ricerca per gli articoli che contiene relativamente all'autonomia, allo stato giuridico e all'organizzazione interna del Ministero (Merloni, 2001). A questo proposito emerge un'altra criticità. Il personale assegnato al nuovo Ministero è sostanzialmente quello proveniente dalla precedente direzione universitaria oltre a quello (limitato e spesso operante su comando da altre amministrazioni) in funzione alla Presidenza del Consiglio. Ovvero nuovi e rilevanti compiti ma senza le condizioni operative per poterli esercitare.

In questo scenario si apre un percorso attuativo che coincide con quello che viene riassunto come il passaggio dalla cosiddetta prima alla seconda repubblica, ovvero il ribaltamento del quadro istituzionale, la modifica dei soggetti politici, tutti elementi che non pongono la ricerca al centro del dibattito e degli interessi

del paese e non facilitano la realizzazione di quanto indicato nella legge istitutiva. Per restare al tema di queste note, rendono "problematico", per usare un eufemismo, il passaggio dall'esercizio di un "ministero di fatto" quale era il CNR fino a quel momento (basti ricordare come esempio l'esperienza dei "progetti finalizzati" o la funzione di Agenzia dei Comitati nazionali di consulenza) a un vero e proprio Ministero in grado di orientare le politiche di settore, CNR compreso (Bianco, 2014). Se analizziamo le tre criticità prima ricordate (*coordinamento con gli altri interventi, soggetti direttamente amministrati, capacità di esercitare le competenze attribuite*) e ne contestualizziamo il percorso di implementazione con quello che è effettivamente successo, scopriamo che restano le principali criticità con cui ci misuriamo oggi.

A completamento di questa rapida rilettura di quanto è successo vanno ricordati i passaggi successivi che posso non essere riassunti in un grande disegno di riforma, avviato dal Ministro Berlinguer nella duplice veste di Ministro dell'Istruzione e di quello della Università/Ricerca sotto il primo Governo Prodi e completatosi all'inizio di questo millennio col Ministro Zecchino come solo Ministro Murst, a cui sono seguiti cicli di "riforma delle riforme" nei Governi successivi, caratterizzati da avvicendamenti di maggioranze politiche e da forti problematiche di bilancio tali da considerare la ricerca un obiettivo da indicare nei discorsi programmatici salvo poi dimenticarsene al momento di definire l'allocazione delle risorse.

Per quanto riguarda il disegno enucleato da Berlinguer i suoi capisaldi sono stati: la volontà di rafforzare l'impegno governativo comune "verso" la ricerca (ovunque essa finanziata e/o realizzata) vincolando tale impegno nella fase di definizione macro delle risorse dello Stato (Documento di programmazione finanziaria) precedentemente al bilancio di previsione; di separazione della funzione di rappresentanza, consulenza, indirizzo e valutazione (attraverso la creazione di appositi organismi centrali) da quella dei soggetti destinati alla realizzazione, in cui veniva fatto ricadere, anche se con una sua specificità, il CNR; di creazione di fondi dedicati (distinti per destinatari, tipologia di utilizzo e per destinazione) per facilitare la loro gestione e per aiutare una valutabilità del rapporto obiettivi/strumenti/risultati. Come si vede tutti interventi centrati, almeno nelle intenzioni, sulle criticità prima ricordate, senza però riuscire a intaccare il punto debole costituito dall'insufficiente massa critica delle competenze effettivamente presenti nel Ministero per poter "progettare", "indirizzare" e, soprattutto, "amministrare" le decisioni intraprese.

Quello che ne è seguito, già nella prima realizzazione del disegno, come già ricordato, ha dato luogo a molti interventi, spesso giocati sulla composizione delle istituzioni, con soppressioni e accorpamenti, sull'avvicinarsi di parole chiave spesso mutate da modelli internazionali (prima i parchi scientifici poi dai distretti tecnologici ai *cluster* o alle piattaforme nel rapporto pubblico-privato) e sempre con un rapporto non risolto con l'università, da una parte, e il sistema delle imprese, dall'altra. Una sorta di riforma continua, senza peraltro fare un bilancio e una valutazione strutturata degli interventi precedenti.

Ma poiché ci stiamo avvicinando alla situazione attuale e, nella descrizione di questi anni, la storia lascia il posto alla cronaca rendendo il tutto più prossimo, e vissuto da chi ci legge, questo ci esime dal presentare qui una ricostruzione dettagliata e ci spinge a ragionare sull'esistente.

Oggi. Le assenze della politica, tra principi enunciati e tagli applicati

Quando si analizza lo stato di salute (immagine quanto mai ben calzante in questo periodo) della ricerca si ricorre normalmente a sistemi di indicatori, molti dei quali quantitativi, che sono usati per rappresentare sia i valori sia il posizionamento reciproco tra diverse realtà (regionali, nazionali, di area). Il modello è consolidato, si basa in molti casi su indagini statistiche comparative e su una letteratura che ha via via aiutato a interpretare, anche se non sempre in una maniera univoca, i dati disponibili. Il ricorso ai dati è un *must*, del resto abbiamo già visto che la "relazione sullo stato della ricerca" ha rappresentato una delle novità più consistenti per costruire una visione e un intervento coordinato quasi sessanta anni fa. Ovviamente i contenuti dei report e delle relazioni, e i relativi approcci, cambiano in ragione dei destinatari di tali analisi. La ricerca di suo è un "prodotto" con caratteristiche particolari, ha (dovrebbe avere) una soglia d'ingresso di competenze possedute per poter essere commentata, e genera risultati che costituiscono in molti casi il punto di partenza per ulteriori ricerche anche se non sempre in continuità con le precedenti. Tutto questo invita a classificare le analisi e le proposte in ragione non solo dei produttori di queste analisi ma, anche se non di più, rispetto a chi sono indirizzate, ovvero i committenti. In generale tuttavia le analisi basate su indicatori faticano a parametrare gli elementi di contesto, nel nostro caso gli aspetti organizzativi, l'incidenza dei modelli esistenti, dei vincoli e delle propensioni, l'inerzia al cambiamento e così via che spesso si manifestano con segnali deboli e non facilmente leggibili, sommersi da un "rumore di



fondo" che finisce per riproporre letture consolidate e schemi interpretativi noti.

Se applichiamo questa premessa "di metodo" all'oggetto dei nostri ragionamenti in questa sede, ovvero a come si indirizza e governa il sistema ricerca in Italia, possiamo fare riferimento a due recenti letture, coerenti e complementari tra di loro, per quanto riguarda il mondo della "produzione di nuova conoscenza" e a un'analisi, meno recente ma di cui è in corso l'aggiornamento, costituita dall'indagine sulle imprese, oltre naturalmente alle indagini statistiche dell'Istat regolarmente prodotte e disponibili che poi alimentano anche i diversi "contenitori" internazionali, dall'Ocse a Eurostat/Commissione Europea.

La prima lettura è la *Relazione sulla ricerca e l'innovazione in Italia 2019*, curata dal CNR e presentata a ottobre scorso, di cui abbiamo parlato due numeri fa di questa rivista (CNR, 2019). Sempre su questo tema, ma con molti approfondimenti sulla percezione da parte dell'opinione pubblica circa le problematiche scientifiche, è appena uscito l'Annuario Scienza Tecnologia e Società, curato da Observa (Pellegrini - Rubin, 2020). Entrambe "leggono" i dati disponibili, provenienti da diverse fonti, e fotografano le criticità con una certa attenzione alle dinamiche in corso. Nulla di nuovo per i macro dati e i macro fenomeni (bassa spesa, pochi ricercatori ma con una buona produttività, posizionamento intermedio nei *ranking* universitari, difficoltà nel trasferimento e nella valorizzazione, posizionamenti non brillanti nell'uso delle tecnologie e della scienza da parte della popolazione, ritardi nella digitalizzazione) e quindi una convergenza sulla terapia da applicare. In pillole: più risorse, migliori condizioni lavorative degli addetti, masse criti-



che e più stabilità negli strumenti e nelle prospettive, semplificazione amministrativa e procedurale, apertura al nuovo e alla sperimentazione con la valorizzazione del merito.

Analizzando però i bisogni e le domande delle imprese, a partire dai loro comportamenti in materia di ricerca e innovazione, emergono alcuni interessanti elementi (Brancati - Marsica, 2017). In primo luogo l'universo delle imprese è meno omogeneo di come viene comunemente descritto e, accanto alle più note e commentate differenze tra grandi e piccole, tra nord e sud e tra (poche) innovative e (molte) "inerti", si evidenzia un'area intermedia, in crescita numerica nel tempo anche rispetto alla crisi del decennio scorso, costituita da imprese di piccola media dimensione, non necessariamente neocostituite, definite "in movimento", in cui ricerca e innovazione già rappresentano un asset e lo sarebbero ancora di più se debitamente supportate. L'indagine, di cui in queste settimane è in corso l'aggiornamento, fornisce anche utili indicazioni circa gli aiuti forniti, ai diversi livelli, dalle varie amministrazioni, ovviamente letti e interpretati da parte dei naturali destinatari piuttosto che dei soggetti erogatori. Le *policy* suggerite verso queste imprese devono essere quindi volte al loro rafforzamento, al superamento degli ostacoli che incontrano, a partire da una migliore conoscenza e dal superamento di una politica ancora fortemente orientata sul sostegno alla domanda, sebbene poi realizzata con risorse insufficienti, instabili e gestite con scarsa capacità di ottimizzazione, come le due Relazioni prime ricordate ci hanno testimoniato.

A questo proposito però la politica intrapresa a livello nazionale nell'ultimo decennio e volta a sostenere la ricerca pubblica

attraverso l'attrazione di risorse private, "stimolate" attraverso incentivi fiscali, strumenti dedicati e opportunità amministrative e finanziarie, se da un lato ha sicuramente favorito la creazione di rapporti, dall'altro non è stata in grado di innescare un processo generalizzato e, soprattutto, non si è tradotta in un travaso che superasse i pochi, e noti, beneficiari diretti. Senza dimenticare che ha costituito l'alibi (che era in realtà il presupposto di partenza) di non essere in grado di compensare i progressivi tagli che hanno riguardato l'intero comparto della ricerca pubblica, dall'università agli enti.

Va altresì ricordato che tale politica si è tradotta in uno spostamento (asimmetria) tra le titolarità in capo al MIUR a favore di quelle effettivamente gestite dal Ministero dello sviluppo Economico (MISE) e in misura minore Ministero dell'Economia e Finanza (MEF), in ragione del richiamo all'innovazione e del ricorso agli sgravi fiscali.

Lo stesso esercizio del Programma Nazionale della Ricerca, a suo tempo pensato come documento programmatico di inquadramento, indirizzo strategico "vincolante" per tutti, anche per il suo percorso di generazione e approvazione, si è confermato scarsamente corrispondente alle aspettative, in particolare rispetto ai processi implementativi ed è stato ridimensionato a una funzione prevalentemente enunciativa di obiettivi e strumenti a valenza ministeriale. Ovvero poche risorse e non sempre spese, difficoltà attuative e ritardi, in sintesi scarso impatto. Per non parlare dei fondi europei, sia nella versione delle politiche di coesione (Fondi strutturali) sia in quella del finanziamento diretto (Programma Quadro).

Abbiamo già avuto modo di commentare sugli ultimi due numeri della rivista come su questo quadro, qui ricordato nel suo sviluppo storico, siano intervenute significative novità, dalla creazione dell'Agenzia nazionale della ricerca alla ri-costituzione del Ministero dell'Università e della ricerca. Ed è su queste che svilupperemo le considerazioni seguenti ipotizzando la loro rispondenza rispetto ai problemi da affrontare e stimando la possibilità di successo.

Domani. Le condizioni per lo sviluppo di una ricerca comune europea

Il punto di partenza è sicuramente la situazione che stiamo vivendo nell'emergenza nazionale. Vi è infatti la certezza che il sistema scientifico, sia nazionale, sia integrato a livello europeo e internazionale, dovrà tesaurizzare l'attenzione che lo ha investito, in particolare in aree quali la salute dove i dispositivi, la robotica, la logistica e i trasporti, l'energia e le reti, la produ-

zione e la gestione dei dati e tutte le connesse attività sono state troppo spesso delegate a logiche di mercato, motivate da un dogma tutto da dimostrare che ha contrapposto l'efficienza privata allo spreco pubblico e, nel fare questo, ha minato le condizioni per un ragionevole sviluppo di realtà strutturate per la ricerca pubblica. Se questo è l'obiettivo, e certamente non limitato alla salute su cui oggi si focalizzano politici – a caccia del perduto consenso – e opinione pubblica – atterrita e impaurita da fenomeni inattesi e non gestibili – viene da chiedersi quali possano essere gli interventi necessari per correggere le distorsioni e superare le difficoltà più volte evocate.

Per dare concretezza a questa analisi, e per confrontarsi con la puntuale e dettagliata lettura che Fabio Matarazzo fa dell'impianto normativo su questo stesso numero della rivista, proveremo a ipotizzare alcuni significativi percorsi da realizzare, verificando se l'architettura rivisitata che si sta predisponendo corrisponda a bisogni ed esigenze, in particolare se non immediate e manifeste.

Seguendo una ipotetica tipologia dei processi e dei temi da affrontare, *la prima criticità* risiede nella capacità di iniettare conoscenze, saperi e visioni, orientando le decisioni complessive di governo, alla luce delle competenze possedute dalla comunità scientifica nel suo insieme. Il tutto nel quadro di un rapporto bidirezionale: da una parte, fornendo risposte ai problemi che investono la politica, istruendo le scelte e stimando l'impatto atteso per le decisioni che si devono prendere; e, dall'altra, essendo ricettivi verso gli input che derivano da una visione a lungo termine e dall'avanzamento delle conoscenze maturate in ambito scientifico. Quante volte abbiamo sentito in questi giorni dire “ce lo dicono gli scienziati” ma se si guarda a come questo ruolo è esercitato nei diversi contesti si registrano modalità differenti, da organi di consulenza collegiali permanenti o costituiti ad hoc fino a consiglieri individuali che affiancano e orientano il premier. Nel modello italiano vigente l'organo che più si avvicina è il CEPR (Comitato di esperti di politica della ricerca), incardinato però sul MUR (precedentemente sul MIUR) e, come tale, percepito come strumento di una parte del sistema e non della sua totalità. E senza un rilevante *track record* di successi da poter vantare. Esistono poi i “consiglieri scientifici”, ripartiti spesso per materie anche se va ricordato che la figura del Ministro senza portafoglio alla Presidenza del Consiglio all'inizio degli anni Sessanta era nata proprio con questo obiettivo.

La seconda criticità riguarda l'individuazione della sede deci-

sionale per la politica di settore e la modalità del suo esercizio. Con la creazione del MUR si sarebbe dovuto aprire una fase di ripensamento, e di valutazione critica dell'esperienza quasi quarantennale di cui abbiamo illustrato schematicamente le tappe. Peccato che la debolezza con cui la componente universitaria/ricerca del MIUR giunge a questo appuntamento e i condizionamenti in cui questo passaggio si realizza, tutti elementi che si ritrovano nel decreto legge che lo istituisce e nel suo percorso di approvazione conclusosi a inizio marzo, sembrano non risolvere i problemi e i limiti che ne hanno segnato la storia. Tra questi la mancata estensione del concetto di “enti non strumentali” per i soggetti amministrati al fine di garantire una miglior copertura e un più efficace coordinamento delle iniziative o il rapporto di sostanziale supplenza che l'ANVUR ha esercitato rispetto al Ministero nel fissare di fatto le politiche determinando criteri e regole a valere sulle scelte e le decisioni. Criteri e regole, ad esempio, recentemente confermate nel bando sull'avvio della valutazione della ricerca (VQR) come abbiamo commentato nello scorso numero della rivista. Soprattutto non viene affrontata la debolezza costituita dalla necessità di dotarsi di competenze interne strutturate di alto profilo, e degli uffici per un loro utilizzo, indispensabili per realizzare una vera e propria “cabina di regia” della politica di settore. A meno che tali competenze siano identificate nei sei dirigenti generali previsti. Il tutto mentre con la creazione dell'Agenzia nazionale si genera un nuovo soggetto destinato quanto meno a incrementare la turbolenza e la pluralità (confusione?) delle sedi decisionali.

Una terza criticità riguarda la gamma degli strumenti a disposizione e dei soggetti che operano. Abbiamo già commentato che il problema per sua natura non è di facile soluzione in quanto investe l'esercizio dell'autonomia, costituzionalmente tutelata, da parte dei soggetti amministrati. Il rischio di fare “l'elefante in cristalleria” non sembra però quello che ha frenato il coraggio del cambiamento. Se, ad esempio, con il varo dell'Istituto Italiano di Tecnologia, e la sua originalità di modello privatistico ma garantito dal finanziamento pubblico, si poteva cogliere una volontà di destrutturare un sistema ricerca pubblica considerato non riformabile e così facendo si dava un'ulteriore mano alla sua crisi, non si vede oggi una visione chiara in quanto si sta realizzando, dalla ANR agli interventi sui singoli enti o sui fondi. In uno scenario europeo e internazionale che rialza muri e confini e interviene sullo scambio di merci e individui (questi ultimi come fossero merci), la scienza deve rimanere un baluardo di apertura sia nelle conoscenze e informazioni, sia nelle persone. E, dovremmo aggiungere, fare un

scienza e ricerca dopo la pandemia

passo in avanti nelle infrastrutture e nella loro condivisione. Le piattaforme tecno-scientifiche, quali CERN o EMBL, nate dopo il secondo dopoguerra, sono oggi di fatto soggetti in grado di orientare sia il progresso scientifico sia la sua proiezione sull'economia e la società. Pur non essendo in alcuni casi così lontane dal mercato (si pensi ad esempio all'Agenzia spaziale europea Esa) non ne sono diventate succubi. Anche se il giudizio circa la loro positività, in termini di analisi costi-benefici, non è univoco (Florio, 2019) restano un esempio da considerare, a partire dal meccanismo partecipativo che, certamente non omogeneo, non è in nessuna esperienza burocratico o "politico istituzionale". Da qui anche la difficoltà registrata a livello di Commissione europea nel replicare il modello sulle piattaforme tecnologiche "coltivate in vitro" negli ultimi venti anni. E se emerge un'evidenza dalla pandemia mondiale del coronavirus è che manca un soggetto scientifico coordinato di riferimento nel campo della ricerca farmaceutica a cui rivolgersi e da cui trarre orientamento. E questo soggetto non può essere sostituito dalle autorità regolatorie di cui si è dotata l'Europa, inclusa la salute o i farmaci. Un dato accumuna queste piattaforme: operano programmando e selezionando le attività, su una logica temporale lunga e sottoponendo a valutazione il loro operato. Molto spesso, in ragione delle tipologie di attività, si avvalgono di infrastrutture tecnologiche che rappresentano, a loro volta, per la loro realizzazione e per il loro funzionamento, un portato dello stato dell'arte della tecnologia e uno stimolo per il suo miglioramento, generando di conseguenza importanti ricadute "trasversali" anche su altri settori. Si obietterà che un modello diffuso di piattaforme europee richiede risorse, che oggi il sistema Italia fatica a trovare, come ben sanno tutti i ricercatori italiani che guardano con invidia ai fisici particellari dell'INFN e del CERN. Obiezione lecita ma quello che più impressiona è che non sembrano manifestarsi segnali di attenzione alla relazione tra strumenti e strutture e alle risorse necessarie per alimentarla, se si fa eccezione per la "fiammata" di Human Technopole, poi confluita nella progettualità del Distretto Mind, di cui peraltro ultimamente si parla poco. E, quello che è più grave, tale relazione non sembra essere considerata tra le iniziative di riordino e nel nuovo organigramma che si sta realizzando.

Risorse dunque, e tutti i "cahier de doléances", come una litania, si concludono con, o si originano da, questo tema. In un sistema che in questi anni ha considerato un successo non arretrare rispetto all'anno precedente o ha pubblicizzato il risul-

tato di qualche milione di euro strappato nel braccio di ferro finale degli emendamenti alla legge di bilancio, va ribadito che esistono tre categorie di risorse che vanno tutelate. Quelle umane ed economiche per operare, in primo luogo, ma anche quelle meno visibili quali quelle infrastrutturali che riguardano la strumentazione, la logistica, le reti e tutte le tecnologie connesse. In un paese che ha ridicolizzato l'idea di una tassa di scopo per sostenere la ricerca e non ha dato peso alle motivazioni delle dimissioni del Ministro di settore, salvo poi scoprire due mesi dopo, nel pieno dell'emergenza, le debolezze e le carenze dei mancati investimenti pensati per il futuro, serve riproporre la questione in termini nuovi. In un momento in cui il dibattito sugli eurobond si sta manifestando nella sua drammaticità (e al momento in cui scriviamo non è chiaro come andrà a finire) riteniamo possa essere rilanciata l'idea di una forma "più accettabile" di emissioni garantite di obbligazioni in grado di sostenere con rilevanti risorse aggiuntive lo sviluppo di una ricerca comune europea, realizzata attraverso idonee piattaforme, esistenti o da realizzare, che costituisca il punto di riferimento per i sistemi scientifici nazionali. E che a questa scommessa non si debba sottrarre il neonato ministero, nel suo radicamento e nella sua organizzazione, con i conseguenti atti e con le opportune scelte. ■

REFERENZE CITATE

- Bianco L. (2014). *La ricerca e il bel paese*. Roma Donzelli.
- Brancati R., Maresca A. (2017) (a cura di). *I motori della competitività italiana*. Indagini MET. Roma, Meridiana Libri.
- CNR (2019). *Relazione sulla ricerca e l'innovazione in Italia*. Analisi e dati di politica della scienza e della tecnologia. www.dsu.cnr.it/relazione-ricerca-innovazione-2019/. Roma.
- Florio M. (2019). *Investing in Science: Social Cost-Benefit Analysis of Research*. Cambridge (USA), The MIT Press.
- Greco P. (2016). *Scienza e società n. 15116. Novant'anni di CNR 1923-2013*. E-book Egea.
- Merloni F. (2001), *Ricerca scientifica (organizzazione ministeriale)*. In *Enciclopedia del diritto* V aggiornamento. Milano, Giuffrè.
- Pellegrini G., Rubin A. (2020) (a cura di). *Observe. Annuario scienza tecnologia e società*. Bologna, Il Mulino.
- Quadrio Curzio A., Silvani A. (2018). *Enti di ricerca e accademie nazionali: La cooperazione nella dimensione europea*. In C. Caporale, L. Maffei, V. Marchis, & J. C. De Martin (a cura di), *Europa, Le sfide della scienza*. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Simili R., Paoloni G. (2001) (a cura di). *Per una storia del Consiglio Nazionale delle Ricerche*. Bari, Laterza.

SUPERARE BARRIERE FISICHE E MENTALI

EMANUELA BOLOGNA



Il diritto all'istruzione è garantito anche da strutture in grado di accogliere i disabili, una strumentazione didattica che aiuti a superare difficoltà, docenti e personale scolastico qualificato per il sostegno. Realizzazioni, problemi, divari

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un obiettivo fondamentale da realizzare all'interno della scuola per renderla una realtà in cui tutti gli alunni possano realizzare pienamente esperienze di crescita individuale e sociale, a prescindere dalle loro diverse potenzialità.

Quando si parla di integrazione scolastica ci si riferisce a un concetto complesso e multidimensionale la cui realizzazione passa attraverso lo sviluppo di azioni dirette a fornire risposte adeguate alle esigenze specifiche di tutti gli studenti indipendentemente dalle loro caratteristiche¹. In Italia, il MIUR mette in atto varie misure per favorire l'integrazione attraverso la presenza degli insegnanti per il sostegno, il finanziamento di progetti e attività per l'integrazione, iniziative di formazione del personale docente di sostegno e curriculare nonché del personale amministrativo, tecnico e ausiliario².

Le più recenti normative hanno inserito l'inclusione scolastica tra i fattori per valutare la qualità di un sistema scolastico. In Italia nel 2009 l'articolo 24/2 della Legge n.18 del 3 marzo ratificando la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006) stabilisce che:

(a) le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera e obbligatoria o dall'istruzione secondaria;

(b) le persone con disabilità possano accedere su base di uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono, a un'istruzione primaria, di qualità e libera e all'istruzione secondaria;

(c) venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno;

(d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;

(e) siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione.

Una misura del livello di inclusione scolastica può essere costruita a partire da indicatori che descrivano sia le risorse

integrazione scolastica e disabilità. parlano i dati

umane messe in campo, sia la presenza di strutture scolastiche adeguate.

Negli ultimi anni, l'informazione statistica in tema di disabilità ha fatto notevoli passi avanti e ci permette di avere numerose informazioni su questi aspetti³. Permangono, tuttavia, a oggi, alcuni vuoti informativi molto importanti come quelli relativi alla fascia prescolare, all'inclusione universitaria, alla formazione professionale e all'istruzione per adulti⁴.

Gli alunni con disabilità nelle scuole

Secondo i dati diffusi di recente dall'ISTAT tramite il report "Inclusione scolastica degli alunni con disabilità"⁵, nell'anno scolastico 2018/2019 in Italia gli alunni con disabilità⁶ sono circa 284 mila⁷, pari al 3,3% del totale degli iscritti, un numero in crescita negli ultimi 10 anni, con un incremento di circa 91 mila unità. Tale aumento è sicuramente collegato sia a una maggiore conoscenza rispetto al passato di alcune patologie sia a un più diffuso accesso alle certificazioni⁸.

Tra gli iscritti, gli alunni con disabilità che frequentano la scuola primaria e secondaria di primo grado⁹ sono poco più di 177 mila, il 3,9% del totale degli alunni. Quasi tutti (98,4%) hanno una certificazione in base alla Legge n. 104 del 1992.

L'età media degli iscritti è pari a 8,4 anni nella scuola primaria e a 12,4 anni nella scuola secondaria di primo grado.

Gli alunni con disabilità sono in misura maggiore maschi, con un rapporto di 212 maschi ogni 100 femmine, tali differenze di genere si osservano per tutte le tipologie di problema. Da tempo,

anche le statistiche epidemiologiche, in effetti, hanno messo in evidenza che sussiste una differenza di genere in alcuni disturbi dello sviluppo neurologico, tra cui i disturbi dello spettro autistico, la disabilità intellettiva e i disturbi del comportamento e dell'attenzione.

Il problema che si registra più di frequente è la disabilità intellettiva (41,9%), seguono i disturbi dello sviluppo (26,4%), mentre sono meno diffusi i problemi sensoriali che si attestano complessivamente all'8%.

Strutture scolastiche e disabilità

Complessivamente in Italia nell'anno scolastico 2018/2019 sono presenti 55.209 scuole. Le caratteristiche e la qualità dell'offerta scolastica possono sicuramente favorire o al contrario disincantare il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Il fatto, ad esempio, di poter contare su insegnanti adeguatamente formati per il sostegno, di avere spazi accessibili e di potere usu-

Tipologia del problema	Maschi	Femmine	Totale
Cecità	0,4	0,2	0,6
Sordità profonda o grave	0,9	0,7	1,6
Ipocusia	1,6	1,0	2,6
Ipovisione	2,0	1,6	3,7
Motoria	7,0	4,4	11,4
Affettivo relazionale	9,6	4,5	14,1
Attenzione e comportamento	15,4	4,1	19,5
Apprendimento	10,2	5,4	15,6
Linguaggio	13,0	6,3	19,3
Sviluppo	20,3	6,2	26,4
Disabilità intellettiva	25,0	16,8	41,8

Tabella 1 - Alunni con disabilità per tipologia di problema e sesso. Anno scolastico 2018-2019

(Fonte ISTAT, indagine inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali)

Il 40% degli alunni con disabilità ha una condizione di pluridisabilità. Questa condizione è più frequente tra gli alunni con disabilità intellettiva che nel 51% dei casi presentano più di un problema di salute invalidante.

Con riferimento alla tipologia di problema, negli ultimi 5 anni aumentano gli alunni che presentano un disturbo dell'attenzione, del linguaggio e dello sviluppo; questi ultimi hanno subito l'incremento maggiore, passando dal 17% al 26,4%.

fruire della presenza di adeguate tecnologie può senz'altro avere un ruolo fondamentale nel rendere la scuola maggiormente inclusiva.

Dai dati riferiti all'anno scolastico 2018-2019, tuttavia, emerge come siano ancora troppe le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane; infatti, solo una scuola su 3 risulta accessibile agli alunni con disabilità motoria. La situazione appare migliore nel Nord del Paese dove si registrano valori superiori alla media nazionale (38% di scuole a norma) mentre raggiunge i li-

velli più bassi nel Mezzogiorno (29%).

Tra le barriere fisiche più diffuse troviamo la mancanza di un ascensore o la presenza di un ascensore non adatto al trasporto delle persone con disabilità (46%). Si osservano anche numerose scuole sprovviste di rampe per il superamento di dislivelli (33%) o bagni a norma (29%). Rari invece i casi in cui si riscontra la presenza di scale o porte non a norma (rispettivamente 6% e 3%).

Inoltre, solo il 18% delle scuole dispone di almeno un ausilio tra quelli destinati a favorire l'orientamento all'interno dell'istituto e solo nel 2% dei casi sono presenti tutti gli ausili. Dal punto di vista dell'analisi territoriale, anche in questo caso si osserva un marcato gradiente Nord-Sud: la quota diminuisce passando dal 23% delle regioni del Nord al 14% di quelle della macroarea Sud-Isole.

Anche la tecnologia può svolgere

la situazione appare leggermente migliore nelle regioni del Centro, con il 78% di scuole provviste di postazioni, mentre nelle regioni del Nord e del Mezzogiorno la quota si attesta al 75%.

Insegnanti per sostegno e comunicazione

Nel sistema scolastico italiano uno dei principali attori con una funzione di supporto della didattica è l'insegnante per il sostegno. Tale figura professionale, oltre a ricoprire un ruolo fondamentale nel percorso formativo dell'alunno, può contribuire a promuovere e favorire il processo d'inclusione scolastica in relazione alle esigenze del singolo.

Nell'anno scolastico 2018/2019, gli insegnanti per il sostegno nelle scuole italiane sono quasi 173 mila (fonte MIUR).

di sostegno che altrimenti non potrebbe essere soddisfatta, ma che tuttavia non hanno una preparazione specifica per supportare le difficoltà che un alunno con disabilità può incontrare. Osservando la graduatoria delle regioni, si osserva come questo fenomeno sia più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti che svolge attività per il sostegno e che sono stati selezionati dalle liste curriculari arriva al 47%, mentre si riduce nel Mezzogiorno (21%).

Anche la formazione degli insegnanti per il sostegno in tecnologie educative risulta ancora poco diffusa: nel 12% delle scuole italiane nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso specifico per l'utilizzo appropriato delle tecnologie a supporto della didattica, nel 64% delle scuole soltanto alcuni docenti hanno

Ripartizione geografica	Barriere fisiche			Barriere senso-percettive			
	Scuole accessibili	Scuole non accessibili	Scuole che non rispondono	Scuole con almeno un facilitatore	(di cui) Scuole con entrambi i facilitatori	Scuole senza facilitatori	Scuole che non rispondono
Nord	38,5	42,9	18,7	22,7	1,7	60,0	17,3
Centro	35,3	46,8	17,9	16,9	2,2	65,3	17,9
Mezzogiorno	29,4	52,1	18,5	13,8	2,1	67,8	18,4
Italia	34,4	47,1	18,4	18,2	1,9	64,0	17,9

Tabella 2 - Scuole statali e non statali per ripartizione geografica, accessibilità e tipologia di barriera. Anno scolastico 2018-2019.

Valori per 100 scuole della stessa zona.

(Fonte ISTAT, indagine inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali)

un'importante funzione per favorire il processo di integrazione scolastica perché può supportare l'alunno nella didattica, aiutandolo a migliorare i propri livelli di comprensione. In Italia, tuttavia, una scuola su quattro risulta priva di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Le differenze territoriali non sono molto marcate, ma

A livello nazionale si contano 1,6 alunni ogni insegnante per il sostegno. Tale rapporto è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che prevede un valore pari a 2. Tuttavia, mancano i docenti specializzati e il 36% degli insegnanti per il sostegno viene selezionato dalle liste curriculari. Si tratta, quindi, di docenti che di certo arginano una domanda di figure

frequentato corsi, mentre nei restanti casi (24%) tutti gli insegnanti hanno frequentato almeno un corso.

Nelle scuole italiane gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, i cosiddetti assistenti ad personam che affiancano gli insegnanti per il sostegno, sono poco meno di 54 mila. Si tratta di operatori specializzati la cui

integrazione scolastica e disabilità. parlano i dati

Regioni	% insegnanti per il sostegno selezionati dalle liste curriculari
Toscana	51,6
Piemonte	50,6
Lombardia	48,8
Valle d'Aosta-Vallée d'Aoste	47,2
Sardegna	47,0
Veneto	46,1
Liguria	44,8
P.A. Bolzano - Bozen	43,3
Emilia-Romagna	43,1
Friuli Venezia Giulia	42,1
Umbria	40,4
Lazio	39,7
Marche	34,4
Abruzzo	33,7
P.A. Trento	32,5
Puglia	22,6
Sicilia	16,9
Molise	16,6
Campania	16,4
Calabria	16,1
Basilicata	14,1
Italia	

Tabella 2 - Graduatorie delle regioni rispetto al numero degli insegnanti per il sostegno selezionati dalle liste curriculari. Anno scolastico 208-2019. Valori per 100 insegnanti per il sostegno della stessa regione (Fonte ISTAT, indagine inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali)

presenza può essere di grande supporto nello stimolare lo sviluppo delle abilità dello studente con disabilità, con l'obiettivo di potenziare la sua capacità di comunicazione e l'autonomia nelle sue diverse dimensioni. Il rapporto tra numero di alunni e numero di assistenti è, a livello nazionale, pari a 4,8. Tale proporzione cresce al Sud e nelle Isole dove raggiunge in media il valore di 5,8; con alcune regioni come Campania e in Molise che superano la quota di 14 e 13 alunni per ogni assistente. La presenza di assistenti aumenta nelle regioni del Centro e del Nord (4,4) raggiungendo i livelli più alti nella Provincia Autonoma di Trento e nelle Marche, con un rapporto che non supera la soglia di 3 alunni per assistente. ■

NOTE

¹ Ainscow, 1999; 2007.

² <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>.

³ Il sito web "Disabilità in cifre" (<http://dati.disabilitaincifre.it>) diffonde le statistiche ufficiali sulla disabilità prodotte dall'Istat e dalle istituzioni appartenenti al Sistema statistico nazionale. I dati disponibili sono stati elaborati e organizzati dall'Istat nel Sistema informativo (SID) con lo scopo di documentare le condizioni di vita e il livello di inclusione sociale delle persone con disabilità, nonché a fornire un supporto per la programmazione delle relative politiche e al monitoraggio dello stato di attuazione della Convenzione ONU. Il SID è uno dei prodotti di un progetto di più ampio respiro, attualmente finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, volto all'ampliamento dell'informazione statistica in materia di disabilità, in attuazione dell'articolo n. 41-bis della Legge n. 162/98 e dell'art. 31 della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità. Gli indicatori presentati utilizzano diverse

fonti di dati ufficiali, di natura sia statistica che amministrativa. Le definizioni di disabilità, sulla base delle quali sono stati prodotti gli indicatori, differiscono a seconda della fonte considerata, per tale ragione è stata posta particolare attenzione allo sviluppo di un sistema di metadati che fornisce informazioni indispensabili alla corretta lettura dei dati.

⁴ www.istat.it/it/archivio/236325

⁵ www.istat.it/it/archivio/238308.

⁶ Si fa riferimento agli studenti che, in base alla diagnosi funzionale redatta dalla ASL, hanno la necessità di essere supportati nella didattica da un insegnante per il sostegno. Non si considerano gli alunni che, pur avendo una limitazione, una menomazione o un problema di salute, non hanno necessità di un sostegno. Gli alunni che usufruiscono dell'insegnante per il sostegno vengono nel testo indicati genericamente come alunni con disabilità per uniformità con la terminologia adottata dal MIUR.

⁷ Dato MIUR.

⁸ La certificazione di handicap in base alla legge 104/92 è quella che riscontra la situazione di svantaggio sociale derivante dalla disabilità o menomazione e dal contesto sociale di riferimento (art. 3, co.1). L'handicap viene considerato grave quando la persona necessita di un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione (art. 3, co.3). La presenza di questa certificazione dà accesso ad alcuni servizi e ad alcuni benefici. La certificazione di invalidità civile in base alla legge 118/78 è quella che riscontra la difficoltà a svolgere alcune funzioni tipiche della vita quotidiana o di relazione, a causa di una menomazione o di un deficit psichico o intellettivo, della vista o dell'udito.

⁹ I dati fanno riferimento all'Indagine Istat sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali. L'indagine è condotta dall'ISTAT, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ri-

cerca ed è effettuata annualmente, andando a integrare le informazioni già rilevate dal Ministero competente. L'indagine si pone l'obiettivo di rilevare le risorse, le attività e gli strumenti di cui si sono dotati i singoli plessi scolastici per favorire l'inserimento scolastico degli alunni con disabilità. Per le scuole primarie e secondarie di primo grado l'indagine raccoglie informazioni su un campione di alunni con disabilità, consentendo di costruire il quadro epidemiologico e funzionale degli stessi e di descrivere le risorse che la scuola mette a disposizione per rispondere ai loro bisogni.

¹⁰ Vengono definite "accessibili dal punto di vista fisico solo le scuole che possiedono tutte le caratteristiche a norma (ascensori, bagni, porte, scale) e che dispongono, nel caso sia necessario, di rampe esterne e/o servoscala.

L'indicatore non è calcolato sulle scuole dell'infanzia nelle quali viene utilizzata una tecnologia informatica differente.

L'INDEX FOR INCLUSION, UNO STRUMENTO EFFICACE

MARIANNA PICCIOLI



Usato a livello internazionale per aiutare le scuole a migliorare la loro capacità inclusiva: questo è l'Index di cui si parla in questo articolo in continuità con quello del numero precedente della rivista. Poco usato in Italia. L'importanza della sperimentazione toscana

Uno dei messaggi chiave definiti nel 2014 dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali è rivolto ad affermare che l'educazione inclusiva è un bene per Tutti¹, principio che viene ampiamente sostenuto all'interno del suo Rapporto. Secondo l'Agenzia esiste infatti uno stretto legame tra educazione inclusiva e qualità della scuola per tutti gli alunni e percepire e operare avendo chiaro il connubio tra inclusione e qualità ci dovrebbe restituire una scuola inclusiva di qualità per tutti.

È in questa stessa direzione che pochi mesi prima della pubblicazione del citato rapporto dell'Agenzia Europea, con il DPR 28 marzo 2013 n. 80, nel nostro Paese viene emanato il regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione².

Il MIUR, in linea con quanto sostenuto dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, indica il *livello di inclusività di una scuola* come uno dei punti da considerare

in un sistema di istruzione di qualità.

Il percorso definito dal nostro Ministero, da un lato, riconosce implicitamente che i livelli qualitativi dell'inclusione scolastica sono alla base dell'intero sistema di qualità della scuola, dall'altro, però non fornisce gli strumenti ritenuti utili alla loro rilevazione, concentrandosi quasi esclusivamente su dati di natura quantitativa. Questo ci riporta alla necessità di individuare come possano essere rilevati e valutati i livelli qualitativi dell'inclusione scolastica, quali siano gli indicatori utili allo scopo e di quali strumenti possiamo avvalerci.

Che cos'è l'Index for Inclusion

Uno degli strumenti che a livello internazionale viene maggiormente utilizzato come processo di automiglioramento per l'inclusività delle scuole è l'*Index for Inclusion*.

Questo si sviluppa all'interno di un progetto del *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in collaborazione con l'Università di Manchester a seguito della costituzione del gruppo *Index* ad opera di M. Ainscow, direttore dello stesso CSIE, e rappresenta il prodotto ottenuto dopo tre anni di lavoro sperimentale e dalla sua applicazione, in cui sono stati coinvolti docenti, genitori, dirigenti, am-

i risultati di una ricerca condotta in toscana

Ruolo all'interno della scuola	Frequenza	%
Assistente Amministrativo	63	3,5
Collaboratore Scolastico	114	6,2
Dirigente Scolastico	13	0,7
DSGA	8	0,4
Educatore (assistente all'autonomia e alla comunicazione)	9	0,5
Insegnante curricolare	931	51,0
Insegnante di sostegno	188	10,3
Rappresentante dei genitori (Consiglio di classe, interclasse, intersezione)	431	23,6
Rappresentante dei genitori nel Consiglio di Circolo/Istituto	69	3,8
Totale	1826	100,0

Tab. 1. Composizione del campione

ministratori locali, ricercatori, rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità e 25 scuole in Gran Bretagna³.

I risultati del progetto vengono raccolti da T. Booth e M. Ainscow per il CSIE in un volume edito nel 2000⁴ che "rappresenta da tempo un libro di riferimento per gli interventi volti a favorire l'educazione inclusiva nelle scuole"⁵. La prima pubblicazione dell'*Index* è il frutto dell'esperienza del gruppo *Index*, del contributo di M. Ainscow in relazione al miglioramento della scuola e dell'approccio di T. Booth e dei suoi colleghi della Open University, incentrato nel mettere in relazione l'inclusione con lo sviluppo di un sistema educativo di comunità⁶.

La prima versione dell'*Index* viene distribuita dal governo britannico in tutte le scuole e nel 2002 viene prodotta una seconda versione⁷, distribuita dall'As-

semblea del Galles in tutte le scuole del territorio in lingua gallese – *Cymraeg*, migliorata a seguito del suo uso non solo in Gran Bretagna ma anche in altri paesi come Australia, Brasile, India, Norvegia, Portogallo, Romania e Repubblica Sudafricana⁸.

L'*Index for Inclusion* attualmente può vantare una traduzione in circa 40 lingue diverse; un grup-

po internazionale sostenuto dall'UNESCO ha progettato lo sviluppo dell'*Index* per le aree economicamente povere dei paesi del Sud e il materiale, inizialmente pensato per lo sviluppo inclusivo delle

scuole di uno specifico contesto territoriale, salpa dalle coste dell'isola britannica e approda in 28 paesi dei cinque continenti⁹.

L'introduzione di questi materiali nel nostro Paese avviene piuttosto tardivamente rispetto agli altri paesi dell'Unione: in Italia una prima parziale traduzione risale al 2006 a opera di R. Medeghini¹⁰ con una successiva riproposizione, sempre di natura parziale, a opera di F. Dovigo nel 2007¹¹ e una traduzione completa del 2008 a opera di E. Valtellina e curata da F. Dovigo e D. Ianes¹².

L'esperienza di utilizzo dell'*Index* in altri paesi e l'ampliamento della platea alle scuole dell'infanzia e ai nidi, forniscono nuovi elementi di riflessione al gruppo *Index* così da generare nel 2011¹³ una nuova versione, la cui traduzione in lingua italiana avviene a cura di F. Dovigo nel 2014¹⁴. Quest'ultima versione sembra catturare in Italia maggiormente le attenzioni delle scuole e degli studiosi¹⁵, forse perché l'*Index* viene nominato nella normativa sui BES.

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività									
Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
3	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3,01	0,813	3,07	3,10	1,62	2,89	3,22	2,69
4	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	0,711	3,20	3,19	2,38	3,10	3,56	3,31

Tab. 2. Analisi per sotto-campione, Sezione A.1.

Analisi per sottocampioni del livello medio di inclusività Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – Sezione C.2. Coordinare l'apprendimento									
Indicatori		Generale	Deviazione standard	Docenti	Famiglie	Personale Amministrativo	Collaboratori scolastici	Educatori	Dirigenti scolastici
1	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25	0,954	3,49	3,00	1,94	2,80	3,78	3,31
2	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26	0,920	3,45	3,12	1,93	2,87	3,44	2,92
3	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27	0,983	3,48	3,10	1,89	2,87	2,89	3,08
4	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23	0,953	3,42	3,16	1,73	2,81	2,67	2,85
5	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3,02	0,977	3,16	3,01	1,73	2,62	2,78	2,62
6	Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	2,94	1,132	3,15	2,75	1,58	2,54	2,89	2,62
7	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3,00	1,066	3,19	2,85	1,87	2,59	2,89	2,69
8	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38	0,880	3,53	3,28	2,46	2,98	3,11	3,54
12	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	2,75	1,254	2,86	2,85	1,41	2,15	2,22	2,31
13	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	3,07	1,139	3,21	2,97	1,92	2,81	2,33	3,69

Tab. 3. Analisi per sotto-campione, Sezione C.2.

L'esperienza di ricerca in Toscana

Anche se l'effettivo utilizzo dell'*Index for Inclusion* ancora rimane una rarità all'interno del panorama italiano, esistono alcuni dati sui livelli di inclusività delle scuole che derivano proprio dall'uso di questo strumento. Ne è un esempio la ricerca dell'Università di Firenze qui presentata, frutto di tre anni di lavoro, con il coinvolgimento anche dell'Università di Vic – Università Centrale della Catalogna in Spagna. I dati riportati in questo contributo riguardano solo quelli relativi al Sottostudio 2, derivanti proprio dalla somministrazione del Questionario 1. *Index for Inclusion*, (Q1.I). Il campione si è costituito a seguito della scelta volontaria di 22 Istituti comprensivi della Toscana di aderire alla proposta di ricerca effettuata grazie anche al contributo dell'USR Toscana. Il Q1.I è stato compilato da 1.837 rispondenti, numero ridotto a 1.826 dopo la pulizia dei dati, distribuiti come riportato in Tab. 1 (si veda pag. 2).

Per ciascun indicatore è stata eseguita un'analisi descrittiva, è stato effettuato il *calcolo della media di inclusività*¹⁶ per poter ordinare i singoli indicatori in relazione alla media di inclusività ottenuta, inoltre, è stata individuata la deviazione standard per ciascun indicatore per poter apprezzare se esistono categorie di personale che ottengono un livello medio di inclusività che si discosta significativamente dalla media di *item*.

Quest'ultima operazione ha consentito di rilevare alcuni discostamenti significativi in diversi *item* di due differenti sezioni del questionario per il

i risultati di una ricerca condotta in toscana

Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.1. Creare comunità		Dimensione A. Creare culture inclusive – Sezione A.2. Affermare valori inclusivi	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Ciascuno è benvenuto	3,51	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	3,51
Il personale coopera	3,22	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	3,40
Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3,16	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	3,35
La scuola stimola a capire le relazioni tra persone, ovunque nel mondo	3,15	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	3,33
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	3,12	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	3,28

Tab. 4. Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale
(Dimensione A. Creare culture inclusive)

sotto-campione del personale Assistente Amministrativo delle scuole toscane (Tab. 2 e 3, si vedano le pp. 2 e 3).

Questi discostamenti mettono in luce il poco coinvolgimento di questa tipologia di personale nei processi decisionali delle nostre istituzioni scolastiche come pure uno scollamento tra le attività didattiche e le attività amministrative. Non a caso, infatti, la percezione maggiormente negativa degli assistenti amministrativi si manifesta proprio nelle domande soprattutto legate alla didattica in classe.

Questo primo risultato ci suggerisce una chiara via da percorrere: aumentare il coinvolgimento di questo personale nella vita della scuola e mettere in evidenza che le attività amministrative sono di fatto indispensabili per l'ottenimento dei risultati di un'istituzione scolastica. Queste due azioni, che rappresentano già possibili processi di miglioramento per implementare i livelli di inclusività della scuola, forse darebbero anche un maggior significato al lavoro amministrativo, troppo spesso considerato come

separato da quello didattico.

Considerare la scuola una comunità educante in grado di apprendere significa anche dare un significato collettivo

alle azioni dei singoli.

Di maggior interesse risulta l'analisi della *media di inclusività* ottenuta per ciascun indicatore e l'ordine conseguente che gli indicatori hanno acquisito. Il numero dei questionari analizzati e la partecipazione di diverse figure interne alla scuola che ricoprono diversi ruoli, rendono i risultati meritevoli di essere considerati indicativi di una tendenza.

Gli approcci culturali che rendono una scuola inclusiva possono essere quindi rappresentati dagli indicatori compresi tra i primi 5 nell'ordine di media di inclusività ottenuta (Tab. 4); la Tab. 5 riporta le politiche che rendono una scuola inclusiva e la Tab. 6 (nella pagina seguente) indica invece le pratiche che la rendono tale. Il Q1.1 si chiude con due domande aperte, leggermente modificate rispetto allo strumento originale, nel tentativo di focalizzare maggiormente l'attenzione dei rispondenti sulla gestione inclusiva della scuola chiedendo loro di indicare:

Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.1. Sviluppare la scuola per tutti		Dimensione B. Creare politiche inclusive – B.2. Organizzare il sostegno alla diversità	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	3,46	Il bullismo viene contrastato	3,27
Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	3,45	Gli ostacoli rispetto all'accesso e alla frequenza della scuola vengono ridotti	3,03
Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	3,20	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	2,99
La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3,10	Le pressioni al ricorso a misure disciplinari vengono contenute il più possibile	2,97
La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	2,99	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	2,96

Tab. 5. Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale
(Dimensione B. Creare culture inclusive)

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.1. Costruire curricoli per tutti		Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive – C.2. Coordinare l'apprendimento	
Indicatore	Media di inclusività	Indicatore	Media di inclusività
Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre	2,96	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	3,38
Gli alunni si appassionano alla lettura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali	2,93	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	3,27
Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni	2,91	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	3,26
Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione	2,80	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	3,25
Gli alunni studiano la Terra, il sistema solare e l'universo	2,79	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	3,23

Tab. 6. Indicatori in ordine di livello medio di inclusività generale
(Dimensione A. Creare culture inclusive)

- le tre cose che mi piacciono di più nella gestione inclusiva di questa scuola;
- le tre cose che vorrei cambiare nella gestione inclusiva di questa scuola.

Dall'analisi delle due domande aperte del Q1.I emerge che:

- c'è preoccupazione per il rischio di *bessizzazione*¹⁷, ritenuta legittima per garantire e tutelare i diritti degli alunni, garantire e tutelare i docenti dall'aumento al ricorso di azioni vertenziali da parte delle famiglie riguardo la valutazione e far emergere prassi consolidate all'interno della scuola primaria;

- l'uso del termine *inclusione* piuttosto che *integrazione* è considerato una questione di natura linguistica, con poche ricadute nella pratica scolastica;

- le azioni gestionali indicate sono tutte ascrivibili al quadro normativo, e questo sembra essere un punto d'orgoglio in quanto sempre sottolineato;

- la codifica dei processi inclusivi è avvenuta nei gruppi previsti dalla normativa con la produzione della relativa documentazione e l'autonomia scola-

stica ha permesso di utilizzare le Funzioni Strumentali per gestire le azioni progettate, affiancate da numerosi referenti, uno per ogni categoria di alunni. ■

NOTE

¹ Cfr. Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014.

² DPR 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

³ Cfr. S. Rustemier, T. Booth, *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*, CSIE, Bristol, 2005.

⁴ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.

⁵ F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma, 2017.

⁶ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, ed. italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo index per*

l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carocci, Roma, 2014.

⁷ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2002.

⁸ Cfr. P. Farrell, M. Ainscow, *Making Special Education Inclusive*, David Fulton Publishers, London, 2002.

⁹ Cfr. www.indexforinclusion.org/countries.php, cons. 08/10/2018.

¹⁰ Cfr. R. Medeghini, *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia, 2006.

¹¹ Cfr. F. Dovigo, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2007.

¹² Cfr. T. Booth, M. Ainscow, trad. it. E. Valtellina, ed. italiana F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008.

¹³ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol, 2011.

¹⁴ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, edizione italiana Dovigo F. (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit.

¹⁵ F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, cit.

¹⁶ Cfr. H. Demo, *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2017.

¹⁷ Cfr. F. Bocci F. *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci et al. (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 15-69.

Il "falso patriottico" che spaccò la Francia



DAVID BALDINI

Non si trattò di un errore giudiziario, ma di un caso costruito a tavolino per convogliare malcontenti, bassi istinti e distrarre da altri disastri. Il tentativo dei militari di rifarsi dopo Sedan. L'ebreo straniero perfetto per dimostrare il teorema

Non solo noi fummo eroi, ma l'affare Dreyfus in fondo non è spiegabile se non con il bisogno di eroismo che prende periodicamente il nostro popolo, la nostra razza, per un bisogno di eroismo che allora prese noi, tutta la nostra generazione.

"Da C. Péguy, La nostra giovinezza, Editori Riuniti, Roma 1993)

Con il suo recente film *L'ufficiale e la spia*, la cui trama è in gran parte ricalcata sulla biografia del colonnello George Picquart¹, il regista Roman Polanski ha ripercorso, con estrema acribia, l'intricata e drammatica vicenda che riguardò l'ufficiale francese di origini ebraiche Alfred Dreyfus, che, nel 1894, fu accusato di tradimento e condannato all'ergastolo nell'Isola del Diavolo. Con ciò, il regista polacco si è reso autore di una operazione ambivalente. Da una parte, ha ricostruito, ad uso del grande schermo, fatti ben noti che appartengono ormai alla storia del passato; dall'altra, ha riproposto una vicenda di

pregiudizio e di umana sofferenza che appartiene anche alla storia del presente.

Il filo rosso che unisce presente e passato – con il pericolo che esso possa continuare a dipanarsi anche in futuro – è infatti da ricercare non nel significato del celebre "caso", del quale ormai tutto si conosce, quanto piuttosto nel significato, ovvero in quegli aspetti "simbolologici" che sembrano davvero non conoscere tempo.

Dal punto di vista della sua simbologia

l’Affaire Dreyfus va infatti ben oltre il *topos*, pur drammaticissimo, dell’innocente perseguitato dalla giustizia. Esso si ammantava di aspetti aggiuntivi fatti di protervia e di torbida manipolazione politica, sui quali finirono per innestarsi pulsioni ideologiche extragiudiziarie di natura razziale e antisemita, le quali segneranno una data destinata a essere ricordata nella storia dell’Europa. Queste furono tali, e in questo consiste la peculiarità del “caso”, da costringere un’intera nazione a guardare dentro se stessa; a confrontarsi con quel grumo di passioni, più o meno inconfessate, che erano poi costitutive della sua “identità” più profonda.

Di più: il celebre “caso”, per il dibattito che aveva sollevato, diverrà talmente pervasivo, da assumere, per una sorta di generalizzato “contagio”, una dimensione di carattere transnazionale. Esso aveva insomma dato luogo a una polarizzazione tale, per la quale in Francia, come nel resto d’Europa, o si era *dreyfusards* o *antidreyfusards*. *Tertium: non datur*. Non a caso, oltre agli aspetti giuridici, *l’Affaire* – man mano che se ne definivano i tratti –² sollevava questioni di carattere filosofico, antropologico e culturale che apparivano in singolare controtendenza con le euforiche conquiste dei tempi. Infatti, al tanto celebrato “progresso” tecnico e scientifico – quale era stato quello realizzato olttralpe e in alcune parti del Vecchio Continente – palesemente non corrispondeva un analogo “progresso” civile e morale, come *l’Affaire* si incaricava eloquentemente di dimostrare.

Del resto, a dimostrazione di quanto profonda fosse l’aporia esistente che divideva il “progresso” dal “regresso”, basterebbe ricordare una coincidenza dal carattere singolarmente emblematico. Mentre si stava celebrando il processo Dreyfus, Parigi, definita da Walter Benjamin la “capitale del XIX secolo”,³ si stava preparando a ospitare quella Esposizione Universale che, alle soglie del nuovo secolo,⁴ avrebbe dovuto esaltare, agli occhi del mondo, le “magnifiche sorti e progressive” della Francia intera. E ce n’era ben donde: tante e tali erano le ragioni di orgoglio per una nazione che, forte della sua straordinaria cultura, si era imposta in ogni campo dell’attività umana, da quello economico a quello artistico, da quello del pensiero a quello dell’organizzazione sociale!

Ebbene, con il “caso” Dreyfus, tutto ciò, per un momento, apparve come oscurarsi. La “Grande Nazione”, quella stessa che era stata la culla dei diritti universali, in un momento particolare della sua storia,⁵ aveva fatto mostra di una palese *défaillance* di civiltà. La giustizia militare francese, facendo strame di ogni

principio di libertà e di eguaglianza, non aveva infatti esitato – con il concorso e la complicità di politici ultrareazionari e razzisti di destra –⁶ ad agitare la mala pianta del pregiudizio e dell’odio razziale antisemita pur di legittimare quella che a suo giudizio era la “ragion di Stato”.

E tuttavia, pur in presenza di una così grave e proterva violazione dei principi fondamentali dello stato di diritto, la Francia mostrò di possedere gli anticorpi necessari per una sua riabilitazione. A parte il colonnello Picquart e i *dreyfusards* della prima e della seconda ora, ci fu soprattutto chi, come Émile Zola, nel nome della legalità repubblicana – i cui capisaldi avevano le loro radici nei sacri e inviolabili principi della Rivoluzione del 1789 –, non esitò a far sventolare di nuovo, con il suo *J’Accuse!*, la bandiera della verità e della giustizia, riscattando in tal modo l’onore della Francia e dell’Europa intera.

Un “falso patriottico” costruito a tavolino

L’Affaire ebbe inizio nella seconda metà del settembre 1894, allorché Mme Bastian, una donna delle pulizie che lavorava presso l’Ambasciata tedesca a Parigi – in realtà agente segreto infiltrato dalla “sezione statistica” dello Stato Maggiore francese –,⁷ inviava ai suoi superiori i frammenti di un biglietto fatto a pezzi e gettato nel cestino di rifiuti dell’ufficio dell’addetto militare tedesco a Parigi, tenente colonnello Maximilian von Schwartzkoppen. Prontamente ricomposto dagli uomini del Controspionaggio, il biglietto – poi passato alla storia come il “*bordereau*” – rivelava che un non meglio identificato ufficiale francese, in servizio presso lo Stato Maggiore, aveva trasmesso al nemico importanti segreti militari.

Del caso veniva subito investito il maggiore Hubert Joseph Henry, del controspionaggio militare, le cui indagini portarono ben presto all’individuazione del traditore in questione, indicato nell’ebreo alsaziano Alfred Dreyfus, un capitano in servizio da circa un anno presso lo Stato Maggiore, in qualità di tirocinante.

Il sospetto divenne certezza dopo il riscontro calligrafico operato su richiesta di Henry al criminologo Alphonse Bertillon, per il quale la scrittura del capitano alsaziano e quella del “*bordereau*” coincidevano perfettamente. Sulla scorta di questi indizi, nonché di una prova aggiuntiva, tenuta però poi nascosta alla difesa violandone i diritti,⁸ il ministro della Guerra Auguste Mercier provvedeva a ordinare il 15 ottobre 1894 l’arresto di Drey-

Il “falso patriottico” che spaccò la Francia

fus, accusato di alto tradimento. Il capitano, prontamente trasferito presso il carcere militare di Cherche-Midi, veniva sottoposto a regime di isolamento, con il più assoluto divieto di comunicare con l'esterno.

Dopo circa due mesi, il Consiglio di guerra di Parigi – riunitosi dal 19 al 22 di dicembre a porte chiuse – avrebbe riconosciuto, all'unanimità, la colpevolezza dell'indiziato, condannandolo alla detenzione perpetua e alla perdita del grado. Respinta la richiesta di appello, presentata il 31 dicembre dall'avvocato difensore Edgar Demange, il “traditore” Dreyfus, il 5 gennaio 1895, venne sottoposto all'ignominioso rituale della degradazione, avvenuta nel cortile dell'École Militaire *coram populo*, ovvero alla presenza di un reparto dell'esercito schierato in armi. Ebbene, anche di fronte ad esso, il condannato ci comportò con estrema dignità, non rinunciando tuttavia a proclamare a voce alta e chiara la sua più assoluta innocenza.

Il successivo 13 marzo, Dreyfus veniva inviato all'Isola del Diavolo, nella lontana Guyana francese, per scontarvi la pena dell'ergastolo. Più volte tentato dal suicidio, se ne astenne, per non arrecare ulteriore dolore alla moglie Lucie e al fratello Mathieu,⁹ i soli rimasti a credere nella sua innocenza. Iniziava così per lui un periodo di isolamento e di silenzio, a proposito del quale i giornali avrebbero poi parlato de *L'Affaire sans Dreyfus*.

Ed invece, proprio nel momento più buio, la verità connessa all'*Affaire* – seppur lentamente – cominciava a venire a galla. All'incirca un anno dopo la deportazione, infatti, il tenente-colonnello Georges Marie Picquart – divenuto nel frattempo capo del servizio informazioni militare in sostituzione del colonnello Sandherr – riceveva 32 nuovi frammenti, ancora una volta prelevati dalla Bastian dal cestino della carta straccia di Schwartzkoppen. Ricomposti e sottoposti a loro volta a perizia calligrafica,¹⁰ essi rivelavano in modo inconfutabile che il loro autore era lo stesso che al tempo aveva composto il “bordereau”. Dreyfus dunque, in tutta evidenza, era innocente.

Sulla base di queste nuove prove, Picquart poté risalire al vero “traditore”, ben presto individuato nella persona del maggiore dell'esercito francese, di origini ungheresi, Ferdinand Walsin-Esterhazy, comandante di battaglione a riposo.

Picquart, a questo punto, provvide ad informare di queste novità i suoi superiori diretti – il capo di Stato Maggiore, generale Raoul Le Mouton de Boisdeffre e il Vicecapo di Stato Maggiore, generale Charles-Arthur Gonse –, chiedendo loro di adoperarsi a scagionare Dreyfus, perché, per quanto lo riguardava, egli non era disposto a “portarsi quel segreto nella tomba”. Ma i due, con sua grande sorpresa, si mostrano del tutto restii all'idea di

una riapertura del processo. Per sovrapprezzo, non solo rimossero Picquart dal suo incarico, ma lo inviarono anche a ispezionare truppe francesi che stazionavano in zone lontane dalla madre-patria, quelle, “calde”, della Tunisia e dell'Algeria, con la recondita speranza che egli potesse rimanere vittima di una qualche malaugurato “incidente”.

Quasi contemporaneamente, su sollecitazione di Mathieu Dreyfus, Bernard Lazare, il 6 novembre 1896, pubblicava in Belgio un pamphlet, dal titolo *Un errore giudiziario: la verità sull'Affare Dreyfus*, destinato di lì a poco a squarciare il velo di silenzio che avvolgeva il deportato nell'Isola del Diavolo. Analogamente fece il giornale “Le Matin”, che, quattro giorni dopo, rendeva pubblica una fotografia del “bordereau”, conosciuto poi anche come “nota d'accompagnamento”, non esitando a indicarne l'autore in Ferdinand Walsin-Esterhazy.

Tali iniziative, cui si aggiunsero quelle di altri giornali, non mancarono di produrre gli effetti sperati. Il 13 luglio 1897, mentre il Vicepresidente del Senato Auguste Scheurer-Kestner, convintosi dell'innocenza di Dreyfus, decideva di avanzare la richiesta di revisione del processo, Mathieu, alcuni mesi dopo, su consiglio di alcuni amici, diffondeva la falsa notizia della fuga del fratello Alfred dall'Isola del Diavolo. L'intento era quello di attrarre l'attenzione dell'opinione pubblica sul fratello dal momento stesso in cui, giunto egli stesso, per altre vie, alla conclusione che l'autore del borderau era Esterhazy, si accingeva a denunciarlo per mezzo di un articolo, in modo da coinvolgere pubblicamente il ministro della guerra Godefroy Cavaignac.

Sull'onda dell'emozione prodotta da queste nuove rivelazioni, il 25 novembre 1897 Émile Zola, già scrittore affermato in patria e all'estero, iniziava a pubblicare, sul “Figaro”, articoli in difesa di Dreyfus, divenendo ben presto un punto di riferimento intellettuale del “partito degli innocentisti”, nel quale sarebbero ben presto confluiti tutti coloro che credevano in una Francia laica, democratica e repubblicana.

A questo punto, preso atto che la protesta dei dreyfusards montava sempre più, i militari furono costretti a fare buon viso a cattivo gioco. Citato in giudizio dal Consiglio di guerra, l'11 gennaio 1898, Esterhazy, che poteva contare incondizionatamente sull'appoggio e sull'omertà dello Stato Maggiore, dopo un processo farsa – nel corso del quale furono chiamati a deporre sia Mathieu che Picquart –, fu assolto tra manifestazioni di giubilo dei militari e degli antidreyfusards. Nel corso del processo, i militari fecero anche riferimento a un “fascicolo segreto” in loro possesso, che, mai reso pubblico, si sarebbe poi

rivelato un falso clamoroso. L'autore di esso era stato Henry, nuovo responsabile del servizio informazioni con il grado di tenente colonnello, il quale, per incolpare Dreyfus, non aveva esitato a contraffare una lettera che l'addetto militare italiano, il maggiore Panizzardi, aveva indirizzato a Schwartzkoppen con l'intento di incolpare Dreyfus.¹¹

La presa di posizione degli intellettuali

Due giorni dopo, il 13 gennaio, Zola pubblicherà sul quotidiano "L'Aurore", il cui redattore capo era Georges Clemenceau, una lettera aperta, indirizzata al Presidente della Repubblica Félix Faure, dal titolo *J'accuse!*¹² Chiamato a sua volta in giudizio con l'accusa di aver diffamato l'esercito, lo scrittore verrà processato un mese dopo. Giudicato colpevole, nonostante l'appassionata difesa del suo avvocato Fernand Labori, venne condannato a un anno di reclusione e a tremila franchi di ammenda, tra le frenetiche approvazioni e urla di gioia da parte della folla antidreyfusarda, manifestante per la gioia in aula e nelle strade. Mentre Zola, la sera del 18 luglio riparava in Inghilterra, risultando così condannato in contumacia,¹³ Picquart, tornato in patria, veniva congedato dall'esercito e collocato a riposo, con l'accusa di aver rivelato delle prove coperte dal segreto.

Intanto, però, anche gli intellettuali dreyfusardi cominciavano a mobilitarsi: per dare voce alla loro "protesta", il 4 giugno fondarono una Lega dei diritti dell'uomo. Tra i promotori dell'iniziativa figurano i più bei nomi dell'intelligenza francese: da Marcel Proust a suo fratello Robert, da Elie Halévy a Charles Péguy ad Anatole France. Da quel momento in poi, ogni giorno comparirà sul giornale l'"Aurore" una petizione a loro firma, con la quale si chiedeva una revisione del processo.

L'*Affaire*, ormai, era giunto a un punto di non-ritorno. Ne sono prova le parole che il monarchico Paul de Castagnac, direttore del giornale l'"Autorité", ebbe a pronunciare: "se Dreyfus non è colpevole – egli disse –, allora lo è il governo".¹⁴

Finiti in un *cul de sac*, politici filomonarchici e casta militare, ormai attestati su una linea di difesa a oltranza delle loro posizioni per pura per ragion di Stato, non potevano più fare marcia indietro: ammettere le loro colpe avrebbe infatti significato riconoscere l'innocenza di Dreyfus. Ma a questo punto si verificò un caso imprevisto. Il tenente colonnello Henry, che nel frattempo aveva preso il posto di Picquart presso il controspionaggio,

Il "falso patriottico" che spaccò la Francia

avendo rivelato la sua opera di depistaggio al Ministro della guerra Cavaignac, veniva arrestato e trasferito presso il carcere Cherche-Midi. Qui, il 4 agosto, egli si suicidò tagliandosi la gola con un rasoio. Pochi giorni dopo, il 3 settembre, il Ministro della guerra sarà costretto a rassegnare le sue dimissioni.

L'episodio fu al tal punto clamoroso, da fare e il giro del mondo: a questo punto della storia, si poteva davvero dire che la verità sembrava davvero essersi messa "in marcia". Non a caso, nell'agosto del 1898, Esterhazy – già in precedenza arrestato per truffa ai danni di un nipote e per questo radiato dai ruoli dell'esercito per "inveterata cattiva condotta" –, fuggiva in Inghilterra. Contestualmente la Corte di Cassazione, a sezioni riunite, dapprima accoglieva, *ob torto collo*, la richiesta di revisione del processo nei confronti di Dreyfus, poi, il 18 febbraio 1899, annullava la sentenza del 1894, disponendo che una nuova Corte Marziale si riunisse per il riesame del "caso", non più però a Parigi, bensì a Rennes.

Per l'*Affaire* si apriva, dunque, un capitolo nuovo, per quanto ancora per nulla affatto lineare. Dreyfus veniva infatti sottoposto di nuovo a giudizio e giudicato colpevole una seconda volta dalla Corte Marziale. E tuttavia nel 1903 il deputato socialista Jean Jaurès avanzava alla Camera la proposta di riesaminare anche il verdetto di Rennes.

Occorrerà tuttavia attendere il 12 luglio 1906 perché la Corte Suprema si decida a proclamare, finalmente, l'innocenza del capitano Dreyfus. Questi, però, ormai uscito dai ranghi per limiti d'età con i gradi di maggiore, finirà per trascorrere in famiglia i suoi ultimi anni di vita, venendo a mancare nel 1935. Quattro anni dopo sarebbe esplosa la seconda guerra mondiale.

L'"incidente è chiuso", le polemiche continuano...

Più di un secolo ormai ci separa dallo storico "affaire", eppure la figura di Dreyfus continua a essere ragione di divisioni e contrasti. Solo un venticinquennio fa, e precisamente nel settembre del 1995, lo storico capo dell'Armée, il generale di brigata Jean Louis Mourrut, ammise, per la prima volta, che l'affare Dreyfus fu una "cospirazione" contro un "innocente", con l'intenzione di chiudere una volta per tutte quanto restava di una delle vicende più laceranti della Francia – e dell'Europa – a cavallo tra due secoli. Il fatto, però, al di là degli auspici, era destinato a rimanere "aperto": il giudizio di Mourrut, infatti, era

Il "falso patriottico" che spaccò la Francia



stato pronunciato a rettifica di quanto alcuni storici francesi avevano sostenuto, appena un anno prima, sul loro bollettino ufficiale "Sirpá-actualité". Per loro, l'innocenza di Dreyfus non era che «la tesi generalmente ammessa dagli storici», i quali sostenevano che «attorno a quell'affare politico si innestava un affare di intossicazione diretta contro i servizi tedeschi di cui nessuno è ancora in grado di dire se Dreyfus ne fu la vittima cosciente o incosciente». L'ombra del dubbio, dunque, continuava ad aleggiare.

La reazione che era seguita a queste affermazioni, soprattutto da parte della comunità ebraica, era stata così decisa da indurre il governo a rimuovere il colonnello Paul Gaujac, predecessore del generale Mourrut, dalla guida del servizio storico dell'esercito.¹⁵

L'episodio, di inaudita gravità, andava, come si vede, ben oltre la più o meno pretestuosa "polemica", la cui complessità, del resto, è stata così attestata da Barbara Tuchman: «L'arresto, il processo e la condanna del capitano Alfred Dreyfus [...] non erano frutto di un deliberato complotto ordito alle spalle di un innocente. Erano il risultato di un ragionevole sospetto rafforzato da alcune prove indiziarie, dall'avversione personale, da un istintivo pregiudizio razziale. C'era la prova che qualche ufficiale di artiglieria dello Stato maggiore aveva svelato alla Germania segreti militari. Dreyfus, oltre a rispondere a queste caratteristiche, era ebreo, era straniero».¹⁶

Se dunque si vogliono davvero comprendere le ragioni del celebre "caso", occorre allargare l'ambito dell'analisi, che, da particolare, non può non divenire generale. E questo per una serie di motivazioni.

La prima riguarda la particolare struttura dell'apparato militare francese, le cui basi erano state gettate nel corso delle gloriose vittorie militari conseguite in età napoleonica. Fu quella l'occasione, a giudizio dell'accademico di Francia André Maurois, perché tra francesi e Napoleone intervenisse – e successivamente si consolidasse – una sorta di cinico baratto: la concessione della gloria militare in cambio della libertà.¹⁷ Se questo è vero, allora era fatale che le conseguenze connesse alla perdita di quella "gloria", dovuta alla tragica disfatta subita dall'esercito francese a Sedan nel corso della guerra contro la Prussia (1870), dovessero in qualche modo ripercuotersi sul piano delle libertà civili. L'apparato militare francese si impegnò infatti, anche sull'onda del desiderio di *revanche* manifestato dall'opinione pubblica, a ripristinare al più presto il proprio prestigio, procedendo a una profonda opera di ristrutturazione interna. In tale fase, esso non poteva essere neppure lontanamente sfiorato dalla critica o dal sospetto di "tradimenti", pena la messa in discussione della sua autorità e della stessa sicurezza della Nazione. Ebbene il caso Dreyfus, scoppiato circa venti anni dopo Sedan, veniva a cadere nel pieno di quell'opera di ristrutturazione, rispetto alla quale ogni forma di controllo da parte del potere civile, giusto o sbagliato che fosse, era avvertito dai militari come una intollerabile intromissione.

La seconda motivazione riguarda la politica culturale fino ad allora attuata dai francesi, nel momento più alto della loro espansione coloniale. In concomitanza con l'ampliamento territoriale si cominciarono a diffondere infatti nuove teorie razziali, prima fra tutte quelle esposte nell'opera in 4 volumi del conte Joseph Arthur di Gobineau nel suo *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane*. L'opera era uscita negli anni 1853-1855, ma l'autore, in un progetto di *Introduzione* scritto ancor prima ne aveva già anticipato i tratti essenziali con queste parole: «La mia teoria della razza è una conseguenza naturale del mio orrore e del mio disgusto per la democrazia». Sulla sua scia si muoveranno l'inglese naturalizzato tedesco Houston Stewart Chamberlain, il cui saggio scritto in tedesco e uscito nel 1899, si intitola *I fondamenti del XIX secolo*, e Gustave Le Bon, il quale, alcuni anni dopo, pubblicherà la sua opera più importante: *Psicologia delle masse* (1908).

Che politica interna e politica internazionale procedessero di concerto ci viene anche confermato dagli oscuri tentativi di colpo di Stato, attuati in precedenza dal generale Georges Boulanger, tutti abortiti, nonché dall'episodio di Fascioda (1896), che porterà Francia e Inghilterra nel 1898 – quindi ad "Affaire"

Dreyfus in pieno corso – a un passo dalla guerra. Nota a tale proposito lo storico inglese Charles Williams nella sua biografia su De Gaulle:¹⁸ «In effetti, il giorno dopo aver dato istruzione a Marchand di ritirarsi da Fascioda, il Consiglio dei Ministri francese decise di riaprire il caso Dreyfus».

La terza motivazione riguarda la politica economica e, più in particolare, le conseguenze connesse al fallimento della costruzione del canale di Panama. Queste si riveleranno devastanti: le azioni di centinaia di migliaia di piccoli risparmiatori, appartenenti alla borghesia minuta, o al mondo degli artigiani e dei negozianti, crolleranno verticalmente fino a divenire carta straccia. A fronte di tale disastro, le cause della speculazione e del malaffare furono individuate proprio nel banchiere ebreo, di origine tedesca, barone Jacques de Reinach, che, coinvolto nell'impresa, si sarebbe poi suicidato. Di conseguenza, gli elementi più oltranzisti della destra francese ebbero facile gioco a mutare pretestuosamente lo scandalo economico di Panama in uno "scandalo ebraico". Clero, militari e parti consistenti della ricca borghesia francese ebbero insomma modo di trovare, nell'antisemitismo, il cemento necessario per dar vita alla formazione di un blocco sociale antidemocratico e di destra. Non a caso nel 1892 – due anni prima dell'arresto di Dreyfus – erano scoppiati in Francia gravi disordini, nel corso dei quali Edouard Drumont, su "La Libre Parole", accuserà il Governo di essere stato comprato dal barone de Reinach. Lo stesso Zola, del resto, avrebbe legato insieme fattori economici e pregiudizi razziali con le seguenti parole: «Due avvenimenti nefasti sono opera unicamente dell'antisemitismo: Panama e l'Affare Dreyfus».¹⁹

Successivamente, a proposito poi dell'*Affaire*, Hannah Arendt avrebbe significativamente concluso: «Il caso dello sfortunato capitano Dreyfus aveva mostrato al mondo che in ogni aristocratico e multimilionario ebreo rimaneva qualcosa dell'antico paria, che non aveva patria, che la società volentieri poneva fuori della legge, per cui non esistevano diritti umani».²⁰

Jean Louis Lévy, da parte sua, avrebbe tratto da quella lezione una conclusione di carattere generale, che l'atroce esperienza dei campi di sterminio nazista rende ancor più urgente e attuale. «Dopo l'affare Dreyfus – egli ha scritto – noi crediamo di sapere che i valori di verità e di libertà non sono, o non sono soltanto, un'acquisizione culturale fragile, una tappa del cammino umano. Crediamo di sapere che essi fondano geneticamente l'uomo, sono uno *stadio* dell'umanità».²¹

Ragione in più, quindi, per impegnarci a rafforzarne le radici, con gli strumenti che ci offrono ancora le nostre moderne, e purtroppo sempre più pericolanti, democrazie. ■

NOTE

¹ La trama è ripresa da dal libro di R. D. Harris, *L'ufficiale e la spia*, 2013, trad. it. Mondadori, Milano 2014. Il colonnello Picquart, capo del servizio informazioni militare francese, fu colui che, opponendosi all'insabbiamento del "caso" voluto dai suoi superiori, porterà alla riapertura del "caso" e alla riabilitazione di Dreyfus.

² Un ruolo non secondario nella conoscenza del caso fu esercitato dalla stampa, la quale informava puntualmente i lettori, offrendo loro sempre nuovi spunti di analisi e di riflessione.

³ W. Benjamin, *Parigi capitale del XX secolo. I "Passages" di Parigi*, Einaudi, Torino 1986.

⁴ L'Esposizione Universale fu inaugurata il 14 aprile 1900.

⁵ Una delle ragioni che sono state accampate per motivare l'uso strumentale della giustizia da parte delle alte sfere militari e civili sarebbe stata quella delle ferite non ancora cicatrizzate nei francesi, a seguito della sconfitta nella guerra del 1870 contro la Prussia. Cosa questa che avrebbe giustificato, ai loro occhi, il ricorso, anche distorto, alla "ragion di Stato". L'esercito, insomma, una volta presa una decisione, non poteva smentire se stesso.

⁶ A sostegno dei militari non tarderanno a mobilitarsi le forze della reazione: nel febbraio del 1898 Edouard Alphonse Drumont – autore de *La France Juive* (1886) e redattore capo del giornale antisemita "La libre parole" (1892) – darà vita alla "Ligue Antisémétique Française", con l'intento di porsi come alternativa alla dreyfusarda Lega dei diritti dell'uomo.

⁷ "Sezione statistica" era il nome dato dai Francesi al controspionaggio del Ministero della Guerra.

⁸ Si tratta di una lettera che si erano scambiati due addetti militari residenti a Parigi, nella quale era contenuta la frase seguente: "Quella canaglia di D.". Tanto bastò perché l'ambigua allusione fosse subito associata al nome di Dreyfus.

⁹ Dedicherà al fratello una biografia, dal titolo Dreyfus mio fratello, Editori Riuniti, Roma 1980.

¹⁰ Si trattava di un telegramma-lettera di colore azzurro, divenuto in seguito noto come il "petit bleu".

¹¹ Si trattava in realtà di due mezzi fogli di carta della stessa qualità, ma con una rigatura leggermente diversa. Henry, dopo averli incollati insieme, ne aveva stravolto il senso intervenendo nelle parti bianche.

¹² B. W. Tuchman, in *Tramonto di un'epoca. Dagli splendori della "Belle Époque" al dramma di Sarajevo*, 1966, trad. it. Mondadori, Milano 1979, definì l'articolo di Zola comparso su l'"Aurore" il 13 gennaio 1898 "una delle più grandi rivoluzioni della storia".

¹³ Con ciò egli evitò che la condanna gli fosse notificata. Ove fosse rimasto, la sentenza sarebbe diventata definitiva. In Inghilterra rimarrà per circa un anno. Si veda M. Dreyfus, *Il caso Dreyfus. Cronaca di un'ingiustizia*, Castelvaggi, Roma 2014.

¹⁴ Cit. in B. W. Tuchman, *Dall'expo a Sarajevo: il mondo agli esordi del XX secolo*, Mondadori Milano 1969.

¹⁵ "La Repubblica", 13.9.1995.

¹⁶ Così B. W. Tuchman, *Dall'expo a Sarajevo: il mondo agli esordi del XX secolo*, op. cit.

¹⁷ In AA.VV., *Napoleone e l'impero*, Mondadori, Milano 1969.

¹⁸ Charles Williams, *De Gaulle. L'ultimo Grande di Francia*, Mondadori, Milano 1993.

¹⁹ E. Zola, *L'Affaire Dreyfus*, La Giuntina, Firenze 2011.

²⁰ H. Arendt, *Le origini del totalitarismo. Parte prima: l'antisemitismo*, Bompiani, Milano 1977.

²¹ Si veda J. L. Lévy, *Alfred Dreyfus, antieroe e testimone chiave, piccolo saggio* Postfazione a A. Dreyfus, *Cinque anni della mia vita (1894-1899)*, Il Melangolo, Genova 2005.

il J'accuse! di *émile zola*

GRIDO DI UN'ANIMA CORAGGIOSA

A CURA DI ORIOLO

Questa dunque è la semplice verità, signor presidente [Félix Faure], ed è spaventosa; essa rimarrà per la sua presidenza una macchia. Immagino naturalmente che lei non abbia nessun potere in questo caso, che lei sia prigioniero della costituzione e del suo *entourage*. Ciononostante, ha un dovere di uomo al quale penserà e che adempirà. Ciò non vuol dire che io abbia perso del tutto la speranza del trionfo. Lo ripeto con una certezza più veemente: la verità è in cammino e nessuno può fermarla. È solo oggi che comincia *l'affaire* poiché solo oggi le posizioni sono chiare: da un lato, i colpevoli che non vogliono che si faccia luce; dall'altro, i giustizieri che daranno la vita perché invece sia fatta. Quando si seppellisce la verità sotto terra, essa si ammassa, acquista una forza tale di esplosione, che il giorno in cui scoppia, fa saltare tutto con sé. Si vedrà se non si è già preparato per l'avvenire il più clamoroso dei disastri.

Ma questa lettera è lunga, signor presidente, ed è ora di concludere.

Accuso il tenente colonnello du Paty de Clam di essere stato il diabolico artefice dell'errore giudiziario, inconsapevolmente voglio sperare, e di aver in seguito difeso la sua opera nefasta per tre anni, attraverso le più assurde e colpevoli macchinazioni.

Accuso il generale Mercier di essersi reso complice, quantomeno per debolezza d'animo, di una delle più grandi ingiustizie del secolo.

Accuso il generale Billot di avere tra le mani prove concrete dell'innocenza di Dreyfus e di averle occultate, di essersi reso colpevole di questo crimine di lesa umanità e di lesa giustizia a scopo politico, e per salvare lo Stato Maggiore compromesso.

Accuso il generale de Boisdeffre e il generale Gonse di essersi resi complici dello stesso crimine, l'uno senz'altro per passione clericale, l'altro forse per quello spirito di corpo che fa degli uffici della guerra la santa arca, inattaccabile.

Accuso il generale Pellieux e il comandante Ravary di aver condotto un'inchiesta scellerata, intendo dire un'inchiesta della più mostruosa parzialità, di cui abbiamo, nel rapporto del se-

condo, un monumento imperituro di ingenua audacia.

Accuso i tre periti calligrafi, i signori Belhomme, Varinard e Couard, di aver redatto dei rapporti falsi e fraudolenti, a meno che un esame medico non li dichiari affetti da una malattia della vista e della mente.

Accuso gli uffici della guerra di aver condotto attraverso la stampa, in particolar modo sull'*"Éclair"* e sull'*"Écho de Paris"*, una campagna vergognosa, per sviare l'opinione pubblica e coprire la loro colpa.

Accuso infine il I Consiglio di guerra di aver violato il diritto, condannando un accusato [Alfred Dreyfus, *n.d.r.*] sulla base di un documento rimasto segreto, e accuso il II Consiglio di guerra di aver coperto questa illegalità, per ordine dell'autorità, commettendo a sua volta il crimine giuridico di assolvere con piena cognizione un colpevole [Ferdinand Walsin-Esterhazy, *n.d.r.*].

Sostenendo queste accuse, non ignoro di sfidare gli articoli 30 e 31 della legge sulla stampa del 29 luglio 1881, che puniscono i delitti di diffamazione. Ed è volontariamente che mi espongo.

Quanto alle persone che accuso, non le conosco, non le ho mai viste e non ho contro di esse

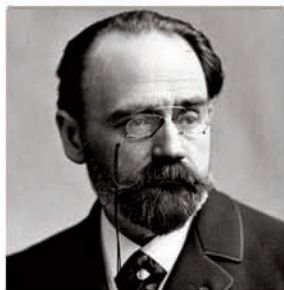
né astio né odio. Per me sono soltanto delle entità, degli spiriti di malvagità sociale. E l'atto che qui compio è solo un mezzo rivoluzionario per accelerare l'esplosione della verità e della giustizia.

Non nutro che una passione, quella della chiarezza, in nome dell'umanità che ha tanto sofferto e che ha diritto alla felicità. La mia infiammata protesta non è che il grido della mia anima. Si osi dunque trascinarli in corte d'assise e che l'inchiesta si svolga alla luce del sole.

Io aspetto.

Voglia gradire, signor presidente, l'assicurazione del mio profondo rispetto.

Émile Zola



Émile Zola

(Dalla Lettera al signor Félix Faure presidente della Repubblica, di Émile Zola, pubblicata sul giornale *"Aurore"* il 13 gennaio 1898. Il testo è ripreso dall'Appendice al libro di M. Dreyfus *Cronaca di un'ingiustizia*, Castelveccchi, Roma 2014 ■

SCRITTORE E INTELLETTUALE IMPEGNATO

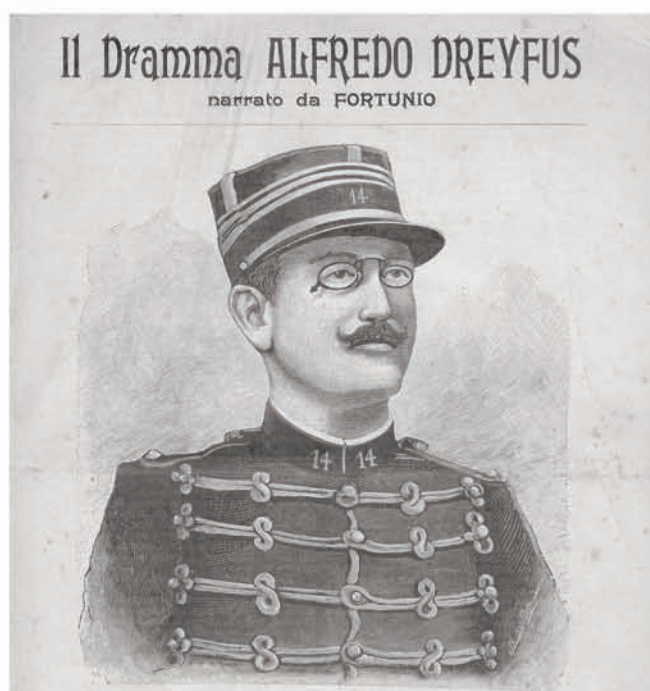
AMADIGI DI GAULA

Émile Zola nasce a Parigi il 2 aprile 1840. Rimasto prematuramente orfano di padre – un ingegnere italiano di origine veneziana –, si trovò ridotto a vivere con la famiglia in grandi ristrettezze economiche. Compiuti i primi studi ad Aix-en Provence, dove il padre aveva in precedenza lavorato, si trasferì successivamente con la madre a Parigi, dove frequentò il Liceo Saint-Louis, con esiti non esaltanti. Attratto dal mondo dell'arte, ben presto troncò i suoi rapporti con la scuola e, spinto dalle necessità economiche, nell'aprile del 1860 accettò un modesto impiego presso la locale Dogana, dalla quale però si licenzierà appena due mesi dopo.

Determinato a perseguire la via delle lettere, condusse un'esistenza da *bohémien*, ma dovette accettare un lavoro da impacchettatore di libri presso la Casa editrice Hachette; occupazione, questa, che tuttavia non lo distolse dal lavoro letterario, inizialmente orientato nel senso dell'idealismo romantico, come è dimostrato dalle sue prime prove: i *Racconti a Ninon* (1864) e *La Confessione di Claudio* (1865). Il passaggio a una nuova poetica arrivò presto, nel 1867, con il romanzo *Teresa Raquin*, che segnerà quella svolta che, dal romanticismo delle origini, lo condurrà al nuovo indirizzo "naturalistico", di cui può essere considerato il capofila.

Trovata la sua vera via, Zola eleggerà a suoi maestri non più i Musset e gli Hugo, bensì i Balzac, gli Stendhal e i Flaubert, amorevolmente avvicinati insieme ai coevi esordienti pittori impressionisti, primo fra tutti Paul Cézanne, con il quale stabilì una viva amicizia.

Segno inequivocabile della sua conversione è la decisione di scrivere – emulando Balzac – una sua "Comédie humaine" che, se da una parte era immaginata come una sorta di calco delle inquietudini e delle istanze dei suoi tempi, dall'altra era concepita come una traduzione in letteratura delle nuove idee professate dal coevo indirizzo filosofico e scientifico del positivismo. Di qui l'ossequio, in lui mai venuto meno, nei confronti dei canoni propri della nuova poetica del "naturalismo", che



erano quelli della centralità conferita all'ambiente, dell'accettazione del determinismo quale elemento regolatore dell'esistenza, del ricorso al metodo scientifico nell'analisi della psicologia, dell'applicazione agli umani del principio darwiniano della lotta per la vita, dell'ottimistica fiducia riposta nei processi evolutivi della storia.

Sulla scorta di questi principi, egli era interessato a rappresentare, supportato da una scrupolosa e puntuale documentazione, gli aspetti tipici della società della sua epoca, che andavano dalla nuova organizzazione del lavoro industriale ai meccanismi fatti propri dalla Borsa, dall'analisi dell'articolazione del commercio allo studio delle miserevoli condizioni dei contadini, dalla rappresentazione del *milieu* degli ambienti artistici e culturali alla dinamica dei nascenti circuiti regolatori dei consumi, dalle novità introdotte nel mondo dello spettacolo alla rielaborazione dei ricordi di guerra. Nel contesto di questa pluralità

émile zola

di interessi, il suo sguardo artistico si rivolge a soggetti nuovi, agli emarginati affetti da tare ereditarie, lavoratori sfruttati dediti all'alcolismo, donne di malaffare che vivono ai margini delle città e nelle periferie, i quali irrompono prepotentemente sulla scena della storia. La pietra angolare di questa nuova "poetica" viene esplicitata da Zola, nell'opera *I miei odi* (1866), nei seguenti termini: «Mi faccio beffe dei secoli. Non ho interesse che per la vita, la lotta, lo spasimo. Mi trovo a mio agio nella mia generazione».

Ed è proprio da questo orizzonte culturale che prese forma il grande affresco dei *Rougon Macquart*, ciclo di venti romanzi che vennero pubblicati tra il 1871 e il 1893. Con esso Zola intendeva descrivere la storia di una piccola famiglia provenzale al tempo del colpo di Stato di Luigi Napoleone. In un contesto fatto di corruzione ed affarismo, rapacità economica e violenza, le vicende umane dei Rougon si scioglievano nel più generale clima della storia politica e sociale della Francia, che era poi quello della restaurazione dell'Impero.

Gli esiti letterari di tale ispirazione saranno tutti di grandissimo rilievo. Basti citare romanzi quali *L'assommoir*, (1877), *Nana* (1880) *Germinal* (1884).

Ma in Zola il letterato faceva tutt'uno con il teorico letterario, come dimostra la composizione de Il romanzo sperimentale (1880), e, soprattutto, con l'intellettuale "impegnato".

Quest'ultimo aspetto emerge in modo emblematico durante l'affaire Alfred Dreyfus. Lo scrittore, dopo una qualche iniziale perplessità, si impegnerà infatti a fondo per dimostrare l'innocenza dell'accusato. Celebre è rimasta la sua lettera, intitolata *J'accuse!*, pubblicata sul giornale l'"Aurore" il 13 gennaio 1898, che riproduciamo in queste pagine. A seguito di uno scontro durissimo che ne derivò con i poteri "forti" dello Stato, primo fra tutti l'apparato burocratico-amministrativo e giudiziario dell'esercito, lo scrittore sarà sottoposto a processo e, a seguito della condanna, costretto ad andare per un anno in esilio in Inghilterra.

Sarà proprio questa vicenda giudiziaria a far sì che Zola assurgesse a simbolo della Francia – ma si potrebbe anche dire dell'Europa – laica, democratica e progressista. L'*affaire* aveva infatti evidenziato come proprio nella civilissima Francia fossero diffusi i virus di razzismo e di fanatismo antisemita che ben presto avrebbero infettato anche il resto dell'Europa. Rimasti a lungo latenti, essi esplosero improvvisamente, venendo allo scoperto in tutta la loro forza distruttiva. Il primo carattere che ancor oggi ci colpisce di tale fenomeno fu quello della sua radicalità: non ci fu cittadino in Francia, e in seguito anche in Europa, che in qualche modo non si proclamasse, più o meno

orgogliosamente, *dreyfusardo* o *antidreyfusardo*. Un secondo carattere è quello della sua trasversalità: i due schieramenti, ben lungi dal coincidere con una sociologia concepita in maniera classista (da una parte la borghesia, dall'altra il proletariato), erano attraversati da pulsioni identitarie trasversali così forti e pervasive da spaccare in due, quasi simmetricamente, l'intero corpo sociale della Nazione.

Di qui l'ambivalenza del sentimento dei francesi nei confronti di Zola, il più ardente dei dreyfusardi: se da una parte egli fu appassionatamente amato, dall'altra fu altrettanto visceralmente odiato. Egli, borghese tra borghesi, dovette insomma subire la persecuzione della sua propria classe, fino a divenire, suo malgrado, il segno della contraddizione di un'intera epoca.

Ma l'orientamento progressista dell'intellettuale-scrittore non tarderà a trovare conferma, anche sul piano più propriamente letterario, nelle opere tardive della maturità; come ci attesta la serie di libri de *I quattro Evangelii – Fecondità* (1899), *Lavoro* (1901), *Verità* (uscito postumo nel 1903), *Giustizia* (opera rimasta incompiuta) –, dai quali emerge una sostanziale adesione di Zola a forme di moderato socialismo.

Nel momento in cui la sua stella brillava più fulgida e radiosa, egli morì insieme con la moglie in una fredda notte d'autunno, il 29 settembre 1902, nella loro casa di Parigi. La causa del decesso fu indicata in una asfissia da ossido di carbonio causata dal cattivo funzionamento del camino della casa, o, come da alcuni adombrato, da una manomissione dolosa del camino stesso. Ove fosse vera questa ipotesi, le ragioni della tragedia, più che nel caso, dovrebbero essere ricercate o negli odi che egli si era attirato in vita a causa della presunta "licenziosità" delle sue opere, o nel ruolo che egli aveva ricoperto nel celebre "processo Dreyfus", che avrebbero armato la mano assassina.

Nel corso delle onoranze funebri Anatole France, accademico di Francia e in seguito premio Nobel per la letteratura, definirà Zola – riconoscendo in lui un modello di coraggio intellettuale e di engagement civile – «un monumento della coscienza nazionale». E tale oggi rimane anche per chi non è francese, ma si professa laico, democratico ed egualitario. A riconoscimento della sua grandezza, a Parigi, il 6 giugno del 1908, le sue ceneri furono traslate nel Panthéon. Era più che giustificato che l'Autore di *Germinal*, nonché il difensore integerrimo di Dreyfus, potesse finalmente riposare nell'unico luogo che i suoi concittadini finalmente gli riconobbero come il più degno: ovvero quello tra i "grandi" di Francia. ■

I “TRIANGOLI ROSSI”



FINITI A CIBENO

FRANCESCA BALDINI

Una strage avvenuta nel 1944 "archiviata" senza giustizia. 67 prigionieri del Campo di Fossoli giustiziati dai nazisti. La testimonianza di chi li vide partire e il racconto terribile dei due sopravvissuti dopo la disperata fuga

L'eccidio di sessantasette "triangoli rossi", avvenuto per mano delle SS il 12 luglio 1944 presso il Poligono di tiro di Cibeno, frazione carpigiana nelle adiacenze del Campo di Fossoli, costituisce una pagina inquietante dell'occupazione tedesca in Italia. Quella che segue è la sequenza cronologica di quel tragico avvenimento, ricostruito sulla base delle testimonianze rese dai detenuti sopravvissuti alla guerra e dai familiari delle vittime.

All'alba del 12 luglio 1944, come ricorda uno dei detenuti, Enea Fergnani¹, gli internati di Fossoli furono svegliati dal suono di un motore; si alzarono dai loro letti e videro, dalle finestre prospicienti la strada confinante, un autocarro che stazionava all'ingresso del Campo. Dopo pochi minuti, sullo stesso viale, apparve un gruppo di una ventina di compagni, prelevati dai tedeschi dalla baracca 17 dove, il giorno precedente, erano stati concentrati dopo la "selezione" che si era svolta nel corso dell'appello. Mentre i pri-

gionieri venivano fatti sedere sul pianale del veicolo, spalla contro spalla, quattro tedeschi, posizionatisi in piedi agli angoli del cassone, li sorvegliavano con i mitra².

Proseguendo nella sua testimonianza, Fergnani³ aggiunge un particolare che apparve all'inizio inquietante a coloro che, come lui, erano rimasti nel Campo: i bagagli dei partenti, depositati a terra, non erano stati caricati unitamente ai loro proprietari, ma solo ammassati sul ciglio della strada.

cronaca di un massacro

Con queste parole vengono descritte dal testimone le fasi successive dell'operazione, relative alla partenza di altri due gruppi di detenuti: «Trascorsi venti minuti ecco un altro autocarro in arrivo; ecco un altro gruppo di compagni che si avvanza lento su due file: Martinelli... Manzi... Marini... [...]. Depongono anch'essi i loro sacchi, i loro involti – gli ultimi legami materiali con la loro casa e con la loro vita – sul ciglio del viale, e a due a due salgono sull'autocarro. Vediamo una SS che colpisce sulle spalle e sul capo i meno solleciti ad abbassarsi. Il veicolo prima di mettersi in marcia subisce alcuni strappi violenti. Le teste oscillano come sotto una raffica di tempesta. Ed ecco, dopo circa mezz'ora, avanzare il terzo gruppo. La scorta degli armati è più numerosa. Sembra che l'ordine sia di accelerare perché si osservano gesti energici delle SS e le operazioni si svolgono più rapidamente. Ora su un altro autocarro vengono caricati i bagagli»⁴. Dopo le inquietudini del primo momento, alla vista del trasbordo finale dei bagagli sui camion, gli internati rimasti a Fossoli finalmente si rinfrancarono; i loro animi si distesero e i loro volti assunsero «un aspetto di minore rigidità»⁵, come se fossero usciti «da un incubo»⁶: era ancora possibile dunque ritenere che si trattasse di un normale «trasporto» di forza lavoro in Germania!

Verso le otto di mattina i reclusi della baracca 18, dopo che il lucchetto era stato tolto, videro comparire a sorpresa, al loro cospetto, uno dei settantuno che erano stati avviati alla partenza: Bernardo Carenini. Fu lui, inizialmente concentrato nella baracca 17 e poi rilasciato, a informare i compagni sui tragici avvenimenti che si erano susseguiti di quella notte. Dopo le indiscrezioni fatte trapelare ai prigionieri dalla contabile del comando, tramite l'interprete Henry Fritz, sull'infausto destino che sembrava attendere i prigionieri selezionati, si era scatenata tra di loro una «discussione animatissima»⁷. Chiusi in quel *Block*, essi, temendo il peggio, erano giunti perfino a prendere in considerazione la possibilità di una fuga, ipotesi però che venne subito respinta dalla maggioranza.

Per quanto lo riguardava, Carenini aggiungeva che, verso le 4.30 della notte, Hans Haage, vice comandante del Campo, si era presentato a lui per dirgli che non sarebbe partito insieme agli altri. Eppure Carenini, antifascista con anni di lotta alle spalle, era un elemento «attivo»: sembra, dalle testimonianze, che tenesse a Fossoli «il collegamento con i partigiani fuori per vedere se c'era modo a un dato momento di riuscire a scappare»⁸ e che avesse precedentemente già progettato, insieme a Poldo Gasparotto, un tentativo di fuga, poi non riuscito, dei detenuti dal Campo. Ebbene, le motivazioni per le quali egli



fu escluso dal trasporto non sono, a tutt'oggi, chiare. In linea di ipotesi, non si può neppure escludere che, nell'incalzare degli eventi, e pur tenendo conto degli ordini venuti da Verona, fosse stata lasciata una certa discrezionalità nella scelta al comandante del Campo, Karl Titho. Di conseguenza, la salvezza di Carenini potrebbe essere dipesa dal fatto che in passato egli aveva svolto il compito di muratore al servizio del comando. A tal riguardo, la partigiana internata a Fossoli, Nella Barboncini, conferma, nelle sue memorie, che la sorte fu propizia a Carenini proprio in ragione del suo «buon comportamento»⁹: Titho, evidentemente, sarebbe stato all'oscuro delle trame sovversive delle quali il capomastro si era reso protagonista.

Alla volta del Cibenò

Ai selezionati, la mattina della partenza non furono forniti viveri di sorta: molti di loro contavano di riceverne alla «stazione» di Carpi, dove si illudevano di essere diretti¹⁰. Divisi dai tedeschi, che avevano fatto irruzione nella baracca n. 17, in tre gruppi, essi risultarono essere, dopo l'esclusione del Carenini, nel numero di settanta.



Un altro detenuto sarebbe riuscito a sottrarsi fortunatamente alla partenza: Teresio Olivelli. Dopo il trasferimento del primo gruppo, approfittando di un momento di distrazione delle guardie, egli si era dileguato, nascondendosi in un magazzino attiguo sotto montagne di merci o, più probabilmente, di paglia, come afferma don Roberto Angeli¹¹. Essendo riuscito a eludere i controlli, il numero effettivo dei partiti da Fossoli, la mattina del 12 luglio, scese dunque a sessantanove.

Sulla modalità dello scaglionamento, ancora una volta ci soccorre il racconto di Fergnani. Questi infatti, nel nominare i "partenti", ce li elenca in ordine alfabetico. La conferma di tale ipotesi ci verrà, a eccidio compiuto, dalla riesumazione delle salme, eseguita il 17 maggio del 1945¹².

Sappiamo che i primi due gruppi di internati furono prelevati da Fossoli a distanza di una ventina di minuti l'uno dall'altro; l'intervallo che intercorse tra il secondo e il terzo fu invece di una trentina di minuti.

I primi arrivati al Poligono furono ordinati in fila doppia, con la guardia del Campo disposta intorno a loro a semicerchio. Come confermato dalle deposizioni rilasciate durante i processi, fu l'interprete altoatesino bilingue Karl Gutweniger a leggere ai condannati la sentenza di morte. Annotano le studiose Anna Maria Ori, Carla Bianchi Iacono e Metella Montanari: «Per ottenere il massimo risultato col minimo sforzo, a due a due li avevano fatti avanzare e inginocchiare fino all'orlo della fossa comune, poi li avevano freddati con un colpo alla nuca. I corpi erano caduti direttamente nella fossa, senza che nes-

suno dei carnefici avesse dovuto 'affaticarsi' o sporcarsi le mani per adagiarveli: un meccanismo ben oliato, questo, che fa supporre – negli esecutori dell'eccidio – una certa pratica nel settore»¹³. Le salme vennero subito ricoperte di terra, onde evitare che potessero essere viste dai compagni che, di lì a poco, sarebbero sopraggiunti¹⁴.

Fu così la volta del secondo gruppo, a proposito del quale c'è da dire che Mario Fasoli, che ne faceva parte – e che nella notte precedente non aveva «chiuso occhio, mantenendosi calmo ma non rassegnato»¹⁵ –, era stato colui che aveva proposto ai colleghi a lui ideologicamente più vicini, mentre si trovava ancora nel Campo, di dare vita a una rivolta collettiva: egli avrebbe dovuto assalire il maresciallo Hans Haage; gli altri suoi compagni i soldati di guardia. Fasoli era stato però dissuaso dal prendere iniziative dal generale Giuseppe Robolotti, dal capitano Jerzy Sas Kulczycki e da "due colonnelli".

Avendo rinunciato a ogni azione di rivolta, i componenti del secondo gruppo, salirono anch'essi sull'automezzo, a gruppi di cinque. E tuttavia, già dalla deviazione del veicolo a Carpi in direzione nord, sulla strada per Cibeno, Fasoli aveva visto confermati i suoi dubbi più funesti: quelli di essere stato avviato con i compagni a una esecuzione. Egli continuava a ritenere però che, piuttosto che morire "come una pecora"¹⁶, sarebbe stato meglio comunque lottare: «il pensiero della moglie e dei figli lo tormentava poiché era certo che non avevano di che mantenersi e che il loro futuro

cronaca di un massacro

sarebbe stato ancora più duro se lui fosse morto in quel luogo»¹⁷.

Pensò così di scappare dal camion in corsa, senza però riuscirci. Arrivato a destinazione, si rese conto che i tedeschi li stavano disponendo in modo da nascondere loro «i soldati armati che avrebbero costituito il plotone d'esecuzione»¹⁸.

Anche Eugenio Jemina, primo della fila, seduto per terra alla destra del maggiore venuto da Verona e alla sinistra dell'interprete, era inquieto. Quando, facendo l'appello, furono scanditi, uno per uno, i nomi dei giustiziandi, ai quali veniva comunicata la sentenza di morte, Jemina ricorda di aver gridato rabbiosamente: «perché uccidete noi?»¹⁹, subito seguito da grida di protesta anche da parte degli altri.

L'esecuzione, la resistenza, il martirio

I tedeschi fecero avanzare i condannati del secondo gruppo davanti alla fossa: Fasoli, intenzionato a sottrarsi all'esecuzione, si mise in posizione chinata, pronto allo scatto; altrettanto fece Jemina, che ne aveva intuito l'intenzione. Allorché l'ufficiale tedesco dette l'ordine di far fuoco, Jemina, cogliendo tutti di sorpresa, si alzò, gli saltò addosso e gli sferrò un pugno. Dirigendosi poi di corsa verso il reticolato laterale che delimitava l'area, fu solo sfiorato da un colpo sparato da Gutweniger, cosa che non gli impedì tuttavia di continuare la fuga.

Fasoli, contestualmente, si era scagliato contro una guardia che stava per mirare a Jemina; gettò l'uomo a terra, gli strappò il mitra di mano e con esso lo colpì alla testa. Poi si volse contro l'interprete che, di corporatura minuta, fu immobilizzato con facilità. Mentre stava per rivolgere l'arma contro il plotone d'esecuzione, da cui attendeva la reazione, Fasoli vide che gli altri detenuti erano rimasti immobili, come irretiti dallo choc e dalla paura; di conseguenza si dette alla fuga, dirigendosi verso i campi circostanti e divenendo bersaglio di una «sparatoria infernale che non finiva più»²⁰: Fasoli, più volte colpito, prima a una coscia e poi a un'anca, liberatosi del mitra, pensò solo a correre e a scavalcare il terrapieno rialzato, che si trovava al bordo del reticolato: «una corsa pazzica, malgrado la ferita. Mi sentivo come riesumato – dice – ma comunque vivo».²¹

I due scampati, Eugenio Jemina e Mario Fasoli, trovarono riparo presso un contadino, il cui podere confinava con la vicina frazione di San Marino. Egli li aiutò a nascondersi, per quel giorno, in un campo di granoturco. Successivamente, i due, presi in consegna nella notte dai partigiani, furono condotti nella fra-

zione di Santa Croce, a sud di Carpi, dove poterono riparare in diverse case-rifugio. Il giorno dopo, Fasoli venne curato dal medico carpigiano Marco Nannini che, nel 1956, lascerà una dichiarazione firmata, nella quale confermava l'evento²².

Un presunto tentativo di fuga ci fu anche da parte di Carlo Prina, se è vero che la consorte avrebbe successivamente riconosciuto come appartenente al vestito del marito un pezzo di stoffa rimasto impigliato nel filo spinato del Poligono di tiro. Come sostengono Anna Maria Ori, Carla Bianchi Iacono e Metella Montanari, a seguito della fuga di Fasoli e Jemina si era probabilmente accesa «una lotta disperata, che coinvolse probabilmente la maggior parte dei condannati, e consentì a loro due di allontanarsi dal luogo della strage, buttandosi attraverso uno spiraglio della recinzione, mentre i tedeschi erano impegnati a soffocare la resistenza degli altri»²³.

Per tutti questi molteplici aspetti, ivi compreso quello per il quale i martiri attendono ancora giustizia, la vicenda del Campo di Fossoli può essere considerata esemplare. Ad onta delle testimonianze in nostro possesso, nel dopoguerra le indagini sull'eccidio procedettero a rilento, dato il particolare clima che si era venuto a creare e nonostante tutti gli sforzi dei familiari per ottenere giustizia. Non a caso è stato scritto che la strage di Fossoli «è uno dei 695 fascicoli sui crimini nazifascisti occultati, nella seconda metà degli anni Quaranta, presso la Procura generale militare di Roma, e rinvenuti soltanto nel 1994. Il fascicolo relativo alla strage di Fossoli venne inviato, quell'anno, al tribunale competente, che nel 1999 archivìò il caso»²⁴.

Eppure, per quanto le autorità tedesche si fossero adoperate a tenere nascosta la cosa, qualche settimana dopo la strage le notizie erano già trapelate.

Ad esempio, su «L'Unità» clandestina era uscito un articolo intitolato *Salviamo i prigionieri politici*, nel quale era scritto: «Nel campo di Fossoli (Carpi), i nazisti hanno concentrato a migliaia i migliori italiani; operai d'avanguardia, contadini ed intellettuali, che nella lotta hanno affrontato l'occupazione. Accanto ad essi centinaia e centinaia di ebrei, vittime innocenti del cieco furore razziale nazista. Terribili le condizioni di vita: la fame, la completa separazione da ogni contatto col mondo, le quotidiane umiliazioni morali inflitte dai bruti delle SS.

Ma i tedeschi non vogliono abbandonare le loro vittime e nell'imminenza della ritirata si preparano a trasportarle in Germania. Temendone la fuga hanno voluto finire subito gli elementi 'più pericolosi'. Hanno cominciato col massacrare orrendamente Leopoldo Gasparotto, militante del Partito d'Azione; hanno quindi assassinato 67 prigionieri [...]. Noi dobbiamo impedire la morte dei nostri compagni. Dobbiamo seguire l'esem-

pio dei patrioti di Cesena, Fossano, Saluzzo e Como: con ardita azione partigiana essi hanno liberato i detenuti, salvando preziose energie alla lotta ed alla ricostruzione»²⁵.

Come si vede, il giornale non fa distinzione tra la sorte degli ebrei destinati ai campi di sterminio – istituiti dai tedeschi nel cuore dell'Europa per la programmata "soluzione finale" – e quella dei detenuti politici, i *triangoli rossi*, i quali furono protagonisti di atti di Resistenza all'oppressione nazifascista. Di conseguenza, oggi non dobbiamo separare quello che nel passato veniva visto come frutto perverso della stessa logica improntata a "vendetta".

La memoria della storia

La questione della memoria, intesa in senso largo, insomma, va tutelata e difesa nella sua interezza. Se da una parte infatti la *Shoah*, ovvero la distruzione degli ebrei d'Europa, è una sorta di idealtipo della condizione umana intesa in senso universale, le stragi nazifasciste in Italia, ancor oggi negate, rimosse, ingiudicate, ne rappresentano un corollario. Di conseguenza non è peregrino sostenere che è proprio all'interno di questi elementi universalistici che debbono essere fatte rientrare le stragi, compiute dai nazisti in Italia e in Europa, in nome della "vendetta tedesca"²⁶.

Circa un ottantennio ci separa da quegli eventi eppure, oggi più che mai, ci troviamo a fare i conti, ancora una volta, con i mostri prodotti dal "sonno della ragione". Del resto, su questa continuità del "negativo" ci aveva messo in guardia, più di trenta anni fa, Ian Kershaw, il quale così concludeva il suo libro *Che cosa è il nazismo?*: «L'affiorare di nuove forme di fascismo e di razzismo, più minacciose di quanto si sarebbe potuto immaginare anche solo pochi anni fa rende il compito di comprendere il disastro causato dal nazismo alla Germania e all'Europa più importante di quanto sia mai stato dopo la guerra. [...] La conoscenza è preferibile all'ignoranza; la storia è migliore del mito. E quando l'ignoranza e il mito generano l'intolleranza razziale e una rinascita delle illusioni e delle idiozie del fascismo, queste verità ovvie meritano più che mai di essere tenute ben presenti»²⁷.

Ove così non fosse, saremmo condannati, come ci insegna la storia, a rivivere il passato, questa volta però senza poter dire che "non lo sapevamo". ■

NOTE

¹ E. Fergnani, in *Un uomo e tre numeri*, Milano-Roma, Edizioni Avanti! 1955, pag. 90, indica come orario quello delle 5.30. Giorgio Sealtiel, rogatoria n. 603 R.R. 16 maggio 1946, riportata in L. Picciotto, *L'alba ci colse come un tradimento*, Milano, Mondadori 2010, pag. 146, indica come orario quello delle 5.00.

² *ibidem*.

³ *ibidem*.

⁴ *ibidem*.

⁵ *ivi*, pag. 91.

⁶ *ibidem*.

⁷ *ivi*, pag. 91.

⁸ La testimonianza è contenuta in L. Beccaria Rolfi, A.M. Bruzzone, *Le donne di Ravensbrück*, Torino, Einaudi 1978, pag. 247.

⁹ *ibidem*.

¹⁰ E. Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit. pag. 92.

¹¹ Tale particolare giustificerebbe la richiesta, da parte tedesca ai detenuti mandati in avanscoperta, di svuotare tutti i "pagliericci" della baracca n.15. P. Liggeri, *Triangolo rosso. Dalle carceri di San Vittore ai campi di concentramento e di eliminazione di Fossoli, Bolzano, Mauthausen, Gusen, Dachau. Marzo 1944- Maggio 1945*, Milano, La Casa 1946, pag. 146.

¹² I medici legali, partendo dalla superficie della fossa, rinvennero per primi i corpi dell'ultimo dei tre gruppi di prigionieri, i quali erano stati mandati a morire secondo l'ordine progressivo dalla a alla v. A.M. Ori, C. Bianchi Iacono, M. Montanari, *Uomini, nomi, memoria*, Carpi, APM edizioni 2004, pag. 20.

¹³ *ivi*, pag. 16.

¹⁴ M. Fasoli, nella sua testimonianza – riportata da O. Barbieri, *I sopravvissuti*, Milano, Feltrinelli 1972, pag. 53 – dice che non fu possibile ai compagni del secondo gruppo come lui vedere le salme in quanto già coperte.

¹⁵ *ibidem*.

¹⁶ *ibidem*.

¹⁷ *ibidem*.

¹⁸ *ibidem*.

¹⁹ La testimonianza di Eugenio Jemina è contenuta nel libro *Alto Adige 1945-1947*, Provincia autonoma di Bolzano Alto Adige Cultura italiana, Bolzano 2000, pag. 117.

²⁰ O. Barbieri, *I sopravvissuti*, cit. pag. 53.

²¹ *ibidem*.

²² D. Sacchi, *Fossoli: transito per Auschwitz*, Firenze, Giuntina 2002, pag. 261.

²³ A.M. Ori, C. Bianchi Iacono, M. Montanari, *Uomini, nomi, memoria*, cit. pag.

16.

²⁴ Così in *Dizionario dell'Olocausto*, a cura di A. Cavaglion, Torino, Einaudi 2004, pag. 297.

²⁵ *Salviamo i prigionieri politici*, in «L'Unità» clandestina, 25 luglio 1944, ripubblicato in *Dalle leggi antiebraiche alla Shoah. Sette anni di storia italiana 1938-1945*, Milano, SKIRA 2004.

²⁶ Si veda su questo punto L. Paggi (a cura di), in AA.VV., *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, p. XXVII, nota 46, e p. XXVII, La Nuova Italia, Firenze 1997. Lo stesso Paggi si dice poi d'accordo con la tesi di P. Burrin (*Hitler et les Juifs. Genèse d'un génocide*, "Annales", Année 1991, 46-4, Paris, p. 175), secondo la quale il vero spartiacque nell'uso della violenza da parte tedesca è da ricercare nel fallimento dell'"operazione Barbarossa".

²⁷ I. Kershaw, *Che cosa è il nazismo?*, ed. orig. 1985, trad. it. Bollati Boringhieri, p. 298, Torino 1995.

renzo paris, miss rosselli (neri pozza editore)

QUEL CUORE SPEZZATO DA SPETTRI

MARCO FIORAMANTI

Cara vita che mi sei andata perduta / con te avrei fatto faville se solo tu / non fosti andata perduta.
Amelia Rosselli, 1967

È una sorta di evocazione quella che l'autore compie sulla sua amica poetessa – la chiama “la mia sorella maggiore” – e ne traccia una mappa allegorica che si dipana vertiginosamente lungo tutte le duecentotrentasei pagine del libro. Con il linguaggio fluido che lo contraddistingue, raffinato e affabulatorio del quotidiano, di sapore vagamente carveriano, Renzo Paris usa “la penna” intrisa di luce, agisce come fa una lucciola nel buio, rischiarla volta per volta l'intorno e illumina pezzetti di cuore che sanguinano e talvolta guariscono.

Nell'arco di ventisette capitoli il lettore entra e scopre ogni anfratto nel quale la Rosselli ha sempre tentato inutilmente riparo e rive, con lo stesso patema d'animo, la sua intera esistenza, da lei stessa interrotta un pomeriggio di febbraio lanciandosi dal balconcino della sua mansarda nel cortile al numero 25 di via del Corallo, a due passi da piazza Navona.

Nata a Parigi nel 1930, figlia di Carlo, ideatore di *Giustizia e Libertà* – trucidato a Parigi insieme al fratello Nello dai fascisti francesi – e dell'irlandese Marion Cave, Amelia porta con sé l'ansia della persecuzione e la condanna di una vita ossessionata da spettri. *Fin da piccola sono stata visitata da voci di ogni tipo, di cui ignoravo la provenienza e come tutte le bambine parlavo con i fantasmi. [...] Iniziai a vivere in un mondo parallelo, fatto di persone reali ma*

che non parlavano come nella realtà. Era gente di cui dovevo sospettare, non dicevano mai la verità e quando mi accusavano o mi cercavano, lo facevano perché volevano farmi del male.

Una vita in fuga la sua, fin dall'infanzia, prima a Londra, poi in Canada, infine a New York dove esplode in lei l'amore per la musica e per la poesia (Robert Frost, Ezra Pound, Thomas Eliot). *A tredici anni, nella lunga vacanza estiva, sentii per la prima volta il suono di un violino. [...] Me lo mise in mano la nostra direttrice Elsie Powell, che iniziò a insegnarmi l'uso dell'archetto. Quel suono cancellò le parole e il loro tono e mi sembrò di aver scoperto finalmente un linguaggio universale.*

Finita la guerra, la famiglia torna a Londra, dove Amelia studia violino, pianoforte e composizione. Alla morte della madre si trasferisce, ventenne, a Roma dove incontra suo cugino Alberto Moravia, ma le sue paranoie cominciano a darle seri problemi. A Venezia conosce Rocco Scotellaro, “il poeta contadino” di sette anni più grande. Nasce un'amicizia amorosa, tre anni felici interrotti dalla morte di lui per infarto. Entra in cura dallo psicanalista junghiano Ernst Berthard. Scrive poesie legate a quelle “visioni e voci” che la tormentano, il suo linguaggio poetico è legato alla sua maniacale consultazione dei *Ching*, “con quel suo desiderio mai domo di riscrivere il sonetto antico”. Bobi Bazlen e Moravia comprendono presto il suo valore. Incontra Pasolini “che lesse i suoi versi e si adoperò per pubblicarli da Garzanti”. E poi gli “amorastrì”, le passioni per Guttuso, Carlo Levi, Mario Tobino; le amicizie

con i poeti, Dario Bellezza, Valentino Zeichen, Gino Scartaghiande, Carlo Bordini, Antonio Veneziani, Elio Pecora che le trova la mansarda di via del Corallo.

“Negli ultimi quindici anni della sua vita”, scrive Paris, “Amelia divenne una star. Non c'era convegno di poeti in cui non fosse festeggiata, in Italia e all'estero. Dopo la lettura a Castelporziano nel 1979 faceva di continuo il giro d'Italia”.

Scelse proprio l'11 febbraio per morire, quando, trentatré anni prima, Sylvia Plath, da lei amorevolmente tradotta e commentata, inserì la testa nel forno a gas. Amelia riposa ora a Roma, nel cimitero acattolico alla Piramide, insieme alle tombe di Bellezza, Corso e Keats, poeti all'ombra dei poeti. ■



Renzo Paris, *Miss Rosselli*
Neri Pozza 2020 - pp. 236 €18,00

foto Dino Ignani

LA CITTÀ COME NOCE PROTETTIVA

Intervista ad Amelia Rosselli di LAURA DETTI

La poetessa racconta la sua Roma, le camere d'affitto, l'affetto del popolo trasteverino, l'amicizia con Carlo Levi, Guttuso e Rocco Scotellaro. E il ricordo indelebile del padre Carlo, assassinato in Francia dai servizi segreti italiani

Uno sguardo e un nome segnati dalla storia. La traccia di vicende dolorose è lì, indelebile, tra le parole pronunciate di filato e le righe vicine agli occhi. Era l'ottobre del '48 quando Amelia lasciò Firenze per venire a lavorare come traduttrice a Roma. La sua storia, soprattutto quella della sua infanzia e adolescenza, la conoscono tutti. Per via del nome appunto. Figlia di padre noto: Carlo Rosselli. Nella sua casa in via del Corallo, Amelia Rosselli ricorda le vicende famose legate all'uomo che fu uno dei fondatori del movimento "Giustizia e Libertà", che organizzò la fuga di Turati e che fu assassinato, insieme al fratello Nello, in Francia nel '37 per ordine dei servizi segreti italiani. Parigi, Londra, New York, poi Firenze e Roma: fu proprio in quest'ultima città, dopo le fughe forzate in giro per il mondo durante la guerra, che Amelia Rosselli cominciò a scrivere poesie.

Trovai per l'estate - racconta la poetessa - una cameretta in via della Vite. Fu lì che cominciai a scrivere. Era una camera celeste dove però non c'era acqua corrente. Andavo dal vicino di casa con una bacinella per prendere l'acqua. Nella stanza c'erano solo un letto e una pila di libri accatastati per terra.

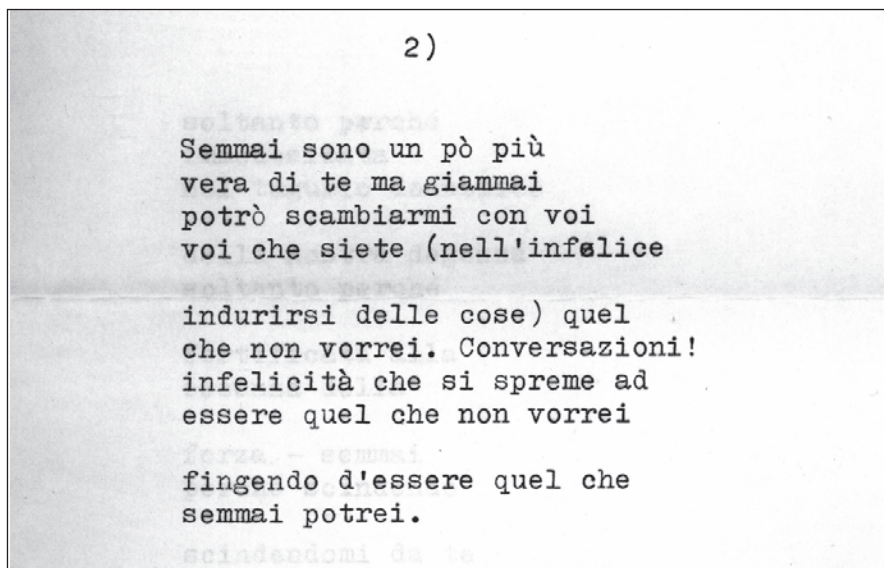
L'influenza dell'ambiente culturale romano, l'amicizia stretta con Carlo Levi e Rocco Scotellaro furono fondamentali per il suo avvio alla scrittura. Tra le sue raccolte di poesia *Variazioni belliche* (1964), *Serie Ospedaliera* (1969), *Documento 1966-1973* (1976), *Primi Scritti 1952-1963* (1980), *Impromptu* (1981), *Antologia poetica* (1987) e *Sleep* (1992).



Il percorso poetico di Amelia Rosselli

Cosa ha significato arrivare a Roma dopo le esperienze in ambienti cittadini così diversi dalla capitale italiana?

I miei primi anni di vita a Roma sono stati estremamente tristi e faticosi. Sono arrivata qui da Firenze, dove vivevo nella casa paterna con mia nonna, madre di Carlo e Nello. Mia madre era appena morta. Era a Londra, mentre io ero a Firenze. Arrivai in questa città e per un lungo periodo non aprii bocca, caddi in un mutismo apparentemente inspiegabile. Quella morte fu dolorosissima, persi addirittura la memoria. Dallapiccola, il compositore, mi trovò un lavoro di mezza giornata alle edizioni "Comunità". Il suo commento alla partenza per Roma fu: "Roma la rovinerà". Non avevamo soldi perché mio padre, che era un socialista indipendente e benestante, visto il suo insegnamento universitario, era dell'opinione che chi aveva i mezzi doveva metterli a disposizione della Resistenza. Non ci aveva perciò lasciato soldi. Abitai qui in diverse camere d'affitto. Con uno stipendio di mezza giornata ho visto e conosciuto Roma con l'ottica di una persona molto povera e dal punto di vista di un "giovannotto". Perché a Roma era impossibile affittare una stanza a una donna sola. Non l'ho visto fare nel mio ambiente. All'inizio ho abitato in via Nomentana. Era un viale triste di impiegati, non era ricco come lo è oggi. Ciò che mi colpì subito, vivendo in quella zona della città, fu la tetraggine del luogo. Ho poi il ricordo ben intatto degli autobus tetri, pieni di impiegati statali. Via Nomentana era isolante e triste. Vissi in gran solitudine per un periodo. Lavoravo e continuavo a studiare musica e mi bu-



scai un forte esaurimento nervoso. Ho conosciuto quindi Roma come trapianata tra camere d'affitto e entrate separate.

Ci racconti l'ambiente culturale che ha cominciato a frequentare. E cosa è diventata Roma oggi da quel punto di vista?

È stato fondamentale l'influsso di personalità come Guttuso, Scotellaro e Carlo Levi. Gli ultimi due li incontrai a Venezia al Congresso dei partigiani. Levi era anche pittore, aveva uno studio vicino Piazza del Gesù, Conobbi anche l'ambiente critico letterario romano di scuola junghiana. A piazza del Popolo si incontravano invece pittori e galleristi, ma quel mondo mi ha influenzato poco. Io andavo ormai per conto mio nella scrittura di poesie. Tutta l'avanguardia che stava venendo fuori, soprattutto in pittura, era per me campata e digerita. L'esperienza del "Gruppo 63" mi ha permesso solo di studiare lo strutturalismo. Quando fu tradotto in Italia, mi ricordò gli studi che avevo fat-

to molti anni prima. Roma era una città vivacissima allora. Se lo sia per un giovane di oggi non lo so, non si possono fare confronti. Devo dire che non sento i giovani lamentarsi di mancanza di stimoli culturali.

Come sono entrati nella sua poesia la vita e i luoghi di questa città?

Tutto entra nella poesia. Non ho mai preferito un poema all'altro. Piuttosto ho cercato di non ripetere la formula donna-poesia d'amore. Nel mio libro centrale, quello della maturità, ho contato cinque poesie d'amore, le altre sono piuttosto deduzioni, dove si parla anche della perdita dell'amore. Mi ha certo segnato la vita che ho fatto qui. Non mi sono mai allontanata da Roma. Solo per un periodo, nel '76, dovetti andare per un periodo in Inghilterra, perché avevo avuto noie dal Sid e dalla P2. Quando sono tornata ho capito che all'Inghilterra, dove mancano il clima moderato e l'affetto spontaneo, preferivo il clima meridionale e il tipo di vita affettiva che c'è a Roma. Comperai una

casa a Trastevere e stetti lì dal '54 al '70. Allora quel quartiere non era di moda. Andai ad abitare lì perché non sopportavo la borghesia commerciale del centro. Ho fatto fatica anche ad abituarci ai salotti borghesi, compresi quelli artistici, della capitale. Sono scappata alla svelta da quel mondo. Ho scelto di proposito Trastevere. Allora non si vedeva un intellettuale neanche morto. Era un paesotto. Quando lasciavo Trastevere e attraversavo ponte Garibaldi con l'autobus o ponte Sisto a piedi mi sembrava di passare dalla campagna alla città. Era per me uno stacco un po' drammatico. Ho vissuto di queste piccole cose che erano più drammatiche per me che non nella realtà. I miei bisogni affettivi venivano soddisfatti dai piccoli gesti: andare a mangiare insieme a pranzo o a cena, vedersi salutare per strada. Il clima affettivo del "popolino" di Trastevere - popolino non è un termine offensivo - mi aiutava. Vivere a Roma è stato per me come stare in una noce protettiva. Inoltre l'incontro con Scotellaro è stato fondamentale per la poesia. Sono state ritrovate poesie in italiano che mandavo a Scotellaro. Attraverso di lui ho scoperto i poeti italiani e ho imparato a scrivere versi in italiano. Non è che non sapessi l'italiano, non avevo l'ambizione di diventare poeta. Con la morte di Scotellaro esplose questo talento e la poesia è divenuta da allora il mio interesse primario.

E il resto della città, quello delle periferie, lo ha mai incontrato?

Di passaggio. Le periferie di Roma mi sembrano ora molto tristi, non sanno di nulla. Mi limito a stare in centro e quando devo andare in periferia sento

un po' di uggia, di ansia. Per me Roma è qualcosa di immaginario, è il suo centro storico, sia dal punto di vista architettonico, sia dal punto di vista affettivo. Il resto assomiglia alle periferie delle grandi città. La periferia di Londra è più tetra. Lì la differenza tra povero e ricco è più forte, non è camuffata come qui. Se si guarda Roma dall'aereo, si vedono un piccolo centro e tante ali che partono da lì. Io comunque amo il posto dove vivo, per il resto non posso dare giudizi. Mi faccio penetrare dal luogo in cui vivo e, se evito certe parti di Roma, è perché nel buio, di notte, sono davvero tristi.

Com'è la situazione romana rispetto alla poesia?

Quanto all'editoria, è disastrosa. C'è una concentrazione di grossi e medi editori a Milano, Venezia e Torino. Da Firenze in giù il vuoto. Si fanno molte letture, ma non è certo questo che stimoli la lettura del libro di poesia. Anzi, una caratteristica delle civiltà di massa è proprio quella di accontentarsi dell'oggetto, dell'"animale" poeta. La gente vede il poeta recitare le sue poesie, le capisce a metà ma è soddisfatta: ha visto la fonte e le basta. Non si sono infatti notati aumenti di vendite di libri con le letture. È un fatto piuttosto negativo. Ciò che è positivo di questi incontri pubblici è invece la possibilità di scambiarsi i libri, di fotocopiarli.

Siamo sommersi dalle parole. Viviamo in un'epoca della "comunicazione" per eccellenza. Ma, nonostante questo, sembra che il linguaggio stia attraversando una crisi profonda. Si ritrova questa difficoltà nella poesia?

Ogni generazione si crea un proprio linguaggio sul piano artistico. Oggi il linguaggio non è in crisi, è rinato. Io non sarei così pessimista. Penso che bisogna guardare le cose dal punto di vista generazionale. Meno male che ogni vent'anni si rinnova il linguaggio. Non è che il linguaggio sia entrato in crisi, si è semplicemente rinnovato, si è staccato dalle vecchie abitudini, quelle accademiche.

In questo momento difficile per l'editoria, per la letteratura e per la cultura in genere pensa che la poesia possa continuare a parlare al mondo e del mondo?

Pier Paolo Pasolini ha avuto bisogno del cinema per parlare di temi scabrosi e per arrivare al pubblico delle masse. Eliot non ha operato così. Non ha semplificato il linguaggio. Ha inserito il parlato e il narrativo della poesia. Sappiamo tutti che oggi la letteratura non appartiene più soltanto alla borghesia e all'aristocrazia. Appartiene ai ceti medi e alle masse. Anche per la poesia si può dire la stessa cosa. E quindi il poeta deve fare i conti col pubblico che desidera avere. A meno che non si voglia ritornare ad arroccarsi sulla torre d'avorio, a scrivere per pochi principotti, per una borghesia compiaciuta e schiavista. Ma ancora non c'è una grande divulgazione letteraria. Non perché l'operaio o il ceto medio non siano in grado di leggere i libri, anzi. Si fa molto di più col cinema o con la radio. Ma il libro è comunque molto amato. Io ho amici operai. Regalo a loro i doppioni dei libri che ho. Odio lo spreco. Invece in Italia l'unico modo di capire le masse è rubare o sprecare. ■

(L'Unità, 27 giugno 1993)

le alchimie artaudiane di coucou, sèlavy!

L'AVANGUARDIA CORREVA SOLO PER ESSERE RAGGIUNTA...

Intervista a Francesco Vigna Taglianti di MARCO FIORAMANTI



Poeta, attore e cantore - in chiave esclusivamente teatrale in sinergia con l'attrice e cantante Silvia Pegah Scaglione - racconta, attraverso la sua filosofia di vita e d'arte, l'anelito alla vacuità

Chi è "Coucou, Sèlavy!"? Come nasce e come si sviluppa?

In verità non è un "mio" nome o pseudonimo, ma una porta, un possibile, un fantasma che poco ha a che fare con le identità fisiche e nominali, con i loro confini. Difatti questa firma era nata assieme a una persona con cui condivisi anni di incisioni balorde e studio a suo modo matto e disperatissimo, a distanza. Si trattava di

una tensione, più che altro, di una necessità e di un laboratorio. Esaurito quel lavoro, Coucou, Sèlavy! ha compreso e abitato anche Silvia, perché dal 2010 praticiamo questo teatro immaginato, mentre parallelamente io ho continuato a occuparmi di dischi – interamente autoprodotti – e scrittura. Ma, ecco, non ho proprietà da rivendicare, mi sento un medium; chiaro che poi occorra nutrire enor-

memente il filtro, rimpinzarsi per poter fare piazza pulita e tornare al silenzio, percorrere e precorrere sentieri... mai inventati; io non credo nella creazione pura e in alcun assoluto: al limite nello sguardo, nel riuscire a scorgere qualcosa che già esiste, perché tutto è lì, da qualche parte, nei rintocchi astrali di certi viali alberati... Per questo è necessario tornare a vedere, e il lavoro è soprattutto quello di arrivare a – o meglio lasciarsi condurre verso – una vacuità. Senza appigli e ripari. L'espressione "Coucou, Sèlavy!" venne fuori da sé e senza preavviso, ed era come se recasse, nel suo suono, nel tempo scandito dall'espressione stessa e dalla interruzione, un mondo alieno a prose e parafrasi. Il richiamo alla nota firma di Duchamp fu casuale (ammesso che il caso esista).

So che non ti piace raccontarti...

Nessuno è uguale a sé stesso, e il linguaggio contribuisce alla mortificazione dell'infinito. Sono refrattario a qualunque bara del dichiarato esistente.

"Congedare la vita, scomporla e congelarla pur di lasciarla andare (a male, a mare che sia); venirme sfiorati e poi sfiorire per l'eternità nel tentativo, saputo vano, di ricordare quell'istante. Ecco che, all'improvviso, non c'è più nulla da raccontare e nessuno a cui raccontarlo. Un canto si leva, e coloro che cantano sono precisamente gli stessi che ascoltano".



Parlami del tuo concetto di Arte...

Posso solamente tentare, con tutta la parzialità che comporta; direi un gioco di relazioni e linee che restituiscono l'uomo alla spazialità del cosmo. L'arte è quanto si compie per sfogliare come petali le scorie Esistenza e Pensiero, l'abbaglio Esperienza, per tornare a una tela bianca impossibile; ecco, è l'ostinazione di seguire a sfogliare, interrogarsi come oracoli preservando un'intima assenza di conferme e di risposte, offrire vie verso l'ignoto, bruciare senza tempo, essere il fumo che si perde nell'abisso di certe catacombe capovolte.

Che cos'è un'opera d'arte?

Un frutto toccato da qualcuno in un attimo qualunque, una preghiera senza dei e uno sputo, un colpo alla testa e un respiro che si apre, una mano ossuta, un mantello della misericordia eccetera; pa-

rafrasando Rimbaud, "una cattedrale che scende e un lago che sale" o, come scriveva Kafka, "un'ascia per rompere il mare di ghiaccio che è dentro di noi".

E l'artista chi è dunque, come dovrebbe comportarsi?

Credo che l'autentico incantesimo del mago, dello stregone, dello sciamano, insomma dell'artista, sia proprio quello della sottrazione (sparizione e materializzazione) di ciò che egli stesso presenta, si tratti di trucchetti, parole, opere ecc., e rappresenta, per alludere quindi a tutto il resto; occupandosi dell'apparente, attraversandolo anzi fino al parossismo, permette a ognuno di sperimentare un personale mesmerismo. Perciò non ha alcun senso rapportarsi con l'appiglio a qualsivoglia principio di realtà, col distacco critico, a meno che non si trasformino anch'essi in fuga musicale.

Per me l'artista non dovrebbe nemmeno disquisire, visto che il disquisire è sempre diretto a una collocazione del suo operare, collocazione sociale anche quando apparentemente artistica. Occorre guardare altrove. L'avanguardia? Un termine assurdo, e poi l'avanguardia correva solo per essere raggiunta. Oggi più che mai, oggi che sembra estinta ogni tradizione e "retroguardia" (penso comunque al paradosso di Zenone, poiché sono scettico sui presupposti stessi di queste recinzioni manichee), è inconcepibile presumere di misurare la disperazione dell'epoca o erigere altri sistemi: si offre forse un buon terreno per farla finita davvero con le categorie, con le etichette, le dialettiche polari e cominciare a combattere contro e con sé stessi, in quell'operare individuale cui alludeva Wilde, l'unico che non sia egoista e arrogante. Sia l'oggi, infine, senza guardie e avantindietro, un oggi per sempre.



Parliamo del tuo rapporto fra attore e testo

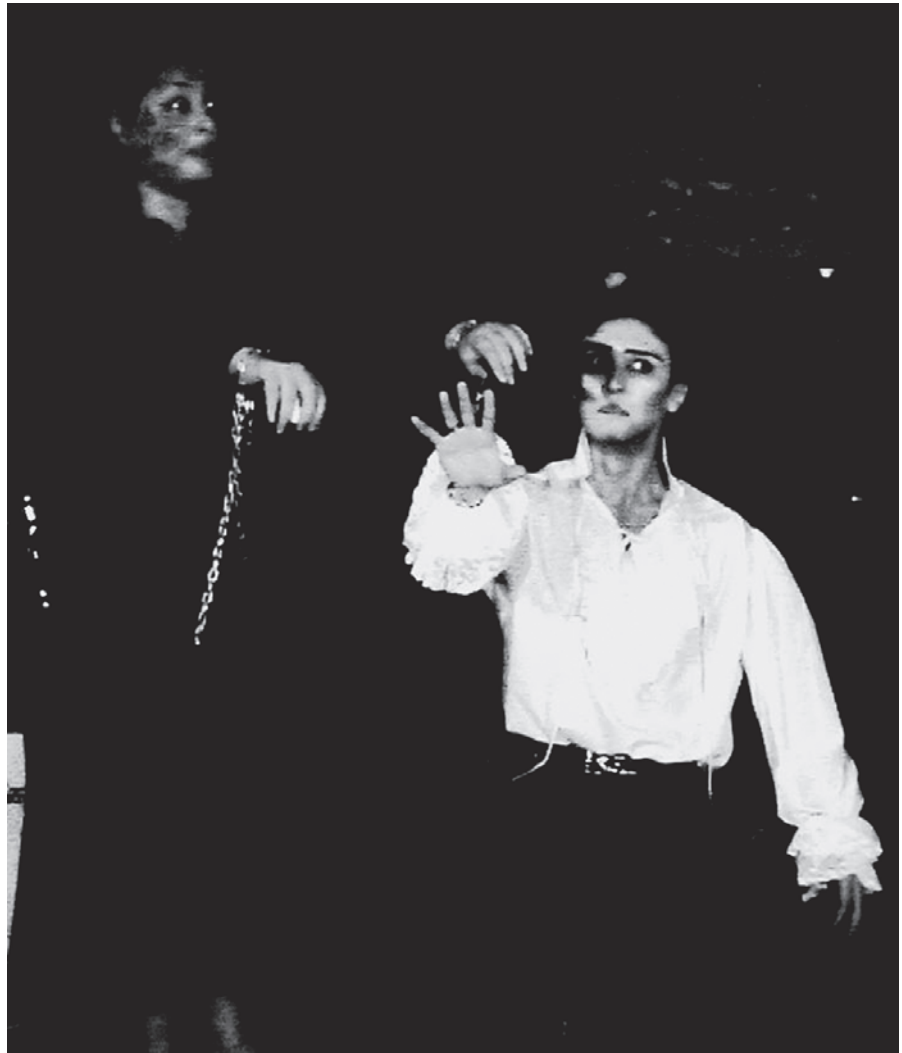
Dire che l'attore sia a servizio di un testo o di un autore è come dire, banalmente, che un pittore sia a servizio di un paesaggio che dipinge (il che già non reggerebbe nel caso di mimesi, se la figurazione non è l'oggetto, si pensi al giochino di Magritte in *Ceci n'est pas une pipe*) o

le alchimie artaudiane di coucou, sèlavy!

che il poeta scriva a servizio di un'ipotetica musa in carne e ossa. Il testo per un attore non è che un pretesto, come ricordavo prima. Si è a servizio come corpi cavi, svuotati, di stelle, non certo di autori; altrimenti si darebbe per scontata, fra l'altro, l'esistenza di un messaggio – questione scardinata già da filosofi antichi e antichissimi in Occidente, per non allontanarci troppo – e di una verità insita nel testo, incollata ad esso... ma, come diceva Nietzsche, "i fatti non esistono, esistono solo interpretazioni". Mi pare più onesto riconoscere che l'Attore stesso faccia testo, e sia l'unico testo possibile.

Il tuo specifico, resta comunque il Teatro, luogo dell'azione e galassia dei significati. Come riesci a unire tutti i percorsi disciplinari in uno?

Il lavoro cui alludevo prima è sempre lo stesso, cambiano le circostanze, le occasioni, gli strumenti specifici. Nel Teatro, soffermandosi anche solo al mero apparato visibile, vi sono molti altri tracciati e "testi": armonie, melodie, timbri, ritmi, dinamiche, composizione, spazialità, illuminazione eccetera. Tutti passano attraverso i corpi, un attore è in primo luogo teatro di qualcosa. Sostenere che la Commedia dell'Arte – di cui è impossibile parlare come di un fenomeno preciso e definibile, lo dicono quei pochissimi studiosi che hanno provato a sviscerare analiticamente questo luogo comune – dicevo, sostenere che la Commedia dell'Arte fosse "libera" dal testo rischia di diventare un abbaglio, perché in quel frangente, oltre agli scenari scritti, il vincolo fortissimo erano i ruoli, le tipizzazioni, la ricerca dell'espedito per conquistare il pubblico (e non mi soffermo sull'archetipo e retaggio interiorizzato dell'attore come venditore di sé stesso, ciarlatano in cerca di plauso e



consenso per sopravvivere, il discorso sarebbe lungo e complesso). Insomma, si è sempre cercato di imbrigliare gli infiniti dell'Attore, il suo terribile spiritismo cosmico, e con la complicità dello stesso: raramente egli ha potuto/voluto assumersi l'irresponsabile responsabilità della Poesia. Il grande attore ottocentesco italiano si beffava del testo, sì, ma da capocomico accentratore; si riparava così dall'urto spirituale affidandosi al personalismo mondano, pur con tanti, lo si può credere, barlumi, bagliori, lumicini, sublimi intemperanze, linee di faglia.

Successivamente ci fu il cosiddetto "teatro di regia"...

Per reazione nacque la regia, un fenomeno complesso, sfrangiato e molto confuso, che nonostante tutto non è crollato definitivamente. Seguita a decadere emanando un lezzo da basso impero, senza averne il fascino, ed effigiando uno stanco immaginario che ha del comico nella sua impostura. Non crolla esattamente come tanto altro, perché in fondo è il corollario e il sussidiario di un'idea di Uomo sempre più accessorio all'incendere vorticoso della

ARTE: IL MEDIUM È IL MESSAGGIO

le alchimie artaudiane di coucou, sèlavy!

moltiplicazione, burattino di sé stesso, prigioniero consenziente, mascherone delle sue meravigliose infanzie, primate truccato e nevroticamente smanioso di Padri e di Padroni: un corollario e un sussidiario produttivamente e interiormente molto comodo e conciliante, che si fregia pubblicamente di termini già scritti ("nuova drammaturgia" e "sperimentazione" compresa, dove non di rado si equivoca la sinestesia col moltiplicare gli orpelli, inserendo ballerini, musicisti, disegni, luci mirabolanti e computer, e i registi diventano organizzatori di eventi, eventi asserviti a un tema sociale aprio-



ALLA SCUOLA DEL POVERO DIAVOLO

Avere oppure no gobbe di acqua salata da nutrire con accortezza, desiderare segni, come barbari, sul corpo. Che l'alibi di un marchio a fuoco condensi la violenza dell'uomo organizzato: macché! Quella si barcamena su secche vicine alla riva, lontane dagli assoluti. In ogni caso li procrastina, ieri come domani.

Abitare, delle stelle, le stalle, nelle stalle trovare stelle marine, lucciole per lanterne per lucciole per lanterne. Che ognuno strisci senza sospiri di sollievo, senza accomodarsi in celle frigorifere della buonanotte: macché! Troppo stanco finisce presto per riposare al freddo eterno di nuove fiamme, ieri come domani.

"Caddi misurando a passi veloci l'infanzia che se ne andava in ombra. Il mio viso era così bello che qualcosa doveva deturparlo, quell'ombra stessa prenderselo; non mi venne perdonata la corsa al vuoto, vollero essere loro a spingermi, per intontirsi di giusto e colpa in girandole, per non dover vedere attraverso di me, nemmeno nel ricordo, il fantasma della propria piccolezza ereditata, accolta, tramandata". E allora, povero diavolo, passa pure la vita a leccarti ferite inguaribili – lo sai. E questa lingua corrosa ostenterai con orgoglio. Hai ancora tempo, non allarmarti. Quando suonano le trombe, rammentalo, è solo un altro appello: le liste d'attesa sono lunghe! [...]

Coucou, Sèlavy!

ristico), pensieri già pensati (l'arte che "fa riflettere", e in realtà fornisce una risposta già pronta) e plauditi convertendoli all'odierno, all'attuale, che persino del caro dolore diagnostica solamente i dettagli, ma a ben vedere nel modo più indolore possibile, che non digrigna i denti, che non fa rabbrivire, fluttuare, respirare, che non offre l'occasione di una trasformazione alchemica, che non cerca altre risonanze, altre connessioni, che non varca orizzonti noti.

Togliamo quanto non sembra necessario. Se alla fine non ci rimarrà nem-

meno il cuore, vorrà dire che da qualche parte sarà pur finito. Quindi, ci ostiniamo a ripeterci, non per voi, non per me, ma per qualcos'altro... cosa sia, impossibile e forse poco importante saperlo, ma so, ne sono certo, che noi gli apparteniamo, voi e me, al di là di un'appartenenza filiale o gerarchica: è attraverso di noi, e noi attraverso di essa. Questa trasparenza che se ne va in fumo, offerta a tutti e a nessuno, in un ascendere nel vuoto al vuoto. ■

Gli scatti di scena sono *frame* di video girati da Corrado Sacconi.

