

Articolo 33

ANNO XII n.7-8 Luglio-Agosto 2020

edizioni conoscenza

Anno XII n. 7-8 Luglio-Agosto 2020 - Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in Abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv.in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, DCB (Roma)



Terracina, spiaggia del Lungomare Circe

I 100 ANNI DI GIANNI RODARI: IMPEGNO POLITICO E CREATIVITÀ
SISTEMI A CONFRONTO. LA SCUOLA ITALIANA NON È MALE
LA MISSIONE DELL'UNIVERSITÀ NEL XXI SECOLO
INTERVISTA A MICHAEL PERGOLANI, GENERAZIONE HIPPIE

la competizione per accaparrarsi il vaccino

VOLEVAMO UN MONDO PIÙ BUONO

ANNA MARIA VILLARI

È incredibile. Si è scatenato lo spionaggio tra gli Stati per accaparrarsi per primi il vaccino anti-COVID. Davvero pietà l'è morta. Non bastano milioni di morti e un contagio planetario a convincere gli irresponsabili che governano il mondo a desistere da competizioni nefaste.

Se c'è una cosa che gli scienziati e i ricercatori di tutto il mondo ci dimostrano pressoché quotidianamente è l'importanza della collaborazione e dello scambio dei risultati del loro lavoro per il bene comune dell'umanità. Ne parliamo più avanti in questo numero. Quando questo non accade la scienza serve la costruzione di armi di distruzione di massa. Ancora adesso gran parte, se non tutte, delle innovazioni tecnologiche che sono entrate nella nostra vita derivano dalla ricerca militare. La deterrenza, si dice, ma ormai una sorta di bullismo internazionale.

La pandemia dovrebbe unire e rendere solidali e invece pare che fomenti ancor di più l'odio.

Avremmo bisogno di anticorpi non solo contro il coronavirus, ma anche contro il virus della barbarie per costruire un nuovo patto civile e politico nel mondo. È utopia? Chi lo sa. Pensavamo che la democrazia fosse un vaccino contro guerre e conflitti, ma purtroppo sta perdendo forza sostanziale.

Il deficit di solidarietà sta pervadendo anche la nostra Europa. Basti pensare al dibattito e alla polemica,

che ancora infuria mentre chiudiamo questo numero della rivista, sul *Recovery Fund* e sulle misure da intraprendere per uscire dalla crisi profonda sul versante economico-sociale che la pandemia sta lasciando. Per restare al nostro paese, gli effetti sul mercato del lavoro sono pesantissimi. Ne parliamo su queste pagine analizzando i dati ISTAT, confermati anche da altre recenti ricerche, tra cui quella della SVIMEZ.

Caduta del PIL, caduta dei consumi, aumento della disoccupazione e delle disuguaglianze, con un maggiore indebolimento delle fasce sociali più deboli, come i meno istruiti, le donne, i giovani e le aree del Mezzogiorno, che nella perdita di occupati ripiomba ai livelli del quinquennio 2009-2013, gli anni post crisi finanziaria.

“Ce la faremo” avevamo scritto sui nostri balconi durante il *lockdown*, mentre ci salutavamo con vicini sconosciuti e volentieri cedevamo a un vecchietto il posto nella fila al supermercato. Ancora non ce l'abbiamo fatta e di strada ne abbiamo tanta davanti, ma tutto è tornato come prima, almeno nei comportamenti.

Naturalmente ci auguriamo che in autunno qualche effetto benefico delle misure straordinarie prese dal Governo si manifesti. Il sindacato ha elaborato diverse proposte con un'avvertenza fondamentale: che non si sprechi l'occasione di guardare a un diverso modello di sviluppo che abbia al centro la salvaguardia del pianeta e il benessere

delle persone. Sembra scontato, ma non lo è.

C'è ancora tanta confusione sulla ripresa delle lezioni in presenza nella scuola e all'università.

Non se può fare a meno. È opinione comune che la scuola, l'istruzione, l'educazione, a qualunque livello, è fatta di relazioni personali. La didattica a distanza non è un'alternativa a quella in presenza. Può esserne di supporto e solo a certi livelli, con gli studenti più grandi. Tornare a scuola, dunque, e nelle aule universitarie, ma in sicurezza, per garantire la quale sono stati stanziati circa 330 milioni. La cifra complessiva a disposizione della scuola è di circa 2 miliardi e mezzo più le risorse dei Pon. Settembre è alle porte e ancora non c'è certezza su cosa succederà. Sono molto interessanti le parole di Patrizio Bianchi che dirige la *task force* insediata presso il MIUR: «La scuola di prima non andava bene, era basata su gabbie inventate nel '900, quando era pensata a similitudine delle fabbriche fordiste. [...] Credo che la cosa principale che dovremo fare è guardare al prossimo anno come un anno costituente. Una scuola non per noi, nati nello scorso secolo, ma per i nostri figli, nati in questo secolo. Una scuola che insegni ai ragazzi non a usare gli strumenti, ma a usarli con responsabilità, e aiutarli a comprendere un mondo complicato».

Condivisibili. Ma ancora non si sa come comincerà l'anno. ■

Il Festival ASviS

L'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) da quattro anni organizza un Festival che è stato riconosciuto come un'iniziativa innovativa e un'esperienza unica a livello internazionale. È una grande iniziativa italiana per sensibilizzare e mobilitare cittadini, giovani, imprese, associazioni e istituzioni sui temi della sostenibilità economica, sociale e ambientale, diffondere la cultura della sostenibilità e realizzare un cambiamento culturale e politico che consenta all'Italia di attuare l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Centinaia di iniziative: convegni, seminari, workshop, mostre, spettacoli, eventi sportivi, presentazioni di libri, documentari e molto altro ancora, sono le proposte del Festival. L'edizione 2020 prevista per maggio-giugno, a causa dell'emergenza sanitaria che ha colpito il nostro Paese, è stata riprogrammata dal 22 settembre all'8 ottobre. Con l'occasione sono state riorientate e potenziate alcune iniziative anche alla luce delle nuove riflessioni scaturite dall'impatto che la crisi ha avuto sulla nostra quotidianità e sul nostro modo di vedere e pensare il futuro. Inoltre, quest'anno i confini geografici del Festival si allargano: grazie alla collaborazione con il ministero degli Affari esteri e della cooperazione internazionale (Maeci), l'edizione 2020 coinvolgerà anche le sedi diplomatiche italiane e gli istituti di cultura all'estero. Le centinaia di iniziative in calendario presentano una gran varietà di format, per consentire a tutti di partecipare agli eventi più adatti ai propri interessi e bisogni: il Festival è rivolto a tutti. Partecipando alle iniziative si potranno aumentare conoscenze e consapevolezza sui temi dello sviluppo sostenibile, far circolare informazioni, condividere buone pratiche e stimolare idee e politiche. Tramite un modulo scaricabile sul sito chiunque può proporre eventi. Gli organizzatori degli eventi avranno la possibilità di raggiungere un pubblico molto ampio grazie alla diffusione delle informazioni sui singoli eventi che avverrà tramite il sito del Festival, la campagna sui social media e la newsletter dell'ASviS, che per tutto l'arco dei 17 giorni di programmazione saranno dedicati ai temi e alle iniziative del Festival.

<https://festivalsvilupposostenibile.it/2020>.

ISTAT. Livelli di scolarizzazione

Secondo l'ultimo Rapporto ISTAT in Italia i livelli di scolarizzazione sono tra i più bassi dell'Unione Europea. Dal Rapporto annuale, da cui emerge che nel 2019, nell'UE27 (senza il Regno Unito), il 78,4% degli adulti tra i 25 e i 64 anni possedeva almeno un diploma secondario superiore mentre in Italia, l'incidenza è del 62,1%. Se si prende in considerazione la fascia di età tra i 30 e i 34 anni, vediamo che hanno almeno un diploma quasi i tre quarti dei giovani ma nell'UE27 la media è dell'84%. Il divario è maggiore e crescente, se si considerano i 30-34enni con titoli universitari, pari al 27,6% nel nostro paese (ultimo insieme alla Bulgaria), contro il 40,3% per l'UE27; I livelli e gli andamenti sono molto diversi sul territorio e (come nel resto d'Europa) per genere. I laureati superano il 30% dei giovani tra i 30 e i 34 anni in Emilia-Romagna, Lazio, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e nella provincia di Trento. In queste ultime due aree l'incidenza del titolo universitario è cresciuta molto nell'ultimo decennio. All'opposto, in Sicilia, Puglia e Calabria si osservano i valori più bassi. Grazie all'innalzamento dell'obbligo scolastico e lo sviluppo della formazione professionale, gli abbandoni precoci dal sistema di istruzione e formazione sono diminuiti, ma essi sono, tuttavia, molto diversi sul territorio, delineando un quadro analogo a quello dell'istruzione universitaria. A un estremo, nella provincia di Trento e in Veneto, Friuli e Marche, i livelli sono simili a quelli dei paesi più virtuosi dell'Unione, mentre sono rimasti stabili o addirittura cresciuti in Basilicata, nel Lazio e in Calabria. In quest'ultima regione gli abbandoni restano molto elevati, così come in Campania, Puglia, Sicilia e Sardegna, nonostante i progressi degli ultimi anni e, in Sardegna, si accompagnano a differenze di genere particolarmente pesanti.

www.istat.it

ISTAT. Conciliazione di tempi di vita e di lavoro

Non è certo una novità, ma Il Rapporto ISTAT rileva ancora che le difficoltà di conciliazione tra tempi di vita e di lavoro pesano soprattutto sulle donne: per adattarli agli

equilibri familiari, modificano i loro orari di lavoro il 38% delle madri e il 12% dei padri. Se i nidi e i servizi integrativi, "tradizionalmente strumenti di conciliazione", rivestono "una importante funzione educativa e quindi un ruolo nella riduzione delle disuguaglianze tra bambini", l'offerta di servizi per la prima infanzia, carente e diseguale sul territorio, svantaggia soprattutto le donne per il lavoro fuori casa. Tra le famiglie con bambini, va al nido il 13% di quelle più povere e il 31,2% di quelle più ricche. "Nel Mezzogiorno, i posti disponibili nei nidi e nei servizi integrativi, pubblici e privati, in media non coprono il 15% dei bambini fino a 3 anni di età: cinque regioni del Centro-Nord hanno invece già superato il 33% di bambini al nido fissato come obiettivo europeo". La chiusura delle scuole durante l'emergenza per il coronavirus ha prodotto inoltre un aumento delle disuguaglianze tra i bambini: circa il 12,3% dei minori di 6-17 anni, pari a 850.000, non ha un pc né un tablet. Lo svantaggio aumenta se combinato con lo status socio-economico: non possiede pc o tablet oltre un terzo dei ragazzi che vivono nel Mezzogiorno in famiglie con basso livello di istruzione.

www.istat.it

Il cambiamento che vogliamo

A Roma, il 9 luglio è stato presentato il *Position Paper* "Il cambiamento che vogliamo. Proposte femministe a 25 anni da Pechino" redatto da 45 organizzazioni, associazioni e sindacati. Quali cambiamenti occorrono per trasformare in opportunità la crisi generata dalla pandemia Covid19? Cosa fare per andare oltre un sistema economico, sociale e culturale diventato palesemente insostenibile perché continua a escludere le donne, crea profonde ineguaglianze e sfrutta voracemente le risorse naturali e i corpi senza garantire benessere per tutti/e? Queste sono le domande a cui cerca di dare risposta un ampio gruppo di donne femministe attive su diversi temi e di diversa provenienza storica e teorica - rappresentanti di associazioni e organizzazioni femministe e femminili, di organizzazioni della società civile e di ONG, oltre a singole esperte - coordinato da D.i.Re Donne in rete contro la violenza. Il

Position Paper si concentra sulle sette aree critiche identificate come prioritarie dalle Nazioni Unite per rilanciare e attualizzare la Piattaforma d'azione di Pechino, adottata all'unanimità da tutti i paesi del mondo 25 anni fa, nella storica IV Conferenza mondiale delle donne. *Action Aid* Italia ha contribuito al documento focalizzando l'attenzione sull'erogazione dei fondi statali antiviolenza e la partecipazione attiva delle donne agli spazi decisionali, in particolare per la ridefinizione di servizi pubblici sensibili al genere e alla cultura attraverso modelli di *governance* collaborativa. *Action Aid* ha voluto fornire, con un sostegno economico, un aiuto rapido e concreto che ha colmato un vuoto istituzionale in un momento di massima necessità: quello delle difficoltà vissute dai centri antiviolenza e dalle case rifugio. Il cambiamento che vogliamo. *Proposte femministe a 25 anni da Pechino* offre alle istituzioni una serie di proposte che costituiscono una forte presa di posizione politica nutrita dall'esperienza concreta di chi da sempre lavora per il miglioramento della condizione delle donne, per ripensare il mondo e costruire benessere per tutte e tutti. *Position Paper*,

elaborato insieme a tante donne e organizzazioni, inserisce nelle politiche post *lockdown* lo sguardo femminista per affrontare alla radice le disuguaglianze.

www.direcontrolviolenza.it

Festival della fiaba

Dall'11 al 13 settembre torna a Modena la grande manifestazione pensata per un pubblico adulto, ideale per approfondire il genere narrativo della Fiaba attraverso un'indagine intellettuale, antropologica e culturale. Tre giorni interi di narrazioni in

a cura di

LOREDANA FASCIOLA



MERCURIO

MATTATOI



ERMANNIO DETTI

Alcuni studi pubblicati su riviste scientifiche hanno rilevato che coloro che lavorano nei mattatoi e nella lavorazione delle carni, dalla macellazione all'imballaggio, sono risultati nel mondo i più soggetti al contagio del coronavirus. Difatti in molti casi i mattatoi si sono rivelati dei veri e propri focolai. Prima di tutto il fenomeno è stato registrato negli Stati Uniti, ma confermato anche in Canada, in Europa e infine in Italia. È certo insomma



che in un ambiente degradato come quello di un mattatoio il virus trovi una situazione vantaggiosa per sopravvivenza e diffusione. Per la verità alcuni scienziati hanno aggiunto ipotesi di carattere socioeconomico e sanitario. Il mattatoio è un ambiente insalubre per eccellenza, freddo e umido, dove mantenere le distanze di sicurezza non sempre è

possibile. Si tratta di lavoratori che, costretti a stressanti catene di montaggio, presentano caratteristiche personali, come dire, fertili per il contagio. Non solo, a lavorare nei mattatoi sono di regola persone poco remunerate, che vivono in quartieri e abitazioni non sempre sani dal punto di vista igienico sanitario e questo aggrava la situazione. Ancora una volta si pone la questione del rapporto con la natura che come ab-

biamo visto vive bene senza di noi, uomini sapiens. Siamo quasi otto miliardi nel mondo e con tutti i nostri bisogni di agiatezze non è escluso che la natura stessa, per il noto principio di azione/reazione, si stia difendendo. Ma noi insistiamo, fiumi e spiagge sono già pieni di mascherine usa e getta: chi la dura la vincerà? ■

gico-musicale declinata e indagata da scrittori, professori e pensatori in diversi aspetti e sfumature. Si tratta di narrazioni in voce di fiabe della tradizione (anche tedesca, norvegese e russa), spettacoli, performance, oltre a conferenze, letture di poesie, concerti, che si svolgeranno in differenti spazi della città. Un Festival, unico nel suo genere, sparso su tutto il territorio nazionale, che ricrea quello che un tempo veniva definito il "focolare", celebrando il rito della del racconto e della narrazione e predisponendo i visitatori a un interessante ascolto, perché le fiabe mettono in scena da sempre la stessa identica storia: *l'identificazione del sé*. Ogni qual volta che una fiaba della tradizione viene raccontata, qualcosa di prezioso ed unico viene condiviso e compreso da tutti in una epifania personale e collettiva. Il *Festival della Fiaba* gode del Patrocinio della Regione Emilia Romagna e del Comune di Modena, oltre che dell'Università di Bologna, in

particolare del dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Per informazioni e dettagli sul programma:

www.festivaldellafiaba.com

voce semplice, performance, spettacoli, poesie, concerti e tante altre iniziative dedicate quest'anno al tema legato al culto della Baba Jaga, ovvero la "Grande Madre", un percorso di ricerca archeolo-

IL MONDO SALVATO DALLA FANTASIA

PAOLA PARLATO



«... mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno»

Quest'anno avrebbe compiuto cento anni Gianni Rodari, scomparso prematuramente quarant'anni fa. La ricorrenza ha fatto riacendere i riflettori sulla sua figura. Nelle sue biografie si legge che è stato scrittore, poeta, giornalista, pedagogista, maestro, militante politico, partigiano; un intellettuale versatile e multiforme dunque, ricco di vocazioni e di interessi.

Rodari è stato tutto questo e altro ancora e non si può dire che uno di questi interessi, una di queste vocazioni gli sia stata più congeniale o più pregnante nella sua attività di intellettuale. Bisogna dire che la critica non sempre gli ha reso giustizia, Rodari è stato una figura poliedrica, ma non gli è stata sempre riconosciuta l'unitarietà della sua attività intellettuale, spesso è stato messo al centro questo aspetto o quello e trascurati o sottovalutati altri, ugualmente significativi. È invece importante ricordare l'organicità e la coerenza che hanno attraversato la sua storia personale, le sue scelte, la sua attività intellettuale. Un uomo saldamente radicato nel suo tempo, di cui è stato testimone e critico lucido, nella sua vita come nei diversi modi e ambiti in cui si è espresso. Una figura raffinata e complessa che

ha fatto però della semplicità la cifra della sua scrittura, nell'esperienza giornalistica come in quella di narratore. Beninteso, questa semplicità non rappresenta una dimensione ingenua della comunicazione, bensì il punto di arrivo di una scelta precisa. Lo sono anche la delicata ironia, l'umorismo lieve e bonario che attraversa tutti i suoi scritti, il tono sorridente che, soprattutto quando si rivolge ai bambini, non è mai stucchevole o improntato a un didascalico buonismo.

La sua attività di scrittore per bambini gli valse nel 1970 il premio internazionale Hans Christian Andersen, detto il Nobel per la letteratura per l'infanzia.

un rivoluzionario che amava l'infanzia

L'uomo, lo scrittore, la scoperta della fantasia

Gianni Rodari ha militato nella Resistenza e successivamente nel Partito Comunista: l'impegno sociale e le battaglie per la giustizia sono stati sempre presenti nella sua attività giornalistica come in quella di scrittore, nelle lotte al fianco dei genitori e degli insegnanti per la difesa della qualità della scuola, come nelle filastrocche in cui racconta ai bambini il mondo e le sue bizzarrie.

Come giornalista fu impegnato in diverse testate progressiste come l'Unità, Paese sera, il Pioniere. Fu condannato dal Vaticano per uno scritto pedagogico definito diabolico.

La sensibilità ai temi della giustizia sociale, della libertà e dei diritti è un elemento trasversale a tutta la sua attività. I suoi temi forti sono il lavoro, l'emigrazione, la lotta alla guerra, la scuola, l'importanza della parola e il suo uso. Temi trattati con la solita levità, come nella filastrocca *Gli odori dei mestieri* («lo so gli odori dei mestieri; / di noce moscata sanno i droghieri; / sa d'olio la tuta dell'operaio; / di farina il fornaio; / sanno di terra i contadini; / di vernice gli imbianchini; / sul camice bianco del dottore / di medicine c'è un buon odore; / i fannulloni, strano però, / non sanno di nulla e puzzano un po'»), velata talvolta di malinconia, come i versi dedicati a un emigrante che soffre la lontananza dalla sua terra («ma il cuore no, non l'ho portato: nella valigia non c'è entrato. Troppa pena aveva a partire, oltre il mare non vuole venire. Lui resta, fedele come un cane, nella terra che non mi dà pane: un piccolo campo, proprio lassù... Ma il treno corre: non si vede più»), e sempre attraversata dalla sua profonda umanità. Umanità che i bambini, nella loro sapiente ingenuità, percepiscono con im-

UNA FIGURA POLIEDRICA

Nel maggio 2020 è uscito il libro di Vanessa Roghi *LEZIONI DI FANTASTICA. Storia di Gianni Rodari*, edito da Laterza (v. Pepeverde n. 6/2020).

Con *Lezioni di Fantastica* la Roghi ha voluto ricostruire la vita e l'opera di un grande intellettuale a partire dai suoi grandi 'insiemi' (un gioco caro allo stesso Rodari di ricostruire tutte le sue – e non solo – appartenenze a diversi insiemi e categorie) che l'hanno riempita: la politica, il giornalismo, la passione educativa, la letteratura. Quella di Vanessa Roghi è una biografia a tutto tondo, ventuno capitoli che ripercorrono momenti e esperienze diversi della vita e dell'opera di Rodari e nascono dalla ricerca accurata e intelligente della storica, che mette in luce la poliedricità della figura di Rodari, ma soprattutto la coerenza che ha sempre legato le sue diverse esperienze umane e culturali.

Dall'infanzia in Piemonte, in un'Italia povera di bambini-lavoratori la narrazione ripercorre le tappe fondamentali della vita dello scrittore, dall'incontro con il Fascismo alla scelta di parte, dalla passione per la filosofia all'impegno, via via più determinato e lucido, nella politica, nella società, e poi nel mondo della scuola e dell'educazione e poi il giornalismo e la letteratura, la scoperta della magia della creatività e della parola che può liberare gli schiavi e cambiare il mondo, che può insegnare agli adulti e ai bambini le cose difficili che contano.

*È difficile fare le cose difficili:
parlare al sordo,*

mostrare la rosa al cieco.

Bambini, imparate a fare cose difficili:

dare la mano al cieco,

cantare per il sordo,

liberare gli schiavi che si credono liberi.

mediatezza; una piccola lettrice, dopo aver ascoltato un brano dal *Libro degli errori* ancora una volta sul dolore degli emigranti, ha esclamato «ma Rodari non è solo divertente, è anche buono!».

Ne la *Grammatica della fantasia* auspica «Tutti gli usi della parola a tutti»,

sostenendo che si tratti di «un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo». Il tema della parola come strumento di affrancamento dalla schiavitù culturale e di riscatto sociale gli è molto caro e torna ogni volta che si

trova a denunciare ingiustizie e soprusi.

L'utopia, ben lontana dall'accezione negativa di fuga dalla realtà e proiezione nella dimensione dell'impossibile, è considerata da Rodari il motore che alimenta la tensione verso un mondo migliore e possibile. «Il senso dell'utopia, un giorno, verrà riconosciuto tra i sensi umani alla pari con la vista, l'udito, l'odorato. Nell'attesa di quel giorno tocca alle favole mantenerlo vivo».

La *Grammatica della fantasia* prospetta un nuovo ruolo per il bambino, un ruolo incentrato sulla creatività, un bambino che non soltanto legge ma anche pensa, inventa, produce, abbandonando il suo tradizionale ruolo passivo, ricoperto soprattutto nella scuola.

E Rodari non manca di ricordare che i bambini «ne sanno una più della grammatica» e questa è una ricchezza da valorizzare e non un male da reprimere.

La fiaba rappresenta un'importante occasione di crescita, in quanto luogo in cui è possibile contemplare le strutture fondamentali della fantasia. La fiaba è inoltre contigua al gioco, se è vero, ad esempio che l'imperfetto ludico usato dai bambini (facciamo che eravamo...) coincide perfettamente con il tempo delle fiabe.

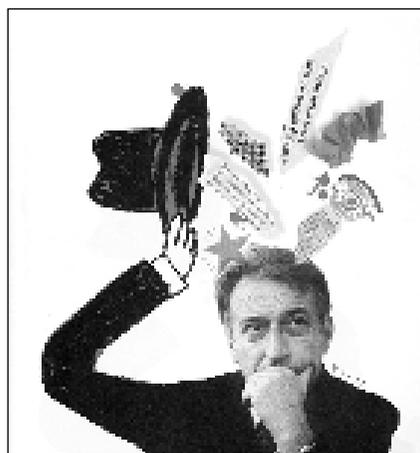
In questo senso i bambini rappresentano per gli adulti una importante risorsa con cui interagire dialetticamente e non qualcosa di imperfetto da *regolarizzare* quanto prima nel quadro normativo della società.

Perché imparare piangendo invece di imparare ridendo?

Scuola di Fantasia fu pubblicato postumo con l'introduzione di Mario Lodi, è articolato in due parti, la prima è de-

dicata a bambini, genitori e insegnanti, la seconda al rapporto tra bambini, libri e scrittori. Questi scritti rappresentano i contributi più significativi — risalenti agli anni dal 1966 al 1980 — di Gianni Rodari, dove vengono espresse, in modo semplice e chiaro, le sue idee e le sue riflessioni sull'universo formativo, sul rapporto educativo adulti-bambini, sui processi e sulle finalità della formazione delle nuove generazioni.

«Un bambino, ogni bambino, bisognerebbe accettarlo come un fatto nuovo, con il quale il mondo ricomincia



ogni volta da capo», scriveva Rodari, accompagnando le sue riflessioni con tante proposte concrete per restituire all'immaginazione, grazie al potere liberatorio della parola, lo spazio che le compete nella vita dei ragazzi.

Nella seconda parte del libro si trova il famoso elenco dei *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, stilato nell'ottobre del 1964 sul "Giornale dei Genitori" [GdG. 64. n.10/00] e poi confluito nel libro *Scuola di fantasia* [Editori Riuniti, 1992] che riportiamo qui di seguito:

1. *Presentare il libro come un'alter-*

nativa alla TV

2. *Presentare il libro come un'alternativa al fumetto*

3. *Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più*

4. *Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni*

5. *Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura*

6. *Trasformare il libro in uno strumento di tortura*

7. *Rifiutarsi di leggere al bambino*

8. *Non offrire una scelta sufficiente*

9. *Ordinare di leggere per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura.*

Rodari comincia a occuparsi dell'infanzia in modo sistematico e comincia a esplorare la categoria stessa di infanzia. Lo fa esaminando proprio il piccolo e straordinario mondo dei bambini e sente il bisogno di farlo lontano da stereotipi. Nasce così il suo impegno per una scuola più democratica.

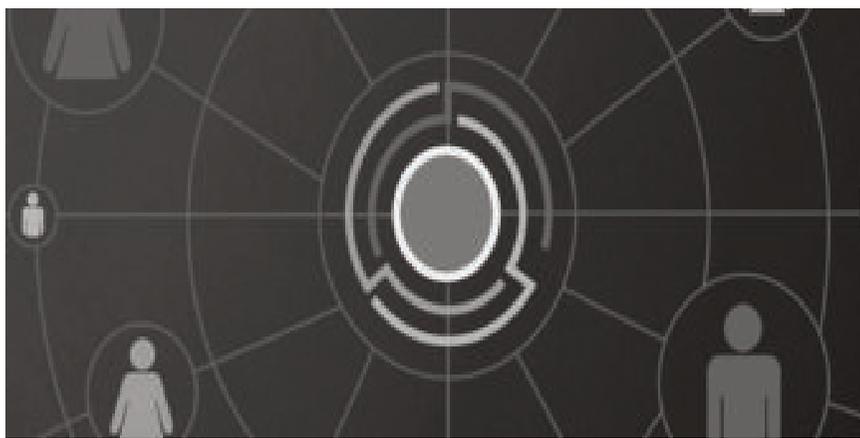
Lo scrittore di Omegna si chiede come si possa far un buon uso pedagogico delle idee e delle esperienze degli adulti delle proprie idee ed esperienze senza trasmettere contenuti preconfezionati, senza usare la nostra esperienza contro i bambini, cioè come mettere le proprie esperienze al servizio del bambino anziché renderlo un consumatore di idee «già cotte».

Nell'impegno al fianco dei genitori e degli insegnanti, nel Movimento di Cooperazione Educativa, per una scuola più democratica, per «Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno». ■

la formazione sindacale al tempo del covid-19

DISTANTE MA COLLETTIVO

MAURIZIO LEMBO



Abbiamo dovuto imparare modalità e procedure prima sconosciute. La difficoltà di relazionarsi attraverso un video. Un'occasione per sperimentare nuovi approcci alla formazione

Ricordiamo ancora le città deserte, con persone che circolavano per necessità ma quasi furtivamente, le auto della protezione civile che dagli altoparlanti invitavano a restare a casa. Una esperienza che possiamo ritrovare forse nei ricordi dei nonni, del periodo bellico del secolo scorso. La definizione di “distanziamento sociale” è stata forse inappropriata, sarebbe stato meglio parlare di distanza fra persone, mantenendo la socialità che l'emergenza ci ha consentito.

Nel periodo del *lockdown*, e per alcuni versi ancora adesso, molta della nostra socialità è stata trasferita lungo le vie del *web*. Dai saluti fra familiari lontani a molte attività lavorative sono state svolte in remoto, con collegamenti in videoconferenza, usando *computer*, *tablet* o *smartphone*.

Tutto è accaduto all'improvviso e abbiamo dato una nuova interpretazione della socialità, molti hanno scoperto l'esistenza e l'uso delle piattaforme informatiche per la comunicazione a distanza, il lavoro da casa è stato avviato senza troppe regole. Con le scuole chiuse e la necessità di svolgere le attività lavorative e le lezioni a distanza in remoto, ne ha sofferto spesso la gestione familiare.

Di recente e con un tempismo perfetto, l'ISTAT ha pubblicato il Rapporto 2018-19 su “Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi”. Vale la pena riassumere solo 5 indicatori:

1. Il 33,8% delle famiglie non ha *computer* o *tablet* in casa e al Sud la percentuale sale al 41%.

2. Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa, la quota sale al 20% nel Mezzogiorno (470 mila ragazzi).

3. I 2/3 degli adolescenti tra 14 e 17 hanno basse competenze digitali (usare il telefonino per collegarsi ai social, chattare e fare *selfie* non significa automaticamente avere competenze informatiche)

4. Il 41,9% dei minori vive in condizioni di sovraffollamento abitativo.

Anche il sindacato ha dovuto rivoluzionare le proprie attività. Dopo il disorientamento iniziale ci si è attrezzati recuperando il possibile, ma con un esercizio delle tutele e una rappresentanza dimezzati. Dopo un periodo di necessaria chiusura, molte sedi sindacali sono state riaperte, nel rispetto delle misure di sicurezza, ricevendo spesso su appuntamento per evitare assembramenti. Ci siamo inventati anche la consulenza online, pur di non lasciare indietro nessuno.

Ogni modifica organizzativa è stata utile per recuperare un possibile barlume di normalità ma per un'organizzazione come la nostra, dove il sistema delle relazioni è parte della nostra funzione so-

ziale, significa riprodurre un surrogato del nostro agire. Fra di noi ci chiamiamo ancora compagni ma “il pane non ce lo siamo scambiato più” e di colpo non abbiamo più avuto la possibilità di incontrarci, confrontarci, scambiarci opinioni guardarsi dal video.

Nelle attività sindacali di assistenza, tutela e consulenza, abbiamo provato a riprodurre in una realtà virtuale quello che facevamo fino a quattro mesi fa. Il risultato è stato un sovraccarico di lavoro in contatti telefonici, in video riunioni con singoli lavoratori o a gruppi. Un po' come per gli insegnanti che con le lezioni a distanza hanno lavorato mediamente il doppio di prima.

La formazione sindacale è stata forse quella delle nostre attività che ha più sofferto della necessità di stare in distanziamento personale.

Non solo noi della FLC, anche la CGIL ha accusato il colpo e pian piano ha cominciato a ragionare su come adattarsi alla nuova condizione. Abbiamo cominciato a interrogarci, partendo dalla esperienza maturata negli anni scorsi.

Naturalmente, data la situazione di contesto, non era possibile riprodurre la formazione come l'abbiamo fatta fino a febbraio (in ultimo, alla fine di febbraio, in Sicilia). Per questo, oltre a rivisitare le cose fatte, abbiamo pensato fosse necessario aggiornare i contenuti e aggiungere di nuovi.

Ovviamente anche il metodo, carente dal punto di vista relazionale, ha assunto la forma di breve seminario con l'interlocuzione possibile con il/i relatore/i. Anche il Coordinamento formazione della CGIL, dopo un breve periodo necessario per riordinare le idee, ha ingranato la marcia giusta macinando formazione per il livello nazionale e per le strutture territoriali.

In questa fase di emergenza abbiamo dovuto imparare a conoscere situazioni,

procedure, norme che non erano nella nostra esperienza, almeno non così diffusamente e approfonditamente.

Quindi ci siamo imbattuti nei protocolli su salute e sicurezza nei luoghi di lavoro, nei problemi legati al rispetto della privacy e delle regole che dovrebbero sovrintendere allo *smartworking* (o lavoro da casa, come forse più correttamente si può definire), con particolare riferimento alle lezioni a distanza e più in generale ai nostri settori. Tutti i seminari sono stati registrati e, insieme ai relativi materiali, alle slide dei relatori, sono disponibili sulla FAD CGIL. È possibile quindi rivederli, in tutto o in parte, e utilizzare i materiali per ulteriori iniziative.

Più nel dettaglio:

- il 27 maggio, il primo *webinar* su “Salute e sicurezza”. Il corso, ideato da Sebastiano Calleri, responsabile del relativo Dipartimento CGIL, in tema di tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro, si è snodato dal percorso legislativo alla gestione e implementazione dei “Protocolli condivisi di regolamentazione delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus Covid-19 negli ambienti di lavoro”. È prevista un'articolazione basata su un'analisi a più livelli dei Protocolli e della legislazione emergenziale intervenuta, in modo tale da evidenziare punti di vista differenti ma complementari con la lettura sindacale, la riflessione del medico del lavoro, la riflessione del Tecnico della Prevenzione, la riflessione di ambito psico-sociale (per la gestione della dinamica lavoro-casa: paure, rischi, protezioni, ecc.).

Il corso, strutturato attraverso 4 relazioni iniziali di circa 20 minuti ciascuna, fornisce inoltre elementi pratici a livello normativo e contrattuale che intrecciano i saperi delle figure coinvolte per costruire una pratica collettiva di tutela e negoziazione.

Il 4 giugno, secondo *webinar* sullo *smartworking*, con le relazioni del prof. Marco Barbieri e della dott.sa Annalisa Lama. Come molti termini di derivazione anglosassone, anche la parola “smart” ha varie possibili traduzioni: intelligente, svelto, bello ma anche, il contrario, soffrire, far male. Nella fase di distanziamento personale, con l'improvviso trasferimento in remoto di molte attività lavorative, il lavoro più che intelligente o bello, in molti casi ha fatto soffrire, molti sono ancora in cassa integrazione, altri che già l'avevano precario, l'hanno perso. Chi l'ha mantenuto, in molti casi, l'ha svolto da casa soffrendo altri disagi. Basti pensare all'improvvisazione, alla difficoltà nell'uso della rete, spesso alla mancanza di regole e del rispetto di norme di sicurezza, tutte difficoltà che molti lavoratori hanno dovuto loro malgrado affrontare.

Fra le diverse possibili interpretazioni della parola smart, infine, c'è anche la definizione “alla moda”, un rischio che dobbiamo evitare, se pensiamo all'idea, da alcuni affermata, che la modalità delle lezioni a distanza rappresenti una pratica innovativa da far entrare nell'uso ordinario della didattica.

- Il 9 giugno, terzo *webinar* su Privacy e sicurezza informatica. Un seminario destinato al nostro gruppo dirigente, impegnato in questo periodo nella consulenza on line e nell'ordinaria gestione dei dati degli iscritti, con la presenza del Dpo della CGIL, avv. Juri Monducci. Un'occasione per chiarire norme, obblighi, opportunità nella gestione dei dati personali.

Ma che interessa anche delegati e Rsu, lavoratori dei settori della conoscenza che hanno dovuto reinventarsi una modalità di lavoro a distanza con un uso della rete e di piattaforme per videoconferenze, spesso incontrando difficoltà e anche per la mancanza di indicazioni definite.

la formazione sindacale al tempo del covid-19

La presenza del prof. Giovanni Pascuzzi, professore di diritto ed esperto di sicurezza informatica, è utile per chiarire dubbi e difficoltà.

Dopo i primi tre seminari che hanno affrontato argomenti soprattutto legati alle conseguenze del Covid-19 sulle nostre attività quotidiane e lavorative, alle modalità con le quali le stiamo affrontando e alle norme di riferimento, abbiamo organizzato due seminari dal contenuto più "politico": la rappresentanza e il nostro modo di comunicare, le lezioni a distanza e la lettura tradizionale e digitale, sempre però con una curvatura che facesse riferimento alla situazione inedita che stiamo affrontando.

- Il 17 giugno, *webinar* su Rappresentanza e comunicazione. Un'appuntamento importante perché abbiamo avuto in videoconferenza la prof.ssa Nadia Urbinati, titolare della cattedra di scienze politiche alla Columbia University di New York, e il prof. Mario Morcellini, ordinario di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi dell'Università "La Sapienza" di Roma. Due personalità di rilievo internazionale nei rispettivi campi.

L'inedita situazione di restrizione delle relazioni personali che stiamo affrontando ci ha indirizzati verso forme di comunicazione alternative, sviluppando l'uso della rete, spesso senza un'adeguata conoscenza degli strumenti e delle conoscenze per il loro uso efficace. Ma ci si deve interrogare, ancor più in questo contesto straordinario, sul senso della rappresentanza, del suo esercizio, del valore della fiducia e della responsabilità, della democrazia di mandato. Quindi, un seminario dal valore fortemente politico, un esercizio formativo che abbiamo forse abbandonato e da riscoprire.

- Il 24 giugno, *webinar* dal titolo "Che resta delle lezioni on line? Una ... lettura da fare insieme" con la partecipazione del prof. Giovanni Solimine, ordinario di Bi-



blioteconomia, Libro, Editoria, Lettura, alla "Sapienza" di Roma, Presidente del Premio Strega (e collaboratore del "nostro" *Pepeverde*), e Angela Nava, Presidente del Coordinamento Genitori Democratici.

Giunti alla fine di questo anno scolastico, assolutamente inedito, è utile riflettere su come insegnanti, ragazzi e bimbi famiglie hanno affrontato la chiusura improvvisa delle scuole e il trasferimento in remoto di ogni interlocuzione. L'ISTAT ce lo ha nuovamente ricordato, in Italia si legge poco, e poco si investe in lettura. E il rapporto dei giovani con i libri e con la lettura è contraddittorio. Da un lato, infatti, ragazzi e adolescenti nella fascia d'età tra gli 11 e i 14 anni fanno registrare percentuali più elevate di consumo culturale rispetto ad altre fasce (pesa sicuramente l'azione della scuola), ma dall'altro non si può ignorare un progressivo allontanamento dei giovani dalla lettura dei libri, che non sono più – a differenza di quanto accaduto per le generazioni precedenti – il principale riferimento per lo studio e le pratiche formative.

Oltre a queste iniziative di carattere nazionale, insieme ai compagni del Dipartimento formazione FLC, abbiamo rivisto i nostri interventi formativi finora svolti in presenza nei territori. L'approccio sarà di-

verso ma per la formazione territoriale si riprenderà a settembre, magari con l'auspicio che si possa ritornare a lavorare anche in presenza, sempre con tutti gli accorgimenti possibili.

Nell'ultimo seminario abbiamo ricordato Gianni Rodari, perché sono passati cent'anni dalla sua nascita e perché fu fra i fondatori del Coordinamento Genitori Democratici, e ci aiuta nel concludere un suo pensiero positivo:

*Se io avessi una botteguccia
fatta di una sola stanza
vorrei mettermi a vendere
sai cosa? La speranza.
"Speranza a buon mercato!"
Per un soldo ne darei
ad un solo cliente
quanto basta per sei.
E alla povera gente
che non ha da campare
darei tutta la mia speranza
senza fargliela pagare.*

La speranza è che si possa riprendere le nostre attività, il lavoro e la vita quotidiana, con maggiore serenità e con un Paese che riparte. Una ripartenza che non lasci indietro nessuno, soprattutto "la povera gente". L'auspicio, naturalmente, è che riparta investendo in istruzione e ricerca. ■

UN'OCCASIONE PER RIPARTIRE

GIGI CARAMIA

La riprogrammazione dei Fondi strutturali europei apre nuove opportunità per interventi urgenti e di lungo periodo nei settori della conoscenza provati dalla pandemia. L'importanza delle risorse assegnate e la loro finalizzazione. Le priorità da affrontare

In queste settimane l'utilizzo dei fondi europei ("liberalizzazione" dei fondi strutturali 2014-2020, *Next generation EU*, MES, ecc.) è diventato l'argomento centrale nel dibattito politico per far fronte alla pesante crisi economica e sociale che si sta abbattendo sul nostro Paese, conseguenza della pandemia da coronavirus. L'entità delle risorse messe in campo è davvero senza precedenti e le scelte sul loro utilizzo orienteranno in maniera significativa il modello di sviluppo dei prossimi anni.

Le mobilitazioni in corso, a partire dallo sciopero della scuola dell'8 giugno, al sostegno all'iniziativa promossa il giorno 25 giugno dal Comitato "Priorità scuola" alle diverse iniziative svolte in luglio, sono finalizzate a rendere gli investimenti in Istruzione e Ricerca una delle priorità del nostro Paese alla pari degli interventi di rafforzamento del sistema sanitario pubblico. Ciò significa che una parte rilevante di queste risorse deve essere utilizzata per garantire la ripresa delle attività didattiche in presenza, per la gratuità dei percorsi di studio nell'università e nell'alta formazione, per investimenti nella ricerca correlata alla lotta al virus, per la costituzione di presidi sanitari nelle nostre scuole.

Deve essere altresì chiaro che queste risorse non risolveranno i problemi atavici che attanagliano il sistema di Istruzione e Ricerca. A questo scopo servono cospicue risorse nazionali e un cambio nelle politiche del governo che pongano la scuola, la formazione, la ricerca e la conoscenza come priorità di un nuovo modello di sviluppo che faccia degli investimenti nel Mezzogiorno, della sostenibilità ambientale, del riassetto del territorio e dell'innovazione, la propria stella polare.

La riprogrammazione dei fondi strutturali 2014-2020

Dopo l'abbattimento dei vincoli sull'utilizzo dei fondi strutturali, concesso dall'Europa (Regolamento Ue n. 558/20, recepito nel Decreto Legge Rilancio) si è aperta per l'Italia una nuova opportunità per ridefinire le priorità per la finalizzazione dei fondi strutturali che ancora non sono stati impegnati alla data del 31 dicembre 2019.

Cosa sono i fondi strutturali

I Fondi strutturali e d'investimento europeo (Fondi SIE) sono la principale fonte di risorse comunitarie per le politiche di coesione del nostro Paese finalizzate a ridurre le disparità di sviluppo fra le regioni e uguagliare le opportunità socio-economiche dei cittadini.

Per il ciclo di programmazione 2014-2020, l'UE ha messo a disposizione dell'Italia 45,4 miliardi di euro di Fondi SIE, di cui circa 35 miliardi destinati alla politica di coesione. Oltre alle risorse comunitarie vanno considerate, per il principio della addizionalità, le risorse provenienti dal cofinanziamento nazionale, posto a carico del Fondo di rotazione per l'attuazione delle politiche comunitarie (c.d. Fondo IGRUE), pari a circa 30,6 miliardi di euro.

I fondi strutturali con più risorse comunitarie sono il Fondo europeo di sviluppo regionale (FERS) e il Fondo sociale europeo (FSE) per un importo pari a 34,4 miliardi di euro.

Gli strumenti attuativi del FERS e del FSE sono i cosiddetti Programmi operativi nazionali (PON) e Regionali (POR). L'Italia ha concordato con l'UE per il periodo di Programmazione 2014-2020 la realizzazione di 51 Programmi Operativi: 39 Regionali (POR) e 12 Programmi Nazionali (PON). Le risorse complessive mobilitate dai 51 Pro-

fondi europei

grammi Operativi sono oltre 50,4 miliardi di euro: 31,5 miliardi di contributo UE e 18,9 miliardi di cofinanziamento nazionale.

Risorse impegnate al 31 dicembre 2019

Alla data del 31 dicembre 2019, lo stato di attuazione dei Fondi strutturali si attesta, per ciò che attiene agli impegni complessivamente assunti, a un valore intorno al 57,6% del contributo totale. Il livello dei pagamenti complessivi, rendicontati al 31 dicembre 2019, ha raggiunto i 15,2 miliardi, corrispondenti al 30,2% delle risorse programmate. Il FSE mostra uno stato di avanzamento superiore rispetto ai programmi del FER.

La riprogrammazione

Tra marzo e aprile 2020 l'Ue ha approvato due pacchetti di misure per aumentare la flessibilità sull'utilizzo dei fondi strutturali europei: il Coronavirus response investment initiative (CRII) e il Coronavirus response investment initiative plus (CRII+). Il CRII+ adottato con il Regolamento 558/20 e recepito nell'ordinamento nazionale con il decreto rilancio (art. 242 del DL 34/20) liberalizza, da un lato, l'utilizzo delle risorse non spese o non impegnate, a livello nazionale e a livello regionale per interventi correlati all'emergenza epidemiologica, dall'altro, consente un'applicazione del tasso di cofinanziamento fino al 100 per cento a carico dei Fondi UE liberando risorse ingenti (il cofinanziamento nazionale) da utilizzare per tali interventi. La riprogrammazione rende possibile anche l'assunzione a tempo determinato di personale pubblico (ad esempio personale docente e ATA della scuola).

Le proposte delle FLC CGIL sulla riprogrammazione

La riapertura delle attività didattiche e accademiche in presenza richiede ri-



sorse immediatamente utilizzabili e quelle da riprogrammare dei fondi strutturali 2014-2020 sono di fatto già nelle disponibilità del nostro Paese. Per questo il segretario generale della FLC CGIL Francesco Sinopoli il 22 giugno scorso, in una lettera indirizzata ai Ministri dell'economia e dell'istruzione, alla Conferenza delle Regioni, all'ANCI e all'UPI, chiedeva di utilizzare al più presto queste disponibilità per garantire investimenti in sicurezza, diritto allo studio e qualità dell'offerta formativa.

Nel mese di luglio il quadro delle riprogrammazioni si sta definendo. Si tratta di una cifra ragguardevole, 10,4 miliardi di euro, ma per i settori della conoscenza le scelte effettuate dai ministri e dalle Regioni sono in chiaroscuro.

Riguardo al "PON Per la Scuola" la proposta di riprogrammazione è pari a 730,95 milioni di euro che saranno utilizzati per la formazione dei docenti sulla didattica a distanza, device per studenti, buoni libro, adeguamento edifici.

Riguardo al PON "Ricerca e innovazione" (che interessa le Regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia) la proposta di riprogrammazione è pari a 650 milioni di euro che saranno utilizzati per macchinari sanitari, riduzione tasse universita-

rie, fondi di emergenza per l'università.

Appare evidente che, con particolare riferimento al settore scolastico, la strenua opposizione del Ministero dell'Economia a utilizzare le risorse europee per stipulare contratti a tempo determinato ha avuto nuovamente la meglio.

Le risorse dell'Ue per la ripresa del Paese

Il 27 maggio scorso la Commissione ha proposto al Parlamento e al Consiglio un Piano per la ripresa finalizzato a riparare i danni della pandemia e preparare il futuro per la prossima generazione. Il Piano prevede:

- uno strumento europeo di emergenza per la ripresa ("Next Generation Eu", più noto come *Recovery Fund*) del valore di 750 miliardi di euro, di cui 500 miliardi a fondo perduto, che integrerà temporaneamente il bilancio della UE con nuovi finanziamenti provenienti dai mercati finanziari;

- un quadro finanziario pluriennale rafforzato per il periodo 2021-2027 pari a 1.050/1.100 miliardi euro.

A queste risorse occorre aggiungere gli importi legati alla linea di credito sanitaria del Mes (240 miliardi), ai finanzia-

menti per le piccole e medie imprese (PMI) della Banca europea per gli investimenti (200 miliardi), allo strumento di sostegno contro la disoccupazione, SURE (100 miliardi).

Nella tabella che segue le misure previste dal *Recovery Fund*:

Servono programmi credibili

Dopo l’emanazione del "decreto Rilancio" (che segue il "Cura Italia" e il "decreto Liquidità") e dopo l’ennesimo scostamento di bilancio previsto, appare evidente che le risorse "nazionali" per

affrontare lo shock da coronavirus sono di fatto terminate. Per i settori della conoscenza, e in particolare per la scuola, non solo le risorse dedicate sono insufficienti, ma non è previsto alcun piano organico per la ripresa mentre la gran parte degli interventi si sono limitati a mettere toppe alle falle aperte dalla pandemia.

A questo punto le risorse europee diventano lo strumento fondamentale per tentare di affrontare con la dovuta energia la situazione drammatica che si presenterà a partire dall’autunno e per non si sa quanto tempo. Deve essere chiaro che il problema non è solo la quantità di risorse che si riuscirà a intercettare, quanto la capacità di coniugare lo stanziamento di tali risorse con programmi di sviluppo e di spesa credibili. Per fare questo occorrono scelte precise sapendo che talune problematiche, pure importantissime, non potranno avere risoluzione attraverso l’utilizzo di questi finanziamenti.

Tre sono le direttrici per un piano straordinario che affronti l’emergenza nei settori della conoscenza utilizzando le risorse europee:

- 1) costituzione di presidi sanitari in tutte le istituzioni scolastiche;
- 2) ripartenza delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado;
- 3) diritto allo studio nei settori universitario e dell’alta formazione con l’eliminazione, per tutto il periodo di emergenza, delle tasse e dei contributi degli studenti.

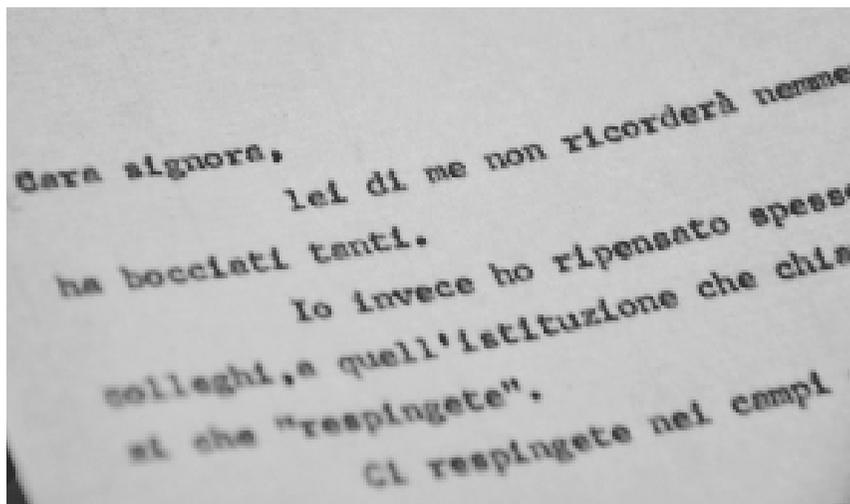
Sulla prima proposta ci sono segnali positivi da parte del Ministero della salute, sugli altri due punti la strada è in salita. Fallire in questo momento sul tema dell’istruzione scolastica, dell’università e dell’alta formazione avrebbe conseguenze pesantemente negative per le future generazioni. Non possiamo e non dobbiamo permetterlo. ■

Misura	Interventi
Sostegno agli Stati membri per investimenti e riforme	<p><i>Recovery and Resilience Facility (RRF)</i>: 560 miliardi che saranno ripartiti tra sovvenzioni (310 miliardi) e prestiti (250 miliardi) legati alla realizzazione di riforme.</p> <p><i>React-Eu</i>: 55 miliardi veicolati attraverso la politica di coesione verso i territori più colpiti dalla crisi.</p> <p><i>Just Transition Fund</i>: fino a 40 miliardi di euro, finalizzato ad aiutare gli Stati membri ad accelerare la transizione verso la neutralità climatica.</p>
Incentivare gli investimenti privati	<p>Incremento di 15 miliardi di euro per il Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale.</p> <p><i>Solvency Support Instrument</i>: 31 miliardi finalizzati a mobilitare risorse private per sostenere le imprese europee.</p> <p><i>InvestEU</i> (ex Piano Juncker): dotazione aggiuntiva di 15,3 miliardi affinché, insieme alla <i>Strategic Investment Facility</i>, possa mobilitare 150 miliardi d’investimenti nei settori strategici legati alla transizione verde e digitale.</p>
Affrontare le lezioni della crisi	<p><i>Eu4health</i>: nuovo programma europeo per la sanità dotato di 9,4 miliardi.</p> <p><i>Horizon Europe</i>: 11 miliardi di dotazione aggiuntiva per sostenere la ricerca in Europa.</p> <p><i>RescuEu</i>: 2 miliardi per il rafforzamento della protezione civile europea.</p> <p>Azione esterna: dotazione aggiuntiva di 16,5 miliardi per interventi nei Paesi vicini, soprattutto nei Balcani.</p>

rileggendo don milani alla luce della pandemia

NON UNO DI MENO

GIORGIO CRESCENZA



La lezione di *Lettera a una professoressa* risalta in tutta la sua attualità riflettendo sull'esperienza didattica di questi mesi. Emerge l'importanza della formazione a una cittadinanza plurale, attenta alle differenze e a nuove strategie di inclusione sociale

La ricerca su don Lorenzo Milani (Sani-Simeone, 2011; Covato, 2013; Cristofanelli, 2017) cattura tuttora la motivazione a produrre adeguate riflessioni per le riforme scolastiche, per l'attuale autonomia, per l'educazione in genere e per i processi di integrazione e di «I care» di cui l'attuale contesto sociale, con le sue diverse 'emergenze', è fortemente bisognoso: l'importanza della lingua e dell'apprendimento delle lingue vive, il positivo incontro con soggetti di culture diverse, la necessità di approfondimenti per la scuola dell'autonomia, la fruizione delle nuove tecnologie informatiche, l'impegno di favorire processi di autostima, l'opzione per la metodologia del *tutoring* e del lavoro cooperativo, le esigenze di far fronte alla dispersione scolastica e alla devianza, ricercando valide strategie formative per il senso della legalità e della politicità (Frabboni, 2015).

Quando *Lettera a una professoressa*, scritta dalla Scuola di Barbiana, approdò nelle librerie nel maggio 1967, Barbiana non esisteva più. Dalla fine di marzo il priore don

Si, essi potevano ridere finché i ragazzi come quello erano un'eccezione, in quanto era eccezionale che un ragazzo della campagna o dell'officina potesse prendere la via degli studi. Ma se ne sarebbero accorti i loro figliuoli quando, di riforma in riforma, di concessione in concessione, si fosse venuti a quello che era inevitabile, alla consacrazione del diritto di tutti, non all'alfabeto, ma alla cultura, che avrebbe aperto tutte le strade ai ragazzi di tutte le classi. Avrebbero veduto allora che cosa volesse dire per i così detti uomini d'ingegno delle antiche classi privilegiate la concorrenza di tutti i nuovi ingegni che si sarebbero rivelati negli esclusi fino ad allora. [...] Vedrete, voi altri che credete oramai ereditati e confinati nella borghesia l'ingegno e l'attitudine alle scienze e alle lettere, come faranno piazza pulita quei contadinelli dalle spalle larghe e dai pugni duri che porteranno negli studi il soffio nuovo della campagna e dell'opificio! Sarà la calata dei barbari giovani e affamati di cultura nelle scuole infracidite della decadenza... E vi passeranno sul corpo... Ridete pure, esclamò; i vostri figliuoli non rideranno...

Edmondo De Amicis
Il romanzo d'un maestro (1890)

Lorenzo Milani si era trasferito a casa della mamma, Alice Weiss Milani Compagnoni, in via Masaccio 218 a Firenze, per sottoporsi a irradiazioni di cobalto. Poiché era cosciente della fine in agguato, don Lorenzo bruciò corrispondenza e documenti, sprangò le porte della scuola e da Barbiana, un grumo di una sessantina di anime, sparse nel Mugello, dove era stato esiliato dalla curia fiorentina il 6 dicembre 1954, scese in città e tornò dalla sua famiglia, dalla quale si era distaccato, tra la sorpresa e il disappunto dei genitori, per convertirsi al cristianesimo e farsi prete,

ai primi di novembre del 1943. Don Lorenzo morì il 26 giugno 1967 per un tumore del sangue, a 44 anni.

Bisogna partire da qui per capire *Lettera a una professoressa* e i molti equivoci che ne sono seguiti. La *Lettera* non si propone infatti di suggerire un modello pedagogico o di suscitare imitazioni, perché la scuola di Barbiana muore con il suo maestro. Le carte vengono incenerite nella stufa, i ragazzi si abbandonano alla loro vita e don Milani lascia come testamento (1966) solo un paradosso amoroso:

Caro Michele, caro Francuccio, cari ragazzi, [...] ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto (Gesualdi, 1970, p. 324).

Questo amore, insieme umano e mistico, è alla radice dell'impegno del Milani maestro: la scuola come scoperta del "divino" nascosto in ogni ragazzo (Lancisi, 2013, p. 180). Il priore di Barbiana si propone come un samaritano dell'intelligenza emarginata e la sua funzione di maestro la esercita soprattutto con una raffinata arte maieutica per aiutare socraticamente i suoi ragazzi a disvelare le potenzialità inespresse, i talenti nascosti. Tra gli equivoci seguiti alla *Lettera* il più attuale e disinvolto è quello dei percorsi individuali per i ragazzi previsti in alcuni provvedimenti in odore di riforma degli ultimi decenni.

Ergo, a ognuno il suo percorso, la sua strada. Giusto, sacrosanto. Purché non sia una strada che odori di classismo come quella di una scuola tra mercato e democrazia (Baldacci, 2019): da una parte i Pierini, i figli di papà, i più intelligenti e preparati e dall'altra i Gianni, i figli di proletari, timidi e impreparati. L'unico percorso individuale ammesso a Barbiana

veniva tracciato per gli ultimi: si legge in *Lettera a una professoressa* (1967):

Chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti (p. 12).

E la tesi delle attitudini diverse, che si manifesterebbero già nella scuola dell'obbligo (Fornaca, 1986; Ragazzini, 1987; Santamaita, 2019), così cara a un'idea di scuola azienda, veniva giudicata da don Milani come razzista perché:

È comodo dire a un ragazzo: «Per questa materia non ci sei tagliato». Il ragazzo accetta perché è pigro come il maestro. Ma capisce che il maestro non lo stima eguale (p. 82).

Gli esegeti milanesi e i loro equivoci

Di un equivoco formalmente democratico e molto frequente si sono fatti portatori diversi Ministri della Pubblica Istruzione che, appena insediati, hanno citato don Milani per affermare che pilastro dei loro provvedimenti era la concessione di eguali punti di partenza per tutti gli studenti. Certo, meglio far partire tutti i ragazzi dalla stessa linea di partenza e non già dividerli subito in capaci e incapaci, ma non è quello che si insegnava a Barbiana. A don Milani non interessava infatti il punto di partenza ma quello di arrivo. La *Lettera* sostiene infatti il dovere della scuola dell'obbligo di assicurare a tutti i ragazzi un sapere che consenta loro poi di affrontare la vita con senso critico e un comune denominatore culturale.

Si legge nella *Lettera*:

La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde [...] A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi che li perdete e non tomate a cercarli (p. 35).

Per cui:

bocciare è come sparare in un cespuglio. Forse era un ragazzo, forse una lepre. Si vedrà a comodo (p. 39).

Altro equivoco molto in voga soprattutto tra i sostenitori della scuola privata sono le ripetute citazioni dei brani milanesi contro la scuola pubblica. Due osservazioni. Gli strali del priore di Barbiana contro la scuola di Stato investono la sua subalternità alla cultura della classe dominante che la porta a discriminare i ricchi dai poveri, a promuovere Pierino e bocciare Gianni. Ma la critica alla scuola statale non salva quella privata. Soprattutto le scuole religiose:

I preti hanno chiesto la purificazione e danno voti e diplomi come voi. Anche loro propongono ai ragazzi il Dio quattrino (p. 93).

In realtà don Milani non è molto appassionato dalla ragione sociale della scuola – pubblica o privata –, ma dai suoi contenuti e dai suoi fini:

Il fine giusto della scuola è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola? Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte. Contro i classisti che siete voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali (p. 94).

L'altra osservazione riguarda la laicità della scuola che don Milani (1958) osservava in maniera radicale e scrupolosa:

rileggendo don milani alla luce della pandemia

Ragazzi, vi prometto davanti a Dio che questa scuola la faccio soltanto per darvi l'istruzione e che vi dirò sempre la verità di ogni cosa, sia che faccia comodo alla mia ditta, sia che la faccia disonore (p. 269).

Per questo tolse, non senza polemiche, il crocifisso dalle pareti della scuola fin dagli anni Cinquanta, quando era cappellano a San Donato di Calenzano. E i conferenzieri che, quando tenevano lezione ai ragazzi, attaccavano il marxismo e il comunismo in maniera faziosa venivano allontanati in malo modo.

Oggi Barbiana è un grumo di ville. Le case dei contadini sono state acquistate dai Pierini della *Lettera*, borghesi di Firenze che lassù sul Monte Giovi hanno la loro seconda casa. Quasi una rivincita sul priore, che nei suoi vent'anni di sacerdozio i borghesi li aveva combattuti con le sole armi che possedeva: la parola, la cultura, la scuola. Anche Milani era figlio di una famiglia borghese, una delle più ricche di Firenze, dove negli anni Trenta circolavano solo 15 auto e 2 appartenevano ad Albano, il padre di Lorenzo. A Barbiana però era stato confinato per punizione, una sorta di Siberia ecclesiastica: la Curia di Firenze non aveva trovato nulla di peggio per quel suo cappellano che a Calenzano aveva con la sua scuola scandalizzato preti, parrochiani e democristiani.

Da confino a luogo di villeggiatura, questo lo strano destino di Barbiana. Il priore riposa nel piccolo cimitero, dove l'ultimo prete è stato sepolto nel 2003, dopo di allora tutti sono tornati a morire in città. A due passi ci sono la chiesa e la canonica, che conservano lo stile spartano e dimesso di quando era vivo don Milani. La scuola del priore è oggi una

stanza al pianterreno della canonica. Poco illuminata, molto umbratile. La parete destra è coperta di grafici che raffigurano la composizione dei parlamenti italiani, dal 1921 al 1968. Segue un grande grafico dell'Africa vista dalla parte dei popoli in lotta per l'indipendenza. Poi un mappamondo, un canocchiale con il quale don Lorenzo insegnò ai ragazzi a riconoscere le stelle, la stufa, la scritta «I care».

Quasi ogni giorno salgono a Barbiana, sette chilometri a partire da Vicchio, ultimo tratto di strada sterrato, visitatori solitari o in gruppo. Qualcuno fa un segno della croce, altri lasciano una dedica sul libro delle firme, altri si sdraiano sull'erba a meditare.

Nonostante che a Barbiana ci sia oggi la luce, arrivi il postino e la strada sia percorribile, il luogo conserva una sua dolce sconsigliata. Persino l'ex pm di Mani pulite Antonio di Pietro e i suoi sfidanti Sandro Curzi e Giuliano Ferrara, nella famosa e mediatica battaglia del Mugello per un seggio senatoriale, citarono molto don Milani, ma evitarono di salire a Barbiana: troppa fatica e zero voti. Salire a Barbiana in effetti non è facile. Più che delle gambe è una difficoltà dell'anima. Arrivati lassù capita di rimanere turbati, meravigliati. Come è stato scritto, niente lascerebbe pensare che da qui sia partita una scintilla che ancora illumina.

E allora cosa rimane dell'esperienza di don Milani, così racchiusa in un tempo e così attenta a non scivolare nelle etichette? Nulla, verrebbe da dire immediatamente, se non il ricordo in coloro che lo hanno conosciuto e lo hanno continuato.

È da molti anni, forse qualche decennio, che la scuola non è più una priorità nell'agenda politica (Pruneri, 2019, p. 175), nonostante i grandi annunci a ogni cambio di maggioranza. Un fatto che si è

manifestato anche durante questa pandemia, che ha colto il settore particolarmente impreparato, sia sul piano di dotazioni tecnologiche sia su quello prettamente didattico e ha rivelato che la didattica a distanza è meno inclusiva è più classista di quella in presenza: essa non riduce le differenze sociali ma le amplifica. Infatti, l'esperienza di questi mesi trabocca di storie di studenti che non sono riusciti a stare al passo per diverse motivazioni (scarsa connessione, mancanza di un supporto informatico, etc.) e quindi che si sono dispersi. Si tratta dei ragazzi che provengono dai ceti sociali meno abbienti, quelli che tanto amava don Lorenzo Milani, che rischiano di disperdersi:

Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola! Ma è simile a "un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile" (p. 20).

Il problema della scuola sono i ragazzi che perde

La didattica a distanza ha indubbiamente dei vantaggi e le va reso merito di averci permesso di salvare l'anno scolastico. Occorre però non farsi sedurre eccessivamente da essa e pensare che possa essere una scorciatoia per risolvere problemi sedimentati da decenni (Chiosso, 2015) o che possa agevolmente sostituire la didattica in presenza. L'esperienza di questi mesi ha mostrato che la didattica a distanza può essere compatibile con contenuti e attività legati a contenuti disciplinari, per così dire, di base o generali; la didattica in presenza è senza dubbio imprescindibile per attività, più specialistiche, di carattere monografico e di natura laboratoriale. E ha mostrato anche che la didattica a di-

stanza è più digeribile per studenti già “formati” e con un metodo ormai consolidato, mentre la didattica in presenza non ha alternative nelle fasi iniziali del percorso formativo, quando insegnamento e apprendimento hanno anche una componente *fisica e empatica*.

Tuttavia, nel Paese la lezione di don Milani ha lasciato il segno, infatti la scuola tutta ha mostrato che la “scuola-azienda” è solo un mito legato all’ideologia neoliberista. Nelle settimane di *lockdown* la scuola italiana si è retta solo sull’impegno e la dedizione degli insegnanti e sulla tenuta di una comunità democratica che ha le sue fondamenta nella partecipazione attiva e nella cooperazione dei suoi membri. È da qui che bisogna ripartire per tracciare le linee della scuola che verrà (Baldacci, 2020, p. 154).

Don Milani è storia recente eppure sembra che talvolta venga considerata una vicenda già dimenticata; invece l’argomento, la persona, l’educatore, le influenze del suo pensiero e la sua opera meritano ben altra considerazione. Occorre che si apprenda da quei bravi maestri che lavorano la pietra. Essi sanno ricavare da quella *scartata* una valida e funzionale *pietra d’angolo*. E le funzioni di questa straordinaria *pietra d’angolo* possono essere molto utili per riflettere sulle emergenze derivanti dalle attuali difficoltà dei processi educativi, compresi quelli emersi nel corso della pandemia. Ma si può pensare ai diversamente abili, agli immigrati, ai ragazzi difficili e disadattati, a quelli con problemi minorili, sia interni che esterni al carcere, agli attuali problemi degli adolescenti, alle urgenze di apprendere altri indispensabili alfabeti, alla necessità di riflettere sul paradigma insegnamento-apprendimento, considerato che, come sosteneva W. D. Wall (1972):

Sino ad ora, il cambiamento sociale è stato mediato dagli adolescenti, dai giovani e dalla grande massa e non dalle minoranze istruite, dagli uomini politici, dall’aristocrazia o dalla borghesia (pp. 230- 231).

Dunque, dal momento che la cultura è come l’anima di una civiltà, si impone che un nuovo sistema educativo sia praticato nella scuola. Essa deve orientare alla legalità, alla coesione sociale, all’apprendimento complesso, alla convivenza civile, alla democrazia, alla comprensione e all’accoglienza. Per provare a realizzare tutte queste edu-



cazioni, che erano perseguite nella *Lettera*, occorre che la scuola non ignori le singole identità individuali e gli insegnanti possano operare in un contesto e in un clima tali da evitare di essere definiti *indifferenti*, incapaci di comunicare e di guardare dentro gli alunni, ovvero rimuovere tutte le condizioni denunciate dalla Scuola di Barbiana (Corzo Toral, 1987, pp. 341-352). ■

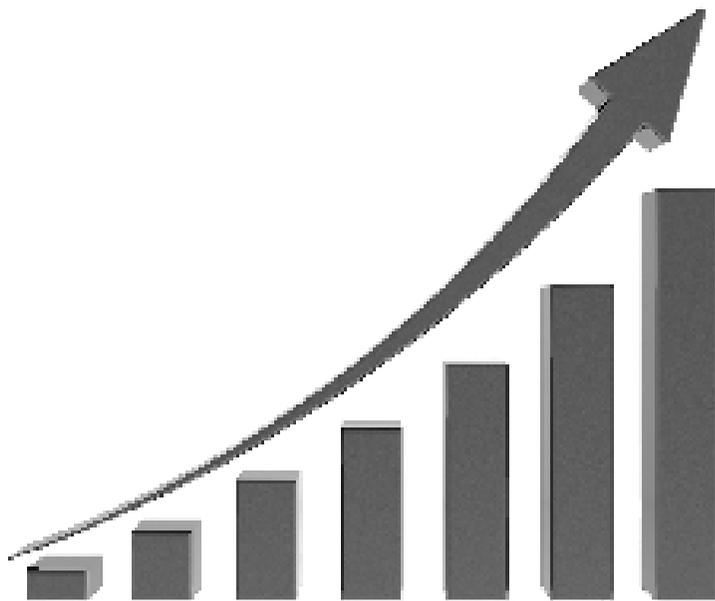
BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, in “MicroMega”, *Dopo il virus, un mondo nuovo?* 4/2020, Roma, p. 154
- Baldacci M. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, Editrice Morcelliana, Brescia 2015
- Corzo Toral J.L., Balance en el xx aniversario de Lorenzo Milani y la “Carta a una maestra”, “Historia de la Educación”. Revista Interuniversitaria, 6, pp. 341-352., 1987
- Covato C., *Lorenzo Milani*, in Chiosso G., Sani R. (Eds.), *Dizionario biografico dell’educazione*, vol. 2, Editrice Bibliografica, Milano 2013
- Cristofanelli P., *Il maestro scomodo: attualità di don Lorenzo Milani*, EDB, Bologna 2017
- Fornaca R., *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1986
- Gesualdi M. (Ed.), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970
- Lancisi M., *Don Milani: la vita*, Piemme, Alessandria 2013
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958
- Pruneri F., *La scuola elementare*, in De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (Eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal risorgimento al XXI secolo*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019
- Ragazzini D., *Dall’educazione democratica alla riforma della scuola*, Liguori, Napoli 1987
- Sani R., Simeone D., *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Edizioni Università di Macerata (EUM), Macerata 2011
- Santamaita S., *Storia dell’educazione delle pedagogie*, Pearson, Milano-Torino 2019
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1987
- Wall W. D., *Dall’insegnamento all’apprendimento*, in King. E. (Ed.), *Insegnanti e società in evoluzione*, Armando, Roma 1972

ocse-pisa 2018

E L'ITALIA TORNÒ SU

MASSIMILIANO DE CONCA



Una lettura meno superficiale e apodittica dei dati PISA sfata diversi miti sui sistemi scolastici. Sorprendentemente la scuola italiana non è poi così male. Quello che i dati non dicono è a quale modello di istruzione ci si ispira

L'uomo è misura di tutte le cose, di quelle che sono per ciò che sono e di quelle che non sono per ciò che non sono.
Protagora, fr. I, in Platone, *Teeteto*, 152a

Lo scopo di queste pagine è rileggere i risultati della rilevazione periodica OCSE-PISA 2018¹ ragionando sull'efficacia del nostro sistema scolastico in rapporto a quanto succede in altri Paesi e tentando anche di fornire delle indicazioni utili per non essere travolti dalla furia dei dati e della valutazione.² Quando siamo di fronte a una enorme messe di dati, abbiamo solo l'imbarazzo della scelta su come affrontarne la lettura; l'unico approccio da evitare è quello di stilare giudizi basati soltanto su alcuni dati scelti con pre-obiettivi, perché risulta poi fondamentale tenere tutto insieme anche quando ci si focalizza e si approfondisce esclusivamente un particolare aspetto del tutto.

Per questo una loro lettura semplicistica e semplificata non permette di avere un'idea dell'efficacia di un intero sistema, bensì fornisce indicazioni su alcuni aspetti di quel sistema che, secondo gli obiettivi stessi della raccolta dei dati, dovrebbero servire per determinare scelte di politiche scolastiche volte al miglioramento del sistema.

Ma non è sempre così e spesso anzi assistiamo a letture fuorvianti: non a caso già nel settembre 2013 David Spiegelhalter Winton, Professor for the Public Understanding of Risk presso l'University of Cambridge, scriveva che è più facile predire il risultato di una partita di calcio che non ricavare un'indicazione dai dati OCSE-PISA.³

I dati PISA 2018

Fatta questa premessa, e ragionando secondo la logica molto spesso sbrigativa dei media, possiamo riassumere i dati dei risultati delle ultime prove OCSE-PISA 2018 come la conferma della crescente avanzata del sistema scolastico cinese, l'affermazione del sistema scolastico estone e di quello portoghese, lo stallo del sistema italiano (classificato come *flat*). Questo da una lettura rapida e immediata delle prime tabelle che incontriamo, quelle che fanno più gola allo slogan del politichese, ma che in realtà non sono altro che la punta di un iceberg rispetto alla complessità dell'intero sistema.

Tenendo presente che quando par-

liamo dei risultati, implicitamente parliamo anche dei sistemi scolastici e delle politiche scolastiche che incidono, o comunque dovrebbero incidere, su questi sistemi scolastici.

Ocse-PISA 2018 registra un gruppo di nazioni che hanno migliorato sistematicamente e progressivamente i loro risultati scolastici, fra cui spicca indubbiamente l'ascesa di tutto il blocco cinese, della Russia e soprattutto di Estonia e Portogallo, in continuo e progressivo miglioramento delle prestazioni.

Vi è poi un gruppo di nazioni che non registra risultati significativi, ma nel corso di questi ultimi anni ha un andamento piatto, ed in questo gruppo c'è anche l'Italia.

Infine c'è un gruppo di nazioni che ottengono da anni risultati in calo, e qui, sorprendentemente, c'è la Finlandia.

Sfatare i miti

Non molto tempo fa, 28 febbraio 2020, la trasmissione "Presenza diretta" ha dedicato ampio spazio alla scuola italiana attribuendole, in conclusione, un giudizio negativo secco, corroborato da dati Invalsi e dal confronto col modello finlandese.⁴

In realtà il mito finlandese – alimentato più che altro dal sensazionalismo di un certo tipo di stampa e di alcuni presunti esperti di sistemi scolastici che ne hanno fatti per anni il metro di confronto e punto di riferimento come modello scolastico – è il primo che deve essere sfatato.

Per anni ci hanno e ci siamo convinti che il sistema scolastico finlandese fosse il migliore del mondo e per anni ci siamo sforzati a convincerci che per tanti motivi non potesse essere applicato al nostro Paese.

In realtà già da qualche anno Pasi Sahlberg, figura di spicco nelle politiche dell'istruzione della Finlandia e autore del best-seller *Finnish Lessons 2.0 What can the world learn from educational change in Finland*, intervistato nel 2016 dal giornalista Joe Heim del *The Washington Post*, aveva individuato i principali limiti di quel sistema, così riassunti⁵:

- la flessione negli studi dei ragazzi, a fronte di un avanzamento delle ragazze;
- l'impiego massiccio della tecnologia a sostituzione della lezione tradizionale;
- la crisi economica.

La critica stravolge e ribalta i fondamenti del metodo didattico e pedagogico finlandese, che si è sempre segnalato per la scelta di non avere programmi rigidi o indicazioni nazionali di riferimento, ma di dotare tutti i discenti di un piano di apprendimento à la carte, senza materie, con metodi di apprendimento legati all'autovalutazione e l'uso delle tecnologie in sostituzione parziale degli insegnanti.

Questo sistema permette di uscire fuori dai canoni della lezione tradizionale, di pensare la didattica in modo differente: senza materie, senza libri di testo, con solo compiti di realtà.

Evidentemente i risultati ottenuti, se limitati alle sole prestazioni, non sono così "efficaci" come sembra, almeno secondo le richieste degli indicatori Ocse-PISA.⁶

Analisi comparata incrociando più indicatori

Avere buoni o cattivi risultati in prove standardizzate, che per quanto raffinate e studiate rappresentano soltanto una *performance* momentanea, non può essere considerato l'unico indicatore per la valutazione di un sistema così complesso come quello scolastico. PISA

(*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Ocse) con periodicità triennale per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati. Nel 2018 sono stati coinvolti circa 600 mila studenti nel mondo (11.785 sono i ragazzi del campione italiano) individuati nei 79 Paesi dell'Ocse.⁷

Per avere un'idea complessiva di un sistema scolastico deve evidentemente essere analizzata una più complessa gamma di indicatori che completi, spieghi e chiarisca nei limiti della possibile misurabilità il senso di alcuni risultati.⁸

Di seguito propongo l'analisi di tre aspetti (a) omogeneità del sistema; b) risorse umane; c) clima scolastico) in 5 Paesi differenti dell'area Ocse: l'Italia e la Finlandia, ma anche il Portogallo, l'Estonia e la Cina.⁹

a) Omogeneità del sistema

Se è vero che esistono dei picchi altissimi nei risultati di un *test*, esiste anche il punto più basso, il risultato più basso. L'ampiezza segnata dalla distanza fra i due punti, quello che indica il risultato più alto e quello che indica il risultato più basso, registra la dispersione e la disomogeneità di un fenomeno, nel nostro caso delle capacità di lettura, matematica e scienze. Tanto più è disomogeneo il gruppo di riferimento, tanto meno è efficace un sistema di apprendimenti che, per forza di cose, in una situazione di disparità di abilità e competenze, cioè di condizioni socio-economiche di partenza, rischia di focalizzarsi su uno o sull'altro punto, sull'eccellenza e/o sul recupero, a seconda dell'indirizzo che intende stabilire il decisore politico.

Tavola 1

	Reading			Math			Science		
	Più alto	Più basso	Differenza	Più alto	Più basso	Differenza	Più alto	Più basso	Differenza
OCSE	487	16	471	489	23	466	489	24	465
Finlandia	520	21	499	507	14	493	522	15	507
Italia	476	12	464	487	23	464	468	24	444
Portogallo	492	15	477	492	15	477	492	23	469
Estonia	523	23	500	523	11	512	430	10	420
Cina	555	49	506	591	5	586	590	2	588

Da una lettura comparata dell'ampiezza, il dato più interessante è che l'Italia è il Paese più omogeneo nella distribuzione dei dati, o se si preferisce con minore disomogeneità/distanza fra il risultato più alto e quello più basso: la differenza è di gran lunga inferiore rispetto ai Paesi che invece hanno ottenuto risultati in assoluto migliori. Inoltre il punteggio più basso è di norma nella media OCSE, mentre negli altri Paesi oggetto di questa analisi il valore più basso è molto inferiore alla media, soprattutto per le discipline scientifiche.

Ne concludiamo che se anche non ci sono eccellenze, in Italia il gap fra il voto più alto e quello più basso è migliore rispetto a Paesi o regioni (come quella cinese) dove è vero che si raggiungono risultati altissimi, ma anche risultati bassissimi. (Tavola 1)

Il dato è confortato da un altro confronto, quello relativo alla differenza media legata alla estrazione socio-economica. (Tavola 2). Mentre l'Italia conferma e migliora il dato OCSE relativo alla differenza di risultati fra studenti di estrazione socio-economica differente, quelli definiti sbrigativamente dalle ru-

briche "avvantaggiati" e "svantaggiati" (un miglioramento di 10 punti in 10 anni; l'OCSE registra un miglioramento di 2 punti in 10 anni), il confronto con gli altri Paesi denota un andamento contrario, che segna un aumento del distanziamento, tanto che verrebbe da concludere che alcuni Paesi stanno portando avanti politiche scolastiche che tendono a far migliorare gli studenti economicamente e socialmente più avvantaggiati. È il caso proprio della Finlandia che addirittura ha visto crescere il divario di quasi 20 punti in 10 anni a favore degli studenti avvantaggiati.

Tavola 2

Differenza media legata alla condizione socio-economica	2008	2018	Differ.
OCSE	89	87	-2
Finlandia	61	79	+18
Italia	85	75	-10
Portogallo	87	95	+8
Estonia	59	61	+2
Cina	/	82	/

Non è possibile dire se si tratti di politiche precise o, più probabilmente, un'incapacità ad avere un sistema scolastico realmente inclusivo, come vedremo in seguito.

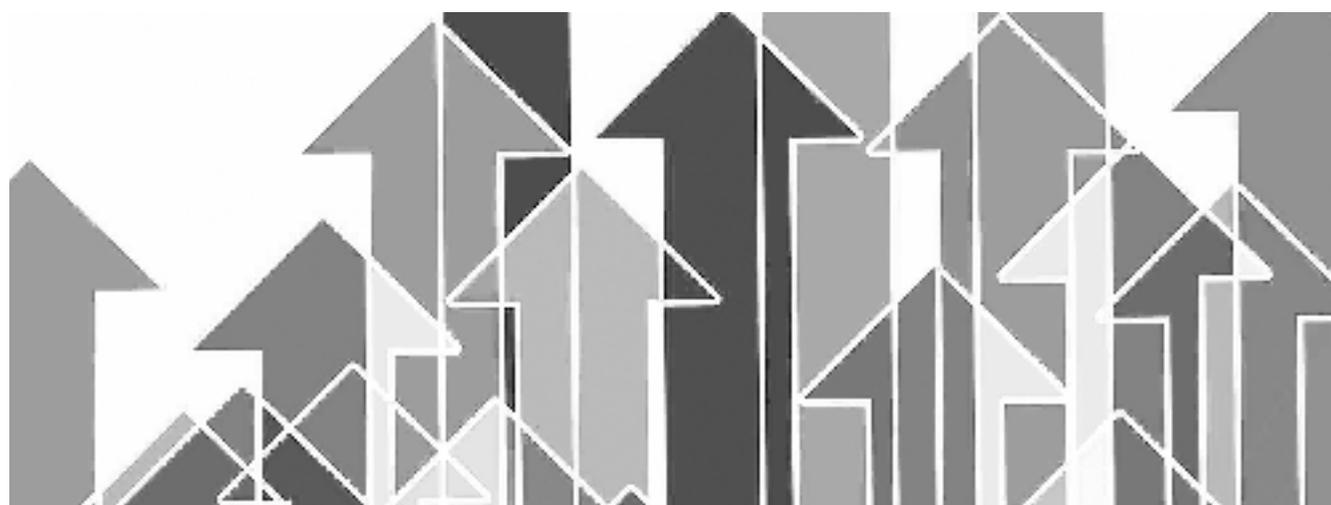
Del resto sono dati interessanti anche quelli relativi al background migratorio, ovvero alla capacità di integrazione didattica – ma anche sociale – degli alunni provenienti da altri Paesi. (Tavola 3)

Tavola 3

Differenza % alunni stranieri	2008	2018	Differ.
Finlandia	3%	6%	+3
Italia	6%	10%	+4
Portogallo	5%	7%	+2
Estonia	8%	10%	+2
Cina ¹⁰	/	/	/

L'incidenza dei flussi migratori non interessa nello stesso modo tutti i Paesi, anche se è un dato di fatto che è un fenomeno in crescita un po' ovunque:

Ne deduciamo che gli alunni migranti,



quando sono ben integrati nel sistema scolastico, ma prima ancora nel tessuto socio-economico, contribuiscono in maniera significativa al miglioramento delle competenze di tutti gli studenti, come dimostrano bene i casi del Portogallo e dell'Estonia. (Tavola 4)

b) Risorse umane

C'è poi un dato sul quale occorre indubbiamente soffermarsi ed è quello relativo alle 'forze messe in campo': in quasi tutti i Paesi OCSE gli studenti avvantaggiati possono avvalersi di docenti

abilitati ("fully certified") in percentuale maggiore rispetto agli studenti svantaggiati, in controtendenza soltanto la Cina. (Tavola 5)

c) Clima scolastico

Non basta essere più o meno bravi: se la scuola è una tappa di passaggio verso quello che i nostri alunni vorranno e potranno essere, è bene capire come avviene questo viaggio, con quali motivazioni, quale consapevolezza, con quali mezzi e soprattutto con quali aspettative.

A fronte di una media OCSE del 67%, solo il 59% degli studenti cinesi dichiara di essere soddisfatto del percorso scolastico (gli altri Paesi che stiamo esaminando sono in linea o superano la media OCSE: 67% Italia, 69% Portogallo, 70% Estonia, 78% Finlandia). Del resto i ragazzi cinesi sentono forte il livello di competizione (63% a fronte del 50% media OCSE), che invece in altri Paesi non è così rilevante, in particolare in Estonia (33%) e in Italia (38%).

Fa da contraltare la motivazione degli insegnanti (74% media OCSE, ancora

Tavola 4

Differenza performance di lettura	Senza background migratorio	Con background migratorio	Presenza nel quartile più alto
OCSE	/	/	17%
Finlandia	92	74	8%
Italia	43	22	14%
Portogallo	32	26	17%
Estonia	39	35	14%
Cina	/	/	/

Tavola 5

	% docenti abilitati		
	Alunni economicamente avvantaggiati	Alunni economicamente svantaggiati	Media
Finlandia	94	91	92,5
Italia	84	81	82,5
Portogallo	94	88	91
Estonia	91	89	90
Cina	97	98	97,5

Tavola 6

	Soddisfazione alunni	Motivazione insegnanti	Collaborazione fra compagni	Competizione	Ottimismo nel superare un problema	Peso opinioni degli altri	Mentalità di crescita
OCSE	67	74	62	50	84	56	/
Finlandia	78	69	59	59	84	50	67
Italia	67	74	48	38	86	57	59
Portogallo	69	83	58	57	85	56	66
Estonia	70	68	70	33	87	46	77
Cina	59	87	63	63	74	78	56

studenti cinesi sono quelli che più degli altri si mostrano sensibili a un giudizio degli altri in caso di fallimento (78%) e meno ottimisti nel loro futuro (56%). (Tavola 6)

Importante è il modello

Una lettura anche veloce delle tabelle nel loro insieme spiega come dietro a una prestazione ci sia sempre un complesso più articolato di situazioni e azioni che sono strettamente interconnesse anche se non sempre in rapporti di tipo causa-effetto.

La riduzione di un sistema fatto di numeri, ma anche di persone, a giudizi è pericolosa e inutile in una logica di crescita. Piuttosto è più costruttivo abbandonare l'apoditticità di un giudizio per concentrarsi sull'esito di una valutazione da intendere come indicatore per futuri investimenti.

Il mantra a volte asfissiante che denigra il sistema scolastico italiano è, dati alla mano, eccessivamente disfattista: la lettura dei risultati OCSE-PISA analizzati anche in base a elementi di conte-

una volta stesso valore registrato per l'Italia) che in Cina dichiarano di essere più motivati (87%) di quanto siano soddisfatti gli alunni (59%), così come in Portogallo o, in senso inverso, in Finlandia. Pertanto, è necessario cogliere la relazione fra soddisfazione degli alunni e motivazione degli insegnanti, in un rapporto che sembra inversamente proporzionale (se sono più soddisfatti gli alunni, sono meno motivati gli insegnanti) anche in relazione ai risultati ottenuti nelle prestazioni: se la soddisfazione degli alunni è più bassa i risultati sono più alti per la motivazione degli insegnanti (vedi l'esempio della Cina e del Portogallo).

Sicuramente questo è il frutto del clima più o meno competitivo in cui si è instaurata la relazione didattica: se in Cina e in Estonia è comunque molto alta la collaborazione fra compagni, gli alunni cinesi sono fra quelli più competitivi.

E c'è di più.

Maggiore è la competizione, minore è l'autostima che, negli indicatori OCSE-PISA, è espressa come "ottimismo nel superare un problema", "peso opinioni degli altri" e "mentalità di crescita". Gli

sto, non solo risultano adeguati, ma per molti aspetti disegnano un sistema migliore di quanto lo si voglia far apparire.

Con l'accortezza che migliore vuol dire anche migliorabile (ci sono i dati sulle assenze, sui ritardi, sul bullismo, sulla dispersione scolastica che sicuramente devono essere invertiti).

Tutto sta a capire e decidere quale modello e idea di scuola – inserita nel contesto socio-politico-economico – abbiamo intenzione di sostenere: un modello competitivo che scala le classifiche OCSE con alunni in competizione fra di loro per la soddisfazione degli insegnanti (modello Cina) o una scuola inclusiva, accogliente, attenta a non rafforzare le differenze degli alunni, e per questo più problematica (modello Italia)? ■

NOTE

¹Andreas Schleicher, PISA 2018 Insights and interpretations, OECD 2019 (<http://bit.ly/ocsepisa2018>), da cui sono tratti i grafici che seguono. Le tabelle sono una mia rielaborazione sui dati del volume.

² Il presente lavoro continua l'analisi iniziata con M. De Conca, *I demeriti della meritocrazia*, pubblicato su «Articolo 33»,

n.11-12, novembre-dicembre 2019, pp.24-27.

³ D. S. Winton, *Why learning lessons from PISA is as hard as predicting who will win a football match* (<http://bit.ly/spiegelhalter>)

⁴ Da qui anche un interessante articolo su Roars, Le Fake News di Presa Diretta sulla scuola "italiana", <http://bit.ly/roarspresadiretta> del 29/2/2020, che ha dimostrato come l'entusiasmo dei giornalisti molto spesso supera le loro competenze specifiche.

⁵ *Le scuole finlandesi non funzionano più bene come una volta* pubblicato l'8/12/16 su The Washington Post e poi ripreso dalla testata italiana online de ilpost.it il 19/12/2016, <http://bit.ly/heimilpost>

L'intervista di Heim a Shalberg, che lavora anche in Nuova Zelanda, dunque a contatto con un altro sistema scolastico che secondo OCSE-PISA è in continuo calo, è del dicembre del 2016, all'alba dei risultati di PISA 2015.

⁶ A distanza di pochi mesi dall'articolo di Heilm, il pedagogista italiano Benedetto Vertecchi intervistato da Salvo Intravaia per La Repubblica (30/5/2017 "Copiare il metodo scolastico finlandese da noi sarebbe un grave errore", intervistato, <http://bit.ly/vertecchirepubblica>) ritornava sui limiti del modello finnico:

MA ALLORA PERCHÉ IN FINLANDIA STANNO CAMBIANDO?

"Dopo un periodo di grande successo seguito alla riforma della scuola della metà degli anni '90, oggi la Finlandia è in crisi perché gli indici che descrivono le competenze dei loro studenti sono in netto calo. E il loro governo sta cercando di correre ai ripari. Ma non sarà l'abbandono della suddivisione del curriculum in discipline a salvare la scuola finlandese".

SE NON ABBANDONARE LE MATERIE, COSA C'È DA FARE IN ITALIA?

"Inizierei a ripensare completamente le scuole. Oggi, siamo pieni di tecnologie che hanno portato solamente disastri. Mancano biblioteche e laboratori, ma siamo circondati di monitor dappertutto. In Francia se ne sono accorti e stanno facendo un passo indietro: hanno ripristinato il dettato quotidiano".

MA LE NUOVE GENERAZIONI SONO IMMERSO NELLE TECNOLOGIE.

"E basta entrare in una scuola per comprenderne gli effetti: ormai i più piccoli non

sanno più scrivere e non comprendono quello che leggono. Il ministero dell'Istruzione ha stanziato 8 milioni di euro per formare gli animatori digitali in tutte le scuole, ma io avrei utilizzato la stessa cifra per insegnare ai più piccoli a classificare le foglie o a riconoscere gli insetti, attività sicuramente più proficue".

SE NON ALLA FINLANDIA, VERSO DOVE VOLGEREBBE LO SGUARDO?

"All'Estonia la cui scuola fa passi da gigante, ma nessuno ne parla. Il loro sistema scolastico accompagna gli alunni dai 18 mesi ai 18 anni e già nel secondo anno, oltre alla lingua madre, si insegna una seconda lingua".

⁷ Non dimentichiamo che l'OCSE è un'organizzazione economica (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), dunque ha un'ottica ed una finalità che non è pedagogica, anzi è figlia dell'affermazione dell'ideologia neoliberale alla quale la pedagogia ha consegnato l'istruzione, facendone un prodotto adatto alla competizione di mercato. «Quando vent'anni fa l'OCSE promosse il progetto PISA lo fece sulla base di un decennio di lavoro e studio per la costruzione di indicatori statistici sui sistemi di istruzione nel progetto INES, che intendeva integrare alcune variabili strutturali nei modelli econometrici costruiti per prevedere il futuro dello sviluppo capitalistico mondiale. Si diceva che le variabili di output del sistema formativo non potessero essere solo il numero dei laureati o dei diplomati, ma occorreva sapere soprattutto quale fosse il peso e il valore di quei titoli di studio rispetto alla dinamicità dell'economia di ciascun Paese. L'OCSE, quale agenzia intergovernativa che associava un ampio numero di Paesi prevalentemente occidentali filamericani, risentiva di due aspetti in parte contraddittori, 1) il crollo del muro di Berlino e del sistema comunista sovietico con la vittoria della socialdemocrazia liberale; 2) il rallentamento della crescita delle economie delle nazioni più ricche a causa del raggiungimento di limiti invalicabili imposti dall'ambiente naturale. Lo sviluppo non poteva identificarsi con più merci, più strade, più cibo ma doveva trasformarsi in qualità della vita singola e associata; occorreva investire in capitale umano come chiave per un nuovo e più sostenibile sviluppo. Questa ipotesi di fondo va tenuta a mente quando si leggono i risultati dei test

PISA: la chiave interpretativa non è pedagogica o didattica, ma dovrebbe essere socioeconomica. Ovviamente in vent'anni di lavoro di ricerca integrato a livello globale l'apparato messo a punto dall'OCSE è talmente ricco di strumentazione concettuale e tecnica da costituire anche un fondamentale punto di riferimento che ha indirizzato i metodi di ricerca, gli oggetti della valutazione, cioè gli obiettivi stessi dei sistemi formativi, la concezione collettiva dell'organizzazione interna della scuola nel suo complesso.» Raimondo Bolletta, Per leggere i risultati OCSE-PISA, in Education2.0 dell'11/12/2019 (<http://bit.ly/bollettaocsepisa>)

⁸ Consiglio la lettura di *Richiamo all'Europa. Politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità. Tavole di sintesi dei principali sistemi educativi. Abstract dei fondamentali documenti europei. Domande per la conversazione sui documenti in lingua*, a cura di L. Maloni – R. Seccia, prefazione di M. Spinosi, contributi di L. Maloni, G. Prapotnich, R. Seccia, Napoli, 2019. In rete si trovano poi diversi contributi, fra questi consiglio: *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, I quaderni di Eurydice Italia n.44, 2019, <https://bit.ly/eurydice2019>; Cinque sistemi educativi di successo a cui ispirarsi, 22 giugno 2018, <https://bit.ly/morning5sistemieducativi> con focus sull'Estonia, la Finlandia, la Svizzera, Singapore e il Canada; Mario Fierli, La scuola italiana vista da OCSE-PISA 2018, l'equità, in Education2.0 del 20/2/2020 (<http://bit.ly/fierli>). Un focus sui dati italiani è possibile leggerlo sul sito InvalsiOpen: <https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/>

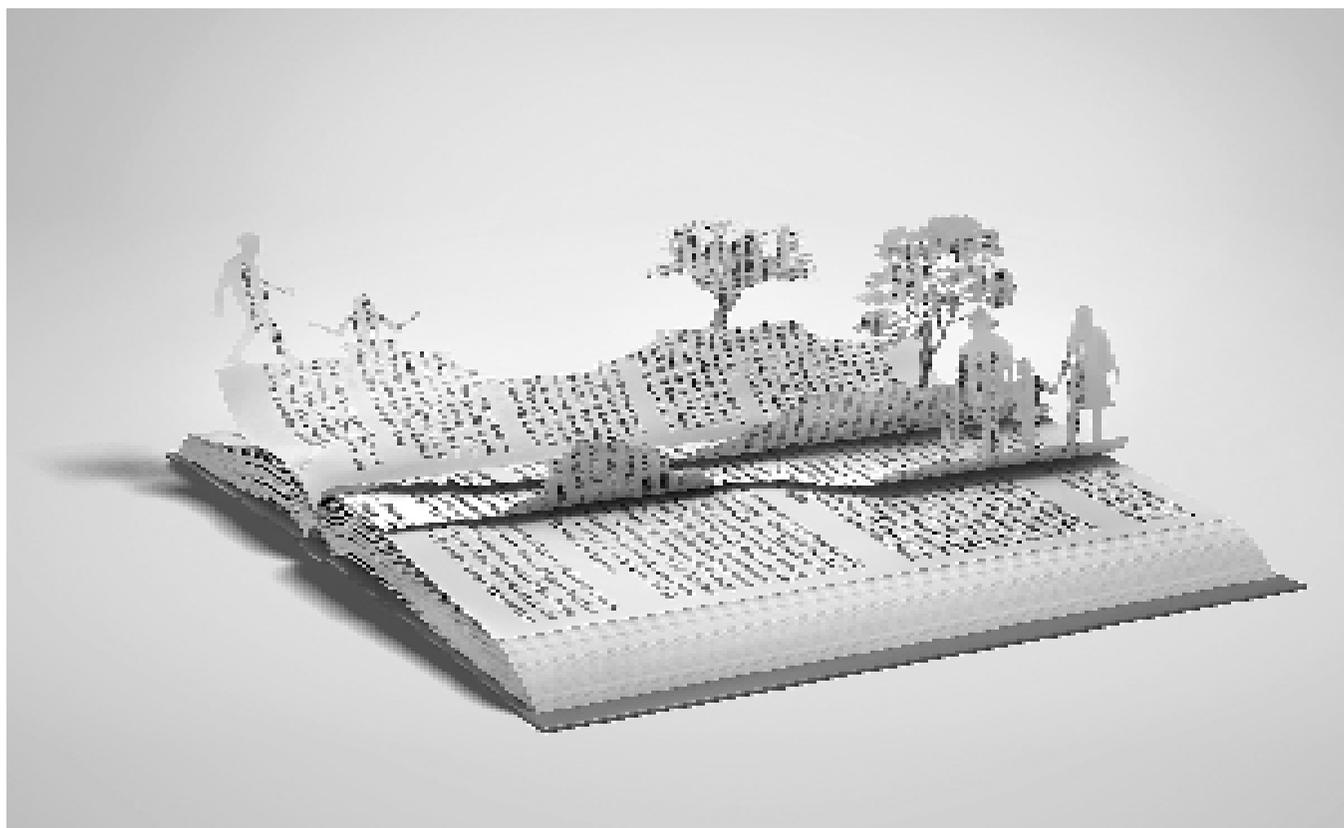
⁹ L'indagine in Cina è stata condotta in 4 province: Beijing, Shangai, Jiangsu e Zhejiang

¹⁰ Inspiegabilmente per la Cina non abbiamo nessun tipo di dato sull'incidenza dei migranti.

il progetto "seuils"

I LIBRI OLTRE LA DISTANZA

MARIA BEATRICE MASELLA



Prendete un liceo italiano con un indirizzo linguistico che organizza uno scambio culturale con un corrispondente liceo francese, e ora metteteci in mezzo Mister Covid con il suo zampino e tutto ciò che ne consegue e vedete cosa succede. Lo scambio si interrompe a metà, certo, ma inaspettatamente nasce la traduzione integrale di un libro per l'infanzia dall'italiano al francese, come un cucciolo di tigre venuto al mondo in cattività fra le sbarre di una gabbia.

Stiamo parlando della sezione internazionale di francese Esabac¹ del Liceo "Luigi Galvani" di Bologna e della sezione Esabac italien del Liceo "Victor Hugo" di Parigi che avevano organizzato in tempi non sospetti di *lockdown*, e cioè all'inizio dell'anno scolastico, uno scambio culturale fra la classe 5[°]C e la classe 1ere, con tanto di viaggio e soggiorno all'estero per approfondire la cultura e la lingua compresa nel loro corso di studi e molto altro. Perché sì, a

scuola si sa, per apprendere e formarsi bisogna anche uscire dalle proprie case, incontrare gli altri e oltrepassare i confini.

La classe francese riesce a trascorrere una settimana a Bologna i primi di febbraio ma purtroppo la classe italiana non può partire come desidererebbe per raggiungere Parigi in marzo. E qui entrano in gioco le insegnanti, tutte declinate al femminile: Michela Mengoli ed Emilie Monate per il Liceo

PROGETTI ED ESPERIENZE

il progetto “seuils”

“Luigi Galvani” e Alexandra Martinez e Marie Boudonnet per il Liceo “Victor Hugo”. Reinventano il progetto di traduzione già sperimentato negli anni precedenti con un risultato eccezionale (traduzione e pubblicazione del libro “Margherita e Margherita” di Vincent Cuvellier, Il Castoro editore) e avviano la traduzione a distanza, per meglio dire da lontano ma con le menti vicine e in stretta collaborazione.

Il Progetto “Seuils”, infatti, prevede la traduzione, senza valutazioni, di un testo letterario attraverso una modalità di apprendimento cooperativo, con traduzione a coppie e revisione reciproca. Un progetto innovativo e di eccellenza, insomma, che mira al processo comune di apprendimento piuttosto che ai voti.

Viene scelto anche questa volta un testo per bambini e bambine: *Viola, la gallina e il soldato*, di Maria Beatrice Masella, Edizioni Corsare. Il libro narra le vicende della piccola protagonista vissuta a Bologna durante gli anni



della guerra, dal 1943 fino alla Liberazione nell'aprile del '45.

E qui entro in gioco anch'io, l'autrice. Incontro in febbraio la classe francese e quella italiana nella libreria Ubik di Bologna per riflettere insieme sull'importanza del linguaggio ma anche del contenuto che ci riporta indietro nel tempo, in un periodo buio della storia dei due paesi.

Durante i mesi di isolamento per la pandemia e con l'arrivo – nonostante tutto – della primavera, le parole di Viola risuonano vicine al senso di straniamento che ci coglie impreparati: “Come potevano sbocciare i fiori, e

germogliare gli alberi, ed essere così azzurro il cielo se continuavano a cadere le bombe e i tedeschi sparavano sulle persone?”.

Le insegnanti sono instancabili: sollecitano i loro alunni, li stimolano, li sostengono, li aiutano e a volte anche un poco li trascinano per poter approdare alla traduzione completa del testo allo scadere dell'anno scolastico italiano (quello francese si conclude alla fine di giugno), giusto in tempo per goderne insieme il risultato.

Un successo della didattica a distanza? Io direi piuttosto un esempio di scuola che brilla anche in condizioni avverse e che svolge il suo ruolo di istituzione pubblica e bene comune, come recita la Costituzione italiana riferendosi ai cittadini che rivestono funzioni pubbliche, con dignità e onore.

A me piace definirla anche la scuola delle “tre I”: Intelligente, Illuminata, Intraprendente come le Insegnanti che ho avuto il piacere di conoscere. ■



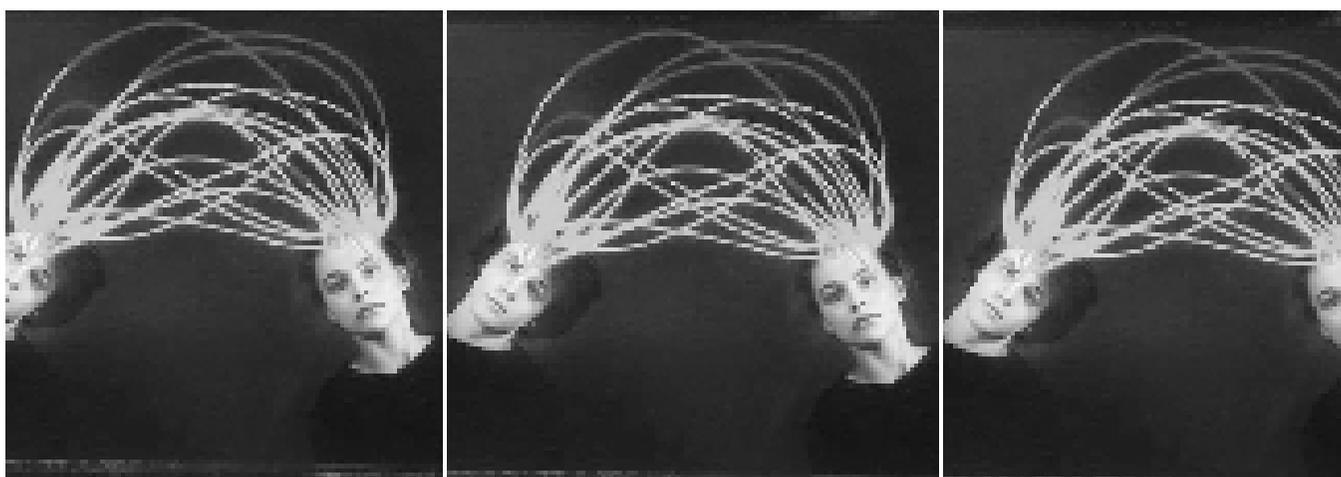
NOTA

¹ ESABAC è un doppio diploma di scuola secondaria superiore italo-francese

l'università nel tempo della globalizzazione

CONDIVISIONE DELLE CONOSCENZE PER IL BENE DELL'UMANITÀ

FABIO MATARAZZO



Quale la missione dell'università nel XXI secolo? Domanda cruciale per rispondere alle inquietudini del nostro tempo: dal disagio dei giovani per l'incertezza del futuro, al ruolo della scienza e della ricerca, al sistema dei valori fino alla conservazione del pianeta. Le responsabilità negative dell'ideologia mercatista e competitiva. Le incertezze della politica

È innegabile che la nostra generazione abbia una pressante responsabilità nei confronti di figli e nipoti. Trasferiremo loro condizioni di vita e prospettive di futuro ben peggiori di quelle che abbiamo vissuto. È sì migliorato molto il tenore di vita dal dopoguerra a oggi, ma si è ampliata in misura intollerabile la forbice delle disuguaglianze. Tanto da renderle incompatibili con un assetto sociale accettabile e provocare nei nostri paesi, e nel contesto universale, uno squilibrio tra la disponibilità delle risorse e la loro distribuzione foriero di stravolgimenti incontrollabili e preoccupanti. Non siamo in grado di prevedere gli esiti di un processo al quale tentiamo di frapporre qualche ostacolo ma senza offrire soluzioni e risposte rassicuranti. Si

accentuano sempre più sensazioni ansiogene per la precarietà dell'equilibrio, non soltanto economico, sul quale sono organizzate le nostre comunità. Un ordine che non dà l'idea di stabilità e di prevedibile, progressivo miglioramento delle condizioni di vita dei tanti disperati che convivono nella parte più ricca del pianeta o che ne sono ai margini ma sperano di penetrarvi per assimilare le loro vite ai modelli che i media rendono attuali in ogni dove. L'aspirazione e la rincorsa sono comprensibili e non sono giusti, né utili, i muri e le barriere frapposti a difesa del proprio giardino. Siamo di fronte a un problema che non riguarda soltanto le modalità di organizzazione dell'economia all'interno degli stati o nei mercati globalizzati. La preoccupazione coinvolge anche lo sviluppo dei consumi che,

se necessari per condizioni di vita migliori, risultano spesso incompatibili con l'equilibrio ambientale. Di esso, da troppo tempo, ci occupiamo solo distratamente, salvo divenire più attenti in presenza di fenomeni che per le loro cruente caratteristiche ci dimostrano la china nella quale precipitiamo. Queste osservazioni non sono originali e i problemi posti in luce sono emblematici di molti altri. Tutti ben conosciuti e oggetto di discussioni approfondite più o meno interessanti.

L'università afona

Manca però la voce dell'Università! Dell'istituzione pubblica che, con la variegata e prestigiosa articolazione del sapere che organizza e promuove, dovrebbe, come obiettivo primario e ineludibile della propria attività, anche quello di occuparsi, e preoccuparsi, di questi temi. Di giocare un ruolo in grado di offrire una qualche risposta rassicurante al coinvolgente interrogativo di Michele Serra nella sua 'Amaca' (La Repubblica" 23 giugno) *In quale secolo siamo?*:

«Un euro e mezzo all'ora (!!!) per stare nei campi fino al crollo fisico. Maltrattamenti, segregazione, razzismo. Le notizie sullo sfruttamento dei braccianti immigrati (gli ultimi aggiornamenti vengono da Amantea, Calabria) sembrano provenire da secoli remoti, prima di Di Vittorio e i suoi "cafoni" redenti, prima di Pelizza da Volpedo e il Quarto Stato, prima degli albori ottocenteschi del socialismo e del sindacalismo. [...]. Senza retorica, e per la sola evidenza dei fatti, va detto che qualcosa dev'essere proprio successo, negli ultimi venti trent'anni,

perché non ci accorgessimo di niente; o ci accorgessimo di molto poco, e solo sporadicamente. La politica, certo, ma anche i giornali, il dibattito pubblico, il senso comune: come hanno potuto non registrare un così spaventoso salto all'indietro, il crollo dei salari, dei diritti, della considerazione concessa a persone tramutate in una carrettata di braccia da caricare e scaricare su furgoni scassati, da picchiare se rovesciano una cassetta di frutta, da far dormire tra i loro rifiuti? [...] come può essere che un Paese europeo dotato di Costituzione, leggi, un senso comune apparentemente civilizzato, contenga un abominio come questo senza che mezzo anticorpo, mezza rivolta di coscienza, mezza scomunica faccia salire la febbre?»

Ha ragione. Ma, come può essere, aggiungo io, che l'Università, e non solo la nostra, abbia formato una classe dirigente, magari con spiccata competenza disciplinare, ma di intollerabile disattenzione per situazioni e fenomeni che incidono sul futuro e sulla stessa raffigurazione della nostra civiltà che, sotto questo profilo, sembra segnare un regresso in luogo dell'auspicato e prevedibile progresso? Dobbiamo chiedercelo con insistenza e senza sconti per recuperare e tramandare i valori che abbiamo consacrato nel tempo e che ci fanno sentire degni e orgogliosi di appartenere a una comunità che li ha assorbiti. Una comunità protesa a perseverarli e arricchirli anche nel confronto con altre, diverse ma altrettanto meritevoli, alla ricerca di fattori comuni e di sintesi universalmente valide. Perché

l'Università su questi temi non sembra proiettarsi con sufficiente determinazione? Perché, al di là di qualche sporadico convegno, non si definiscono progetti didattici e scientifici animati dall'esigenza di confrontarsi e spendere le proprie enormi potenzialità per questi argomenti che segnano il destino dei ragazzi che le frequentano e dei loro coetanei? Per tentare una risposta, per suggerire e incoraggiare un'inversione di tendenza può essere utile ripercorrere la raffigurazione dell'Università degli ultimi anni, esaminare i documenti che la rappresentano e quelli che ne propongono il futuro.

La legge 31 marzo 2005, n. 43 ha introdotto con l'art. 1-ter la "Programmazione e valutazione delle Università".

Per i dettagli di questa norma si rimanda alla scheda 1 di pag 30.

La programmazione più recente è quella per il triennio 2019-2021 firmata da Fioramonti.

«La programmazione del sistema universitario [...] è finalizzata alla valorizzazione dell'autonomia responsabile degli Atenei rispetto al perseguimento dei seguenti 5 obiettivi: A. Didattica; B. Ricerca, trasferimento tecnologico e di conoscenza; C. Servizi agli studenti; D. Internazionalizzazione; E. Politiche di reclutamento. Il conseguimento degli obiettivi [...] viene valutato sulla base dei programmi pluriennali degli Atenei e degli indicatori, scelti dagli stessi coerentemente con la propria strategia, tra quelli riportati nell'allegato 1 al presente Decreto che ne costituisce parte integrante. Le risorse relative alla quota della programmazione triennale 2019-2021, pari ad al-

l'università nel tempo della globalizzazione



meno 65 milioni di euro annui per le Università statali e a 1 milione di euro annui per le Università non statali [...] sono destinate alla valutazione dei risultati dei programmi degli Atenei [...] e fanno riferimento alla seguenti azioni relative al conseguimento degli obiettivi di cui all'art. 1. I programmi degli Atenei sono valutati da un apposito comitato di valutazione, [...] composto da rappresentanti del MIUR e dell'ANVUR. La valutazione viene effettuata tenendo conto dei seguenti criteri: I. Coerenza del programma rispetto agli obiettivi di cui al comma 1; II. Chiarezza e fattibilità del programma rispetto alla situazione di partenza e alla dimensione economica, anche tenendo conto di eventuali cofinanziamenti diretti; III. Capacità dell'intervento di apportare un reale miglioramento e di caratterizzare l'Ateneo in una chiara strategia di sviluppo».

È questo dunque, nel contesto globale della conoscenza, della ricerca e della necessità di cooperazione per affrontare alcuni dei problemi che abbiamo richiamato, la riduttiva missione che si assegna alle università? Sembra un tentativo di razionalizzare alcuni aspetti dell'attività accademica e di controllarne gli esiti ai fini della distribuzione delle risorse. Non mi sembra che questo documento, e gli altri di analogo tenore che lo hanno preceduto, sia in grado di offrire spazio e fantasia per interrogarsi sui tempi che viviamo e sulle risposte necessarie. Scopo dell'Università sembra limitato ad assicurare a chi le frequenta competenze, più o meno aggiornate e attuali, più o meno utili, a ricercare e conservare lavori e impieghi senza porre soverchia attenzione alla loro veloce trasformazione; senza pensare che, con molta probabilità, scompariranno nel volgere di pochi anni.

Quali sono i requisiti che si richiedono oggi a una università, magari secolare, per ottenere o conservare l'accredimento mini-

steriale e, con esso, la sua rinnovata validità? Li determina l'art. 3 del decreto del 19 gennaio 2019.

«L'accredimento periodico delle sedi ha durata massima quinquennale e viene conseguito dalle sedi che soddisfano i requisiti per l'accredimento iniziale di cui all'allegato B e quelli previsti come risultato dei processi di Assicurazione della Qualità (QA) di cui all'allegato C, a seguito della verifica da parte dell'ANVUR sulla base dell'esito delle visite in loco delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV) tenuto altresì conto di quanto di seguito indicato: a) analisi dei dati della relazione annuale dei Nuclei di Valutazione interna (di seguito NuV) e delle risultanze dell'attività di monitoraggio e di controllo della qualità dell'attività didattica e di ricerca svolta da tutti i soggetti coinvolti nel sistema di qualità di ateneo; b) valutazione delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali relative ai Corsi di Studio (di seguito SUA-CDS), anche in relazione ai rispettivi Rapporti di Riesame, e della valutazione delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali della Ricerca dei Dipartimenti (di seguito SUA-RD); c) indicatori previsti per la valutazione periodica di cui all'art. 6 del presente Decreto». (Si veda in dettaglio la scheda 2 a pag. 32).

Questo è il disegno attuale del nostro sistema universitario; questo si richiede alle università pubbliche e private per meritare di esistere ancora, nonostante la loro storia e la loro tradizione, ritenendole in tal modo funzionali allo sviluppo

del paese e utili anche a inserirsi, proficuamente nel dialogo collaborativo e costruttivo, che si sta universalmente sviluppando. Si ritiene così di porle in grado di proporre risposte soddisfacenti ai problemi che incombono fin d'ora sul nostro futuro e che, in misura sempre più stravolgente, cambieranno in profondità le nostre abitudini e le nostre certezze di qui a breve. Si preannunciano incognite lontane da immaginazioni basate sulle realtà dei giorni nostri. Ne siamo consapevoli? La lettura dell'ultimo documento che ha l'ambizione di proiettare l'università al futuro, quello della commissione Colao, non sembra offrire ragioni di conforto. (Si veda la scheda 3 a pag. 32) Non certo perché i suggerimenti e le proposte non siano ragionevoli; condivisibili o meno, interessanti e utili alcune, da discutere altre in un dialogo che sarebbe opportuno potesse svilupparsi nell'accademia e in Parlamento.

Ridare ai giovani la fiducia nel futuro

Resto tuttavia perplesso nel leggere il documento, pur riconoscendone l'indubbio impegno, in quanto espressione di una concezione del sistema universitario, più moderno nell'organizzazione e nei mezzi, ma pur sempre ancorato all'attuale contesto socio economico, calibrato e coerente con la stabilità dell'ordine delle nostre comunità. È orretto dedicarsi a questo; possono risultare bene accette le idee per rendere più agili, nell'immediato, le attività dei tanti che, soprattutto in questi ultimi anni, hanno dedicato il loro impegno ad adeguare la loro sapienza alle esigenze di un mondo esterno ed estraneo alla loro cultura, in una rincorsa affannosa, e spesso ipocrita, di risposte ad esso gra-

dite e, in quanto tali, valutate positivamente. È questa torsione professionalizzante della cultura che ottiene plauso, consenso e incoraggiamento anche in questo documento. Si offrono indicazioni aggiornate, opportunamente argomentate che corrispondono al sentire prevalente, a una scelta economicista della formazione, proiettata sulle richieste del mondo del lavoro, sul connubio tra i percorsi che dovrebbero intrecciarsi in misura sempre più pervasiva, ipotizzando, magari inconsapevolmente, un ruolo servente della cultura e della ricerca a un sistema, definito dal mercato, e, evidentemente, ritenuto irreversibile. Si avverte nello scritto il fascino per la competizione, per "i poli di eccellenza scientifica" a discapito della qualità media del sistema. La competizione e la graduatoria meritocratica, evocate conclusivamente, costituiscono l'auspicato traguardo per l'itinerario delle proposte tracciate nel testo. Tutto bene? Sono i giusti obiettivi da perseguire? Non so. Dipende dall'ottica con la quale si guarda al dinamismo che contraddistingue la nostra vita e al giudizio che diamo della situazione attuale. Se pensiamo che sia ancora la logica del liberismo economico e del mercato a caratterizzare il nostro futuro, allora è giusto affannarsi per costruire modelli competitivi e con caratteri tali da scalare graduatorie meritocratiche secondo criteri generalmente concordati. Sappiamo tutti, però, che il futuro ci profila un mondo del tutto diverso, un'organizzazione economica e sociale destinata progressivamente ma inesorabilmente a cambiare veste, a prospettare esigenze del tutto diverse da quelle di oggi. Di fronte a questa evidenza, non si avverte la necessità e l'urgenza di chiedersi quale possa essere la funzione aggior-

nata dell'università in un contesto globale? A quali diverse richieste dovrà rispondere? Interrogarsi su chi dovrà esprimere i valori caratterizzanti una rinnovata cultura: il mercato, l'economia, l'accademia? Se si conviene debbano essere scienza e cultura a contrassegnare il nostro futuro, a dargli prospettive nuove e, possibilmente, appassionanti, tali da riconciliare le energie giovanili con obiettivi che ne motivino l'impiego, allora non serve la competizione, l'agone meritocratico; serve, piuttosto, la collaborazione, la capacità e il desiderio dell'apporto convinto e fattivo di tutti per quello che sanno e possono porre a fattore comune. Serve mitigare il senso di colpa che la classe dirigente, che si è formata nell'accademia delle competenze, della competizione e del merito, deve avvertire per l'eredità che si preannuncia per i figli e nipoti. Serve restituire loro la visione ottimistica che abbiamo avuto noi e una convincente prospettiva di benessere materiale accompagnata però da un allettante impegno etico. Serve uno sforzo corale per rimuovere le comprensibili ansie e le delusioni del mondo giovanile alla ricerca di senso, di un ruolo da protagonisti in una società che invecchia rapidamente e che, per questo, affida loro anche l'onere di tutelare i propri modelli di benessere pur nella consapevolezza di un ascensore sociale fuori uso che necessita di una profonda revisione.

La scienza, una risorsa per il bene comune

Non so dire che cosa possa fare l'Università per sovvertire questa situazione; so però che non è utile servirsi di uno strumento usato in un certo contesto se si ritiene necessario mutarne in profondità i caratteri. Insomma, credo sia

l'università nel tempo della globalizzazione



giunto il momento di porsi una domanda che dovrebbe costituire la premessa di qualsiasi documento sul futuro della nostra accademia: "Perché l'Università?" È un interrogativo da porsi per restituire valore alla sua missione che, altrimenti, rischia di apparire appannata. L'Università è nata dall'unione felice del sapere in quanto tale con la sua utilità. La ricerca e la formazione universitaria non sono state mai dirette alla costruzione di una sorta di erudizione racchiusa nella *turris eburnea*, astratte dalla condivisione e solidarietà. Non sono state neppure, però, il veicolo con il quale sono state acquisite e trasmesse conoscenze tecniche non supportate da un pensiero proteso alla ricerca di valori caratterizzanti le diverse epoche nelle quali si è sviluppata l'Università. L'equilibrio assicurato nei secoli sembra però essersi ora infranto. Ciò che viene chiesto oggi all'accademia è soprattutto, se non esclusivamente, un sapere utilizzabile con immediatezza. Ricerche da tradurre in brevetti, da trasformare in tecnologia con ricadute eco-

nomiche. Così, progressivamente, si disperde l'immagine della 'Universitas'; perde la propria identità per confondersi in una nebulosa in cui i confini tra enti di ricerca, laboratori industriali e scuole di formazione promosse e finanziate dall'imprenditoria sono sempre più labili e possono apparire privi di significato. D'altronde i saperi che non abbiano una ricaduta tecnologica e un ritorno economico appaiono sempre più inutili e desueti e soffrono della scarsità di finanziamenti in grado di garantirne sopravvivenza ed evoluzione. Anche il rapporto tra la scienza e la tecnologia sembra invertito. Tradizionalmente le scienze naturali utilizzavano la tecnologia per progredire nelle conoscenze. Oggi sembra invece che la scienza sia al servizio di una tecnologia sempre più protesa al perseguimento di obiettivi concreti; che offra le basi cognitive utili per raggiungere i risultati pratici perseguiti dalla tecnologia. L'aspetto determinante per riflettere sul concetto di Università e per armonizzare con esso organizzazione e

funzioni, è il venir meno dell'idea originaria della convergenza in una unica istituzione di tutti i diversi saperi.

Progressivamente, ma ormai da tempo, questa tensione alla ricerca di unità è tramontata. La ricerca sempre più specializzata e affinata rende desueto l'elemento originario e caratteristico della tradizione universitaria. Questa evenienza è tuttavia in evidente contraddizione con l'affermarsi della globalizzazione. Abbiamo rimarcato più volte, a proposito della pandemia attuale e degli altri problemi universali, come questa evoluzione richieda interdisciplinarietà e coesione. E lo richieda anche nella formazione. Lo spazio universitario europeo, l'erasmus, i mooc, la digitalizzazione le opportunità di opzioni consentite, il superamento degli assetti economici e professionali fanno apparire obsoleta l'organizzazione rigida dei corsi e delle strutture didattiche attuali. Se così è, la 'Universitas', unione di saperi, deve assumere oggi il significato di universalità della conoscenza, concepita non come strumento di potere e di competizione ma risorsa per il bene universale e, per questo, proiettata oltre tutti i confini che oggi la circuiscono e la condizionano. Per creare ponti e nuovi rapporti. I confini entro i quali è ristretta oggi sono quelli tra saperi, quelli eretti tra le diverse visioni ideologiche, culturali e religiose; sono anche territoriali, nazionali e geopolitici. Vanno tutti oltrepassati per tendere a una unica comunità di ricerca che interagisca, comunichi acquisizioni e risultati, utili o negativi, condivida esperienze e metodologie, non nasconda o tesaurizzi a proprio tornaconto le soluzioni innovative, che sono pur sempre l'esito di una catena progressiva, ormai internazionale, dipanata nel tempo con

Scheda 1

Programmazione e valutazione

L'articolo 1-ter della legge 43/2005, *Programmazione e valutazione delle Università*, recita:

A decorrere dall'anno 2006 le università, anche al fine di perseguire obiettivi di efficacia e qualità dei servizi offerti, entro il 30 giugno di ogni anno, adottano programmi triennali coerenti con le linee generali di indirizzo definite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentiti la Conferenza dei rettori delle università italiane, il Consiglio universitario nazionale e il Consiglio nazionale degli studenti universitari, tenuto altresì conto delle risorse acquisibili autonomamente. I predetti programmi delle università individuano in particolare: a) i corsi di studio da istituire e attivare nel rispetto dei requisiti minimi essenziali in termini di risorse strut-

turali e umane, nonché quelli da sopprimere; b) il programma di sviluppo della ricerca scientifica; c) le azioni per il sostegno e il potenziamento dei servizi e degli interventi a favore degli studenti; d) i programmi di internazionalizzazione; e) il fabbisogno di personale docente e non docente a tempo sia determinato che indeterminato, ivi compreso il ricorso alla mobilità. I programmi delle università di cui al comma 1, fatta salva l'autonoma determinazione degli atenei per quanto riguarda il fabbisogno di personale in ordine ai settori scientifico-disciplinari, sono valutati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e periodicamente monitorati sulla base di parametri e criteri individuati dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, avvalendosi del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, sentita la Conferenza dei rettori delle università italiane. Sui risultati della valutazione il

l'impegno e il lavoro di una pluralità di ricercatori. I confini sono anche quelli interni alle singole comunità locali o nazionali derivanti da diversità di sesso, di nazionalità, di credo religioso o politico, di condizioni personali o sociali. Nessuno di questi può coesistere con l'idea universalistica della solidarietà e dello sviluppo. È necessario, in definitiva, garantire continuità e cambiamento per l'Università. In questa rivisitazione dell'archetipo non vi è spazio per catalogazioni e graduatorie tra atenei; vi è invece necessità di ricercare un equilibrio stabile e proficuo tra le legittime autonomie e diversità e le necessità di coordinamento e armonizzazione della rete per concepire l'insieme come un sistema unico e unitario. Un sistema in grado di crescere e ricercare l'eccellenza del complesso e non di singole parti al suo interno. Un sistema che in virtù dell'impegno rivolto al futuro di tutti i ricercatori universitari potrà e dovrà consentirci di restituire alle generazioni future la pro-

spettiva di rigenerare valori adeguati alla loro epoca e in grado di rianimarne impegno culturale, sociale e civile.

La "semplificazione" del sistema

Non ha questa aspirazione la bozza del testo, diffuso in rete, il 6 luglio, del decreto 'semplificazioni', approvato nella notte dal Consiglio dei Ministri, 'salvo intese'. Questa formula, che prelude ad aggiustamenti e riscritture, l'iter parlamentare di conversione di un decreto articolato, complesso e fondamentale nella strategia governativa, ci inducono a soprassedere dall'addentarci in un esame e un commento che potrebbero risultare del tutto fallaci e inappropriati di qui a breve. Alcune annotazioni sembrano tuttavia possibili e congruenti con quanto si è detto. La prima è relativa all'introduzione, in un decreto di rilievo politicamente pregnante, di un apposito capitolo sull'università e sulla semplificazione dell'organizzazione del sistema

universitario. Gli interventi previsti sono certamente marginali, ma comunque incidono sulla c.d. riforma Gelmini e potrebbero essere occasione, nel corso dell'esame parlamentare, di una rinnovata riflessione sugli esiti scaturiti da quella legge e, valutatene le conseguenze, aprire le porte a nuovi orizzonti per il sistema universitario. Importante, da discutere e approfondire con attenzione scevra da pregiudizi, è poi la soppressione nell'articolo 1, delle parole: «che hanno conseguito la stabilità e sostenibilità del bilancio, nonché risultati di elevato livello nel campo della didattica e della ricerca». Si ricorderà che il comma rivisto concerneva la possibilità di sperimentare propri modelli funzionali e organizzativi, comprese le modalità di composizione e costituzione degli organi di governo e forme sostenibili di organizzazione della didattica e della ricerca su base policentrica diverse da quelle previste. Questa accentuata sperimentazione autonomistica era tuttavia

l'università nel tempo della globalizzazione

Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca riferisce al termine di ciascun triennio, con apposita relazione, al Parlamento. Dei programmi delle università si tiene conto nella ripartizione del fondo di finanziamento ordinario delle università. Il ministro Fioramonti ha emanato il piano triennale 2019-2021, indicandone obiettivi e azioni:

Obiettivo A: DIDATTICA - Azioni a) Orientamento e tutorato in ingresso e in itinere ai fini della riduzione della dispersione studentesca b) Qualificazione dell'offerta formativa in relazione alle esigenze del territorio e del mondo produttivo c) Collaborazioni interateneo d) Rafforzamento delle competenze trasversali o disciplinari acquisite dagli studenti, anche tramite interventi di innovazione delle metodologie didattiche. Obiettivo B: RICERCA, TRASFERIMENTO TECNOLOGICO E DI CONOSCENZA - Azioni a) Dottorato di ricerca b) Brevetti e proprietà industriale c) Spin off Uni-

versitari d) Sviluppo territoriale. Obiettivo C: SERVIZI AGLI STUDENTI- Azioni a) Qualità degli ambienti di studio b) Tirocini curriculari e formativi c) Sbocchi occupazionali d) Integrazione degli interventi per il diritto allo studio e disabilità. Obiettivo D: INTERNAZIONALIZZAZIONE - a) Esperienze di studio e formazione alla ricerca all'estero b) Corsi di studio internazionali e attivazione di sedi all'estero c) Attrazione di studenti internazionali d) Chiamate dirette studiosi dall'estero (ex art. 1, comma 9, Legge 230/2005). Obiettivo E: POLITICHE DI RECLUTAMENTO (solo università statali) - Azioni a) Attrazione dei ricercatori e dei professori dall'esterno, anche con riferimento agli incentivi previsti dall' art. 7, c. 3, l. 240/2010 b) Chiamate dirette (ex art. 1, comma 9, Legge 230/2005) c) Reclutamento di giovani ricercatori d) Sviluppo organizzativo del personale tecnico e amministrativo.

prevista, dalla Gelmini, sulla base di accordi di programma con il Ministero, soltanto a quelle università che avessero conseguito la stabilità e sostenibilità del bilancio, «nonché risultati di elevato livello nel campo della didattica e della ricerca». Quelle, insomma, ritenute 'le migliori'. Il Ministero, peraltro, definisce i criteri per la sperimentazione e le modalità di verifica periodica dei risultati. L'esperienza non ha avuto finora corso nonostante l'insistenza per la sua attuazione del prof. Valditara all'epoca responsabile del dipartimento per l'Università. L'avevo sempre giudicata una norma di assurdo e contraddittorio privilegio. A prescindere dall'implicita graduatoria tra virtuosi e reprobati che suppone, mi è apparsa immediatamente controproducente. I 'migliori', infatti, non hanno necessità impellente di una diversa organizzazione se hanno raggiunto risultati apprezzati. Ne ha invece bisogno soprattutto chi, con le vesti attuali, non ha conseguito risultati

degni di rilievo. Abolire il privilegio, dunque, può risultare senz'altro positivo e utile per porre tutti su un medesimo piano di parità e per consentire a ciascuna università di ritagliare la propria organizzazione nella maniera e misura più adatta a risorse ed esigenze e contribuire comunque con le proprie specificità a risultati di prestigio di tutto il sistema. Naturalmente tutto si giocherà sugli accordi di programma e sul regolamento ministeriale che restano capisaldi per valutare la novità così repentinamente introdotta. Molte sono le norme che riguardano professori e ricercatori; su di esse, per i motivi detti, prima di esaminarle, converrà attendere che siano compiutamente assestate. Vorrei piuttosto soffermarmi su una modifica all'articolo 8 del decreto legislativo 27 gennaio 2012, n. 19 e sul nuovo comma aggiunto dopo il 10. «A decorrere dall'anno accademico 2022-2023, con regolamento [...] sentiti l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema

universitario e della ricerca, la Conferenza dei rettori delle università italiane e il Consiglio universitario nazionale, sono definite le modalità di accreditamento dei corsi di studio da istituire presso sedi universitarie già esistenti, in coerenza con gli obiettivi di semplificazione delle procedure e di valorizzazione dell'efficienza delle università». Una semplificazione auspicata e quanto mai opportuna che mi auguro possa eliminare le superfetazioni barocche che contraddistinguono ora le procedure per la progettazione e istituzione di nuovi corsi. Per altre disposizioni di dettaglio rinviamo, come si è detto, al testo definitivo. Qui, ora, preme rilevare, soprattutto, l'occasione per tentare di porre almeno le premesse per quel salto di qualità del nostro sistema universitario che abbiamo auspicato nelle pagine precedenti e che è doveroso assicurare ai nostri giovani. ■

Scheda 2

L'accreditamento delle università

Di seguito i criteri previsti dagli allegati B e C del Decreto 19 gennaio 2019 (art. 3):

L'accreditamento periodico delle sedi ha durata massima quinquennale e viene conseguito dalle sedi che soddisfano i requisiti per l'accreditamento iniziale di cui all'allegato B e quelli previsti come risultato dei processi di Assicurazione della Qualità (QA) di cui all'allegato C, a seguito della verifica da parte dell'ANVUR sulla base dell'esito delle visite in loco delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV) tenuto altresì conto di quanto di seguito indicato: a) analisi dei dati della relazione annuale dei Nuclei di Valutazione interna (di seguito NUV) e delle risultanze dell'attività di monitoraggio e di controllo della qualità dell'attività didattica e di ricerca svolta da tutti i soggetti coinvolti nel sistema di qualità di ateneo; b) valutazione delle informazioni contenute nelle

Schede Uniche Annuali relative ai Corsi di Studio (di seguito SUA-CDS), anche in relazione ai rispettivi Rapporti di Riesame, e della valutazione delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali della Ricerca dei Dipartimenti (di seguito SUA-RD); c) indicatori previsti per la valutazione periodica di cui all'art. 6 del presente Decreto. La durata dell'accreditamento periodico della sede di cui al comma 1 può essere ridotta in relazione alle criticità emerse nell'esame periodico dei corsi di studio di cui all'art. 5.

Gli indicatori di qualità delle sedi e dei corsi di studio sono specificati nelle linee guida elaborate dall'ANVUR in coerenza con gli Standard e Linee guida europei per l'assicurazione della qualità, e sono finalizzati ad accertare il rispetto dei requisiti appresso indicati:

Allegato C – Requisiti ed indicatori di Qualità delle Sedi e dei Corsi di Studio a) Requisiti di Qualità

Requisito R1. Visione, strategie e politiche di Ateneo sulla

Scheda 3

Il documento della Commissione Colao sull'Università

“Per quanto riguarda l'università, la criticità di fondo è legata in primo luogo al basso tasso di laureati, anche dovuto alla debolezza di un canale terziario professionalizzante. Inoltre, la debolezza del sistema della ricerca pubblica appare dovuta non solo a un problema di risorse inadeguate ma anche all'inefficacia della sua governance. La mancanza di investimenti certi e regolari rappresenta un'ovvia fragilità, aggravata da uno scarso livello di compartecipazione pubblico-privato. Per quanto concerne la governance, le regole attuali si discostano molto dai *benchmark* internazionali in materia di reclutamento, valutazione delle carriere, organizzazione, avviamento alla ricerca. È quindi indispensabile intervenire su queste dimensioni oltre che sulle risorse economiche. Il Comitato ha sviluppato proposte che possono essere attuate in tempi brevi e a costi relativamente contenuti ma che al contempo possono rapidamente inne-

scare un mutamento più ampio e profondo con i seguenti obiettivi: • Forte contrasto alle disuguaglianze socio-economiche nell'accesso all'istruzione terziaria, accompagnato da maggiori tutele per le categorie vulnerabili e da un deciso superamento degli squilibri di genere. • Cambiamento di alcune caratteristiche strutturali del sistema universitario italiano, al fine di aumentare il numero di laureati che si inseriscono nel mondo del lavoro, l'offerta formativa interdisciplinare e la competitività internazionale della ricerca italiana. • Adeguamento del dottorato di ricerca ai migliori standard internazionali, con particolare attenzione al miglioramento del percorso formativo, non esclusivamente mirato alla carriera accademica ma anche all'inserimento di competenze elevate nel mondo delle imprese e delle professioni. • Rafforzamento e istituzionalizzazione della cooperazione fra università, enti di ricerca e imprese per la produzione di ricerca orientata all'innovazione, mediante la creazione di “Istituti Marconi per la ricerca avanzata” sul modello Fraun-

riorganizzare gli studi universitari

qualità della didattica e ricerca. L'Ateneo ha un sistema solido e coerente per l'assicurazione della qualità (Aq) della didattica e la ricerca, sia a supporto del continuo miglioramento sia a rafforzamento della responsabilità verso l'esterno. Tale sistema è stato chiaramente tradotto in documenti pubblici di indirizzo, di pianificazione strategica. E' assicurata la coerenza fra la visione strategica e gli obiettivi definiti a livello centrale e la sua attuazione, in termini di politiche, di organizzazione interna, di utilizzo delle potenzialità didattiche e di ricerca del personale docente, secondo le inclinazioni individuali e i risultati conseguiti, di verifica periodica e di applicazione di interventi di miglioramento. [...] *Requisito R2.* Efficacia delle politiche di Ateneo per l'Aq. Il sistema di Aq messo in atto dall'Ateneo è efficace, per quanto concerne sia la definizione delle responsabilità interne e dei flussi di informazione che le interazioni fra le strutture responsabili e il loro ruolo nella gestione del processi di valu-

tazione e autovalutazione dei Dipartimenti e dei CdS. *Requisito R3.* Qualità dei Corsi di Studio. Gli obiettivi individuati in sede di progettazione dei CdS sono coerenti con le esigenze culturali, scientifiche e sociali e tengono conto delle caratteristiche peculiari che distinguono i corsi di laurea e quelli di laurea magistrale. Per ciascun Corso sono garantite la disponibilità di risorse adeguate di docenza, personale e servizi, sono curati il monitoraggio dei risultati e le strategie adottate a fini di correzione e di miglioramento e l'apprendimento incentrato sullo studente. Per Corsi di studio internazionali delle tipologie a e d (tabella K), si applica quanto previsto dall'Approccio congiunto all'accreditamento adottato dai Ministri EHEA nel 2015. *Requisito 4.* Qualità della ricerca e della terza missione Il sistema di AQ della ricerca e della terza missione è efficace, definito nei suoi orientamenti programmatici dall'Ateneo e perseguito dai Dipartimenti e da altre strutture assimilabili. [...]

hofer, che offrano consulenza e opportunità di apprendimento alle imprese. • Deciso incremento della digitalizzazione del comparto Scuola e Università e adozione di tecnologie, modalità di orientamento e sistemi di insegnamento aggiornati, con sostanziale rinnovamento dei programmi scolastici e della valutazione su scala nazionale delle scuole. Il primo ambito di raccomandazioni riguarda la modernizzazione dei sistemi di istruzione e di ricerca, finalizzata all'adeguamento agli standard europei e internazionali e, più in generale, al miglioramento dell'efficienza. Il raggiungimento di questo obiettivo si potrà conseguire attraverso l'impegno congiunto sulla modernizzazione del sistema di ricerca (con azioni relative alla gestione fondi, ai curriculum formativi e ai contratti dei dottorati), sulla creazione di poli di eccellenza differenziando le università al loro interno, sul supporto alla mobilità dei ricercatori per arricchirne la carriera scientifica, sulla spinta alla formazione di nuove competenze (ad es. STEM, digitali) per l'istruzione su-

periore e sul lancio – in collaborazione con il settore privato – di un piano di upskilling del corpo insegnante e di potenziamento delle strutture educative. La seconda area di interventi riguarda il miglioramento delle capacità di inclusione dei sistemi di istruzione al fine di aumentarne l'equità e di contrastare le disuguaglianze di classe, di genere, etniche e territoriali. In tale ambito il Comitato propone: la creazione di un fondo speciale di "diritto alle competenze" per gli studenti universitari (ad esempio, misure di sostegno economico per le famiglie a reddito medio-basso e l'introduzione di un bando unico nazionale con vincolo di erogazione anticipata delle borse), l'introduzione di un programma sperimentale di orientamento per ogni fase dell'istruzione superiore, e l'introduzione di cambiamenti per rafforzare l'inclusione di studenti con disabilità. Il terzo gruppo di proposte ha come obiettivo il superamento del *mismatch* fra l'offerta di competenze prodotte dal sistema formativo e la domanda del tessuto socio-economico, attraverso il rafforzamento dell'istru-

zione terziaria professionalizzante – comunicando gli ottimi esiti occupazionali degli Irs e incentivando alcune università a specializzarsi in “lauree professionalizzanti” – e il lancio di una piattaforma di formazione al lavoro digitale education-to-employment per colmare il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, e il rafforzamento della formazione continua per gli ordini professionali. La quarta e ultima area di intervento riguarda il rafforzamento delle attività di ricerca e innovazione, volto a ridurre la distanza tra domanda e offerta di conoscenze, da perseguirsi mediante un’innovazione del dottorato di ricerca mirata a formare profili più specialistici e coerenti con le esigenze del mercato del lavoro (“applied PhD”), il supporto alla creazione di iniziative di ricerca congiunte pubblico-privato e l’identificazione di un’agenda di temi chiave (grandchallenges) attorno a cui coagulare i progetti di cooperazione tra università e imprese.

Modernizzazione del sistema della Ricerca

Sviluppare azioni mirate a modernizzare il comparto ricerca e a semplificarne la gestione, avvicinandolo allo standard internazionale I. Aggiornare i raggruppamenti disciplinari e le classi di laurea favorendo l’interdisciplinarietà della formazione e della ricerca. II. Modificare il dottorato di ricerca in modo da renderlo conforme agli standard internazionali. III. Semplificare alcuni aspetti della gestione dei fondi di ricerca competitivi. IV. Sviluppare un contratto nazionale dedicato per i ricercatori/docenti.

Poli di eccellenza scientifica. Creare poli di eccellenza scientifica internazionale, facendo leva sulla pluralità di “missioni” delle università e del diverso grado di qualità della ricerca delle loro strutture interne. I. Incentivazione delle piccole università da parte del Ministero a specializzarsi in alcune delle diverse funzioni svolte: formazione di base, formazione specialistica e dottorale, ricerca pura, ricerca applicata e terza missione, partecipazione a network internazionali, contributo allo sviluppo territoriale, etc. II. Incentivazione da parte delle grandi università multidisciplinari a ciascuna delle loro strutture interne a specializzarsi in alcune di queste funzioni. III. Premio solo a quelle strutture (o atenei, se piccoli) che raggiungono risultati eccellenti nelle funzioni prescelte. IV. Creazione di poli di eccellenza scientifica competitivi a livello internazionale, favorendo la differenziazione interna a ciascun ateneo multidisciplinare e

contribuendo a superare la frammentazione della migliore ricerca fra le università italiane.

Supporto ai ricercatori. Incentivare la mobilità, l’attrazione e il bilanciamento di genere dei ricercatori agendo su: I. Incentivazione fiscale per mobilità ricercatori verso sedi disagiate; II. Sviluppo percorsi di carriera maggiormente competitivi (sostituzione degli attuali assegni di ricerca con contratti post doc in linea con standard europeo, definizione di percorsi dedicati per vincitori di grant di ricerca prestigiosi che svolgano il loro progetto in Italia); III. Incentivi alla mobilità familiare e incentivi fiscali per favorire il bilanciamento di genere.

Spinta alla formazione su nuove competenze. Lanciare un programma didattico sperimentale per colmare gap di competenze e skill critiche (capacità digitali, STEM, problem-solving, capacità finanziarie di base). I. Disegno di percorsi di formazione digitali e/o blended dedicati agli insegnanti. II. Realizzazione dei percorsi didattici progettati. III. Monitoraggio, valutazione e adeguamento in funzione degli esiti.

Partnership per upskilling. Predisporre e lanciare un piano di iniziative di upskilling (cofinanziate da pubblico e privato), facendo leva sul settore privato per supportare insegnanti, cultura e scuola. I. Campagna di donazioni per potenziamento delle strutture educative ad es. PC/supporti informatici per didattica a distanza (“Adotta una classe”). II. Programma nazionale coordinato di “aggiornamento educatori” per 20 sabati/anno attraverso partecipazione di grandi aziende high-tech, enti di ricerca e università (“Impara dai migliori”). III. Organizzazione da parte di aziende e donatori di una serie di concorsi tipo Hackathon per giovani studiosi (scuole superiori) su temi di grande rilievo tecnologico, sociale e culturale. (“Gara dei talenti”).

Diritto alla competenze. Creare un Fondo speciale per il “diritto alle competenze”, con l’obiettivo di contrastare il calo atteso delle immatricolazioni dovuto alla crisi sanitaria e incrementare il tasso di successo formativo e occupazionale degli studenti universitari. I. Maggiore sostegno economico alle famiglie a medio-basso reddito. II. Facilitazione dei percorsi di accesso alle risorse per il diritto allo studio universitario (bando unico nazionale e vincolo di erogazione anticipata delle borse). III. Sostegno alla residenzialità studentesca (ad es. voucher, riconversione di strutture alberghiere inutilizzate).

riorganizzare gli studi universitari

Orientamento giovani. Introdurre un programma nazionale di orientamento sostenibile che concili le aspettative dei giovani sul futuro con le trasformazioni del sistema socioeconomico, attraverso una sperimentazione innovativa di: I.) Orientamento alle scelte (*Career Education*), precoce e multidisciplinare; II.) Consulenza di carriera e di vita personale (*Career and Life Counselling*), nella scuola superiore e nelle università.

Inclusione studenti con disabilità. Rafforzare i processi e gli strumenti di inclusione degli studenti con disabilità con soluzioni immediate per garantire l'accessibilità delle piattaforme comunicative e i relativi contenuti, i sostegni educativi in presenza, le dotazioni strumentali per le famiglie che ne siano prive.

Istruzione terziaria professionalizzante. Creare un canale di istruzione terziaria professionalizzante di dimensioni consistenti, incentivando "lauree professionalizzanti" e ITS. I. Lanciare una campagna di comunicazione sugli esiti occupazionali altamente positivi degli ITS. II. Incentivare alcune università a specializzarsi in 'lauree professionalizzanti' quale loro mission prioritaria, mediante un trasferimento della stessa somma pro capite attribuita agli ITS e un'assegnazione di punti organico aggiuntivi. III. Prevedere per le lauree professionalizzanti una gestione distinta e autonoma rispetto a quella degli altri corsi universitari.

Education-to-employment. Lanciare una piattaforma digitale di education-to-employment su scala nazionale, focalizzata in ambiti definiti in base all'offerta e sussidiata da accordi pubblico/privati. I.) Corsi di formazione sviluppati dalle aziende sulla base delle competenze di cui hanno bisogno, sia gratuiti sia a pagamento; II.) "Menu" di corsi di formazione curato/validato/strutturato in "percorsi formativi" da manager e/o docenti dei relativi ambiti applicativi; III.) Iscrizione/accesso alla piattaforma disponibile per chiunque sia interessato, e registrazione del completamento dei corsi con visibilità alle aziende interessate. Voucher a copertura del costo per chi completa con successo; IV.) (Una volta che l'iniziativa sarà a scala) Raccomandazione/obbligatorietà del superamento di un set minimo di percorsi formativi quale condizione per beneficiare di sussidi (ad es. reddito di cittadinanza).[...]

Applied PhD. Innovare il dottorato di ricerca creando un percorso di "applied PhD" per formare le figure professionali a più elevata specializzazione per il mercato del lavoro, prendendo così le distanze dalla concezione del dottorato solo come addestramento alla carriera accademica che permane in Italia. I. Bandire 20 nuovi corsi di dottorato di ricerca per l'innovazione nelle imprese (almeno 15 in discipline STEM) e 20 di "dottorato di ricerca per le politiche pubbliche" (almeno 15 in economia, management e scienze sociali) al fine di favorire una riqualificazione della PA. II. Procedure di selezione, composizione dei collegi, programmi di ricerca e criteri di valutazione finale stabiliti mediante accordi fra università, associazioni di rappresentanza imprenditoriale e amministrazioni pubbliche centrali e regionali. III. I 40 nuovi corsi di dottorato, ciascuno con 10 borse finanziate dal MUR di importo superiore del 50% a quelle consuete, vengono assegnati su base competitiva agli atenei selezionati tenendo conto di criteri di merito e di equilibrio territoriale.

Agenda di cooperazione università-imprese. Rafforzare la cooperazione fra università e imprese per orientare ricerca e sviluppo verso *grand challenges* e favorire la crescita di un sistema nazionale dell'innovazione. I.) Nel breve: disegnare progetti pilota per laboratori congiunti università-aziende (o ente diricerca-azienda) con condivisione del personale e della strumentazione; II.) Nel lungo: creare fondazione di diritto privato simile al Fraunhofer tedesco (Marconi Institute) con la funzione di potenziare l'ecosistema dell'innovazione, lo sviluppo e il trasferimento di tecnologie alle Aziende.

Spunto di riflessione. Una differenziazione smart per il sistema universitario

La qualità scientifica in Italia non è concentrata in pochi atenei eccellenti, ma è relativamente diffusa. Prendiamo l'esempio dell'area economica: nel primo esercizio di valutazione della qualità della ricerca (VQR) i ricercatori che hanno presentato lavori valutati tutti come 'eccellenti' erano solo 296 (poco più del 6% del totale), ma distribuiti in ben 59 atenei e 93 diversi dipartimenti. Un'analoga frammentazione della migliore ricerca è stata rilevata nelle VQR successive ed è propria di quasi tutte le aree scientifiche. Si tratta dunque di un dato che contraddistingue stabilmente il sistema universitario italiano rispetto alla maggior parte dei sistemi univer-

sitari più avanzati. Questa dispersione dei migliori ricercatori fra le varie sedi ci aiuta a spiegare un apparente paradosso. Da un lato, nonostante il cronico sotto-investimento in ricerca e il bassissimo numero di ricercatori occupati, la qualità complessiva della produzione scientifica risulta molto elevata in Italia in termini comparati e in netto aumento negli ultimi 15 anni. Dall'altro, le università italiane risultano pressoché assenti fra le top 100 in tutti i *ranking* internazionali basati su produttività e impatto della ricerca, mentre sono molto numerose fra le top 500. Una spiegazione di questo paradosso sta appunto nell'elevata dispersione dei migliori ricercatori italiani fra atenei diversi, che fa sì che molti atenei siano di buona qualità, ma (quasi) nessuno eccellente. Dobbiamo essere contenti di questa qualità media relativamente alta o preoccuparci per l'assenza di veri 'campioni nazionali' in queste classifiche internazionali, come ha fatto il governo tedesco, che per questo motivo ha finanziato con diversi miliardi una serie di 'Iniziative di eccellenza', seguito a ruota dal governo francese? Certo, i *ranking* sono esercizi molto arbitrari e discutibili. Ma, in uno scenario internazionale sempre più competitivo, l'assenza di università italiane dalla top list può costituire un problema per il futuro del paese, perché sono ormai molti gli attori (dai vincitori dei prestigiosi grant ERC al venture capital) che orientano le proprie scelte in base alla reputazione di eccellenza di una struttura universitaria. Dunque, l'esigenza di differenziare il sistema universitario riguarda anche l'Italia. Ma da noi si scontra con valori profondamente radicati nel corpo docente e nella società, oltre che con le profonde disuguaglianze territoriali che una tale distinzione inevitabilmente rispecchierebbe. Tuttavia, ci sono altri modi possibili per favorire una differenziazione smart, capace di garantire che le maggiori risorse indispensabili per lo sviluppo del nostro sistema universitario vengano allocate nel modo più effi-

ciente, migliorando la performance degli atenei. Il primo modo è quello di riconoscere e incentivare una specializzazione di ciascuna università in alcune aree scientifiche, cioè una differenziazione interna a ciascun ateneo per quanto riguarda l'intensità e la qualità della ricerca. Il secondo è quello di prendere atto della pluralità di funzioni che le università sono oggi chiamate a svolgere (dalla formazione di base a quella specialistica, dalla ricerca pura a quella applicata, dal contributo allo sviluppo territoriale alla presenza in *network* internazionali) e di valorizzare tale pluralità premiando quelle strutture universitarie che svolgono al meglio alcune di queste funzioni anche a scapito di altre, anziché quelle che hanno una performance media su tutte. Nessun ateneo, del resto, può svolgere tutte quelle funzioni allo stesso livello di qualità in tutti i campi del sapere. È possibile allora per il Ministero, mediante una 'programmazione negoziata', stimolare ciascuna università a definire la propria particolare vocazione in una specifica combinazione di quelle funzioni per ciascuna delle aree scientifiche al suo interno, tenendo conto delle risorse disponibili e delle esigenze del territorio di riferimento? Noi riteniamo di sì. Anzi, una disaggregazione analitica 'fine' delle funzioni possibili di un ateneo dovrebbe costituire la base per ogni progetto strategico di sviluppo dell'ateneo stesso. Ogni università dovrebbe contrattare al suo interno, per ciascuna delle sue aree scientifiche o strutture dipartimentali, su quali delle diverse possibili funzioni deve cercare di specializzarsi. Ogni struttura dipartimentale dovrebbe poi essere valutata rispetto alla combinazione di funzioni che ha scelto e premiata se, in quella specifica combinazione, raggiunge risultati che la collocano nella fascia alta.

Nessuna distinzione fra università di serie A e di serie B quindi, ma una differenziazione smart che aiuti a creare veri poli di eccellenza scientifica, competitivi a livello internazionale.

www.ediziconoscenza.it

in attesa di un cambiamento

LA RICERCA CHIAMA, MA CHI RISPONDE?

ALBERTO SILVANI



Tanti finanziamenti e tanti progetti per fronteggiare e superare la crisi post covid. Il problema è la fattibilità. Le farraginosità del sistema italiano e i rischi di isolamento e marginalità del mondo della ricerca

Più sembriamo allontanarci dalla fase acuta della crisi sanitaria e tendiamo a privilegiare le azioni connesse alla ripresa dell'economia, più quel bisogno di cambiamento che aveva determinato un'attenzione improvvisa per la ricerca scientifica, mai così associata a effetti positivi sulle condizioni di vita e sull'organizzazione della società, cede il passo a meccanismi più negoziali, alla discussione sulle cifre, a giochi politici e di schieramento.

Il processo è in corso ma non si è lontani dalla realtà se si afferma che si sta progressivamente chiudendo la finestra temporale, che si era aperta con la rinnovata attenzione alla scienza e ai suoi attori, entro cui affrontare con lungimiranza, e a seguito di un dibattito approfondito e competente, le prospettive di riorganizzazione del sistema scientifico e del suo rapporto con la produzione di nuove conoscenze per mezzo della ricerca esplorativa, la generazione di nuova ricchezza attraverso l'innovazione e la risposta a domande ed esigenze "sociali", certamente non limitate a quelle sanitarie oggi dominanti.

Il rischio concreto è quello di un ritorno a un limbo separato in cui isolarsi, dove il concetto di separatezza (in realtà separazione) della ricerca si traduce, da una parte, in una richiesta di risorse, spesso negate e comunque sempre molto negoziate, e, dall'altra, in una rivendicazione di autonomia per la loro gestione. Il che significa in pratica la conferma di una marginalità di ruolo e una scarsa capacità di incidenza. Il grave è che questo avviene quando sussisterebbero tutte le condizioni (una domanda di visione sul futuro connessa alla disponibilità di risorse aggiuntive in particolare europee, una sensibilità diffusa rispetto a carenze e interventi richiesti, la riconosciuta impossibilità di rilancio di un modello che, se non giunto al capolinea, necessita di profondi cambiamenti) per porre al centro di un piano di rilancio un rinnovato asse ricerca-società.

Avevamo commentato sul numero scorso la forte asimmetria tra quanto contenuto nel documento franco-tedesco prima, poi ripreso e sviluppato dal documento "New Generation" della Commissione, e quanto presente nel "Decreto Rilancio" italiano relativamente a questi temi. Mentre scriviamo non è ancora avvenuta l'approvazione del piano europeo, da una parte, e, dall'altra, la conversione in legge del decreto italiano, su cui poi ritorneremo, una conversione che,

come è noto, porta spesso a significativi aggiustamenti. Ma nel contempo si è da pochi giorni insediata la presidenza tedesca dell'Unione, una presidenza che ha dichiarato di volersi adoperare per un rilancio, una "nuova generazione" del progetto europeo ed entro il cui mandato presumibilmente ed auspicabilmente verrà approvato il quadro di bilancio per i prossimi sette anni, gli interventi a sostegno dei paesi colpiti dalla pandemia e il nuovo programma per la ricerca e l'innovazione Orizzonte Europa.

Le attese sono dunque molte e lo sforzo che viene chiesto al nostro paese per intervenire su uno "stato di salute" quanto mai precario poggiano su due caratteristiche: da un lato la credibilità di un processo di pianificazione, e programmazione, degli interventi ritenuti necessari e, soprattutto la capacità di implementare e realizzare quanto deciso entro tempi e modi certi, corrispondenti alle aspettative.

Anche al netto delle incertezze e dei rischi che ovviamente lo contraddistinguono, il mondo della ricerca non ha certamente brillato su questi terreni. Una buona sintesi della discrasia tra il dichiarato e il fatto è compresa nell'insieme dei documenti che sono compresi, in varie edizioni, sotto la dizione PNR (Programma Nazionale della Ricerca) e di cui abbiamo già avuto occasione di commentare in passato.

Il "Piano delle riforme, in sigla PNR

Ma è di un altro PNR, e dei suoi riflessi sulla ricerca che vogliamo parlare oggi: il *Programma Nazionale di Riforma*, da adesso in poi, salvo diversa indicazione, l'unico che identificheremo con questa si-

gla e che, come per quello della ricerca, spesse volte muta nella descrizione la sua dizione da Programma a Piano...

Si tratta di un documento di produzione governativa, che ha il compito di raccordare gli obiettivi nazionali e regionali con quelli europei, individuando priorità rispetto alle misure macroeconomiche, alle riforme strutturali, alle politiche del lavoro.

Da una decina di anni questo documento è confluito nel DEF (Documento di Economia e Finanza) ovvero il documento programmatico principale del paese, volto a orientare le strategie (e i numeri) della successiva Legge di bilancio. Questi ultimi (DEF e Legge di Bilancio) godono di notevole fama e attenzione nel dibattito pubblico, mentre il primo, quasi figlio di un Dio minore, viene spesso considerato un "obbligo" nei confronti dell'Europa essendo in effetti una conseguenza della "strategia di Lisbona" e del processo "Europa 2020".

Quest'anno, tra le conseguenze della pandemia, e tra i ritardi e gli aggiustamenti determinatisi con l'imponente produzione legislativa, spesso in emergenza, di questi mesi, che tra l'altro lascia in eredità una mole difficilmente gestibile e coordinabile di decreti attuativi, questo documento (il PNR), per i suoi contenuti e per la sua collocazione assume una nuova importanza e una visibilità propria in quanto costituisce il biglietto da visita delle volontà e delle intenzioni del paese rispetto all'utilizzo delle risorse che auspicabilmente l'approvazione del "Recovery Fund" renderà disponibili.

Anche qui al momento in cui scriviamo il documento non è stato ancora approvato in Consiglio dei Ministri ma ne sono state fornite ampie anticipazioni, quanto meno delle volontà sottese che andranno poi affinate con l'iter approvativo e che, temiamo, si concluderà con la ma-

gica formula "salvo intese", una formula che certifica la difficoltà a esprimere fino in fondo il percorso e le scelte.

Cosa contiene il nuovo PNR?

Ancora una volta apparentemente gli argomenti inseriti nel documento non sembrano centrati sulla ricerca. Non che questo significhi un ridimensionamento o una scarsa attenzione, vista la grande importanza dei temi, dall'evasione fiscale al salario minimo; inoltre sono comprese problematiche a noi molto care quali gli investimenti per scuola e la didattica a distanza, per cui vengono ipotizzati 3 miliardi di euro per adeguamenti strutturali.

Il documento incorpora le raccomandazioni contenute nel "Country Report 2020" del febbraio scorso, relativo all'Italia, che si concentravano sul forte debito pubblico e sulla debolezza della economia, naturalmente aggravatesi a luglio e con prospettive certamente molto preoccupanti. Un miglioramento nei saldi di bilancio è previsto come obiettivo a medio termine in un decennio, con la formula del contrasto all'evasione, le dismissioni pubbliche e una politica di *spending review*. La lista non è certamente originale e i precedenti non particolarmente incoraggianti...

A questo si aggiunge una dichiarata riforma fiscale volta a ridurre la pressione sui redditi da lavoro (come richiesto dalla Commissione) e la promozione dei pagamenti elettronici, interventi a sostegno della digitalizzazione del paese, di un migliore e più rapido funzionamento della giustizia, di una semplificazione amministrativa.

Il capitolo investimenti pubblici merita un'attenzione particolare. Viene dichia-

in attesa di un cambiamento

rata una volontà di superare il 3% del PIL (praticamente il doppio dell'attuale) nei prossimi quattro anni operando sulle infrastrutture, sui rischi ambientali, sulla digitalizzazione di pubblica amministrazione e scuola. Se l'intenzione è lodevole, con un'inversione di tendenza rispetto all'ultimo decennio, le dimensioni sembrano ancora lontane dal perseguire un risultato significativo, sia per il fatto che il tutto avviene a Pil decrescente e con un lungo elenco di opere "in lista d'attesa", tali da richiedere un forte monitoraggio sul nuovo effettivo piuttosto che sul semplice sblocco di iniziative già decise, sia, soprattutto, per l'affermarsi di una tendenza a voler superare regole, considerate vincoli, in nome di interventi straordinari su obiettivi, come nel tanto osannato modello della ricostruzione del ponte di Genova. Superamento di regole che si traducono in condizioni amministrative, organizzazione del lavoro, sicurezza e costi di fatto sganciate da controlli e bilanciamenti.

Il capitolo lavoro e pensioni opera sugli ammortizzatori sociali, di cui prevede la riforma e l'introduzione del salario minimo, mentre risultano confermate, sebbene sottoposte a verifica, quota cento e reddito di cittadinanza, intesi entrambi come "ammortizzatori sociali".

I bisogni della sanità vengono stimati in 32 miliardi, una cifra non lontana dalle disponibilità contenute nel Mes senza peraltro un esplicito riferimento allo stesso, e comprendono sia interventi infrastrutturali sia una valorizzazione degli specializzandi, senza peraltro un aumento del loro numero.

Come già detto grande attenzione e investimenti sono dedicati alla scuola con l'implementazione della didattica a distanza sulla base di una piattaforma proprietaria del Ministero e con la for-



mazione continua degli insegnanti per finire a *voucher*, pc, tablet e connessioni veloci per le famiglie meno abbienti.

L'intervento sulla ricerca è limitato a un incremento della spesa pubblica nel triennio pari allo 0,4% del PIL ma il cui unico dettaglio, di merito e di metodo, consiste nel citare la sostenibilità ambientale, la digitalizzazione (ancora una volta...) e l'incremento di produttività. Tema che porta all'analisi del rapporto tra ricerca e innovazione, dove gli incentivi saranno indirizzati verso le imprese, in particolare nei settori più in sofferenza a causa della crisi post Covid quali il turismo, l'industria automobilistica e la siderurgia.

La visione complessiva che emerge dal documento non brilla certo per originalità o scelte coraggiose e, per quanto riguarda la ricerca, sembra sganciata da riferimenti su una specifica analisi di domande a cui rispondere, di processi riorganizzativi da sostenere o comunque da affiancare, come nel caso dell'Agenzia nazionale o del Programma pluriennale di ricerca parallelo al nuovo

Programma Quadro europeo, o di scelte relative alle infrastrutture tecnologiche verso le quali sarà necessaria una riflessione ulteriore.

Innovazione e piattaforme tecno-scientifiche

Con due brillanti articoli usciti su "La Repubblica", rispettivamente il 22 maggio e il 17 giugno, Mario Calderini prende in esame due questioni centrali nel rapporto tra ricerca e innovazione, ovvero la stimolazione e l'accompagnamento delle idee dalla loro generazione all'arrivo sul mercato e la "qualità della finanza" necessaria all'innovazione. Articoli stimolati da una lettura del Decreto Rilancio e dalla (non) centralità della riflessione sulla finanza per l'innovazione nel corso della settimana dedicata agli "Stati Generali" dell'Economia, a partire dal Documento elaborato dalla *task force* di Colao.

Nel primo caso la proposta di costitu-

zione di un nuovo Fondo per il trasferimento tecnologico, dotato di 500 milioni per il 2020 e allocato presso il Ministero dello sviluppo economico, ma di fatto gestito dall'Enea che ne diviene il soggetto attuatore, proprio nel momento in cui, dopo una lunga gestazione, prende concretezza l'altro Fondo, quello italiano d'investimento, che nasce dal riordino di Invitalia Venture, ma che opera, come recita il suo sito, per sostenere la sfida della tecnologia e dell'innovazione e per lo sviluppo di start-up e piccole imprese. Un Fondo, detto per inciso, la cui principale preoccupazione, essendo stato pensato sotto Conte 1 e realizzato sotto Conte 2, è stata quella di comporre e bilanciare gli organigrammi...

Scoprire che esistano rischi di duplicazioni, o, quel che è peggio, di invasioni di campo e sgambetti, è il minimo, come già commentavamo nei numeri scorsi della rivista rispetto alla non chiarezza del disegno riformatore nel quadro di comando ricerca.

Nel secondo caso Calderini chiede di spostare l'attenzione dal quanto al come e, soprattutto, al creare le condizioni sugli "strumenti di ingaggio" pubblico-privato che attraggano proposte capaci di perseguire un impatto sociale positivo e misurabile.

Per chi ci ha seguito fino a qui si tratta di una sorta di vademecum sul che fare che, purtroppo, non trova riscontro nelle centinaia di pagine di cui siamo stati inondati in questi mesi.

Che l'improvvisazione possa fare anche più danni dell'inazione ce lo ricorda anche la senatrice Elena Cattaneo in un articolo uscito sul "Messaggero" lo scorso 20 giugno, a commento dell'evento organizzato da Human Technopole pochi giorni prima. Nell'articolo vengono ripresi molti temi cari all'autrice,



ma il focus è concentrato sul processo di individuazione e di insediamento, e del successivo utilizzo, delle piattaforme tecnologiche da realizzarsi presso il polo milanese. Piattaforme che rappresentano non solo una modalità di supporto tecnologico e strumentale a ricerche svolte all'interno, o all'esterno come auspica la senatrice, attraverso il coinvolgimento di giovani studiosi, ma che, per la loro natura rappresentano un modello di ridefinizione degli interventi di politica scientifica su una scala temporale non limitata al singolo progetto.

Se infatti ci voltiamo indietro e consideriamo esperienze pluridecennali quali il CERN o l'ESA o l'EMBL, nate è vero da accordi intergovernativi ma di fatto operanti in uno scenario di cooperazione trasversale europea se non globale, vediamo che queste realtà, non fosse solo che per il fatto di esistere ed essere gestite in forma aperta e partecipata, hanno catalizzato risorse e le hanno indirizzate verso obiettivi, in molti casi dettati dalle comunità scientifiche ma non alieni dall'interazioni con l'economia e la

società. Ovviamente con modalità diverse e in ragione dei campi d'interesse, della "lontananza" dal mercato, e delle risorse necessarie per introdurre innovazioni dirette, e indirette, rispetto a possibili campi di applicazione.

Investire oggi sulle "piattaforme", comunque le vogliamo intendere e senza inutili guerre di religione sui nominalismi e le definizioni, significa anche fornire una sponda a quei paesi e a quei sistemi scientifici che faticeranno nello stare al passo in una competizione che rischia di spostare sulla "sussidiarietà scientifica" il prezzo da pagare per essere comunque agganciati a un treno la cui locomotiva non solo è irraggiungibile ma si muove su binari e in direzioni sconosciute a chi segue (o insegue...).

È quanto ci ricordano anche la Commissaria europea all'innovazione ricerca e cultura Mariya Gabriel e l'europarlamentare Patrizia Toia, vicepresidente della Commissione ricerca industria ed energia, con un articolo pubblicato sul "Corriere della Sera" lo scorso 19 giugno, che, partendo da un commento sugli sforzi fatti per arrivare rapidamente e con successo a un vaccino europeo contro la pandemia, spostano rapidamente la riflessione sul bilancio europeo e sul supporto fornito dal nuovo programma quadro Orizzonte Europa e i suoi approcci innovativi, in particolare il partenariato pubblico-privato e le missioni su larga scala. Le due autrici sottolineano la necessità che gli stati membri puntino su una ripresa basata sui risultati e le conquiste scientifiche, a partire dai temi ambientali e dai cambiamenti sociali ed economici. E l'appello termina con una frase che dobbiamo fare nostra, nei fatti. Non sprechiamo questa occasione. ■

del metodo comparativo e dell'uso pubblico della storia



DAVID BALDINI

Il difficile esercizio della memoria e della ricostruzione storica sotto la lente dell'ideologia. L'ambiguità del termine "totalitarismo". Gli imbarazzi del Parlamento di Strasburgo. Imparare dalla storia

Giovedì 19 settembre 2019 il Parlamento europeo di Strasburgo ha approvato, a stragrande maggioranza - 535 voti a favore, 66 contrari, 52 astenuti -, una risoluzione che non ha mancato di suscitare perplessità e indignate reazioni. Essa recita: "Importanza della memoria europea per il futuro dell'Europa".

I deputati della minoranza contestavano non tanto il titolo della risoluzione, sul quale essi non potevano che essere d'accordo data l'ovvietà dell'assunto, quanto piuttosto i riferimenti storici e culturali invocati a sostegno di quella "memoria".

Per comprendere di cosa si trattasse, basterebbe rifarsi all'istituzione, nel 2017, della "Casa della storia europea",¹ che - nata su un progetto del Parlamento di Strasburgo - era stata concepita come sede di una "Esposizione permanente" di ogget-

*Smetti di piangere come un bambino
Non sei ferito, ma soltanto ucciso
Lascia ch'io ti sfilii gli stivali
A me toccherà combattere ancora.*

Poema di un anonimo soldato russo,
(cit. in esergo da M. Ferretti ne
La battaglia di Stalingrado, Giunti, Firenze 2001)

tistica varia, dalle finalità dichiaratamente didattiche. Nella Guida di base, ad uso del visitatore, leggiamo infatti che il padiglione "L'Europa prende forma", propedeutico all'Esposizione stessa, era stato dedicato non a caso agli "spazi educativi" con la motivazione seguente: "L'obiettivo di questa esposizione è offrire ai visitatori una panoramica della storia europea. I vari tempi non sono organizzati in funzione delle frontiere nazionali, ma corrispondono piuttosto ai principali processi e fenomeni che hanno diviso e unito gli europei nel corso del tempo".

Basta però girare poche pagine della Guida che, a commento del terzo padiglione – L'Europa in rovina (1914-1945)² – dalla poesia si passa subito alla prosa. Da una parte, infatti, la "memoria" viene giustamente riconosciuta quale "elemento essenziale tanto per gli individui quanto per i gruppi sociali", nonché "base dell'apprendimento e della consapevolezza di sé"; dall'altra viene indicata, altrettanto giustamente, quale strumento necessario per non incorrere di nuovo negli "errori" del passato, indicati nei due regimi "totalitari" del XX secolo: stalinismo e nazionalsocialismo. "Due sistemi – viene precisato – ideologicamente opposti, ma che appaiono molto simili nella loro brutalità e oppressione".

Memoria comparativa

Ebbene, siccome – come è noto – il diavolo si nasconde nei dettagli, quel superlativo assoluto – "molto simili" – ci costringe, da subito, a fare talune riflessioni. Quella semplice notazione grammaticale è infatti rivelatrice a quale tipo di "memoria" i parlamentari della maggioranza intendevano riferirsi, per farla divenire fondamento di educazione morale e civile dei cittadini europei. Una "memoria" che, ricostruita attraverso l'uso disinvoltato e a senso unico del metodo "comparativo", era divenuta appannaggio – almeno da un trentennio a questa parte – degli storici neorevisionisti, interessati più a sottolineare le somiglianze tra i due regimi "totalitari" che a marcarne le differenze. Non a caso gli autori della Guida, probabilmente animati dal sacro fuoco della "didattica", finivano, sulla base di queste premesse, per incorrere in un infortunio, di cui – crediamo – hanno mostrato di non avere consapevolezza. Alle pagine 58-59, infatti, i due regimi venivano posti *vis-à-vis* nel modo seguente:

"Nazionalsocialismo: genocidio e terrore di massa"; "Stalinismo: terrore di massa".

Ebbene, l'asimmetria tra i due termini di paragone è contenutisticamente così evidente che, si può dire, essi hanno finito per ottenere l'effetto opposto. Il "genocidio", seppure non ignorato, giustamente messo in conto al nazismo ma non allo stalinismo, è dunque da considerare una questione di "dettaglio"?

L'interrogativo si ripropone anche a proposito del trattamento riservato dalla Guida alla "distruzione degli ebrei d'Europa", la quale, sempre a pag. 58, viene così riassunta: "L'annichilimento degli ebrei europei diviene l'obiettivo principale di Hitler, assieme alla conquista del cosiddetto 'Lebensraum' o 'spazio vitale' nell'Europa orientale. La fortissima industrializzazione e le uccisioni sistematiche trovano il loro culmine nei campi di sterminio".

A questo punto non sappiamo davvero cosa pensare, soprattutto se confrontiamo il senso di questa affermazione con quanto sostenuto da uno storico come Dan Diner,³ il quale non solo ritiene la Shoah un avvenimento fondante del XX secolo, ma anche "un evento di vera importanza sovrastorica il cui impatto non si indebolisce con il passare del tempo".

Optando per questa seconda interpretazione, se dunque da una parte accettiamo, per convenzione, di ragionare in termini di "totalitarismo" – come è noto tale concetto, comparativo per excellence, è stato da tempo abbandonato dalla stessa sovietologia americana in quanto "non scientifico" –, dall'altra chiariamo subito che ci rifiutiamo di farlo nelle forme e nei modi di un comparativismo di maniera, che, ideologicamente schierato, appare inadatto ad affrontare le grandi aporie della storia.

Su tale questione, non certamente nuova, erano del resto intervenuti – molti anni fa – Ian Kershaw e Moshe Lewin, i quali hanno scritto: "Un ultimo esempio di distorsione del metodo comparativo per finalità politiche, nel continuo riesame del recente passato di entrambi i paesi [Germania e Russia, n.d.r.], ci riporta all'Olocausto e a quello che si può definire il 'bilancio delle atrocità' perpetrate da ciascun regime. A sottolineare la portata del terrore stalinista non sono solo nazionalisti e apologeti del nazismo tedeschi, ma anche nazionalisti russi fortemente anticomunisti, i primi ad accreditare l'opinione secondo la quale Stalin fece più vittime di Hitler (come se questo potesse giustificare parte degli orrori perpetrati dal nazismo), i secondi per connotare il genocidio nazista di una caratteristica assimilabile, se non peggiore, a quella del nazismo, al fine di porre l'accento sul male incarnato dal comunismo".⁴

Ebbene, non vorremmo che il tentativo di assimilare l'odio di classe all'odio di razza, la persecuzione politica allo sterminio razziale, il Gulag al Lager, più che una forzatura o una omis-

del metodo comparativo e dell'uso pubblico della storia



sione, si configurasse – da parte dei parlamentari europei maggioritari e “trasversali” – come una deliberata scelta di campo. Non vorremo infatti far loro torto immaginando che non fossero a conoscenza di quel dibattito storiografico che, da almeno mezzo secolo, vede impegnati – su fronti contrapposti – non solo gli storici, ma anche gli intellettuali, i politici, i cittadini comuni, data la risonanza che esso ha sempre avuto sui mass-media, non solo d'Europa, ma di tutto il mondo.⁵

È dunque quanto mai necessario, a questo punto, riassumerne il significato, proprio per evitare che a patirne sia in primo luogo proprio la “memoria”.

Neorevisionisti di ieri e neorevisionisti di oggi

Ad aprire le ostilità, era stato lo storico tedesco Ernst Nolte che, già noto per un'opera importante sul totalitarismo nazifascista,⁶ il 6 giugno 1986 aveva scritto, sulla “Frankfurter Allgemeine Zeitung”, un articolo dal titolo “Il passato che non vuole passare”. In esso egli sosteneva le seguenti tesi:

1) l'Arcipelago Gulag “precedette Auschwitz”;

2) lo “sterminio di classe” dei bolscevichi fu il prius logico e fattuale dello “sterminio di razza”;

3) Hitler ed i nazisti compirono un'“azione asiatica”, solo in quanto si consideravano vittime predestinate del bolscevismo.

Le intenzioni di Nolte apparvero, da subito, più che evidenti: egli, con le sue teorie, mirava a rimuovere – attraverso il metodo comparativo – le resistenze che ancora si opponevano al tentativo di far passare il “passato che non passa”,⁷ in quanto non si voleva più accettare che le responsabilità del nazismo continuassero a pesare come un macigno sulla coscienza collettiva del popolo tedesco, divenuta ormai un potenza di dimensione continentale.

Un mese dopo, per la precisione l'11 luglio, il filosofo e sociologo Jürgen Habermas rispondeva a Nolte, su “Die Zeit”, con un altro articolo: “Una sorta di risarcimento danni”. Lo studioso, dopo aver denunciando il tentativo – favorito dal clima culturale conservatore allora imperante in Germania – di adescare l'opinione pubblica tedesca con la lusinga di chiudere una volta per tutte i conti rimasti in sospeso con la storia, passava ad attaccare non solo Nolte, ma anche gli epigoni del “neorevisionismo” storiografico tedesco, tra cui figuravano molti nomi noti, quali quelli di Michael Stürmer, Andreas Hil-

gruber, Klaus Hildebrand. Egli li accusava non solo di aver tentato di relativizzare i crimini nazisti, ma anche di aver accampato la pretesa di una sorta di “risarcimento danni”, dato il ruolo di grande potenza che la Germania era ormai chiamata ad esercitare.⁸ I tentativi dei neorevisionisti, insomma, erano funzionali al rilancio di una identità nazionale tedesca che, da compromessa dall'esperienza nazista, avrebbe dovuto uscire rinnovata in quanto emendata dalle vergogne del passato. Di qui l'espedito del “pareggiamento” dei conti, che però, equiparando i crimini nazisti con quelli staliniani, di fatto finiva per relativizzare il nazismo, che non era più da considerare un fenomeno “unico”, ma un evento sì particolarmente crudele ed inumano, ma in fondo non molto dissimile dai molteplici avvenimenti della storia, caratterizzati da un alto tasso di violenza. E, d'altro canto, non era forse vero che il primo “genocidio”, di cui si abbia contezza, era stato quello del 1915, compiuto dai turchi ai danni degli armeni?

Queste erano dunque le basi da cui aveva preso e le mosse quell'indirizzo che sarà poi definito in Germania *Historikerstreit* (ovvero disputa tra storici), il quale era nato nel contesto della *Neue Sozialgeschichte* (nuova storia sociale).

Alla luce di questa sia pur succinta ricostruzione, appare tuttavia del tutto evidente che, nel caso di specie, la questione non era rappresentata dal “metodo comparativo”, sia pure con i suoi limiti e i suoi difetti, ma sull'uso che se n'era fatto per ragioni squisitamente politiche. Questo è quanto aveva sostenuto anche Hans-Ulrich Wehler,⁹ che aveva replicato a stretto giro a Ernst Nolte, con riferimento ai suoi tentativi di riduzionismo del “genocidio”.¹⁰

E tuttavia, se si procedesse ancor di più a ritroso, si scoprirebbe che la questione della comparazione è stata oggetto di polemiche in età ancora più antica, risalendo quanto meno al periodo della “guerra fredda”, quando la Germania, da potenza ex-nemica delle democrazie, era divenuta – dopo la sconfitta nella seconda guerra mondiale, una fedele alleata della NATO. Per ragioni geopolitiche, dunque, le era stato assegnato il ruolo di baluardo delle libertà dell'Occidente, data la vicinanza dei regimi comunisti d'oltrecortina.

Già negli anni Sessanta Jan Améry, nel suo celebre libro *Intellettuale ad Auschwitz*,¹¹ aveva non a caso sdegnosamente respinto, come “la principale mistificazione politica del dopoguerra”, l'idea di una similarità fra comunismo e nazionalsocialismo, istituita soprattutto da parte di chi giudicava i due regimi come “due manifestazioni in fondo non tanto dissimili

di una stessa identica cosa”. “Troppo di frequente – egli argomentava – si sono voluti accostare Hitler e Stalin, Auschwitz e la Siberia, il muro del ghetto di Varsavia e il muro di Berlino voluto da Ulbricht, così come si è soliti accostare Goethe a Schiller, Klopstock a Wieland. Prendendo su di me ogni responsabilità e a rischio di una denuncia, ripeto a questo punto quanto Thomas Mann disse nel corso di un'intervista che gli procurò molti nemici: e cioè che il comunismo, sebbene in certi momenti si manifesti nell'orrore, simboleggia in ogni caso un'idea dell'uomo, mentre il fascismo hitleriano non era in nessun modo un'idea, ma solo malvagità”.

Similitudini che non ci sono

Quasi con gli stessi termini si sarebbe espresso poco dopo Primo Levi, il quale, in una intervista del 1979, dichiarava: “Ho studiato bene il primo libro di Solgenitsin, per vedere le affinità e le differenze tra i Lager russi e quelli tedeschi e posso dire una cosa: nei Lager russi la morte è un sotto prodotto, non è lo scopo”.¹² Lo stesso Levi poi, reputando il genocidio nazista un fenomeno storico “unico”, ne compendia poi così i caratteri salienti: “la deportazione di massa, la volontà di genocidio, il ripristino dell'economia schiavistica, l'annullamento della dimensione umana dell'individuo e la sua depersonalizzazione”.¹³

Ma non era finita qui: egli sarebbe tornato sull'argomento anche nell'Introduzione alla ristampa tedesca di *Se questo è un uomo* con le seguenti parole:¹⁴ “Mi pare d'intravedere nella criminosa tragedia del Terzo Reich un avvenimento unico, esemplare e simbolico, ma il cui significato non è stato ancora chiarito: forse vi si può leggere il presagio di una maggiore catastrofe che pende sull'umanità, e che potrà essere stornata solo se noi tutti riusciremo ad interpretare il passato, svuotandolo così della sua minaccia”.

A questo punto, cosa altro pensare se non che i parlamentari europei, nella disperata ricerca – a loro volta - di un qualche collante “identitario”, abbiano finito per cedere alle esigenze della Realpolitik, facendo “passare” quel “passato che non passa”, anche ad onta della verità storica?

Per non lasciare senza risposta questa cruciale domanda – e soprattutto per non passare sotto silenzio le atrocità dello stalinismo, ci impegniamo fin da ora a trattare il tema del Gulag e del sistema repressivo sovietico sul prossimo numero di “Articolo 33”, senza però adottare – lo dichiariamo subito – il

del metodo comparativo e dell'uso pubblico della storia

metodo comparativo. Siamo infatti convinti che, per dimostrare la natura “totalitaria” dei due regimi, non sia necessaria né la loro equiparazione, né tanto meno l’insistenza sul concetto di “totalitarismo”, rispetto al quale Enzo Traverso si (ci) chiedeva se esso fosse da considerare come legato ad un uomo (Stalin etc.) o a un “sistema”.¹⁵ Aveva poi aggiunto che il comunismo, dopo che si era “congedato dall’attualità” a seguito della fine dell’Unione Sovietica nel 1991, sollecitava un po’ tutti a proporre nuove e non tradizionali formulazioni: “Non che tutte le realtà politiche designate da questo termine – egli aggiungeva – siano definitivamente scomparse dal nostro pianeta, ma la fine del ‘secolo breve’ – l’epoca nella quale si sono consumate le due esperienze storiche che lo hanno generato, quelle dei fascismi e del comunismo – ci permette di storicizzarlo”.

E storicizzare, per l’appunto, non vuol dire necessariamente “comparare”, come hanno fatto i nostri rappresentanti al Parlamento di Strasburgo, i quali, pur nella presa d’atto del valore della “memoria”, ne hanno poi dato una versione parziale e distorta che obiettivamente ha fatto fare all’Europa un passo avanti e due indietro. Sarebbe bastato, per evitarlo, ricordare quanto Primo Levi ebbe a scrivere un anno prima di morire, profondamente amareggiato per il rilievo sempre maggiore che, nel tempo, aveva assunto l’indirizzo neorevisionistico: “Questo moderno ritorno alla barbarie è centrale, infine, nella coscienza dei colpevoli di allora e dei loro eredi: se così non fosse, non avremmo assistito al laido conato dei revisionisti, di quei giovani storici che solo in questi ultimi anni sono venuti allo scoperto, che si professano politicamente bianchi, tavole rase, imparziali, neutrali, aperti a tutti i pro e a tutti i contro, ma che dedicano pagine e pagine di acrobazie polemiche per dimostrare che noi non abbiamo visto quello che abbiamo visto, non vissuto quello che abbiamo vissuto”.¹⁶

Date le premesse, rimane il dubbio: i deputati di Strasburgo sono davvero rimasti vittime di un abbaglio, o, con la loro risoluzione, hanno inteso fare una precisa scelta di campo in senso neorevisionistico, decisi a far passare – anch’essi – quel “passato che non passa”?¹⁷

Se così è, ci chiediamo allora: è davvero questa l’Europa che sognavamo?

Ai “sommersi”, e a quanti si sono fortunatamente “salvati” dai Lager nazisti, oltre che a tutti noi, i parlamentari europei devono, quanto meno, una risposta. ■

NOTE

1. La relativa “Guida”, che introduce il visitatore all’“Esposizione permanente” della “Casa della storia europea”, è stata pubblicata dall’Ufficio delle pubblicazioni dell’UE, Lussemburgo 2017.

2. Ricordiamo che tale arco di tempo è stato anche definito dagli storici come “età della catastrofe” o della “guerra civile europea”. Per quest’ultimo aspetto si veda C. Pavone, *La seconda guerra mondiale: una guerra civile europea?*, in *Guerre fratricide. Le guerre civili in età contemporanea*, a cura di G. Ranzato, Boringhieri, Torino 1994.

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

4. I. Kershaw e M. Lewin, *Regimi e dittatori: prospettive di comparazione*, Introduzione a AA.VV., *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*, a cura di I. Kershaw e M. Lewin, ed. orig. 1997, trad.it. Editori Riuniti, Roma 2002.

5. Dopo il saggio di I. Kershaw e M. Lewin si veda, sull’argomento, anche H. Rousso, *Stalinismo e nazismo. Storia e memoria comparate* (a cura di), ed. orig. 1999, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2001.

6. E. Nolte, *I tre volti del potere*, Mondadori, Milano 1971.

7. Si veda AA.VV., *Germania. Un passato che non passa*, a cura di G. E. Rusconi, Einaudi, Torino 1987.

8. Si ricorda, per inciso, che tre anni dopo sarebbe avvenuta la caduta del Muro di Berlino, premessa indispensabile per la poi avvenuta riunificazione tedesca.

9. H.-U. Wehler, *Le mani sulla storia. Germania: riscrivere il passato?*, Ponte alle Grazie, Firenze 1989.

10. E. Nolte, *Nazional-socialismo e bolscevismo. La guerra civile europea*, Sansoni, Firenze 1988. Si veda, in particolare il saggio di E. Nolte, *Il passato che non vuole passare*, contenuto nel volume collettaneo a cura di G. E. Rusconi, *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l’identità tedesca*, Einaudi, Torino 1987.

11. J. Améry è lo pseudonimo dell’ebreo austriaco Hans Mayer. Fugito in Belgio dopo l’annessione dell’Austria alla Germania nazista, entrerà nella resistenza belga. Catturato nel 1943, fu torturato e poi deportato in vari campi di concentramento; tra questi ci fu anche quello di Auschwitz, dove conobbe Primo Levi. Celebre è il suo libro *Intellettuale ad Auschwitz*, ed. orig. 1977, trad. it. Boringhieri, Torino 1987.

12. Si veda *Echi di una voce perduta*, a cura di G. Poli e G. Calcagno, Mursia, Milano 1992, p. 50. l’intervista concessa da P. Levi a S. Giacomoni, “la Repubblica” nel 24 gennaio 1979, ora in

13. P. Levi, *La tregua*, in *Opere*, Einaudi, Torino 1997.

14. Si veda G. Poli – G. Calcagno, *Echi di una voce perduta. Incontri, interviste e conversazioni con Primo Levi*, Mursia, Milano 1992.

15. E. Traverso, *Il totalitarismo*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

16. P. Levi, Prefazione a *La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti dei duecento sopravvissuti*, a cura di A. Bravo e D. Jalla, Franco Angeli, Milano 1986.

20 SETTEMBRE 1870: LE TRUPPE PONTIFICIE ALZANO BANDIERA BIANCA



“ La bandiera bianca fu alzata simultaneamente in tutti i punti della città assaliti e difesi. L'ordine fu mandato dal generale Kranzler che stava in Vaticano a disposizione di Pio IX. Si afferma che il Papa, il quale aveva ceduto ai consigli del partito militare estero, contrariamente al parere del cardinale Antonelli, ordinando la resistenza tanto per obbligare le truppe italiane ad entrare a Roma per forza, sollecitasse poi il termine di un inutile spargimento di sangue. Si disse allora altresì che il conte d'Armin avesse vivacemente dimostrato al Papa la necessità della resa. Sarà difficile stabilire in quale misura la volontà di Pio IX e quella delle persone che lo circondavano e consigliavano abbiano ciascuna contribuito a far cessare il fuoco de' difensori. [...]

Comunque sia, la bandiera bianca fu alzata quasi simultaneamente in ogni punto dove si combatteva: alla breccia in-

vece o fu innalzata più tardi o non fu veduta subito, e il conflitto con i difensori di villa Bonaparte continuò per qualche minuto in più. Un parlamentario fu fermato dalla 4^a compagnia del 19^o fanteria che, come ho detto, aveva con la 3^a salito la breccia quasi contemporaneamente al 12^o bersaglieri e traversando la parte del giardino di villa Bonaparte più vicina a porta Salaria, raggiunse poi di lì la strada tra questa e la via di Porta Pia, oggi via XX Settembre. Da questo fatto dall'aver prolungato per alcuni momenti il fuoco, è derivata poi la voce che il maggiore Paggiari comandante del 34^o battaglione bersaglieri sia stato ucciso a tradimento quando era già stata innalzata la bandiera bianca. [...]

Le truppe nostre si agglomeravano intanto presso le mura della città, con l'arme al piede e lo zaino in spalla, pronte ad entrare da tutte le parti, qualora ve ne fosse stato bisogno. Il 39^o e il 40^o erano

già in via Porta Pia [...]; i bersaglieri occupavano la breccia e il giardino di villa Bonaparte. Altri battaglioni, avanzatisi da Sant'Agnese, erano schierati fra Porta Pia e Porta Salaria lungo la strada di circonvallazione esterna, resa per lungo tratto impraticabile dalle macerie delle mura stritolare dai colpi de' nostri pezzi di posizione. Per quella strada vedemmo arrivare, a piedi, il generale Kranzler con tanto di cappello piumato e in grande uniforme. Gli furono presentate le armi con la più gran correttezza, ma nelle facce composte e serie de' bersaglieri pareva di veder far capolino un sorriso. Passato il generale e rimesse le armi al piede, bisognava sentire i commenti! Che colpa avevano quei giovanotti se la tradizione popolare non è mai stata lusinghiera per i soldati del Papa! ” ■

(U. Pesci, *Come siamo entrati in Roma*, Palazzi, Milano 1970, pp. 132 133 e 135)

LA BRECCIA DI PORTA PIA SECONDO LA TESTIMONIANZA DI EDMONDO DE AMICIS

Roma, 21 settembre 1870.

Ieri mattina alle quattro fummo svegliati a Monterotondo, io e i miei compagni, dal lontano rimbombo del cannone. Partimmo subito. Appena fummo in vista della città, a cinque o sei miglia, argomentammo dai nuvoli del fumo che le operazioni militari erano state dirette su vari punti. Così era infatti. Il 4.° corpo d'esercito operava contro la parte di cinta compresa tra porta San Lorenzo e porta Salaria; la divisione Angioletti contro porta San Giovanni; la divisione Bixio contro porta San Pancrazio. Il generale Mazè de la Roche, colla 12.ª divisione del 4.° corpo, doveva impadronirsi di porta Pia.

A misura che ci avviciniamo (a piedi, s'intende) vediamo tutte le terrazze delle ville piene di gente che guarda. Presso la villa Casalini incontriamo i sei battaglioni bersaglieri della riserva che stanno aspettando l'ordine di avanzarsi contro porta Pia. Nessun corpo di fanteria aveva ancora assalito. L'artiglieria stava ancora bersagliando le porte e le mura per aprire le breccie. Non ricordo bene che ora fosse quando ci fu annunciato che una larga breccia era stata aperta vicino a Porta Pia, e che i cannoni dei pontificii appostati a quella porta erano stati smontati. Si parlava di qualcuno dei nostri artiglieri ferito. Ne interrogammo parecchi che tornavano dai siti avanzati, e tutti ci dissero che i pontificii davano saggio di una meravigliosa imperizia nel tiro, che i varchi già erano aperti, che l'assalto della fanteria era imminente. Salimmo sulla terrazza d'una villa e vedemmo distintamente le mura sfraccellate e la porta Pia malconcia. Tutti i poderi vicini alle mura brulicavano di soldati. In mezzo agli



alberi dei giardini si vedevano lunghe colonne di artiglieria. Ufficiali di stato maggiore e staffette correvano di carriera, in tutte le direzioni.

E' impossibile ch'io vi dia notizie particolari di quello che fecero le altre divisioni. Vi dirò della divisione Mazè de la Roche, che è quella ch'io seguì.

La strada che conduce a porta Pia è fiancheggiata ai due lati dal muro di cinta dei poderi. Ci avanzammo verso la porta. La strada è dritta e la porta si vedeva benissimo a una grande lontananza; si vedevano i materassi legati al muro dai pontificii, e già per metà arsi dai nostri fuochi; si vedevano le colonne della porta, le statue, i sacchi di terra ammonitichiatii sulla barricata costrutta dinanzi; tutto si vedeva distintamente. Il fuoco dei cannoni pontificii, da questa parte, era già cessato, ma i soldati si preparavano a difendersi dai muri. A 300 o 400 metri dalla barricata due grossi pezzi della nostra artiglieria traevano contro la porta e il muro. Il contegno di quegli artiglieri era ammirabile. Non si può dire con che tranquilla disinvoltura facessero le loro manovre, a così breve distanza dal nemico. Gli uffi-

ciali erano tutti presenti. Il generale Mazè, col suo stato maggiore, stava dietro i due cannoni. Ad ogni colpo si vedeva un pezzo del muro o della porta staccarsi e rovinare. Alcune granate, lanciate, parve, da un'altra porta, passarono non molto al di sopra dello stato maggiore. Gli zuavi tiravano fittissimo dalle mura del Castro Pretorio, e uno dei nostri reggimenti ne pativa qualche danno.

Quando la porta Pia fu affatto libera, e la breccia vicina aperta fino a terra, due colonne di fanteria furono lanciate all'assalto.[...]

La porta Pia era tutta sfraccellata, la sola immagine enorme della Madonna che le sorgeva dietro era rimasta intatta, le statue a destra e a sinistra non avevano più testa, il suolo intono era sparso di mucchi di terra, di materassi fumanti, di berretti di zuavi, d'armi, di travi, di sassi.

Per la breccia vicina entravano rapidamente i nostri risorgimenti. ■

(E. De Amicis, da *Ricordi del 1870*, Barbera, Firenze 1872, ora in E. De Amicis, *Lecture scelte*, pp. 58-61, a cura di D. Mantovani, Treves, Milano 1920)

L'OPINIONE DI CAMILLO BENSO, CONTE DI CAVOUR

“ Se si potesse concepire l'Italia costituita in unità in modo stabile senza che Roma fosse la sua capitale, io dichiaro schiettamente che reputerei difficile, forse impossibile la soluzione della questione romana. Perché noi abbiamo il diritto, anzi il dovere di chiedere, d'insistere perché Roma sia riunita all'Italia? Perché senza Roma capitale d'Italia, l'Italia non si può costituire. (Approvazione). [...]

Tuttavia, o signori, si può dare di questa verità una dimostrazione assai semplice. L'Italia ha ancor molto da fare per costituirsi in modo definitivo, per isciogliere tutti i gravi problemi che la sua unificazione suscita, per abbattere tutti gli ostacoli che antiche istituzioni, tradizioni secolari oppongono a questa grande impresa; ora, o signori, perché quest'opera possa compiersi conviene che non vi siano cause di dissidi, di lotte. Ma finché la questione della capitale non sarà definita vi sarà sempre motivo di dispareri e di discordie fra le varie parti d'Italia. (Benissimo).

E invero, o signori, è facile a concepirsi che persone di buona fede, persone illuminate ed anche dotate di molto ingegno, ora sostengano o per considerazioni storiche o per considerazioni artistiche, o per qualunque altra considerazione la preferenza a darsi a questa o quell'altra città come capitale d'Italia; io capisco che questa discussione sia per ora possibile; ma se l'Italia costituita avesse già stabilita in Roma la sua capitale, credete voi che tale discussione fosse ancora possibile? Certo che no; anche coloro che si oppongono al trasferimento della capitale a Roma, una volta che essa fosse colà stabilita non ardirebbero di proporre che venisse traslocata altrove. Quindi egli è solo proclamando Roma capitale d'Italia che noi possiamo porre un termine assoluto a queste cause



di dissenso tra noi. [...]

La questione della capitale non si scioglie, o signori, per ragioni né di clima, né di topografia, neanche per ragioni strategiche; se queste ragioni avessero dovuto influire sulla scelta della capitale certamente Londra non sarebbe capitale della Gran Bretagna, e forse nemmeno Parigi lo sarebbe della Francia. La scelta della capitale è determinata da grandi ragioni morali. È il sentimento dei popoli quello che decide le questioni ad essa relative.

Ora, o signori, in Roma concorrono tutte le circostanze storiche, intellettuali, morali che devono determinare le condizioni della capitale di un grande Stato. Roma è la sola città d'Italia che non abbia memorie esclusivamente municipali; tutta la storia di Roma dal tempo dei Cesari al giorno d'oggi è la storia di una città la cui importanza si estende infinitamente al di là del suo territorio; di una città, cioè, destinata ad essere la capitale di un grande Stato. (Segni di approvazione su vari banchi). Convinto, profondamente convinto di questa verità, io mi credo in obbligo di proclamarlo nel modo più solenne davanti a voi, davanti alla nazione, e mi tengo in obbligo di fare in questa circostanza appello al patriottismo di tutti i cittadini d'Italia e dei rappresentanti

delle più illustri sue città, onde cessi ogni discussione in proposito, affinché noi possiamo dichiarare all'Europa, affinché chi ha l'onore di rappresentare questo paese a fronte delle estere potenze possa dire: la necessità di aver Roma per capitale è riconosciuta e proclamata dall'intera nazione. (Applausi). Io credo di avere qualche titolo a poter fare quest'appello a coloro che per ragioni che io rispetto, dissentissero da me su questo punto; giacché, o signori, non volendo fare innanzi a voi sfoggio di spartani sentimenti, io dico schiettamente: sarà per me un gran dolore il dover dichiarare alla mia città natia che essa deve rinunciare assolutamente, definitivamente ad ogni speranza di conservare nel suo seno la sede del governo. (Approvazione). [...]

Ho detto, o signori, e affermo ancora una volta che Roma, Roma sola deve essere la capitale d'Italia".

(Discorso tenuto nel Parlamento di Torino il 27 marzo 1861) ■

(Da C. Cavour, *Per Roma capitale*, in "Discorsi parlamentari", a cura di D. Cantimori, Einaudi, Torino 1942).

cesare pavese nel ricordo di natalia ginzburg

COME UN ADOLESCENTE

AMADIGI DI GAULA

[...] La nostra città rassomiglia, noi adesso ce ne accorgiamo, all'amico che abbiamo perduto [il 27 agosto 1950, ndr] e che l'aveva cara; è, come era lui, laboriosa, aggrondata in una sua operosità febbrile e testarda; ed è nello stesso tempo svogliata e disposta a oziare e sognare. Nella città che gli rassomiglia, noi sentiamo di rivivere il nostro amico dovunque andiamo; in ogni angolo e ad ogni svolta ci sembra che possa a un tratto apparire la sua alta figura dal cappotto scuro a martingala, la faccia nascosta nel bavero, il cappello calato sugli occhi. L'amico misurava la città col suo lungo passo, testardo e solitario; si rintanava nei caffè più appartati e fumosi, si liberava svelto del cappotto e del cappello, ma teneva buttata attorno al collo la sua brutta sciarpetta chiara; si attorcigliava intorno alle dita le lunghe ciocche dei suoi capelli castani, e poi si spettinava all'improvviso con mossa fulminea. Riempiva fogli e fogli della sua calligrafia larga e rapida, cancellando con furia; e celebrava, nei suoi versi, la città:

Questo è il giorno che salgono le nebbie
dal fiume
Nella bella città, in mezzo a prati e colline,
E la sfumano come un ricordo.

[...] Il nostro amico viveva nella città come un adolescente: e fino all'ultimo visse così. Le sue giornate erano, come quelle degli adolescenti, lunghissime, e piene di tempo: sapeva trovare spazio per studiare e per scrivere, per guadagnarsi la vita e per oziare sulle strade che amava: e noi che annaspavamo

combattuti fra pigrizia e operosità, perdevamo le ore nell'incertezza di decidere se eravamo pigri o operosi. Non volle, per molti anni, sottomettersi a un orario d'ufficio, accettare una professione definitiva; ma quando acconsentì a sedere a un tavolo d'ufficio, divenne un impiegato meticoloso e un lavoratore infaticabile: pur serbandosi un ampio margine d'ozio; consumava i suoi pasti velocissimo, mangiava poco e non dormiva mai.

Era, qualche volta, molto triste; ma noi



Cesare Pavese

pensammo, per lungo tempo, che sarebbe guarito di quella tristezza, quando si fosse deciso a diventare adulto: perché ci pareva, la sua, una tristezza come di ragazzo che ancora non ha toccato la terra e si muove nel mondo arido e solitario dei sogni. Qualche volta, la sera, ci veniva a trovare; sedeva pallido, con la sua sciarpetta al collo, e si attorcigliava i capelli o sgualciva un foglio di carta; non pronunciava, in tutta la sera, una sola

parola; non rispondeva a nessuna delle nostre domande. Infine, di scatto, agguantava il cappotto e se ne andava.[...]

Non ebbe mai una moglie, né dei figli, né una casa sua. Abitava presso una sorella sposata, che gli voleva bene e alla quale lui voleva bene; ma usava in famiglia i suoi soliti modi ruvidi, e si comportava come un ragazzo o come un forestiero. [...]

Aveva, negli ultimi anni, un viso solcato e scavato, devastato da travagliati pensieri: ma conservò fino all'ultimo, nella figura, la gentilezza d'un adolescente. Diventò, negli ultimi anni, uno scrittore famoso; ma questo non mutò in nulla le sue abitudini schive, né la modestia della sua attitudine, né l'umiltà, coscienziosa fino allo scrupolo, del suo lavoro d'ogni giorno.[...]

È morto d'estate. [...]

Non c'era nessuno di noi. Scelse, per morire, un giorno qualunque di quel torrido agosto [del 1950, ndr]; e scelse la stanza d'un albergo nei pressi della stazione: volendo morire nella città che gli apparteneva, come un forestiero. Aveva immaginato la sua morte in una poesia antica, di molti e moti anni prima:

Non sarà necessario lasciare il letto.
Solo l'alba entrerà nella stanza vuota.
Basterà la finestra a vestire ogni cosa
D'un chiarore tranquillo, quasi una luce.
Poserà un'ombra scarna sul volto supino.
I ricordi saranno dei grumi d'ombra
Appiattati così come vecchia brace
Nel camino. Il ricordo sarà la vampa
Che ancor ieri mordeva negli occhi spenti.

(Da N. Ginzburg, *Ritratto d'un amico*, in "Piccole virtù", Einaudi, Torino 1962) ■

L'AUTODIFESA DI MAJAKOVSKIJ

A CURA DI ORILO

Compagni, sono al mondo da 35 anni e conto 20 anni di cosiddetta vita creativa, e nel corso di tutta la mia esistenza ho sostenuto le mie idee con la forza dei miei polmoni, con la potenza e il vigore della mia voce. E non sono affatto preoccupato che questa mia opera venga annullata. Negli ultimi tempi si è andata consolidando l'opinione che io un talento ormai riconosciuto e sono contento che il bagno serva a confutare questa convinzione. All'uscita del teatro, asciugo, ovviamente in senso figurato, gli sputi dalla mia fronte possente.

Dopo la presentazione del Bagno si sono formate due fazioni. Gli uni sostenevano: "Magnifico, non c'era mai capitato di starcene tanto allegri"; gli altri: "Che schifo, uno spettacolo ripugnante".

Per me sarebbe molto facile affermare che la mia opera era bellissima, ma è stata rovinata dalla messinscena. Si tratterebbe di una via estremamente semplice che rifiuto. Mi assumo interamente la responsabilità di difetti dei pregi di quest'opera. Ma bisogna tenere presenti altri aspetti. Non è possibile, ad esempio, sostenere: "Ecco, vedete, la repressione di una repressione comunista, mettiamo, a New York ha avuto un effetto migliore dello sciopero dei minatori in Inghilterra". Una valutazione del genere non è un valido criterio di giudizio delle cose. Prima di tutto bisogna stabilire quanto una determinata opera sia oggi necessaria. Se si tratta di un'opera nostra, bisogna dire: "Peccato che sia cattiva". Se è anche dannosa, bisogna rallegrarsi che non sia buona.

L'interesse principale di questo spettacolo non consiste nei risvolti psicologici, ma nella

risoluzione di problemi rivoluzionari. Visto che considero il teatro come un'arena, in cui si rispecchiano le parole d'ordine politiche, tento di trovare una forma per risolvere questi problemi. Prima di tutto affermo che il teatro è un'arena, e, in secondo luogo, un ente di spettacolo, cioè, ancora come sopra, un'allegria arena pubblicistica.

Qualcuno ha detto: "Il bagno è un fiasco. Il bagno è un insuccesso". In che senso? Perché sarebbe un fiasco? Solo perché un omuncolo della Komsomol'skaja pravda ha pigolato per caso una frasetta dicendo che lui non si è divertito o perché qualcuno non ha gradito che il manifesto non fosse disegnato a dovere? No, non mi sono basato su materiale letterario e drammatico realmente valido, ponendolo a fondamento delle mie opere. Qual è per me il valore di questo materiale? Innanzitutto che si tratta di propaganda, presentata sotto forma di lettura, e che nello stesso testo, dall'inizio alla fine, vengono risolti tutti gli ambiti comici dei dialoghi. So che ogni parola che ho scritto, dalla prima all'ultima, è stata composta con lo stesso senso di responsabilità con il quale ho composto le mie opere poetiche migliori. Čarov, a testimonianza di alcuni momenti poco spiritosi, ha riportato tre frasette, frutto dell'improvvisazione degli attori.

Dal punto di vista della drammaturgia. Cercando di trovare soluzione ad alcuni passaggi della messinscena, abbiamo dovuto affrontare il problema delle ridotte dimensioni del palcoscenico. Abbiamo abbattuto un palco, abbiamo abbattuto delle pareti, se sarà necessario abatteremo il soffitto: a partire da un'azione individuale, che si sviluppa in sei o sette quadri, vogliamo arrivare a una scena di massa.

Lo ripeto per la decima volta: prevedo che su questo punto dovrò entrare in conflitto con gli spettatori e con il vecchio teatro. So, e penso anche che Mejerchol'd lo sappia, che se realizzassimo la scena seguendo esattamente le indicazioni dell'autore, otterremmo un grande effetto teatrale. Ma noi non presentiamo un teatro psicologico, bensì un teatro basato sullo spettacolo. Oggi degli operai mi hanno criticato sulla Večernaja Moskva. Uno afferma: "È uno spettacolo da baraccone", un altro dice: "È un teatro di burattini". Per l'appunto volevo che ci fosse sia l'uno che l'altro. Un terzo sostiene; Manca l'arte". Me ne rallegra: non volevo essere artistico, ho tentato di creare un'opera non artistica.

Noi non siamo mai stati degli avanguardisti velleitari, ma neppure degli opportunisti. Abbiamo sempre affermato che le idee, sostenute dall'Unione Sovietica, sono idee progressiste. Nel campo della drammaturgia noi rappresentiamo il teatro d'avanguardia. Lungo questa strada commettiamo decine, centinaia di errori, ma questi errori sono per noi più importanti dei successi del vecchio teatro di adulteri.

27 marzo 1930 ■

(V. Majakovskij, Intervento nel dibattito su "Il bagno" alla Casa della stampa, da *Compagno governo*, Ponte Alle Grazie, Milano, 1998, pp. 186-188)

NOTE

1. Titolo dell'ultima opera teatrale di Majakovskij. Rappresentata a Mosca il 16 aprile 1930, fu accolta molto freddamente dalla critica.

2. Organo ufficiale del Komsomol, l'organizzazione giovanile del Partito comunista dell'Unione Sovietica.

3. Locale giornale moscovita, in circolazione dal 6 dicembre 1923.

Tokyo 1940



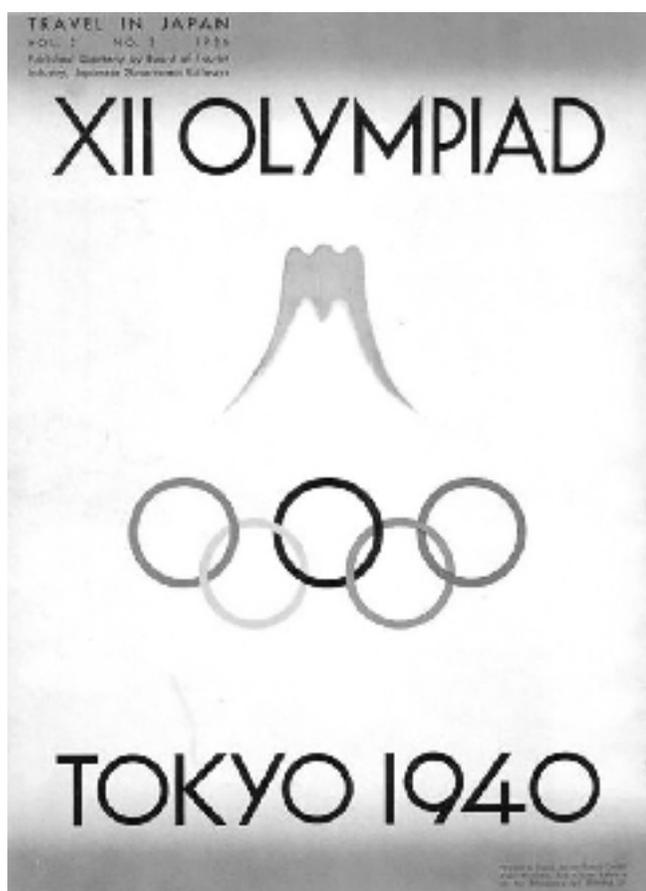
DARIO RICCI

Il rinvio delle Olimpiadi di Tokyo di quest'anno ci riporta a un altro più tragico rinvio a causa della seconda guerra mondiale. Gli eroi dello sport nipponico periti giovani nel corso di una ben più orribile competizione

Da Tokyo 1940 a Tokyo 2020: proprio nei giorni in cui un'altra "guerra" (altrettanto cruenta e dall'esito imprevedibile, seppur combattuta contro un nemico invisibile e comune all'umanità tutta) ha portato – fra le altre cose – anche al rinvio all'anno prossimo delle Olimpiadi di Tokyo 2020, sembra utile tornare ai giorni di quei giochi nipponici che mai videro la luce, catapultando così molti degli eroi sportivi di quella nazione dalla lotta per una medaglia olimpica a quella in una trincea, da cui tanti, troppi, non tornarono. Conflitti diversi e tra loro, certo, asimmetrici, certo, quelli che hanno offuscato allora come oggi il sogno a cinque cerchi dei giapponesi e del mondo intero, ma tra le pieghe della Storia, a ben guardare, alcune similitudini possono essere individuate. Peculiari e inimitabili, invece, le parabole umane, da seguire tra incanto, meraviglia, stupore e dolore.

La guerra spazza via i giochi

Assegnazione. I Giochi Olimpici estivi del 1940 a Tokyo, quelli invernali a Sapporo, così decise nel luglio del 1936, a Berlino, il Comitato Olimpico Internazionale, assegnandoli al Giappone per la prima volta nella sua storia (e per la prima volta all'Asia). Poco più di un anno dopo, nel settembre 1937 a Losanna, moriva colui che i Giochi aveva voluto



farli rinascere, almeno nella loro versione moderna: il barone Pierre De Coubertin. Un momento di svolta, nella storia del mondo e dell'olimpismo, con il secondo conflitto mondiale alle porte e la guerra cino-giapponese che, iniziata proprio nel luglio del 1937, avrebbe ben presto privato il Paese del Sol Levante del suo sogno olimpico, sacrificato sull'altare dell'espansionismo totalitarista.

Asse olimpico. Berlino nel 1936, Tokyo nel 1940, e poi Roma nel 1944: le strategie della politica sportiva dei totalitarismi avevano disegnato questo ipotetico scenario. Progetto che proprio le loro stesse mire espansionistiche mandarono in frantumi: già il 16 luglio 1938 il Giappone rinunciò alle proprie Olimpiadi, per continuare il conflitto con la Cina: il Cio quindi riassegnò le Olimpiadi estive a Helsinki e quelle invernali a Garmisch-Partenkirchen (pur di fronte alla già avvenuta annessione alla Germania dell'Austria, dei Sudeti e della stessa Cecoslovacchia). Lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale spazzò via anche il progetto olimpico dell'Italia fascista; progetto che ben avrebbe potuto realizzarsi proprio nel

1940, se non fosse stato lo stesso Duce a frenare – dopo la visita nella capitale dell'ambasciatore giapponese e membro Cio Sugimura – la lanciata candidatura di Roma, per non dispiacere quello che di lì a breve sarebbe diventato strategico allenato sui fronti di tutto il mondo. Ma a farsi da parte non fu solo Roma, ma anche Londra, che fece un passo indietro su pressione delle autorità politiche, interessate a difendere gli interessi e i territori imperiali in Asia. Non a caso alla notizia della scelta di Tokyo come città olimpica, il ministro degli esteri giapponese Arita inviò un dispaccio di ringraziamento ai colleghi britannici, ribadendo l'amicizia tra i due Imperi.

Retorica e orgoglio. Decine di milioni di yen stanziati dal governo del primo ministro, il principe Fumimaro Konoe, 17 nuovi dipendenti al comitato sportivo, 33 alla gestione del nuovo stadio olimpico da 100mila spettatori – che sarebbe sorto nei giardini di Komazawa – e altri 58 alla commissione che si occupava delle attrezzature. Il Giappone non aveva risparmiato denari e volontà, per dare sostanza al progetto olimpico di Tokyo 1940. Idee, risorse e uomini, dovevano rappresentarne il fulcro: ecco quindi il coinvolgimento dell'artista Sanzo Wada per la realizzazione del manifesto (con la figura stilizzata di un atleta che fa il saluto romano), o l'ingaggio di Werner Klingeberg, che si era occupato della logistica delle trionfali Olimpiadi di Berlino 1936. Tutto vano, però. Il braciere olimpico, nel cielo di Tokyo, quel 21 settembre 1940 (data d'inizio prevista per la XII Olimpiade) non si accese mai.

Dal podio olimpico alla guerra. La guerra (o meglio, le guerre...) fecero tramontare l'ambizione olimpica di un popolo, e anche di molti dei suoi eroi sportivi. Nella leggenda era a quel tempo già entrata una velocissima ala destra della nazionale di calcio nipponica, Akira Matzunaga. Fu proprio lui infatti – calciatore-studente appena 22enne – a segnare, il 4 agosto del 1936 la rete decisiva che sancì la clamorosa rimonta dei nipponici contro la strafavorita Svezia, battuta per 3 a 2 (dopo essere stata avanti per 2 a 0!) nel primo turno dei Giochi berlinesi. "Il miracolo di Berlino", è ancora oggi chiamata, quella partita, nell'epica del football nipponico, e a dar la misura dell'impresa si veda invece il sonoro 8 a 0 con cui Matzunaga e compagni capitolarono, pochi giorni dopo, contro l'Italia di Vittorio Pozzo, lanciata verso l'unico oro olimpico della sua storia. Matzunaga, appena 28enne, trovò la morte nella battaglia di Guadalcanal, nel gennaio 1943.

Alla vigilia del Natale del 1941, nella battaglia dell'isola di

Tokyo 1940



Wake, morì invece il 27enne Sueo Ōe, astista bronzo olimpico sempre a Berlino'36: in quell'occasione Ōe e il suo compagno di squadra Shūhei Nishida, si rifiutarono di competere l'uno contro l'altro per stabilire il podio della competizione, e così Nishida fu arbitrariamente premiato con la medaglia d'argento, mentre a Sueo Ōe toccò il bronzo. Al loro ritorno in Giappone, i due atleti tagliarono le loro medaglie a metà e ne crearono altre due presso un gioielliere, unendo i due metalli in due medaglie metà in argento e metà in bronzo, che chiamarono "medaglie di amicizia".

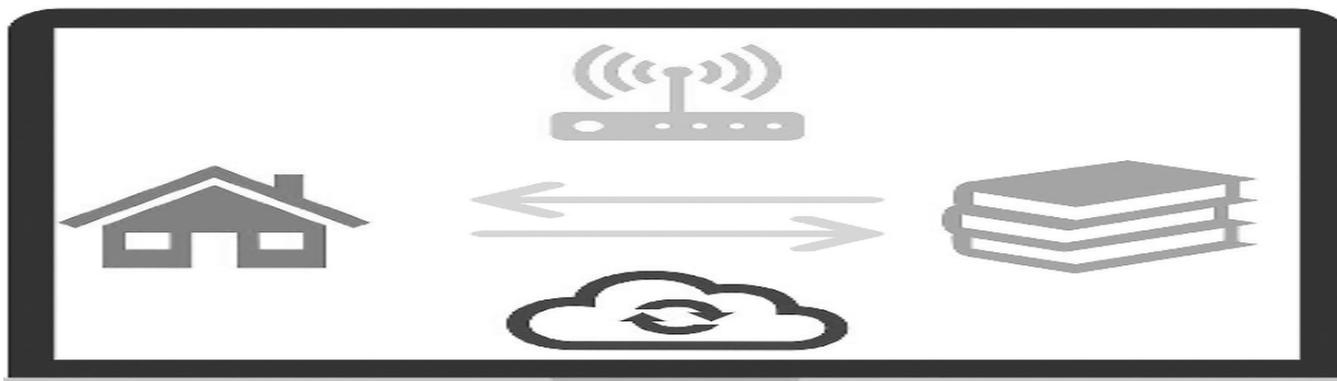
Scolpita nel mito, e sancita anche dallo splendido film di Clint Eastwood *Lettere da Iwo Jima* è, infine, la figura di Takeici Nishi, fenomenale cavaliere oro olimpico a Los Angeles nel 1932 nel salto a ostacoli, in sella a Uranus, un hunter irlandese pro-

tabilmente acquistato a Roma presso la celebre Scuola di Equitazione di Campagna di Tor di Quinto, nota nel mondo proprio per quegli animali particolarmente abili nel salto degli ostacoli. In sella a Uranus Nishi incanta e trionfa a Los Angeles 1932, dove entra in contatto col jet-set di Hollywood. Non si ripeterà a Berlino, quattro anni dopo (per una inopinata caduta che, guarda caso, favorì *l'en plein* vincente nell'equitazione dei padroni di casa tedeschi). Nishi morirà 42enne, nel marzo del 1945, durante la battaglia di Iwo Jima, divenendo il simbolo di quel Giappone che, salito alla più alta gloria olimpica, si ritrovò inghiottito dall'abisso della guerra. ■

Dario Ricci, giornalista di Radio24-IlSole24Ore

DIDATTICA A DISTANZA O DI EMERGENZA

LISA STILLO



La ricerca promossa dalle università di RomaTre e di Foggia dimostra gli sforzi della scuola di riorganizzarsi nell'emergenza. La buona volontà dei docenti e del personale della scuola, l'impegno degli studenti, gli sforzi delle famiglie. I problemi vecchi e nuovi e la voglia di un ritorno in presenza e di un cambiamento profondo

Questo stato di emergenza e di precarietà vissuto in questi mesi, che ancora oggi permane in termini di impatto sulla vita delle persone e in relazione all'ampiezza delle aree colpite, ha imposto una serie di azioni, reazioni e valutazioni che necessitano di essere esplorate e analizzate con la dovuta prudenza, nella consapevolezza di essere in una fase di transizione dai tratti confusi.

La pandemia da Covid19, che ha coinvolto a livello globale le economie, le politiche e le società tutte, incidendo sulle singole vite di ogni persona, ha imposto delle risposte quanto mai immediate, ma anche molto incerte e parziali.

In quella che Morin ha definito l'età della complessità (Morin, 1999; Ceruti e Bocchi, 2007), gli avvenimenti legati all'emergenza sanitaria ci hanno rammentato l'estrema interdipendenza delle nostre vite, tanto a livello locale, quanto a livello globale: la globalizzazione lega con un doppio filo una società all'altra, in quella che viene definita una società delle interdipendenze (Susi, 1999). Su un piano più ristretto, i percorsi di vita delle persone sono stati stravolti in virtù della natura ormai complessa delle vite di ogni individuo.

L'istruzione scolastica più di altre è stata investita da un cambiamento importante, per i diversi attori coinvolti in essa. Per contrastare e arginare i rischi di contagio da Covid19, le scuole, come numerose attività lavorative, sono state chiuse e il loro pro-

seguimento rinviato a una dimensione domestica, seppur con delle differenze in merito. Non tutte le attività professionali hanno potuto effettivamente "traslocare" all'interno delle mura di casa; alcune si sono inesorabilmente interrotte, acuendo una crisi economica e occupazionale di cui l'Italia non sentiva certamente nostalgia. Altre attività, come ad esempio quella dei docenti, sono proseguite, così come le attività degli studenti, attraverso una serie di decreti emanati dal Presidente del Consiglio (DPCM), atti a stabilire, in modo frammentato ma continuo, la permanente chiusura delle aule scolastiche e l'obbligatorietà della realizzazione della DAD (didattica a distanza). Questa nuova situazione ha richiesto una trasformazione grande e improvvisa per la scuola e per

La scuola nella pandemia. Uno studio esplorativo

tutti coloro che con essa si sono trovati a cambiare abitudini, tempi, spazi e relazioni, investendo di ulteriore complessità una realtà già faticosa, in cui docenti, studenti e genitori hanno vissuto una scuola diversa, inconsueta e incerta.

Gli effetti sul lavoro scolastico

In virtù di un momento senza precedenti che ha investito le agenzie educative e formative, nonché l'intera società, è sembrato opportuno cercare di conoscere e comprendere i primi effetti di tali trasformazioni operanti su piani differenti: educativo, formativo, relazionale, sociale.

A tal fine è stato realizzato uno studio conoscitivo attraverso una ricerca – condotta dal Professor Massimiliano Fiorucci, il dottor Giorgio Crescenza, la dott.ssa Maria Concetto Rossiello e da chi scrive; allo scopo di esplorare alcune dimensioni che più di altre hanno colpito il vivere educativo, formativo e scolastico di insegnanti, studenti e famiglie.

La scelta di indagare le tante forme dell'esperienza scolastica vissuta dai diversi protagonisti della scuola nasce dalla consapevolezza del nesso fondamentale e inscindibile che lega la scuola alla società (Dewey, 1964), e ancor di più l'istituzione scolastica con l'istituzione familiare. Nella convinzione dell'importanza e della necessità di una corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia (Pati, 2008), soprattutto in questo momento storico in cui sembrano saltati i pochi confini spaziali e temporali nelle vite di molti, il percorso di ricerca non poteva non occuparsi di tutti coloro che hanno sperimentato, seppur da punti di vista differenti, la scuola dell'emergenza. Di questa scuola si è parlato molto in questi mesi; ne hanno parlato i

politici, se ne è parlato in tv, sui *social network*, per le strade; ne hanno parlato studiosi e pedagogisti, immaginando e ipotizzando scenari e futuri possibili, in vista soprattutto della riapertura delle scuole a settembre. Prima che arrivi quel tempo, presentiamo alcune prime considerazioni ed evidenze emerse dalla ricerca condotta, utili ad arricchire il dibattito già denso, attraverso le voci e le esperienze di numerosi genitori, studenti e docenti dei diversi ordini e gradi scolastici.

La ricerca e le sue finalità

Obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare alcuni aspetti che più di altri sono state investiti da cambiamenti importanti, influenzando sui percorsi di crescita e di vita di docenti, studenti e genitori. Tra questi la dimensione della didattica, che ha cambiato volto, divenendo interamente una didattica (definita) a distanza (DAD); e la dimensione relazionale, destrutturata rispetto ai tempi, gli spazi e le modalità che da sempre la regolano. In particolare, si sono voluti esplorare i cambiamenti intercorsi nei rapporti tra insegnanti, genitori e studenti, le competenze messe in campo e richieste da ognuno di loro in ambito relazionale, ma anche pedagogico e didattico; infine la dimensione dell'apprendimento a distanza, mediato dalla tecnologia e relegato allo spazio domestico.

Per realizzare ciò sono stati costruiti tre diversi questionari, uno destinato ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, uno rivolto agli studenti della secondaria di secondo grado, e un ultimo rivolto ai genitori di figli che stavano partecipando alla DAD.

Prima di addentrarci sulle questioni metodologiche e processuali dello studio è bene esporre alcune premesse utili, sia

alla presentazione dei primi risultati emersi, sia alla costruzione di una consapevolezza profonda rispetto alle dimensioni indagate.

La didattica a distanza ha suscitato numerose critiche, e in generale è stato oggetto di riflessioni e dibattiti a più livelli, spesso al centro di discorsi troppo semplicistici e superficiali, in un'eterna lotta che l'ha vista contrapporsi alla didattica in presenza, facendo sorgere dubbi sul ritorno fra i banchi di scuola a settembre. A questo proposito è bene riflettere sulla questione a più livelli per chiarire ancora meglio come l'oggetto di studio della presente ricerca non ha propriamente a che fare con una canonica didattica a distanza, bensì con quella che è stata giustamente definita una didattica della emergenza (Roncaglia, 2020; Baldacci, 2020).

Prima di tutto è importante considerare i termini usati, come ha fatto notare Roberto Maragliano (2020) che si interessa di pensare all'etichetta didattica a distanza, usata con facilità e semplicità dai più, ma che nasconde una serie di considerazioni utili nell'economia del nostro discorso. Cosa significa didattica a distanza? Molto velocemente potremo rispondere che è una didattica che non si svolge più in classe, ma che si realizza appunto a distanza, lontani, in uno spazio fisico che non è più condiviso. Questo è effettivamente ciò che si è vissuto in questi mesi, ma non è di per sé una totale novità, dato che molti dei momenti legati all'apprendimento, alla formazione e allo studio avvengono in questo modo: i compiti vengono spesso svolti a casa, così come approfondimenti o lavori di gruppo che esulano dalle mura scolastiche; o ancora le esperienze di flipped classroom che prevedono un lungo tempo di apprendimento da svolgersi a casa, anche e soprattutto attraverso l'uso di vi-

deo-lezioni e attività interattive. Forse allora l'utilizzo di questo termine, o meglio l'idea che è nata dall'utilizzo di questo termine, non è strettamente in linea con quello che è accaduto con la chiusura della scuola, e più in generale con quanto concerne la didattica, sempre più spesso realizzata attraverso modalità che convivono con la didattica in classe e la arricchiscono. Se da una parte sembra essere stato scelto un termine sicuramente economico e diretto, ma forse concettualmente non corretto, dall'altra si è maturato un dibattito che ha posto al centro del discorso la DAD, senza che di DAD si sia effettivamente fatta esperienza.

Come ben sottolineato da diversi studiosi, quella realizzata dal mese di marzo fino alla fine dell'anno scolastico è stata una didattica dell'emergenza, improvvisata sia nei metodi che nei processi, nonché nell'utilizzo di strumentazioni, piattaforme, etc., consegnata alle competenze e capacità dei singoli docenti, coinvolgendo in buona parte anche i genitori degli studenti.

Questa prospettiva deve essere chiarita, proprio in virtù dei numerosi studi che hanno coinvolto la scuola in questi mesi, incentrati sulla volontà di comprendere la strada percorsa dalla didattica, le competenze messe in campo dai docenti, le difficoltà e gli aspetti positivi. Questioni aperte e di enorme valore di studio e riflessione, che non possono però non tener conto del momento di grande emergenza, precarietà, drammaticità e complessità nel quale tutto ciò che è stato realizzato ha avuto luogo. Valutare l'esperienza fatta può dirci molto non tanto sulla didattica dell'emergenza, quanto sulla capacità di docenti, studenti e genitori di tornare a essere una comunità coesa e unita nelle sue finalità educative.

Il periodo straordinario che la scuola e la società stanno vivendo in questo momento può essere un ulteriore strumento di analisi e riflessione per l'istituzione scolastica, che negli ultimi quarant'anni si è andata costruendo attraverso un percorso sconnesso e una prospettiva sempre molto precaria e confusa. La realtà contemporanea ha assunto contorni di eccezionalità, ed è la risultante di processi e problemi già presenti, solamente acuiti, esacerbati e portati alla luce dalle conseguenze della pandemia. Le disuguaglianze nel lavoro, la dimensione del femminile nel lavoro e a casa, la questione ambientale, le disuguaglianze culturali, sociali ed economiche degli studenti e le loro famiglie, la dimensione del lavoro in nero, così come la precarietà del sistema sanitario nazionale, sono questioni già presenti nell'Italia del 2020. La pandemia le ha solamente rese più evidenti, togliendo quel velo illusorio che spesso salva le coscienze di tanti, e impedendo che ancora una volta si potesse chiudere gli occhi di fronte a un'evidente tragica realtà, in cui la pluralità vive in condizioni di disagio, povertà e ingiustizia; in cui uguaglianza ed equità cedono il passo al potere economico e sociale di pochi a discapito dei molti. Un punto di rottura forse, che ha bisogno di essere indagato da più prospettive e punti di vista, per permetterci di ripensare la scuola e la società di domani facendo tesoro di questo momento e trovando le giuste piste di riflessione e azione per costruire una scuola e un mondo più giusto, coeso e umano.

Lo studio esplorativo si è avvalso di una metodologia quantitativa, attraverso la tre diversi questionari, utili per indagare un campione ampio di persone (docenti, genitori e studenti) in una modalità estensiva più che intensiva, appartenenti

ad aree geografiche diverse (Lazio, Puglia e Lombardia), attraverso i quali è possibile ottenere un quadro, seppur non rappresentativo delle modalità con cui è stata sperimentata e vissuta la scuola durante la pandemia. Rispetto a questo è bene ricordare che «non c'è la rappresentazione assoluta della realtà» (Corbetta, 2003, p. 89), ma il lavoro di chi ricerca rimane importante ed essenziale laddove si siano seguite metodologie adeguate in virtù degli obiettivi specifici.

L'Italia è da sempre un paese plurale, e al suo interno regioni, città e piccoli paesi vivono situazioni molto diverse, spesso contraddittorie, specchio delle disuguaglianze territoriali, economiche e sociali della nazione. In questo periodo la diversità è emersa in modo ampio, soprattutto in virtù del numero di contagi causati dal COVID19 e le loro conseguenze sul piano affettivo e personale, sul piano delle politiche locali, delle chiusure delle attività lavorative, etc. Poter esplorare, quindi, le dimensioni della didattica a distanza e delle relazioni tra scuola e famiglia in alcune città del centro, del nord e del sud Italia ci offre la possibilità di avere un quadro il più possibile aderente a quanto accaduto nella singole esperienze. I questionari sono stati somministrati attraverso una *web-survey* e proposti tramite diversi canali: *social network*, *mailing-list*, reti e *network*; ma soprattutto grazie alla collaborazione dell'Associazione Proteo Fare Sapere e della FLC CGIL delle aree geografiche interessate; oltre a ciò è stata fondamentale la disponibilità dei dirigenti di numerosi istituti scolastici. I questionari, oltre a contenere risposte chiuse e scale di gradimento, comprendono alcune risposte aperte, utili a esplorare e indagare una situazione totalmente nuova e ricca di sfumature (Choen, Ma-

La scuola nella pandemia. Uno studio esplorativo

nion, Morrison, 2007).

Partendo dal questionario rivolto alle famiglie, il campione coinvolto è così distribuito: hanno partecipato 991 genitori, di cui 826 donne (83,4%) e 165 uomini (16,6%), le regioni più presenti sono ovviamente le tre nominate precedentemente, con una percentuale molto alta nel Lazio, con 628 intervistati (64,4%), la Puglia con 240 (24,2%) e successivamente la Lombardia con 82 (8,3%). Ci sono poi alcuni rispondenti provenienti da altre regioni, come la Campania con 19 intervistati (1,9%) e l'Abruzzo con 4; il Veneto e l'Emilia Romagna, rispettivamente con 2 e 3 rispondenti. Per quanto riguarda la scuola frequentata dai figli dei rispondenti, i genitori maggiormente rappresentati nel questionario hanno figli che frequentano la scuola primaria (56,9%), il 19% la scuola secondaria di primo grado, il 17,7% la scuola secondaria di secondo grado e il 6,5% la scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda i docenti, sono state 794 le risposte pervenute, con provenienze regionali eterogenee: il 40,3% lavora nel Lazio, il 27,3% in Lombardia e il 25,3% in Puglia; ci sono poi percentuali residue di docenti che svolgono il loro lavoro in altre regioni. In particolare, il 3,3% lavora in Campania, l'1,8% in Basilicata, l'1,3% in Veneto e altri che provengono da Toscana, Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia. La percentuale femminile è nettamente superiore (84,9%), rispecchiando un *trend* tipico della scuola italiana, dove la presenza del femminile è preponderante in tutti gli ordini e gradi di scuola, ma diminuisce all'aumentare del grado scolastico. Altro elemento che rispecchia le caratteristiche proprie dei docenti in Italia è rappresentato dall'età: il 55,4% dei rispondenti ha oltre i 50 anni e il 13,7% si trova tra i 47 e i 50 anni, se-

gno di un corpo docente non molto giovane, così come testimoniato da studi e statistiche sugli insegnanti in Italia (Marone, 2012; Indire, 2015) Andando a guardare il tipo di scuola in cui gli intervistati lavorano, c'è una preponderanza per la scuola primaria (39%) e la scuola secondaria di secondo grado (32,2%).

Passando a osservare il questionario rivolto agli studenti, i rispondenti sono in totale 650; di questi, il 34,5% vive nel Lazio, il 39,5% in Lombardia, il 24,9% in Puglia e l'1,1% in Campania. Anche qui c'è una predominanza femminile: con il 64,9% dei rispondenti sono donne; e un'età che oscilla seguendo le seguenti percentuali: meno di 14 anni il 2,6%, tra i 15 e i 16 anni il 41,8%, tra i 17-18 anni il 37,1% e più di 18 anni il 18,5%. Tra gli studenti, 55 possiedono la cittadinanza straniera, ma solo 31 sono nati in un paese diverso dall'Italia; di questi 31 la metà non ha mai frequentato le scuole nel suo paese di origine. Per quanto riguarda la scuola frequentata, ci sono delle distribuzioni percentuali abbastanza eterogenee: il 28,2% del campione proviene da un istituto tecnico, il 19,7% da un istituto professionale, il 19,1% dal liceo scientifico e il 14,6% dal liceo linguistico; meno rappresentato il liceo delle Scienze Umane (9,8%), il liceo artistico (5,8%) e il liceo classico (3,2%).

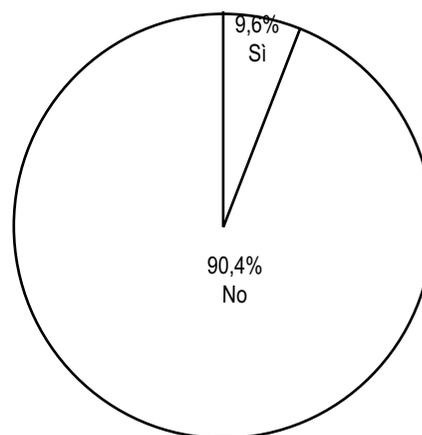
I docenti e le competenze digitali

Da alcune prime analisi – che saranno arricchite con ulteriori approfondimenti sia di tipo quantitativo-statistico, sia di tipo qualitativo attraverso lo studio delle risposte aperte comprese nei tre questionari – emergono una serie di ele-

menti che concorrono a costruire un quadro di luci e ombre, sia in relazione alla dimensione della didattica, sia in rapporto alla dimensione relazionale tra i soggetti interessati.

In generale, è possibile rintracciare nei docenti una maturata consapevolezza rispetto al momento vissuto in termini di responsabilità e di costruzione e rafforzamento di competenze (fig.1) soprattutto sul piano delle competenze digitali.

Figura 1. L'esperienza d'insegnamento in emergenza COVID potrà contribuire alla propria professionalità docente?



Quasi la totalità dei rispondenti (90,4%) è concorde nell'affermare che l'esperienza d'insegnamento in emergenza COVID19 potrà contribuire alla propria professionalità docente, in termini di competenze digitali, relazionali e organizzative. Attraverso un approfondimento della questione, con una domanda aperta, è emerso come in particolare le competenze digitali abbiano rappresentato un banco di prova e un aspetto di maturata professionalità avvertita dai docenti. La dimensione delle *digital skills* costituisce un elemento di grande interesse, proprio in virtù di una scuola che, ormai da diverso tempo, dovrebbe essere stata investita e coinvolta

in una digitalizzazione, che non può sintetizzarsi nel mero acquisto di dispositivi e strumentazioni digitali. La rivoluzione digitale ha permesso una trasformazione capillare di tutti gli aspetti della vita delle persone nella quasi totalità del mondo, costituendo da un lato uno strumento di semplificazione in numerosi ambiti della quotidianità e dell'altra un amplificatore di disuguaglianze e iniquità. Nella scuola le trasformazioni in questo campo sono però tuttora molto timide rispetto agli investimenti profusi e alle volontà di indirizzo dichiarate (AGCOM, 2019). La digitalizzazione della scuola italiana è uno degli obiettivi promossi da tempo dal Miur già nel 2007 (OECD, 2013) e poi nel 2015 con il Piano Nazionale Scuola Digitale, ma forse affrontata in modo poco adeguato, continuativo e strutturale, soprattutto rispetto a una cultura del digitale e una formazione del personale docente e amministrativo sul tema. Nel caso specifico della DAD realizzata in questi mesi, pur non essendo sovrapponibile alla didattica virtuale, gli strumenti digitali e gli spazi virtuali hanno rappresentato una delle forme più utilizzate e fruibili per lo svolgimento delle lezioni a distanza.

La dimensione del digitale resta fondamentale e urgente, soprattutto in virtù della rapidità di evoluzione dei digital device e dell'importanza di una continua formazione in servizio, sia sulle competenze di utilizzo delle tecnologie, sia in virtù dell'importanza di costruire ed educare all'utilizzo i propri studenti, sempre più esposti a mezzi di comunicazione, informazione e conoscenza di complessa gestione.

Rispetto a ciò merita attenzione quanto emerso da tutti e tre i questionari in relazione alle difficoltà percepite

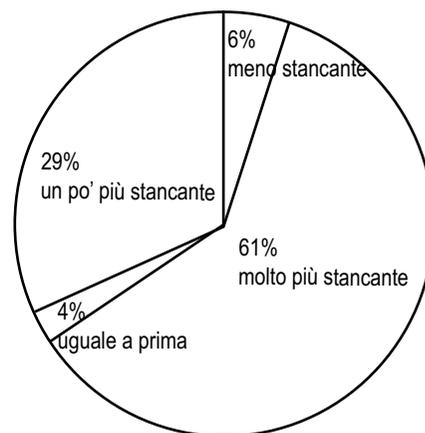
durante la didattica a distanza: docenti, genitori e studenti sono concordi nel segnalare la connessione insufficiente o lenta e la mancanza di disponibilità di strumenti adeguati. Sembra utile e interessante in questo senso citare un documento ISTAT (2020), nel quale viene presentata una fotografia abbastanza critica in relazione agli spazi abitativi e il possesso di digital device delle famiglie in Italia. L'indagine svolta nell'anno 2018-2019 indica che tre famiglie su dieci non hanno un PC o un tablet a casa, con uno svantaggio importante per le famiglie del Mezzogiorno. «Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa, la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno (470 mila ragazzi). Solo il 6,1% vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente» (Istat, 2020, p. 1). Un paese in generale ritardo rispetto alla possibilità di fruizione dei dispositivi digitali che restituisce un quadro ancora preoccupante in termini di pari opportunità e di accesso a fonti di informazione, conoscenza e sviluppo¹.

Restando sugli aspetti legati alla DAD, oltre la metà dei docenti afferma che, pur non avendo mai avuto una formazione sulla didattica a distanza, reputa utile in futuro utilizzarla come integrazione alla didattica tradizionale.

Quanto emerge, pur dovendo essere approfondito, segnala un accresciuto interesse verso modalità alternative di promozione della didattica, che, sebbene siano state imposte da circostanze esterne, hanno rappresentato un banco di prova importante e dagli esiti non del tutto negativi. Sono ovviamente emerse criticità, alcune già sottolineate, in relazione alla condizione di emergenza della didattica.

Come si osserva dal grafico (fig. 2) il lavoro degli insegnanti è stato molto più stancante (61%), probabilmente a causa di un generale affaticamento relativo alla gestione di spazi e tempi del lavoro all'interno della vita domestica, così come l'avvio di qualcosa di effettivamente nuovo e improvviso. Resta una questione da approfondire ulteriormente nelle prossime analisi.

Figura 2. Rispetto a prima, quanto reputa stancante svolgere il suo lavoro di insegnante?



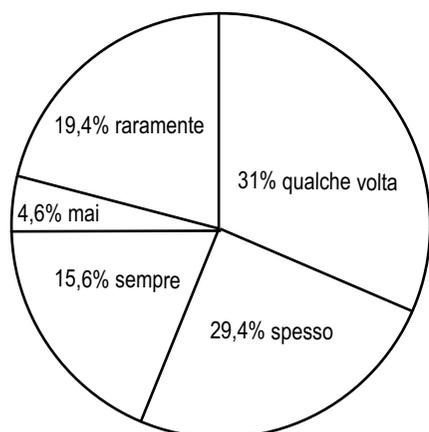
Oltre a questo, emerge una generale difficoltà nel promuovere un'effettiva inclusione degli studenti bisognosi di attenzioni o risposte più specifiche alle loro esigenze.

Come si evince dal grafico (fig.3), poco più del 50% del campione afferma di essere riuscito solamente qualche volta/raramente o anche mai a occuparsi degli studenti con DSA e BES in modo analogo a quanto era possibile fare all'interno di una didattica in presenza.

Si tratta di una difficoltà e di un elemento critico importante in una scuola che dovrebbe essere il più possibile inclusiva e in grado di rispondere alle esigenze di ogni ragazzo e ragazza.

La scuola nella pandemia. Uno studio esplorativo

Figura 3. Rispetto a prima, è riuscito a occuparsi allo stesso modo degli studenti BES e/o DSA?



Genitori e homeworking

Spostando l'attenzione su quanto sperimentato dai genitori, un elemento di grande criticità è ovviamente legato alla questione dei tempi e degli spazi. Lo spostamento delle attività didattiche dall'aula agli ambienti domestici, tra telelavoro e smart-working, ha comportato un "sovraccarico" spaziale e temporale, impedendo a numerose famiglie di poter sostenere i propri figli in modo adeguato e richiedendo uno sforzo enorme in termini di organizzazione e gestione. Circa la metà dei rispondenti (541) afferma di non riuscire a coniugare il proprio lavoro con l'impegno scolastico del proprio figlio; una parte del campione afferma di avere difficoltà nella gestione dei tempi e degli spazi. Se tale questione può non essere di primaria importanza laddove si fa riferimento a famiglie con figli grandi, per tutti gli studenti della scuola primaria l'apporto e il sostegno emotivo e pratico da parte dei genitori sembra essere essenziale e merita quindi una grande attenzione. Sempre attraverso le risposte dei genitori

è possibile individuare alcune situazioni critiche vissute dai propri figli, in particolare la loro difficoltà di orientarsi tra le attività e i lavori assegnati e di organizzare lo studio in modo adeguato. Risposte dello stesso tipo si incontrano nelle prime analisi del questionario rivolto agli studenti in cui gli aspetti di organizzazione del tempo, degli spazi e delle attività didattiche risultano essere gli elementi di maggiore difficoltà.

Gli studenti e le relazioni

Sempre per quanto riguarda gli studenti, poco più della metà (53%) giudicano il carico di lavoro eccessivo, in termini di interrogazioni, svolgimento dei compiti etc., pur essendo minima la percentuale di coloro che vive i momenti di valutazione come maggiormente carichi di ansia. Per quanto riguarda gli studenti, seppur a distanza, sembra essersi creata una condizione di solidarietà e di sostegno reciproco: quasi la totalità afferma di collaborare e aiutarsi con propri compagni di classe per quanto riguarda l'impegno scolastico.

In generale gli aspetti legati alla dimensione della didattica, riportano elementi di criticità, come era prevedibile, ma anche aspetti di positiva resilienza, in un momento faticoso da tanti punti di vista, in cui i confini conosciuti sono scomparsi in molte situazioni, lasciando il passo al buon senso e a un sentimento di mutuo-aiuto e sostegno.

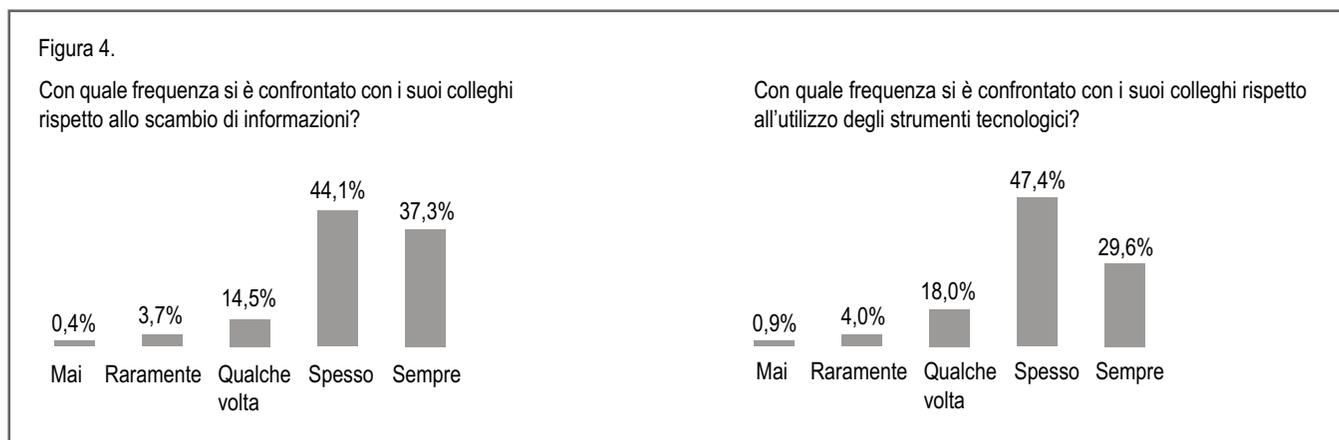
Proprio gli aspetti legati alla dimensione relazionale, di cui la pratica educativa è intrisa e si nutre, sembrano essere gli elementi che più di altri hanno permesso una risposta concreta e importante alle criticità.

Rispetto a ciò, è opportuno evidenziare prima di tutto come la relazione, dovendo fare a meno della presenza fisica e del contatto, si è dovuta basare anche e soprattutto sulle possibilità concrete di utilizzo dei dispositivi necessari. Se da una parte ciò ha rappresentato una grande fatica, dall'altra ha mostrato come lo spazio virtuale sia una risorsa in tutti quei casi in cui vi sia una impossibilità generalizzata di incontrarsi personalmente. Pur sembrando un'ovvia considerazione, è opportuno ricordarlo nella misura in cui la tecnologia può essere una grande alleata nella vita delle persone, tanto quanto può divenire una forma di alienazione da gestire.

Una delle dimensioni che pare essere stata promossa e organizzata in modo efficace è la comunicazione tra i diversi attori della scuola. Una grandissima parte del campione composto dai genitori afferma di aver potuto comunicare con i docenti in modo molto/abbastanza semplice e di aver potuto comunicare in orari ben precisi, ma anche in altri momenti; lo stesso viene confermato dagli studenti intervistati.

Anche la comunicazione tra il corpo docente sembra aver funzionato in modo efficace. Come è possibile osservare dal grafico (fig.4), sono stati numerosi gli scambi riguardo all'utilizzo degli strumenti tecnologici e alla circolazione delle informazioni. Lo stesso, anche se non rappresentato dal grafico, si può affermare in relazione alla didattica e alle difficoltà incontrate, testimoniando una scuola solidale, che riesce a fare rete e sostenersi nonostante la dimensione di precarietà.

Quanto emerso ci fa ipotizzare che, sebbene la mancanza di connessioni efficaci e dispositivi adeguati abbia influito sui percorsi di apprendimento, le relazioni tra i diversi protagonisti della scuola si siano comunque costruite, seppur con gli ovvi li-



miti e le conseguenti difficoltà. Rispetto a questo, la quasi totalità degli studenti che hanno risposto al questionario afferma di sentire la mancanza dei propri compagni (79,7%) e del dialogo costante con i propri insegnanti (52,5%); nonché delle attività didattiche svolte in classe (55,4%).

Se tali evidenze non sembrano sorprendere, possono aiutare a sostenere un dibattito che ancora troppe volte vede contrapporsi la didattica a distanza con la didattica in presenza, che non potrà mai essere sostituita, sia nella sua funzione di insegnamento/apprendimento, sia nella sua funzione di socializzazione e crescita personale.

Le relazioni sono parte fondante della pratica educativa e della crescita di ognuno, e la loro costruzione ha bisogno di spazi di incontro, scontro e contatto, così come la costruzione di saperi, che vengono socializzati anche e soprattutto grazie allo scambio e al lavoro con i propri compagni di classe, tra i banchi delle mura scolastiche. Tale elemento rimane un punto di fragilità di questo momento, in cui le relazioni nella loro concretezza sono scomparse, ma ha anche rappresentato un elemento a cui aggrapparsi e attraverso cui costruire spazi e risorse utili per resistere in un momento di emergenza e precarietà.

Conclusioni

La scuola si trova già da tempo in emergenza, ma solo attraverso la pandemia è stata costretta a muoversi e cambiare, radicalmente, ma senza prospettive.

Seppur improvviso e disorganizzato è stato un periodo che può dire tanto sull'istituzione scolastica e le politiche che su di essa agiscono, sui dirigenti e i docenti che ne sostengono il peso, sugli operatori scolastici che oliano gli ingranaggi della macchina burocratica, sugli studenti che vivono tra i banchi di scuola e sulle famiglie che ad essa affidano parte dell'educazione e dell'istruzione dei propri figli. Ciò che ci racconta la scuola dell'emergenza durante la pandemia è valido tanto per analisi sulla scuola di ieri, quanto su quella che sarà la scuola di domani.

Sembra opportuno, allora, trarre alcune conclusioni preliminari, risultato di parziali prime evidenze di dati che hanno bisogno di essere trattati attraverso analisi approfondite, evitando generalizzazioni o semplificazioni di sorta. Quelli sopra presentati sono solo alcuni degli elementi emersi che più di altri hanno colpito l'attenzione di chi scrive, in particolare sui due aspetti che in que-

sta fase hanno subito e incontrato gradi trasformazioni: la didattica e le relazioni.

La DAD, come più volte ricordato, è ben lontana dalla didattica dell'emergenza di cui ci si sta interessando, che non è stata organizzata, progettata e promossa; né tantomeno ha potuto realizzarsi attraverso molteplici forme e il coinvolgimento attivo di tutti. La didattica dell'emergenza è stata irruente, forzata e precaria, ma nonostante tutto è stata realizzata, provando a coinvolgere i più, lasciando sicuramente indietro molti, così come già avveniva in una scuola e in una didattica "normale", della quotidianità. Lo sguardo allora è da volgere verso coloro che sono rimasti indietro, e che probabilmente lo erano già. Come più volte ribadito, la scuola dell'emergenza ha semplicemente reso più manifeste le fragilità di un sistema scolastico ancora fortemente intriso di discriminazioni e disuguaglianze e affaticato in tutte le sue parti, consegnate nelle mani dei docenti, all'interno di una scuola di cui sembra non esserci più un progetto culturale e pedagogico chiaro e coerente (Baldacci, 2014). Proprio i docenti sono stati travolti sia sul piano personale sia su quello professionale dal difficile com-

La scuola nella pandemia. Uno studio esplorativo

pito di ripensare la didattica e le relazioni con i propri studenti, rivalutando gli spazi di confine dei rapporti fin ad allora costruiti, e ritrovando nella dimensione relazionale con le famiglie un luogo di incontro e sostegno. Allo stesso modo le famiglie di molti si sono trovate catapultate in una scuola virtuale, distante ma presente, affaticate da questa ulteriore responsabilità, che sebbene è sembrata essere insostenibile in questi mesi di emergenza, può essere un valido strumento per ricostruire quel patto educativo tra scuola e famiglia sempre molto caro ai più, ma poco sperimentato (Volpicella, 2017). Un'alleanza vera, che possa fondarsi sulla fiducia, la reciprocità e una comprensione dell'umanità e della diversità dell'altro, che forse in uno stato di difficoltà generalizzata è stato più facile incontrare e accogliere. In ultimo gli studenti, che non sempre sembrano essere protagonisti del proprio percorso di crescita e apprendimento, e che il più delle volte subiscono scelte orientate da volontà politiche più che da progettualità pedagogica, hanno mostrato di sapersi ri-orientare e affidare ancora una volta alle proposte del sistema di istruzione.

Quello che sembra aver funzionato, allora, in una scuola malata, affaticata da tempo e bisognosa di cure concrete, sono state proprio le persone che la scuola la fanno, ogni giorno: docenti, dirigenti, studenti, genitori più o meno coinvolti, personale amministrativo.

La scuola di ieri aveva forse perso valore agli occhi di molti, ma ha mostrato un volto che spesso rimane nascosto dietro alla burocrazia soffo-



cante, le direttive Ocse, gli obiettivi dell'Agenda 2020-2030, etc. Una scuola che si sostiene grazie al lavoro invisibile di molti, nonostante tutto.

La scuola di domani può essere una scuola che conosce i suoi mali, ma che si fa conoscere e torna nelle piazze e nelle case, speranzosa e coraggiosa, perché parte di una vera comunità partecipe del processo educativo dei più giovani; una scuola più consapevole del proprio valore e dell'importanza di essere una delle istituzioni fondamentali a sostenere e rafforzare la democrazia per un mondo più giusto e libero. ■

NOTA I

Su questo si veda E. Bologna, *Avvolti nella rete*, in "Articolo 33" n. 5-6/2020, pp. 57-60.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Agcom (2019), *Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso e integrato di risorse digitali abilitanti*. www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/afl1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0

Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M. (2020), *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, in *MicroMega Dopo il virus, un mondo nuovo?* 4/2020, Roma.

Ceruti M., Bocchi G. (a cura di) (2007), *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano.

Cohen L., Manion L. e Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.

Dewey J. (1964), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia.

Indire (2015), *Gli insegnanti in Europa e in Italia: contesto demografico, formazione e stipendi*

www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf

ISTAT (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf

Maragliano R. (2020), *Didattica a distanza, perché è un'etichetta sbagliata: due lezioni e un compito*, in *Agenda digitale*, www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-perche-e-unetichetta-sbagliata-due-lezioni-e-un-compito/

G. Marrone (2012) (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Morin E., (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Editore Cortina Raffaello, Milano.

OECD (2013), *Review of the Italian Strategy for Digital Schools* <http://www.oecd.org/education/eri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>

Pati L. (2008). *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori* in *Pedagogia e Vita*, n. 1, Milano.

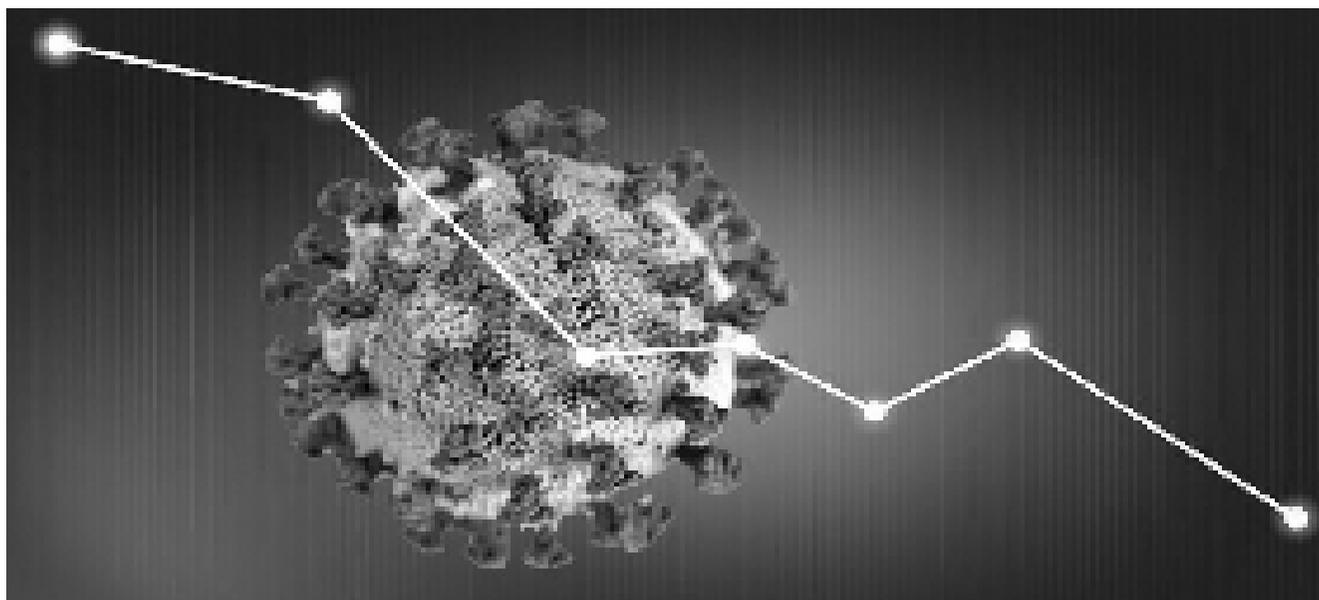
Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre?: Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Bari.

Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.

Volpicella A.M. (2017). *Il patto educativo scuola-famiglia*, In Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 157-172.

IL PREZZO DELLA CRISI

EMANUELA BOLOGNA



La crisi economica conseguente alla pandemia ha aggravato le debolezze di sistema, le disuguaglianze e le situazioni di debolezza sociale. I dati impietosi di ISTAT e Ocse e le fosche previsioni. Le difficoltà dei lavoratori meno istruiti di accedere allo *smart working*. Il peso di turni e orari sulle donne

La crisi economica determinata dall'emergenza sanitaria legata alla diffusione del COVID-19 ha investito la realtà italiana in un momento di prolungata debolezza del ciclo economico. Secondo quanto diffuso dall'Istituto Nazionale di Statistica nel Rapporto Annuale sulla situazione del Paese 2020 se si prendono in considerazione i primi tre mesi del 2020, il blocco parziale delle attività connesso alla crisi sanitaria ha determinato effetti diffusi e profondi. Il PIL si è contratto del 5,3% su base congiunturale. Dal lato della domanda, i consumi privati hanno segnato una caduta del 6,6% rispetto al trimestre precedente, gli investimenti dell'8,1%, mentre vi è stato un contributo positivo delle scorte. Sul fronte degli scambi con l'estero, il calo delle esportazioni è stato più intenso di quello delle importazioni (rispettivamente -8,0% e -6,2%). Se si considera anche che nel 2019 il PIL era cresciuto di appena lo 0,3% e il suo livello era ancora inferiore dello 0,1% rispetto a quello registrato nel 2011 ci si può rendere conto della difficile situazione in atto.

Dal punto di vista dell'occupazione, dopo un iniziale ristagno registrato nei primi due mesi del 2020, a marzo e ancora di più ad aprile, gli occupati hanno registrato

una forte diminuzione (circa 450mila in meno nei due mesi). Tale situazione ha riguardato soprattutto la componente giovanile e quella femminile. Inoltre, le limitazioni nella possibilità di azioni di ricerca di lavoro hanno determinato un aumento dell'inattività e parallelamente un calo del tasso di disoccupazione (stimato inizialmente al 6,3% e rivisto al 6,6% per aprile). I lavoratori che hanno dichiarato di essere in cassa integrazione guadagni (CIG) nella settimana di intervista sono quasi 3,5 milioni ad aprile. La sospensione delle attività ha determinato anche un aumento senza uguali degli occupati che non hanno lavorato: circa uno su quattro a marzo e

gli effetti del covid sul mercato del lavoro

Tabella 1. Occupati, disoccupati, inattivi, tassi di occupazione, disoccupazione e inattività. Gennaio 2019-Maggio 2020 - dati destagionalizzati

Periodo		Occupati	Disoccupati	Inattivi	Tasso di occupazione (15-64 anni)	Tasso di disoccupazione (Totale)	Tasso di disoccupazione (15-24 anni)	Tasso di inattività (15-64 anni)
		Valori assoluti (migliaia di unità)			Valori percentuali			
2019	Gennaio	23.232	2.676	13.262	58,7	10,3	31,7	34,4
	Febbraio	23.249	2.708	13.209	58,7	10,4	31,5	34,3
	Marzo	23.374	2.698	13.073	59,0	10,4	30,0	34,0
	Aprile	23.374	2.670	13.105	59,0	10,3	30,5	34,1
	Maggio	23.090	2.602	13.148	59,1	10,0	29,2	34,2
	Giugno	23.431	2.540	13.153	59,2	9,6	27,9	34,2
	Luglio	23.367	2.572	13.162	59,1	9,9	28,9	34,3
	Agosto	23.374	2.482	13.235	59,1	9,6	27,8	34,5
	Settembre	23.360	2.517	13.194	59,1	9,7	28,8	34,4
	Ottobre	23.335	2.454	13.284	59,0	9,5	27,8	34,6
	Novembre	23.412	2.438	13.215	59,2	9,4	28,2	34,5
	Dicembre	23.311	2.429	13.313	59,0	9,4	28,3	34,7
2020	Gennaio	23.292	2.415	13.335	59,9	9,4	28,5	34,8
	Febbraio	23.315	2.318	13.394	59,0	9,0	28,0	35,0
	Marzo	23.151	2.088	13.799	58,6	8,2	27,1	36,0
	Aprile	22.881	1.826	14.518	57,9	6,6	21,5	37,9
	Maggio	22.777	1.933	14.289	57,6	7,8	23,5	37,3

Fonte: Istat. Rilevazione sulle forze di lavoro

oltre uno su tre ad aprile (pari a quasi 7,6 milioni). È cresciuto anche il numero di lavoratori in ferie.

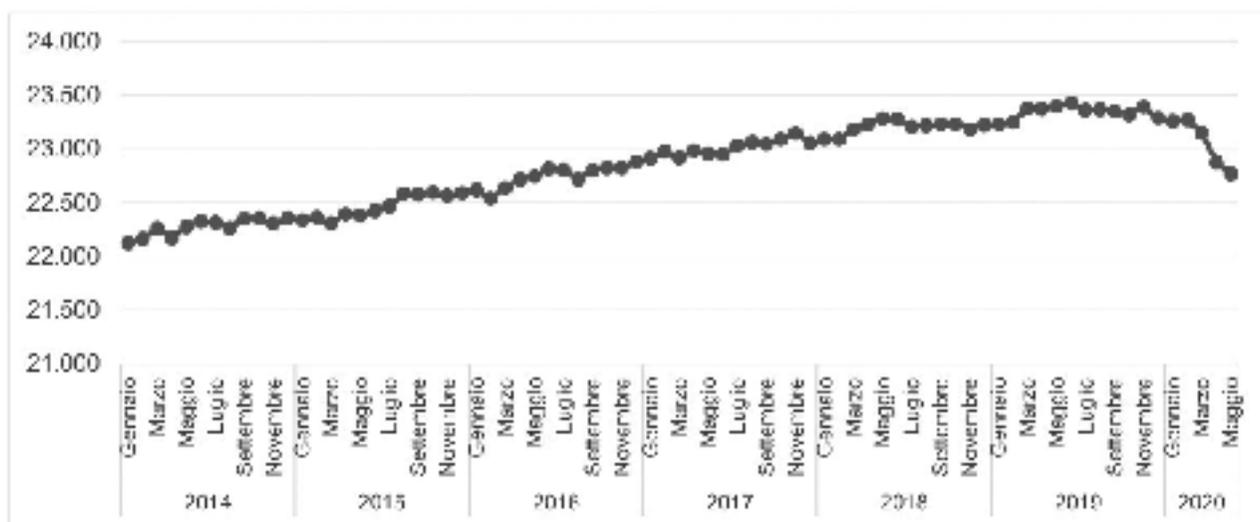
A maggio 2020 i dati mensili sul mercato del lavoro mostrano una situazione diversa rispetto a marzo e aprile: la diminuzione dell'occupazione (-0,4% pari a -84mila unità) è risultata più contenuta e, allo stesso tempo, la graduale riapertura delle attività (a seguito del contenimento delle restrizioni previsto dal Dpcm del 26 aprile 2020) ha favorito il riemergere della ricerca di lavoro e il tasso di disoccupazione è salito al 7,8%. Inoltre, si osserva un recupero

consistente di ore lavorate. Ciononostante, da febbraio 2020 il livello di occupazione è diminuito di oltre mezzo milione di unità e le persone in cerca di lavoro di quasi 400 mila, a fronte di un aumento degli inattivi di quasi 900 mila unità. L'effetto sui tassi di occupazione e disoccupazione è la diminuzione di oltre un punto percentuale in tre mesi. Inoltre, nell'arco dei dodici mesi, calano in misura consistente le persone in cerca di lavoro (-25,7%, pari a 669mila unità), mentre aumentano gli inattivi tra i 15 e i 64 anni (+8,7%, pari a +1 milione 140mila).

Le aree dello svantaggio

Secondo quanto osserva l'ISTAT nel citato Rapporto Annuale la pandemia si è innestata su una situazione sociale già fortemente caratterizzata da disuguaglianze socio-economiche.

Nel mercato del lavoro, già prima del periodo della pandemia, erano già presenti forti disuguaglianze specialmente in alcuni gruppi di popolazione. Nel 2019, gli uomini, i giovani, il Mezzogiorno e i meno istruiti non avevano ancora recuperato i livelli e i tassi di occupazione del periodo pre crisi del 2008. Infatti, nel 2019 il nu-

Grafico 1: Occupati – Valori mensili destagionalizzati. Periodo Gennaio 2014-Maggio 2020

Fonte: Istat. Rilevazione sulle forze di lavoro

mero di occupati aveva superato di 519 mila unità il valore del 2008 solo nel Centro-nord, mentre nel Mezzogiorno il saldo era ancora negativo di 249mila. Tra i giovani di 25-34 anni gli occupati nel 2019 erano oltre 1 milione e 400 mila in meno rispetto al 2008. L'elevato tasso di irregolarità dell'occupazione, più alto nel Mezzogiorno, tra i lavoratori molto giovani e tra quelli più anziani, è fonte di fragilità per molte famiglie italiane.

Da punto di vista delle differenze di genere, gli uomini occupati in settori particolarmente esposti agli andamenti del ciclo hanno subito nel 2019 un calo di 332 mila unità, mentre le donne hanno registrato un aumento di 602 mila unità. Questo elemento apparentemente positivo per l'occupazione femminile cela però il fatto che rispetto alla qualità del lavoro sono aumentate nel tempo le disuguaglianze a svantaggio delle donne. Rischi

di ulteriori amplificazioni delle disuguaglianze a svantaggio delle donne sono associati alla precarietà, al part time involontario e alla conciliazione dei tempi di vita, resa più difficile quest'anno dalla chiusura delle scuole e dalla contemporanea impossibilità di affidarsi alla rete familiare esterna ai conviventi.

Tra le donne è alta, anche se non maggioritaria, la diffusione dei cosiddetti orari antisociali – serali, notturni, nel fine settimana, turni – che assumono grande rilevanza per la qualità del lavoro e la conciliazione con la vita privata. Più di due milioni e mezzo di occupati – di cui 767 mila donne – dichiarano infatti di lavorare di notte; quasi cinque milioni – di cui 2 milioni donne – prestano servizio la domenica e oltre 3,8 milioni – 1 milione e 600mila donne – sono soggetti a turni.

Le difficoltà di conciliazione tra tempi di vita e di lavoro pesano soprattutto sulle

donne. Il 38,3% delle madri occupate (42,6% se con figli da 0 a 5 anni) modifica l'orario o altri aspetti del lavoro per adattarsi agli equilibri familiari, mentre i padri lo fanno in misura molto minore (rispettivamente 11,9% e 12,6%). Nidi e servizi integrativi, tradizionali strumenti di conciliazione, hanno anche una importante funzione educativa e quindi un ruolo nella riduzione delle disuguaglianze tra bambini. L'offerta di servizi per la prima infanzia, carente e diseguale sul territorio, svantaggia le donne – scoraggiandone la partecipazione – e i bambini che non frequentano il nido perché costoso o non disponibile.

Il peggioramento in termini qualitativi del mercato del lavoro ha interessato parallelamente anche i giovani e i lavoratori del Mezzogiorno. Con maggiore frequenza si tratta di lavoratori a tempo determinato e a tempo parziale, specie involontario, che occupano posizioni la-

gli effetti del covid sul mercato del lavoro

Tabella 2. Tasso di occupazione 15-64 anni e occupati 15 anni e più per caratteristiche. Anni 2008, 2018 e 2019

(valori % e variazioni in punti %, valori assoluti in migliaia, variazioni assolute e %)

CARATTERISTICHE	Tasso occupazione (15-64 anni)			Occupati (15 anni e più)		
	Valori 2019	Variazioni in punti %		Valori 2019	Variazioni assolute	
		2019/2018	2019/2008		2018	2008
SESSO						
Maschi	68,0	0,4	-2,1	13.488	41	-332
Femmine	50,1	0,6	2,8	9.872	104	602
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE						
Nord	67,9	0,6	1,0	12.190	117	284
Nord-ovest	67,3	0,5	1,2	6.980	57	152
Nord-est	68,9	0,7	1,0	5.210	60	142
Centro	63,7	0,4	0,8	4.967	18	224
Mezzogiorno	44,8	0,3	-1,2	6.183	10	-249
CLASSI DI ETÀ						
15-24 anni	18,5	0,8	-5,7	1.065	49	-358
25-34 anni	62,5	0,8	-7,8	4.088	11	-1.433
35-49 anni	73,8	0,3	-2,3	9.463	-178	-1.070
50 anni e oltre	61,0	0,7	13,9	8.706	264	3.131
LIVELLO DI ISTRUZIONE						
Fino alla licenza media	44,2	0,2	-1,8	7.095	-72	-1.727
Diploma	64,9	0,6	-3,0	10.802	123	472
Laurea e oltre	76,8	0,4	3,8	5.582	95	1.451
Totale	59,0	0,5	0,4	23.360	145	270

Fonte: Istat. Rilevazione sulle forze di lavoro

vorative ad alto rischio di marginalità e di perdita del lavoro.

Sul fronte del mercato del lavoro i dati relativi al 2019 indicano, inoltre, rispetto al 2008, una crescita di disegualanze per titolo di studio. I laureati sono gli unici ad aver raggiunto un tasso di occupazione superiore a quello del 2008, con un gap rispetto a chi possiede al massimo la licenza media che si è ampliato nel corso degli anni, arrivando nel 2019 a 32,6 punti percentuali. Il mercato del lavoro ha visto dunque aumentare le disegualanze territoriali, tra le generazioni e per titolo di studio.

Quali scenari? Quali prospettive?

La situazione lavorativa registrata in Italia durante il periodo della pandemia ha

avuto finora effetti devastanti con contraccolpi in grado di annullare di colpo i lievi miglioramenti che erano stati registrati in termini di occupazionali nel quinquennio precedente e che, in ogni caso, non erano stati ancora in grado di riportare il Paese al periodo pre crisi del 2008. Tale perdita, valutabile anche come riduzione del numero di ore lavorate, è stata nei primi tre mesi della crisi pari al -28%. Al contempo, tra marzo e maggio 2020 le richieste del sussidio di disoccupazione (NASPI) sono aumentate del 40% rispetto allo stesso periodo del 2019.

L'*Outlook 2020* dell'Ocse ipotizza per i prossimi mesi due scenari nel mercato del lavoro a seconda che la pandemia venga tenuta sotto controllo oppure si registri a fine anno la cosiddetta seconda ondata.

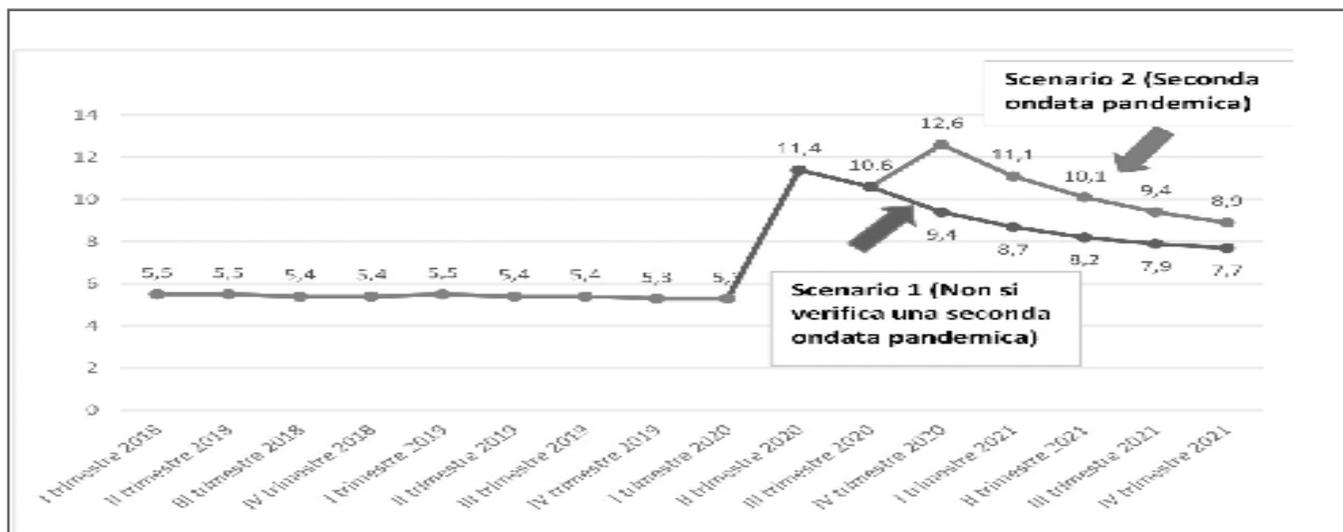
Secondo l'Ocse se la pandemia sarà tenuta sotto controllo, l'occupazione dovrebbe diminuire del 4,1% nel 2020 e

crescere solo dell'1,6% nel 2021. Il tasso di disoccupazione dell'Ocse dovrebbe raggiungere il 9,4% entro la fine del 2020 (4° trimestre) e scendere al 7,7% solo alla fine del 2021. Qualora invece si dovesse registrare una seconda ondata del virus e conseguentemente l'avvio di un nuovo periodo di *lockdown* le previsioni sarebbero ben peggiori (con un tasso di disoccupazione a fine 2020 pari al 12,6%) e gli effetti negativi più prolungati nel tempo (con un valore pari all'8,9% a fine 2021).

Nella stima Ocse l'Italia dovrebbe raggiungere il 12,4% di disoccupazione a fine 2020. Se la pandemia sarà tenuta sotto controllo, la disoccupazione dovrebbe, poi, scendere gradualmente all'11% entro la fine del 2021, mantenendosi comunque ben al di sopra del livello pre-crisi.

Secondo l'Ocse l'aumento del numero di persone non occupate è stato princi-

Due possibili scenari di lavoro. Dati trimestrali 2018 - 2021
(Proiezioni a partire dal secondo trimestre 2020)



	Scenario 1	Scenario 2
I trimestre 2018	5,5	-
II trimestre 2018	5,5	-
III trimestre 2018	5,4	-
IV trimestre 2018	5,4	-
I trimestre 2019	5,5	-
II trimestre 2019	5,4	-
III trimestre 2019	5,4	-
IV trimestre 2019	5,3	-
I trimestre 2020	5,3	-
II trimestre 2020	11,4	-
III trimestre 2020	10,6	-
IV trimestre 2020	9,4	12,6
I trimestre 2021	8,7	11,1
II trimestre 2021	8,2	10,1
III trimestre 2021	7,9	9,4
IV trimestre 2021	7,7	8,9

Fonte: OECD (2020). Real GDP forecast and Unemployment rate forecast (indicators)

palmente il risultato del mancato rinnovo di molti contratti a tempo determinato e del congelamento delle assunzioni (il numero delle offerte online di lavoro è sceso del 30% tra febbraio e maggio in Italia).

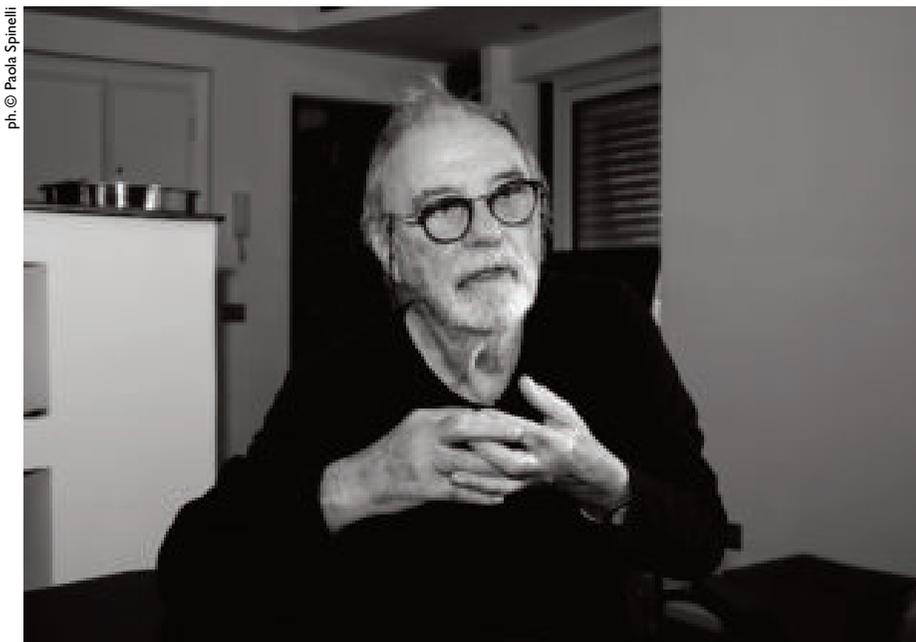
Inoltre l'Ocse evidenzia come la crisi abbia colpito in modo particolare i lavoratori in situazioni più precarie (gli autonomi e i lavoratori temporanei), i lavoratori con bassi salari, i giovani e le donne. Nell'aprile 2020, in Italia, ad esempio, i lavoratori con i salari più alti avevano circa il 50% di probabilità in più di lavorare da casa rispetto a quelli con i salari più bassi che, al contrario, avevano il doppio della probabilità di aver smesso di lavorare del tutto.

L'Ocse auspica per l'Italia un'azione rapida che possa contribuire a promuovere la creazione di nuovi posti di lavoro soprattutto tra i gruppi vulnerabili, che sono anche i più fortemente colpiti dalla crisi. La crisi legata alla pandemia da Covid-19 rischia dunque, ad oggi, di aggravare ulteriormente le profonde disuguaglianze che erano già presenti sul mercato del lavoro. ■

michael pergolani, giornalista radio-tv e scrittore

UN HIPPIE NELLE MAGLIE DI MAMMA RAI

Intervista a Michael Pergolani di MARCO FIORAMANTI



ph. © Paola Spinelli

Autore televisivo, conduttore radiofonico, giornalista, scrittore, Pergolani ha sempre mantenuto uno stile rigoroso in area culturale indipendente e “borderline”

Buongiorno Michael, sei pronto? Da dove partiamo?

Dagli inizi, da prima del '68. La mia carriera artistica nasce a Trastevere: entro allo *Studio 4* a Via Peretti, dalle parti di Meo Patacca, insieme ad amici che venivano dal liceo artistico, scultori, pittori... io all'epoca facevo il poeta. In quel periodo ho fatto mostre di poesia, scrivendole su rotoli di carta da parati che dalla galleria dello *Studio 12* uscivano nel vicolo fino ad arrivare in Piazza de' Mercanti. Era un buon periodo, poi mi chiamano a fare il militare e quando torno, 16 mesi dopo, trovo che i miei

amici di allora, tra cui Fabio Ciriachi, Valentino Orfeo, Giuliano Vasilicò e altri erano entrati in un gruppo teatrale, il *New Space Re(v)action*, con sede al *Circolo La Fede* di Manuela Kustermann e Giancarlo Nanni a Porta Portese. Entro in questo gruppo e montiamo uno spettacolo tratto da un *mix* di opere del drammaturgo belga Michel De Ghelderode. Con questa *pièce* partecipiamo al Festival dei Due Mondi di Spoleto, facciamo una *tournee* nel sud della Francia (Festival di Avignone, Università di Montpellier, Teatro de la Mer di Sète, Club Méditerranée di Perpignan). Ad Avignone

abitavamo insieme al *Living Theater* in un liceo messoci a disposizione dal Comune. Sia noi che il *Living* dormivamo per terra nella grande palestra. Questa avventura teatrale francese si conclude due mesi dopo al Festival del Teatro studentesco di Nancy perché io e Fabio Ciriachi, tornando a Roma, decidiamo che il teatro non è la rivoluzione, quindi per noi, ch'eravamo partiti per fare un teatro rivoluzionario, non restava che dire: *basta col teatro*. Così ognuno per la propria strada, Fabio se ne va in una comune agricola in Toscana e io parto per la Terra d'Albione, l'Inghilterra.

Sei partito d'istinto o avevi già qualche contatto nel Regno Unito?

Uno dello *Studio 4*, Sandro Graziani, mi aveva preceduto di sei mesi, aveva trovato casa a West Kensington, Matheson Road, e io vi andai ad abitare. Visto che venivo da uno studio d'artisti e dall'ambiente del Liceo Artistico e dell'Accademia di Belle Arti di Via di Ripetta, ho cominciato a scrivere di arte, intervistando tutti i grandi artisti della *pop art* inglese: da Allen Jones a Richard Hamilton, da Joe Tilson a Tony Donaldson e artisti affermati come Francis Bacon, al quale feci delle foto che ebbero parecchio successo, visto che negli anni me le hanno comprate tutti, dalla Marlborough Gallery di Londra, alla *Galleries Nationales du Grand Palais* di Parigi, al *Gemeentemuseum* di Den Haag, al Museo Hugh Lane di Dublino, alla Fondazione van Gogh di Arles e via dicendo...

Per riviste e giornali italiani?

Sì, per *Paese Sera*, per *Playmen* e altre riviste, poi m'appassionai di musica e divenni il corrispondente da Londra di

ARTE: IL MEDIUM È IL MESSAGGIO

Michael Pergolani, giornalista radio-tv e scrittore

Ciao2001. Ero l'unico corrispondente fricchettone, avevo i capelli lunghi, le collanine, gli anelli alle dita, gli stivali di pitone rosso, eccetera... rispetto agli altri corrispondenti della seriosa stampa ufficiale e della tv. Ero diverso, ero *underground*. Scrivendo per *Ciao2001* mi feci un certo nome nel giro dei giornalisti musicali, tant'è che a un certo punto misi su un'agenzia fotografica che si chiamava CAMPUS e che era collegata anche a Roma e a Parigi. La CAMPUS si occupava e fotografava tutto quello che riguardava la cultura, l'arte visiva, il costume e la musica *made in Great Britain*. Devo dire che m'andava abbastanza bene, non potevo lamentarmi. Poi, a un certo punto, nell'estate del '77, al ritorno da una vacanza in Sardegna, dove amavo fare pesca subacquea, mentre sono a Roma di passaggio a casa di mia madre, mi chiama una ragazza, Fiorella Gentile e mi dice: "vuoi fare una trasmissione radiofonica da Londra con Renzo Arbore?" Non sapevo proprio chi fosse Renzo Arbore, a Londra era sconosciuto. In ogni caso sono andato a casa di Fiorella per una prova-voce. Ricordo, come fosse adesso, di averla tenuta al chiodo davanti al registratore a bobina fino alle 3 di mattina, finché non fui soddisfatto della mia performance, poi il giorno dopo sono partito per Londra dicendomi: "non ci credere, Michael, sarà una della solite stronzate italiane". Ero convinto che non se ne sarebbe fatto niente. Una settimana dopo mi arriva una telefonata dalla Bbc dove una signora, nello stile più anglosassone del mondo, mi dice: "Mister Pergolani, le telefono per dirle che ha uno studio prenotato a Broadcasting House a Portland Place il prossimo giovedì alle 15. Una volta lì chiedi di miss..." Mi prende un colpo, non ci potevo credere. Uno studio a Broadcasting House? Alla Bbc per registrare il programma di cui mi aveva parlato Fiorella. Allora era vero, era tutto vero... Dire che me la feci sotto è dir poco, ero terrorizzato, di radio non sa-



Michael Pergolani in un'intervista RAI con Frank Zappa

pevo nulla, microfoni, onde medie, frequenze, montaggio, *mix*... Per farla breve, a Portland Place ho trovato uno studio bellissimo e superattrezzato più due tecnici, George e Phil, bravissimi e sempre pronti a dare una mano. All'inizio fu complicato, specie vincere la paura da microfono, in ogni caso m'ero organizzato con cose per tirarmi su e cose per tranquillizzarmi, il tutto sfruttando appieno la famosa "tecnica del sommergibilista", ovvero quella pratica di inabissarmi per non farmi vedere dai tecnici sotto il finestrone che divideva la regia dalla sala di registrazione e poi, come se niente fosse, riemergere alla trasmissione e alla parola... Tutto chiaro? Neanche a dirlo, dopo un mese ci avevo preso la mano ed ero diventato bravo. Il programma si chiamava *Top 75*, poi *Top 76* e successivamente *Big Music*, all'inizio da New York c'era Francesca Manciano e poi dal secondo anno Isabella Rossellini; da Parigi avevamo Françoise Rivière ed io ero a Londra. A Natale del '76 venni a Roma per conoscere Arbore e a una delle sue feste mi fa: "Che ne pensi Michael se questo programma-radio diventasse televisione? Te la sentiresti?" "Certo!", risposi dal solito incosciente che ero perché, come

per la radio l'anno prima, questa volta nulla sapevo di televisione. Così è cominciata *l'Altra Domenica*. A primavera del '77 la prima messa in onda sulla seconda rete RAI, diventando per *l'Altra Domenica* il corrispondente da Londra su ogni argomento possibile e immaginabile purché insolito o curioso, dalla moda al costume, dalla musica a qualsiasi eccentricità *Made in England*.

Un'altra scommessa, insomma, e sempre in chiave istrionica, immagino...

Beh, sì quello era il personaggio, io come *look* per l'Italia televisiva ero unico, unico veramente, perché in tutta la RAI non c'era nessuno come me, nessun *hippy* era mai stato chiamato a lavorare per l'azienda. Fu una specie di rivoluzione, ancora oggi non so come ci abbiano permesso di fare il programma. Io dico sempre: "Ci siamo intrufolati attraverso una spaccatura nel sistema con una televisione che non era mai stata fatta prima, mai!" Non furono tutte rose e fiori, me la dovetti vedere con il direttore amministrativo della sede e corrispondente del Tg1, Sandro Paternostro, uno che a Londra non voleva interferenze per principio e per principio chiunque si affacciasse a quell'ufficio era un rivale, uno che poteva arrivare a sapere

Michael Pergolani, giornalista radio-tv e scrittore

cose, a fargli ombra... Detto questo, i primi tre servizi che girai con la *troupe* messami a disposizione dal buon Sandro nazionale furono un vero disastro, due risultarono sottoesposti di 3 diaframmi, quindi bui e intrasmettibili; il terzo era semplicemente fuori sincrono, (nessun professionista avrebbe potuto sbagliare in modo così eclatante... impossibile). Capii al volo che, se lo avessi lasciato fare, mi avrebbe massacrato perché nel frattempo il "Poternostro", assolutamente non richiesto, inviava i suoi servizi "divertenti" all'*Altra Domenica*. Scrisi quindi una lettera – descrivendo con cura e precisione cosa stava succedendo – e la mandai alla redazione di Roma, al capostruttura e al direttore di Rete, Massimo Fichera. Credo di essere stato maledettamente fortunato perché mi difesero tutti, da Arbore al direttore di rete. Questa storia durò per tutti e tre gli anni del programma. Cosa avevo di speciale? Non lo so ma stavo bene, vivevo in una zona culturale *borderline*, portavo stivali di pitone rosso con zeppa e tacco da 10 centimetri, la bombetta, simbolo della finanza abbellita (o dissacrata, se preferisci) da una lunga piuma di fagiano, piacevo alle ragazze, avevo una bella casa a Bishop's Park Road, una bella moglie, un figlio biondissimo e soldi quanto basta... non avevo paura di niente.

Dicevamo, hai cominciato con la radio, che poi diventa televisione...

All'inizio della stagione 78/79 avrei voluto trasferirmi a Los Angeles, ma Renzo non lo permise, lui mi voleva a Londra. A febbraio di quell'anno, stufo di dover continuare a vendermi Londra in tv, arrivo a Roma e annuncio a Ugo Porcelli, il funzionario del programma, che sarei arrivato a fine stagione, poi basta. A fine giugno del '79 a una cena dove c'eravamo tutti, tutti quelli del programma, il direttore Massimo Fichera ci fece votare se volevamo chiuderla lì o continuare. 32 votarono per un altro anno. Gli 8 che volevano chiuderla lì



Una scena di film "Il Pap'occhio" con la banda di Arbore de *L'Altra Domenica*

erano i più importanti della trasmissione e... vinsero loro.

M'ero stufato della tv. Mi trovai a partecipare a trasmissioni nelle quali non riuscivo a identificarmi. Non sto a dire quali ma in compenso diedi tali numeri che entrati nel famoso libro nero della Rai. A essere sinceri non mi pesò, semmai confermò la mia diversità, quella di uno capace di mandare all'aria situazioni vantaggiose per questioni d'identità. Lo stesso Renzo, incontrandomi anni dopo, mi disse che sarei potuto diventare il *dj tv* più famoso d'Italia. Non aveva capito chi ero. Non lo avrei mai accettato. Così, oltre a scrivere per giornali, mi metto anche a farli "chiavi in mano" e con il grafico Wladimiro Corbari apro un'agenzia di *computer grafica* che fu tra le prime a Roma a fare cose in 3D e con clienti importanti. Dopo un paio d'anni il mercato cambiò e passai al teatro come direttore artistico del Teatro Tasso di Sorrento, cosa che mi è piaciuta molto. Portai Alessandro Haber che aveva messo su uno spettacolo di tango argentino, Moni Ovadia, la *Medea* di Elisabetta Pozzi, un concerto di Roberto Vecchioni che donò una lezione di musica agli studenti delle scuole di Sorrento... ma finì dopo una sola stagione

perché si crearono problemi interni alla proprietà, tra cui anche di soldi.

E siamo arrivati al 1980...

Faccio poche cose tra cui *Jeans Concerto* per Rai 2 e, sempre nel 1980, *Che combinazione* con Rita Pavone e Gianni Cavina: un disastro annunciato e una lite con gli autori e il regista Romolo Siena davanti a tutti nello *Studio 1* di Via Teulada. Dà lì, come già detto, niente più Rai. Sono gli anni dell'Agenzia di Computer Grafica e nel 1987 di *Jenny 2021* un programma di video musicali per l'apena nata *Odeon tv* diretta da Lillo Tombolini. Nel 1996 mi chiama al telefono Fabrizio Frizzi, mi dice che per lui ero un mito e avrebbe voluto portare *Domenica In* sul terreno della gloriosa *Altra Domenica*. Michael, mi dice, *vieni a fare Domenica in con me, ti faccio fare quello che vuoi. Vieni in redazione a conoscere gli altri*. Accetto, firmo il contratto e preparo una lista di servizi da fare, anche in più puntate, tra cui uno in viaggio sulla transiberiana da Mosca a Vladivostok e l'altro attraverso la Patagonia fino al polo sud. Una settimana prima della mia partenza per Mosca mi viene detto che si è ristretto il *budget* e che non ci possiamo più permettere viaggi all'estero di nessuna portata. Potevo però fare servizi

ARTE: IL MEDIUM È IL MESSAGGIO

michael pergolani, giornalista radio-tv e scrittore

dall'Italia... Insomma niente, faccio tre servizi non male, ma completamente fuori *target* rispetto allo stile di *Domenica In*. Mi dispiaceva per Fabrizio che aveva sognato qualcosa di diverso, ma s'era trovato a fronteggiare la corazzata reazionaria di Guardì – il *regista maximo* – che comandava tutti a bacchetta. Ho scritto una lettera indirizzata a tutti: regista, Fabrizio e autori con dentro una sola frase: “che delusione che siete!”.

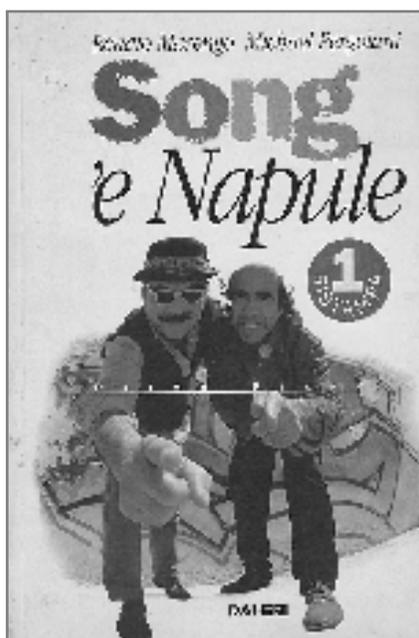
Sempre in quel periodo hai cominciato anche a scrivere libri...

Ho incontrato per caso Renato Marengo che non vedevo da una vita e che mi dice di volermi fare da agente per radio, tv ed editoria. Faceva promozione, ha fatto anche programmi. Conosceva tutti, aveva il telefono bollente. Aveva promosso i Bennato e gran parte di quella generazione di musicisti napoletani. Era il *producer* che faceva da ponte tra le case discografiche e il mondo musicale napoletano. A un certo punto Renato mi porta da Castelvecchi con un romanzo che avevo appena scritto. Glielo lascio in lettura e quando torno con Marengo mi dice che scrivevo molto bene, ma che la sua linea editoriale era indirizzata verso i saggi. Prima di andarmene però aggiunge che poteva essere interessato a un saggio sulla musica napoletana, naturalmente nel mio stile. “Fatemi sapere”, conclude dandoci la mano. Io e Renato ne parliamo in macchina e decidiamo che si poteva fare, ma che invece di portarlo a Castelvecchi l'avremmo offerto a Rai Eri. Così abbiamo fatto. Il libro, che prese il titolo di *Song 'e Napule*, parlava di tutta la musica napoletana dal dopoguerra dei localetti per i marinai americani al porto fino ai 99 Posse... Il libro l'ho scritto io ma l'ho fatto firmare anche da Renato visto l'apporto che aveva dato come *promoter* e come fonte di notizie. Dal libro, pubblicato nel 1998, venne fuori anche un programma radiofonico che registravamo a due voci nella sede Rai di Fuorigrotta, un posto che ho adorato per le

tante persone indimenticabili incontrate.

E sei tornato quindi a fare radio in pianta stabile...

Dopo “*Song 'e Napule*” vengono altri programmi radiofonici, *Message in @ bottle*, una storia del rock fatta di racconti surreali e/o completamente inventati. Riguardo alla puntata su *Madonna*, il racconto era centrato sul suo specchio portatile che in prima persona raccontava il suo rapporto spesso difficile con la cantante, il tutto intercalato dalle sue canzoni... Era un modo di fare la storia del rock piuttosto originale, come anche



il racconto di una ragazza che passa davanti al Cimetière du Père-Lachaise proprio nel momento in cui portano i resti di Jim Morrison per la sepoltura. Il racconto del suo dolore, della nostalgia e del suo amore verso il cantante americano dei *Doors* ci ha dato modo di ascoltare la sua musica. Andò molto bene.

Sempre su Radio1 Rai un altro programma radiofonico fu *Strawberry Fields* ovvero la mia storia dei Beatles, 20 puntate molto personali sul gruppo di Liverpool, volando *random* in una epoca, nella Londra di quegli anni, senza però dimenticare aneddoti, storie e soprattutto la musica. Anche questo andò

molto bene. La radio mi piaceva e non aveva grandi segreti per funzionare: un'idea originale, un copione scritto bene e con qualche trovata, il piacere di raccontare. Devo dire che all'epoca io cagavo idee a tutto spiano, era un continuo... poi un giorno viene a casa mia questo ragazzo, Lollo (amico di mio figlio e fratello di Valentina Amurri con cui sono stato cinque anni) e mi dice *Senti 'sto CD, noi siamo i Sidky Lane*. Io lo sento e gli dico: “Carina 'sta canzone, ma l'hai registrata tu, a casa tua?” Mi risponde di sì, che l'aveva incisa a casa utilizzando un programma per fare musica, un paio di microfoni e poco più...

Dall'ascolto della canzone di Lollo mi rendo conto che tutti avrebbero potuto fare i dischi con una qualità tale da poterli mandare in onda sulla Rai che da sempre ha un sistema di controllo qualità. In breve, l'idea fu questa e così m'inventai il programma “*DEMO*”. Loro, i ragazzi che fanno musica, mandano “un *demo* a *DEMO*” e noi, dopo una valutazione, decidiamo se mandarli in onda o no. Facciamo l'apposito annuncio in radio una decina di volte e un giorno vediamo arrivare un camioncino delle poste che ci scarica sei sacchi pieni di Cd davanti alla palazzina di Saxa Rubra.

Così cominciò quella storia che durò la bellezza di 12 anni portando in alto gli ascolti della radio, a noi più di 50.000 Cd, visibilità ai ragazzi i quali, se particolarmente bravi, venivano poi invitati in studio per un *live* come fossero *popstars* e fatti partecipare a eventi *live* in giro per l'Italia su palchi professionali e davanti a migliaia di persone. Una specie di miracolo. ■



ph. © Paola Spinelli

“la scuola di Collefiorito” di ermanno detti

ESERCIZI DI CONDIVISIONE

ANITA GARRANI

Collefiorito è una piccola, graziosa e ordinata cittadina situata a metà pendio di una montagna addirittura profumata perché i suoi abitanti si dedicano alla coltivazione delle mele da cui ricavano una squisita marmellata esportata in tutto il mondo. Una cittadina dove molti vorrebbero vivere per fuggire al caos delle grandi città.

Collefiorito ha un'altra attrattiva, una unica grande scuola, dall'infanzia alle secondarie, frequentata da bambini e ragazzi dai tre ai diciotto anni. Una scuola così speciale nella quale tutti avrebbero piacere di lavorare. Le sette storie riportate nel libro vengono, infatti, tutte dai racconti che gli insegnanti e i ragazzi che la frequentano hanno fatto all'autore e che ne sono anche i protagonisti. La prima storia è incentrata sulla misteriosa e magica figura di Marianna che è in grado di aiutare chiunque abbia difficoltà in qualche materia. Con il suo aiuto tutti riescono a migliorare nel giro di poco tempo. Fino a quando anche l'aggressivo Mattia, che deve recuperare in parecchie materie diventa indispensabile l'aiuto di Marianna. È disposto anche a pagare una bella somma di denaro ... I suoi compagni a un certo punto sono costretti a rivelare la verità... Marianna è qualcosa che è in ognuno di noi e cioè la curiosità e il desiderio della conoscenza, qualcosa quindi che non ha prezzo e non si può comprare.

C'è poi il primo giorno di scuola della maestra Vici, appena laureata e arrivata a Collefiorito da una grande città. Le viene assegnata una classe 5^a, di quattordici maschi e undici femmine di veri scalmanati. Nonostante la inesperienza riesce a catturare la loro attenzione perché sa condividere le esperienze per crescere insieme nel rispetto di tutti.

La storia del cleptomane Arturo che con la sua sincerità riesce a mettere in difficoltà la psicologa della scuola.

La gita scolastica al Museo Egizio, condotta dall'egiziano Ahmed che racconta improbabili storie sulla maledizione dei faraoni. La storia di Gabriele che, come dice sua madre, viene da Roma Capitale, frequenta per un periodo la scuola di Collefiorito e riesce a diventare amico di Lorenzo, un compagno autistico.

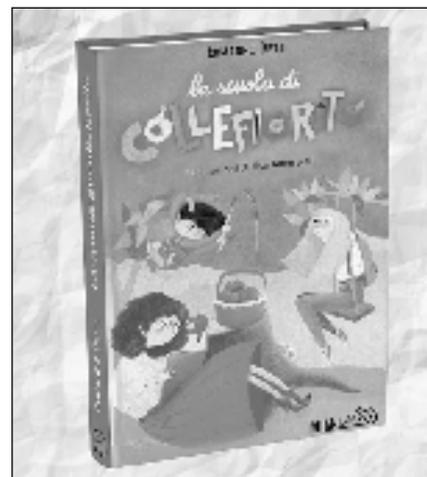
La storia della bella Pamela che si innamora del ragazzo più timido e impacciato della scuola tanto da essere stato soprannominato “lo sfigato”. L'ultimo racconto ci presenta il professor Marchetti che insegna matematica alle medie, sempre disponibile con i ragazzi in difficoltà, nella veste di supplente, alle prese con una gara che decreterà il vincitore della classe che trascorrerà un'intera settimana al mare, l'attesa *Settimana Blu*.

Ci avviamo, così, alla conclusione del libro, siamo pervasi contemporaneamente da un senso di dolcezza che ci hanno lasciato le storie appena lette e insieme da un senso di nostal-

gia, per questa scuola di Collefiorito perché siamo tentati di pensare che potrebbe essere una scuola molto diversa da quella che ci aspetterà al rientro per il prossimo anno scolastico, alla scuola di un prossimo futuro. Le storie di Ermanno Detti, affermato giornalista e precursore di studi sulla formazione dei giovani lettori, hanno tutte in controluce tanti temi della vita scolastica. La capacità degli insegnanti di motivare gli alunni, la condivisione delle esperienze, l'inclusione, il sostegno, la carenza di personale...

La linea di demarcazione segnata da questa terribile pandemia con l'allontanamento forzato dagli edifici scolastici, l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento saranno ancora una sfida che la scuola e la società devono essere pronti a cogliere. Lisa Amerighi ha realizzato le belle illustrazioni. ■

Ermanno Detti - *La scuola di Collefiorito*
Mimebù 2020 - pp. 127 €12,50



Vincenzo Valentino

VERSETTI SATIRICI

I quaderni del Battello Ebbro 2019
pp. 94, € 12,00

Vincenzo Valentino è insegnante di italiano in una scuola serale in pieno quartiere Monteverde di Roma. In questo libro, con una breve introduzione di Fulvio Abbate, ci propone una raccolta di suoi versi. Valentino pensa, scrive e compone per capire meglio se stesso e per comprendere il "contesto": la città di Roma, e allo stesso tempo questo nostro Paese, dove è nato negli anni Sessanta. I versi nascono dal suo lungo e attento osservatorio privilegiato, la scuola di Monteverde dove incontra e si confronta quotidianamente con studenti di diversa età (*Offro uno sguardo sul passato / come auspicio del futuro / a un presente che si presenta duro / Seduti tra i banchi vedo tanti volti / di un'unica natura, singole parti / di un vasto panorama di culture*). A ispirare la sua poesia intervengono vari argomenti, tra i quali il razzismo, l'ambiente e la geografia politico-sociale italiana che rivela sempre idiosincrasie e contraddizioni (*Ascoltando i capoccioni e i potenti / nel loro atteggiarsi da prepotenti / spacciare al popolo italiano / idee di terza mano*). L'intento di questa raccolta è quella di biasimare in forma poetica e umoristica facendo un uso libero della rima. Così racconta Monteverde Vecchio con la memoria dei suoi poeti, Pasolini, Bertolucci, Caproni, che nel quartiere hanno abitato e l'Italia e gli italiani con la loro scarsa educazione civica. ■

AA.VV.

REGISTRO (S)CONNESSO - Riflessioni sulla didattica a distanza

Dignità del Lavoro Edizioni, 2020
pp. 156, € 12,00

La chiusura della scuola a seguito delle vicende drammatiche legate alla pandemia del Covid-19 ha rappresentato una esperienza che la nostra scuola non aveva mai vissuto. Per la prima volta gli edifici scolastici sono stati chiusi per un periodo così lungo e hanno trasferito la loro funzione alla lezione a distanza grazie al vettore digitale le ormai famose DaD. A. Citro, G. Marcello e A. Bevacqua hanno voluto raccogliere, in questo testo, il riflesso emotivo e personale che i dirigenti scolastici, i docenti, gli studenti, genitori, educatori e sindacalisti hanno vissuto. Il dato che ormai tutti condividono è il modo di fare e di essere scuola va ripensato, come pure le nostre vite. Dalle riflessioni dei docenti emerge la sensazione di essere stati lasciati soli da viale Trastevere, sono mancate indicazioni su contenuti pedagogici e disciplinari e ha prevalso la logica dell'apparato burocratico-amministrativo tradizionale. Tra i docenti, invece, sono nati scambi di idee, esperienze e discussioni che hanno individuato nella gestione della didattica a distanza soprattutto la necessità di mantenere un contatto con gli studenti. Le disuguaglianze, che forse in classe sembravano ridotte nei giorni di DaD si sono evidenziate, i ragazzi hanno preso consapevolezza che il legame con la scuola che rappresenta una gran parte della loro vita affettiva e relazionale non si è spezzato. Una sfida educativa che dovrà generare una scuola nuova. ■

Roberto Campagna

LE STORIE NON VOLANO

Edizionicroce 2020
pp. 160, € 15,00

Il paesino medievale di Borgomanuzio, nella metà anni Ottanta vede protagonisti quattro compagni di briscola&trestette, tre maschi: Primo (detto il Coca-cola), Nicola (il Poeta), Onofrio (il Filosofo) e la Bolognese, la prosperosa Lesena. L'aggettivo che la rappresenta è d'uopo perché, nello sviluppo della storia, quella "quinta misura" ha un ruolo più che determinante nella seconda saletta del bar di Piazzamata, dove avveniva la partita a carte. Roberto Campagna, firma questo che potremmo definire un "romanzo popolare" e innesta su quel tavolo di giovani sfigati la realtà politica dell'epoca: le lotte partitiche, i compromessi (quello "storico" in particolare), i risultati elettorali, spesso terminati in pareggio. *Il pareggio*, scrive l'autore, *genera sempre un altro inizio: l'inizio della sconfitta o della vittoria. Se uno fosse sicuro della sconfitta, si accontenterebbe del pareggio. Ma tutti in genere puntano alla vittoria. La vittoria è libera: non sceglie il vincitore, si fa scegliere. È alla portata di chiunque. Questo nel gioco. Nella vita la musica cambia: la vittoria è prigioniera. Per vincere, occorre prima liberarla.* La metafora del gioco, nella realtà di un microcosmo sociale come quello di Borgomanuzio, diventa un interessante spunto per un'analisi spietata di fallimenti emotivi che portano a squilibri depressivi, ansie e a inevitabili tragedie. E lo stile di questo romanzo ne evidenzia con eleganza ogni sintomo. ■

Ilaria Palomba

BRAMA

Giulio Perrone Editore 2020
pp. 240, € 16,00

Ogni scritto di Ilaria Palomba - poesia, saggio, romanzo o racconto breve - è in qualche modo un'adrenalinica dichiarazione dell'es. Attraverso ogni sillaba s'ode il sibilo strisciante e vorticoso della natura perfida dell'animo umano. Ogni suo scritto, e questo romanzo in particolare, è il diario intimo di una frequentatrice degli incubi, spacciatrice onirica di desideri impossibili, sadica manipolatrice di godimenti autolesionisti, esperta fomentatrice di dubbi e attrazioni psicotiche puntate tutte giù, verso l'abisso. *Brama* è un percorso a ritroso entro se stessa, identificazione conscia dei suoi archetipi/carnefici e Carlo è lo specchio opaco della conoscenza, il sapere graffiato da grida e da insulti. È lui l'integrazione alla necessaria nemesi per la riuscita del passaggio regressivo. *Brama* è il desiderio atroce di Bianca, la protagonista, di conoscere chi è e chi è stata e interroga l'oracolo dentro di sé per sapere, nonostante il suo disagio esistenziale, chi potrà diventare. Sebbene la pulsione di morte le scorra nelle viscere, come lo Chardonnay che tracanna a volontà, Bianca ha paura, si sente vittima precaria di un'esistenza infame e non le bastano l'infinità di tutti i miti antidepressivi - classici, pop o rock - di cui si circonda. *Brama* è un brandello della sua esistenza che, suo malgrado, pulsa di vita intensa. ■

