

Articolo 33

ANNO XIII n.11-12 Novembre-Dicembre 2021

edizioni conoscenza

Articolo 33 n. 11-12 Novembre-Dicembre 2021 - Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in Abbonamento postale - D.L. 358/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, DCB (Roma)



LA COMUNICAZIONE SCIENTIFICA. INTERVISTA AL PREMIO NOBEL GIORGIO PARISI
ISTRUZIONE E DEMOCRAZIA. DALLA CONFERENZA DI PROGRAMMA DI PROTEO
LAUREA ABILITANTE E RUOLO DELL'UNIVERSITÀ
100 ANNI DI MARIO RIGONI STERN

Articolo 33

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



www.edizioniconoscenza.it

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

SOMMARIO

Editoriale

1/Ci stiamo preparando a nuove sfide

ARTICOLO 33 cambia veste

ANNA MARIA VILLARI

Lo scrigno

2/Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

Mercurio

3/Insegnanti, su la testa!

ERMANNO DETTI

Attualità

4/La scienza al servizio dell'umanità

Cultura e conoscenza
non possono essere competitive

UNA CONVERSAZIONE CON MASSIMO FLORIO DI ALBERTO SILVANI

8/Capire il cambiamento

La ripresa dell'anno scolastico e i suoi problemi

ROSSELLA IOVINO

10/La condizione umana tra speranza e condanna

L'attualità di Dante

INTERVISTA A STEFANO LEVI DELLA TORRE DI DARIO RICCI

15/Un esempio di devozione popolare tra mitologia e realtà

100 anni fa veniva traslata a Roma la bara
del Milite Ignoto

DAVID BALDINI

19/Una comunità solida e solidale

La scuola dopo la pandemia

GIULIANO FRANCESCHINI

Pedagogie

27/Reti territoriali e patti educativi

Istituzione delle scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante

CONVERSAZIONE CON VANNA IORI DI GIORGIO CRESCENZA

31/La cultura come relazione

Trasformare la classe in comunità

INTERVISTA A FRANCO LORENZONI DI LOREDANA FASCIOLO

35/Il ritorno dell'antilingua

Analfabetismi vecchi e nuovi

MARCO RICUCCI



Mario Rigoni Stern

Pedagogie/Dalla Conferenza di Programma di Proteo Fare Sapere

**38/La scuola, istituzione primaria
della democrazia**

Istruzione contro esclusione

DARIO MISSAGLIA

43/Essere e fare comunità

Territorio, partecipazione e formazione
alla democrazia

GENNARO LOPEZ

47/Il declino dell'inclusione nella scuola

La medicalizzazione del disagio

RAFFAELE IOSA

Osservatorio sull'università

55/Piccoli grandi cambiamenti

Arriva la laurea abilitante

FABIO MATARAZZO

La ricerca in campo

60/La scienza e noi

Tra realtà e percezione

INTERVISTA A GIORGIO PARISI E CLAUDIA SORLINI

A CURA DI ALBERTO SILVANI

Tempi moderni

**66/Mario Rigoni Stern e il coraggio di dire di no
Il sergente nella neve, un "classico"**

della letteratura di guerra

DAVID BALDINI

70/Da sergente nella neve a uomo di pace

I protagonisti/Mario Rigoni Stern

AMADIGI DI GAULA

72/L'ombra di Flaubert e la letteratura europea

Un testo di Carlo Bo sul grande scrittore francese

74/Nel giorno di Natale di 30 anni fa

La specola e il tempo/L'uscita di scena

di Michail Gorbaciov

a cura di ORIOLO

Studi e ricerche

76/ La difficile adolescenza della genZ

Body shaming, stereotipi di genere e preconcetti

79/La dura età dell'adolescenza

I dati emersi dalla ricerca "Domande scomode
@School"

PAOLA PARLATO

Arte della pratica, pratica dell'arte

**81/"Ho sempre cercato anime
che mi rassomigliassero"**

Pippo Di Marca, autore, attore, performer,
direttore teatrale

A CURA DI MARCO FIORAMANTI

Cinema

86/Dramma psicosociologico

Ariaferma, un film di Leonardo Di Costanzo

MARCO FIORAMANTI

Libri

87/L'intimo sentire di una comunità

Il patrimonio orale di Casalvecchio Siculo

ALBERTO ALBERTI

89/Dai Maestri del passato

una nuova ecologia per l'uomo

Riflessioni su un libro di pedagogia

NADIA PETRUCCI

Recensioni

92/Schede

ANITA GARRANI

www.edizioniconoscenza.it

ARTICOLO 33 *cambia veste*

CI STIAMO PREPARANDO A NUOVE SFIDE

Con questo numero “Articolo 33” prende commiato dai suoi abbonati e lettori. Ma non è un addio. Solo un arivederci. Il prossimo anno la rivista si presenterà con una nuova veste nella grafica e nei contenuti.

Questo perché il panorama della comunicazione che ruota intorno alla FLC CGIL si è arricchito. Come molti dei nostri lettori sanno è nata e si va sempre più affermando la rivista *online* www.articolotrentatre.it, con tanti contenuti che vanno dall'attualità, ai commenti, alla cultura, alla politica, con al centro le problematiche di tutti i settori della conoscenza. Una rivista che in pochi mesi ha conquistato uno spazio importante nel dibattito politico e sindacale.

La rivista cartacea “Articolo 33” assumerà quindi una caratteristica più “scientifica” e sarà dedicata ad approfondimenti e analisi non solo sulle politiche pubbliche dell'istruzione e della formazione, ma anche sulle tendenze pedagogiche e didattiche, sui sistemi universitario e della ricerca e la loro organizzazione, sui cambiamenti del lavoro cognitivo, sui linguaggi e le culture giovanili, su tematiche storiche e letterarie. Una rivista di analisi, dibattito, cultura. In un rapporto dinamico con i contenuti della rivista online. Un progetto di comunicazione, informazione e cultura al servizio di quanti lavorano nel mondo della conoscenza. Un mondo investito da cambiamenti molto profondi nell'ultimo ven-

tennio, e che la pandemia ha messo tragicamente in evidenza, che interrogano sul suo futuro e sulla sua missione. Una tematica, questa, molto complessa, di cui la rivista si è a lungo occupata e che sarà ancora al centro della sua riflessione.

D'altronde, anche in questo numero, le tematiche trattate ci inducono ad andare avanti nell'approfondimento.



Il primo numero di ARTICOLO 33 (Gennaio 2009)

La questione del rapporto tra la scienza, i risultati della ricerca e le ricadute non solo sulla vita di ciascuno di noi, ma anche sul nostro rapporto con essa e sulla fiducia che nutriamo. Sulla necessità di una maggiore trasparenza nella comunicazione scientifica si sofferma, tra l'altro, il premio Nobel Giorgio Parisi nell'intervista pubblicata.

La scuola dopo la pandemia e le sfide future è stato un tema al centro della Conferenza di Programma dell'Associazione Proteo Fare Sapere, di cui pubblichiamo alcuni importanti contributi.

Un cambiamento importante sta interessando l'università con l'abolizione dell'esame di stato per l'abilitazione ad alcune professioni. Sarà l'occasione per allargare la discussione sul ruolo dell'università, tra libera ricerca e preparazione al mondo del lavoro.

Il momento è cruciale, le scelte politiche sulla “missione” e sul senso dei nostri sistemi di istruzione e formazione peseranno sui prossimi decenni e non sono neutrali.

Vi sono pericolose tendenze verso sistemi escludenti e selettivi per censo e per territorio, verso modelli vecchi spacciati per efficienti, verso una cultura e un sapere asserviti a interessi economici e finanziari più che alla crescita della persona.

I segnali che arrivano destano qualche preoccupazione. L'esiguità di risorse stanziata per il contratto scuola, scaduto da tre anni, dimostra la scarsa considerazione verso una categoria che ha dimostrato e sta dimostrando un grande senso di responsabilità e una grande capacità di adattamento garantendo la scuola nelle condizioni più avverse. Dopo 24 mesi di pandemia e dichiarazioni di principio profuse a piene mani, siamo ancora all'anno zero. ■

Festival del Classico. Libertà e Schiavitù

Quarta edizione del Festival del Classico: memoria e testi antichi per riflettere sul valore della libertà e l'ingiustizia della schiavitù nel mondo di oggi. Il Festival, progetto della Fondazione Circolo dei lettori, torna dal 2 al 5 dicembre 2021 in presenza a Torino, dopo l'edizione interamente digitale "Classico Reloaded" del 2020. Presieduto da Luciano Canfora e curato da Ugo Cardinale, il Festival apre quest'anno uno spazio di riflessione intorno alla dicotomia libertà/schiavitù. Oltre 40 appuntamenti – in presenza e online – tra lezioni magistrali, letture, dialoghi, dispute dialettiche, seminari alimentati dalle parole della letteratura e della filosofia. La scelta del tema conduttore è più attuale che mai, perché il dibattito su libertà e schiavitù riguarda anche il nostro presente. «L'uomo è nato libero, ma ovunque è in catene»: queste prime righe de *Il contratto sociale* di J.J. Rousseau pongono efficacemente l'accento sull'antinomia che accompagna da lungo tempo la storia dell'umanità. Uno spazio speciale è riservato alle nuove generazioni e alle scuole, con incontri dedicati e con il tradizionale appuntamento di "disputa classica", sfida dialettica tra studenti e studentesse dei licei classici del Piemonte: obiettivo di ciascun *team* è convincere i giudici della bontà delle proprie ragioni su temi del mondo antico suscettibili di ricadute culturali nel mondo moderno, cercando ciascuno di fare trionfare la propria verità.

circololettori.it festivaldelclassico.it

"Incontro con Theo Allegretti" al Teatrosophia di Roma

Il 23 novembre, in occasione dell'uscita del Docu-video "Theo Allegretti, Espressionista Spirituale", il Teatrosophia (Via della Vetrina, 7) ha ospitato l'incontro con il celebre pianista e compositore il quale affronta l'approccio pianistico del musicista e compositore, spingendosi fino al racconto della sua concezione filosofica, in un legame inscindibile tra musica e pensiero. Il

documentario, realizzato dalla videomaker Julia Pietrangeli, proiettato durante la serata, ha delineato un profilo del pianista e performer, per tentare di carpire e restituire al fruitore uno spaccato della sua personalità e attività artistica. Accompagnato dalle musiche da lui composte e interpretate, che ne rappresentano una narrazione intima e ulteriore, viene condotto in luoghi naturalistici di grande suggestione che evocano atmosfere visionarie, poetiche e meditative. Durante la serata si è svolta un'esibizione dal vivo dello stesso Allegretti



Theo Allegretti - foto di Paola Spinelli (detail)

che, senza mai abbandonare le peculiarità del suo linguaggio espressivo, volto alla composizione istantanea e all'improvvisazione intuitiva, ha eseguito alcuni brani tratti dalla sua copiosa produzione. Sono intervenuti Lucio Saviani, filosofo e scrittore e Maria Borgese, coreografa e performer.

www.theoallegretti.com

Studio e solidarietà

L'Università Popolare degli studi di Milano coniuga cultura e solidarietà offrendo un corso di Alta Formazione gratuito ma con un "Contributo Etico". Si tratta del corso "Comunicazione con Carisma", tenuto da Golia V. Pezzulla, professore nelle materie a indirizzo Comunicazione nelle facoltà di Scienze Sociologiche e Psicologiche. In pratica, l'iscritto al corso potrà versare una

cifra a suo piacimento – di qualsiasi entità, anche simbolica – a una qualsiasi associazione di beneficenza di sua scelta. Oppure, potrà scegliere di donare parte del proprio tempo dedicandolo al volontariato. Una decisione che l'Ateneo sta pensando di estendere anche ad altri corsi nel prossimo futuro. Iniziato lo scorso 2 novembre, il percorso si compone di 3 moduli (Linguaggio Segreto del Corpo, Psicologia del Carisma e Comunicazione Efficace) per un totale di 12 lezioni (una a settimana) da un'ora ciascuna. Come avviene anche con la quasi totalità dei corsi erogati dall'Università Popolare degli Studi di Milano - di fatto Università Telematica di Diritto Internazionale - anche questo percorso formativo si tiene online, attraverso la piattaforma Zoom. "La comunicazione riveste un ruolo cruciale - sottolineano il Presidente Grappeggia e il Prof. Pezzulla - e le idee eccezionali, da sole, purtroppo non convincono nessuno se non sono comunicate con efficacia. L'abilità nel presentarle in modo chiaro, autentico e con sicurezza fa un'enorme differenza nella propria vita professionale ma anche in quella privata".

www.unimilano.net

Volontari per l'Educazione

Novecentocinquanta studenti di varie università italiane hanno aderito al programma nazionale *Volontari per l'Educazione*, lanciato lo scorso dicembre da *Save the Children*, in collaborazione con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dalla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Grazie ai Volontari, 1.500 studenti a rischio dispersione scolastica tra 9 e 16 anni – individuati da oltre 1.000 docenti, in maggioranza della scuola primaria e secondaria di primo grado – sono stati raggiunti ed è stato garantito loro supporto allo studio a distanza nei territori e quartieri più deprivati di sedi regionali italiane. Per le bambine, bambini e adolescenti che vivono in territori, quartieri e contesti più fragili, le difficoltà della didattica a distanza e la chiusura a singhiozzo delle scuole a causa del covid-19 hanno amplificato ulteriormente il rischio di

abbandono del percorso scolastico. Dopo una formazione specifica, e con il supporto di educatori, i volontari che partecipano al programma, seguono settimanalmente, in modalità online, bambini e ragazzi in modo individuale o per piccoli gruppi, rispondendo alle esigenze specifiche di recupero dei beneficiari: secondo gli ultimi dati Invalsi si registra su base nazionale un aumento del livello insufficiente di preparazione in italiano, matematica e inglese alla fine del percorso di istruzione. Tutti gli studenti universitari posso candidarsi per far parte della *community* e impegnarsi come volontari nel progetto consultando la pagina dedicata, sul sito di *Save the Children*, che è anche a disposizione di insegnanti, genitori, alunni o studenti per segnalare le richieste di accesso al programma di accompagnamento allo studio in base ai bisogni specifici.

www.savethechildren.it

Gli e-book di Sbilanciamoci

Dal 2008 la Campagna Sbilanciamoci – coordinata da Giulio Marcon – propone alternative concrete alle scelte di politica economica del Governo, basate su diritti umani, sviluppo sostenibile e finanza etica. Lo fa pubblicando e rendendo disponibili a quante più persone possibile e-book e soprattutto il noto *Rapporto annuale - Come usare la spesa pubblica per i diritti, la pace, l'ambiente*, una contromanovra economica e proposte per la giustizia climatica e sociale. Frutto di un lavoro collettivo, il "contro-rapporto" è realizzato da una rete che accoglie decine di associazioni e organizzazioni della società civile. Il Rapporto 2021 esamina in dettaglio il Disegno di Legge di Bilancio 2021 del Governo e delinea una manovra economica alternativa a saldo

zero, articolata in sette aree chiave di analisi e intervento e presenta proposte concrete, puntuali e praticabili da subito grazie a cui superare la crisi legata alla pandemia e voltare pagina, con un'Italia in salute, giusta, sostenibile. Quest'anno, in particolare, la scuola, l'università, la ricerca, le politiche culturali occupano, nel Rapporto, un posto centrale. Tutti gli e-book sono scaricabili dal sito

www.sbilanciamoci.it

a cura di
LOREDANA FASCILO



Sulla scia di un *Primitivismo astratto* ancora agli albori, nel 1982 prende vita un movimento che, superata la non-figurazione, riconosce nel "tratto" l'atto creativo che recupera, rinnovandolo, il segno primigenio, l'archetipo formale. Quel segno, forte, espressivo, semplice, essenziale ed evocativo, diventerà il "motivo firma" di un'esperienza multiforme e trasversale, così come sancito dal *Manifesto Trattista* del 1982, di cui Marco Fioramanti è co-redattore. [...] L'universo interiore dell'artista si estende allo spazio urbano, con interventi che vanno dalla pittura all'*happening*, dalla *performance* all'installazione, chiamando dentro al cerchio magico dell'esperienza creativa il semplice passante, l'appassionato d'arte. Sembra l'invito a partecipare alla

celebrazione di un rito, dove si dispiegano la magia e il potere dell'artista in un atto sempre nuovo e pertanto irripetibile. La formazione multidirezionale degli anni '80 e '90 continua a percorrere oggi i terreni diversi dell'espressività. Dopo la Spagna, il Portogallo, Parigi: Roma. Qui il viaggio prosegue, seguendo le piste avventurose dell'arte totale, tra installazioni, *body performance art*, pittura live, azioni scultoree e multimediali, video, teatro, scrittura poetica e sulle pagine di NIGHT ITALIA".

www.sacripantegallery.com

MERCURIO

INSEGNANTI, SU LA TESTA!



ERMANN0 DETTI

È incredibile come l'attuale Ministro della Pubblica Istruzione riesca a sbandierare grandi interventi per la scuola e a svicolare quando si parla di stipendi per il personale, e come il Governo abbia l'ardire di parlare per i nuovi contratti di aumenti di 12 o di 87 euro. Ma è anche incredibile il silenzio della categoria di docenti e non docenti. Sembra che il personale scolastico abbia quasi pudore a chiedere uno stipendio adeguato al suo lavoro. Dovrebbe invece trovare le parole per dire la verità: uno stipendio adeguato non è un lusso, è la condizione base per dare a personale docente e non docente dignità e sicurezze, anche psicologiche, necessarie per affrontare il difficile compito della formazione delle nuove generazioni. Viceversa uno stipendio irrisorio umilia, svalorza, quindi scoraggia, de-

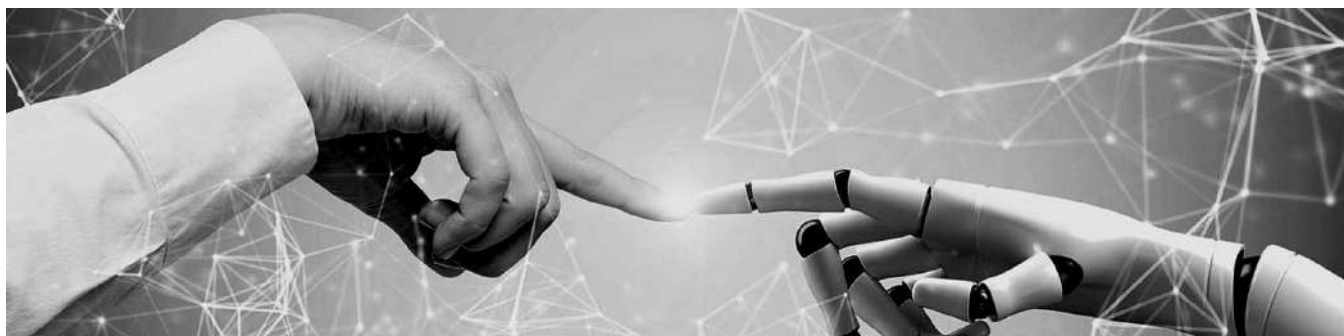
prime, uccide entusiasmi e innovazioni culturali. Chi lavora nel campo della formazione svolge un compito delicato, reso oggi più complesso dalla diffusione di un'incertezza sociale ormai palpabile. La pandemia ha infatti gettato tra bambini e ragazzi disorientamenti e incertezze, per cui sono richieste agli educatori non solo nuove sensibilità, ma anche nuove conoscenze, nuove attenzioni e nuova preparazione. Un Governo che si riempie la bocca di belle parole, che parla di tanto denaro proveniente dall'Europa e trascura un settore importante come quello della formazione giovanile, umiliando per primi gli educatori, mostra rozzezza, incompetenza, insensibilità e scarsa attenzione al futuro. Salutiamo le nuove iniziative sindacali contro le scelte governative e chiediamo nel contempo ai lavoratori di alzare la testa. ■

Antologica di pittura "trattista" alla Sacripante Gallery di Roma

Si è inaugurata l'8 dicembre la personale di Marco Fioramanti dal titolo THE BRIDGE OF TIME (fino al 9 gennaio – h.11,00-02,00). Scrive Raffaella Terribile in catalogo: "Il viaggio di Marco Fioramanti è un ponte che scavalca i decenni, un percorso che è stato dall'inizio sintesi di ricerche e riflessione sul passato, dalla sperimentazione negli anni Ottanta nella Roma di Renato Nicolini alle *performances* e alle installazioni più recenti.

LA SCIENZA AL SERVIZIO DELL'UMANITÀ

Una conversazione con Massimo Florio, di ALBERTO SILVANI



Le conoscenze devono essere rese disponibili ad altri soggetti che potranno associarsi ai percorsi di valorizzazione, capovolgendo la situazione attuale che vede spesso un finanziamento pubblico concesso a chi poi ne privatizzerà i risultati, come è successo nel caso dei vaccini. Intervenire sul controllo delle catene del valore è una necessità. L'importanza di una governance pubblica

E stato da poco dato alle stampe per Laterza un volume¹ di Massimo Florio, professore di scienza delle finanze all'Università di Milano, che può essere efficacemente riassunto da quanto contenuto nella quarta di copertina. «*Viviamo in una situazione paradossale. La scienza dei nostri giorni nostri nasce – sotto vari profili – come bene pubblico, ma finisce con l'essere privatizzata. Questo meccanismo di privatizzazione della conoscenza produce disuguaglianza sociale e contribuisce a una distribuzione disomogenea dei redditi e dei patrimoni che sta minando le fondamenta degli stati e la convivenza sociale*».

Con un linguaggio chiaro e con una ricca base documentale, il lavoro inquadra una materia in cui spesso hanno prevalso approcci ideologici e fideistici e rappresenta una tappa in un percorso di ricerca nato alcuni anni fa a partire da uno studio sull'impatto della ricerca sviluppata in sede CERN e che era stato già oggetto di precedenti articoli e volumi. Il testo individua tre ambiti tematici in cui realizzare una "infrastruttura di ricerca" condivisa a livello europeo a cui però affiancare un equivalente soggetto pubblico sul versante operativo e realizzativo. Gli ambiti proposti sono tre "sfide cruciali" che rappresentano tre emergenze immediatamente percepibili: la salute umana, il cambiamento climatico e il governo dei dati.

Il volume ha perciò rappresentato un'occasione e un'opportunità per dialogare con l'autore a partire dagli spunti forniti ma con un'estensione ai temi di attualità.

Chi trae profitto dall'open innovation

Il primo argomento affrontato riguarda l'analisi dei cambiamenti nella modalità di produzione scientifica, caratterizzata, come nel caso degli esperimenti dei fisici su grandi apparati, dal riconoscimento del gruppo, dalla cumulatività dei contributi, piuttosto che dall'apporto individuale e del ruolo del *leader*. Questo ha una ovvia conseguenza, rispetto al "riconoscimento" delle contribuzioni, sia ai fini delle carriere sia rispetto ai fenomeni di appropriabilità anche di natura economica. Ne è nato un dibattito circa la possibile generalizzazione di questo modello. Massimo Florio sostiene che «il processo è irreversibile e che finirà per coinvolgere

Cultura e conoscenza non possono essere competitive

tutti i settori, compresi quelli più tradizionalmente restii come quelli umanistici, sia pure con differenti intensità e modalità».

Questo porta al secondo punto affrontato. Nella tripartizione tra ricerca pubblica (in particolare le università), ricerca privata (realizzata dalle imprese) e infrastrutture (in senso esteso) di ricerca, si assiste a un cambiamento dei pesi relativi, con una sostanziale riduzione della ricerca *in house* delle imprese. Dato confermato anche da indagini empiriche che testimoniano una sostanziale riduzione delle affiliazioni “industriali” nei co-autoraggi delle pubblicazioni a cui però corrisponde un incremento del ruolo e del valore della tutela brevettuale a diretta titolarità delle imprese. Dal che si deduce che il “valore” brevettuale deriva dall’acquisizione di capacità (e risultati) di ricerca non di diretta produzione industriale. Quantitativamente si registra, rispetto all’identificazione del diretto autoraggio industriale, una diminuzione di circa il 20% per decade, a partire dal 1980, capovolgendo una tendenza che era in crescita dal dopoguerra. Le imprese, quindi, acquisiscono la ricerca dagli altri soggetti per poi trasformarla in brevetti o in altra proprietà intellettuale, senza la necessità di ancorare tali acquisizioni all’esercizio di una ricerca autoprodotta, anche a seguito dell’affermarsi del paradigma dell’*open innovation*. Le università hanno in questo contesto un crescente problema di scala e questo vale, non solo in riferimento alle grandi apparecchiature. Se infatti passiamo dalla fisica alla biologia, si registrano anche qui importanti cambiamenti: i piccoli laboratori, guidati da un *principal investigator* che opera con un gruppo relativamente piccolo, si avvalgono di dati e informazioni (famoso è il caso del Progetto Genoma Umano) a cui si accede con un *click* ma che si basano su infrastrutture di ricerca non direttamente visibili. Ad esempio i dati dell’European Molecular Biology Laboratory – European Bioinformatics Institut – a cui attingono letteralmente milioni di ricercatori del mondo rappresentano una risorsa non direttamente visibile senza la quale non è pensabile una produzione “domestica” delle informazioni che servono.

Dalla torre d'avorio alla condivisione globale

E dalla biologia si può estendere il discorso all’economia. Secondo Florio «il modo di funzionare degli uffici statistici che forniscono il pane quotidiano agli economisti è un modo per tanti versi ancora un po’ ottocentesco e si basa su interviste e censimenti. Anzi, il censimento è addirittura millenario e risale all’an-

tico Egitto. Ora la strumentazione può avvalersi di dati amministrativi e di *big data*, anche se non vi è ancora piena consapevolezza. L’economista del futuro è uno che lavorerà con delle banche dati online in grado di restituirgli in tempo reale le informazioni che gli servono: come cambia l’occupazione, come cambia il consumo di corrente elettrica, i pagamenti digitali e tante altre variamente combinate, e da qui ne trarrà le fonti flessibili per i suoi studi». Ragionando su questo tema sono quindi declinabili due categorie di riferimento per quanto riguarda le infrastrutture. La prima è quella della grande apparecchiatura. La seconda è del trattamento di una grande quantità di dati. Ovviamente le due possono andare assieme, in particolare quando i dati prodotti dalla prima tipologia hanno bisogno di essere gestiti ed elaborati e questo avviene praticamente sempre. Un interessante esempio in questo senso è stata la capacità di CERN di svolgere un ruolo di supporto interdisciplinare anche in tempi di pandemia disponendo di una esperienza non replicabile nel trattamento delle informazioni, nella loro codifica e nella loro condivisione, e fornendo un reale contributo ai processi e agli studi, ben al di là delle competenze scientifiche specifiche possedute nel dominio di pertinenza.

L'open access, la moderna Biblioteca di Alessandria

Nel libro si fa un affascinante riferimento al ruolo svolto, e per questo spesso richiamato in seguito, dalla Biblioteca di Alessandria d’Egitto. Una moderna versione di questo “strumento” potrebbe realizzarsi attraverso una digitalizzazione di tutto quanto può interessare gli studiosi utilizzando formati che ne consentano l’accesso e l’utilizzo e dando concretezza all’idea di *open science* e *open access*. E, soprattutto, moltiplicando le sedi di accesso che si possono avvalere, per performance, della centralizzazione e della massa critica di un centro di calcolo ma ne moltiplicano gli utilizzatori attraverso una diffusione dei nodi. La moderna visione della “Biblioteca di Alessandria” digitale non richiede l’identificazione con un luogo fisico ma un’architettura chiara e decentrata. In questo senso va il progetto di European Science Cloud.

Se il principio è chiaro la sua realizzazione implica una gestione della complessità in almeno due aree: la prima è la *governance*, mentre la seconda, ovviamente collegata alla prima, è il governo/controllo delle devianze e degli usi distorti delle informazioni trattate.

«Non si tratta solo di costruire la struttura dei dati informatici ma anche le architetture istituzionali che ci preservano l'idea del *bottom up*. Siamo abituati all'idea che il presidente dell'Istat sia una persona nominata dal governo, mentre Fabiola Gianotti ha un'investitura che deriva dal riconoscimento della comunità che indirizza e governa» sostiene Massimo Florio, e continua: «Queste grandi macchine della scienza, sia le macchine virtuali sia le macchine reali, devono avere una *governance* in cui la comunità degli utenti si esprime e, attraverso il consenso, crea anche una gerarchia. La gerarchia può anche venire trasferita dal basso. Cultura e conoscenza possono non essere competitive». E all'obiezione che ai casi di successo "dal basso" ha dovuto comunque corrispondere una sorta di legittimazione, istituzionale ed economica, "dall'alto", ovvero dai Governi per i bilanci e per i finanziamenti per la crescita, che si è spesso tramutata, come nel caso dell'EsA, in un coinvolgimento della componente industriale, Florio risponde che i modelli sono in continua evoluzione. Tra questi quelli derivanti dalla cosiddetta "tripla elica", con il formale coinvolgimento del soggetto pubblico che amministra i processi che legano ricerca e industria, che ha motivato l'invenzione dell'Istituto Europeo di Tecnologia e Innovazione (EIT) e, precedentemente, le Piattaforme Tecnologiche Europee (ETP), ovvero le due modalità che hanno previsto di mettere a sistema i diversi attori operanti in uno specifico ambito. Il commento di Massimo Florio è negativo, in primo luogo per la frammentazione dei contratti e per la mancanza di una visione unitaria "di strategia" che ne ha rapidamente impoverito le potenzialità di indirizzo.

La convergenza dei fini tra i diversi attori coinvolti e un sistema di obiettivi "alti" sono quindi le discriminanti attorno a cui valutare le scelte, obiettivi che non confliggono con l'autonomia. «Nella proposta che presenteremo il prossimo 16 dicembre al Parlamento Europeo (Panel for the Future of Science and Technology – STOA), in cui si ipotizza la produzione di 100 nuovi farmaci nei prossimi 30 anni attraverso l'azione combinata dell'infrastruttura scientifica e del corrispondente soggetto industriale "europeo", si fornisce un concreto esempio di una delle tre proposte contenute nel volume».

La gestione del PNRR

Appare evidente che un approccio di questo tipo presenta analogie (nel modello) a quanto è stato introdotto nel nuovo Programma Quadro Orizzonte Europa in materia di "missioni"



che nascono, lo ricordiamo, da una proposta elaborata da Mariana Mazzucato e poi tradotta nei primi cinque ambiti: cambiamenti climatici, lotta contro il cancro, oceani e acque, città intelligenti, patto per i suoli. Secondo Florio la differenza maggiore sta però nello spostare il focus delle iniziative dalle policy all'organizzazione. E nel concentrare l'attenzione sull'obiettivo riducendo le dispersioni inevitabili quando si pone a bando una tematica. Questo però presuppone che la riduzione della competizione tra le candidature trovi un corrispettivo in un soggetto pubblico in grado di concretizzare l'introduzione sul mercato dei prodotti attesi. Bene pubblico la ricerca e bene pubblico il prodotto. «Non si può sostenere che il 40% dell'attuazione del PNRR è in capo ai Comuni, come ha ribadito più volte il Presidente Draghi, se poi non li si mette in condizione di avere quelle capacità e competenze che servono per assolvere questo compito». Ai bandi, scritti da consulenti, stante le note carenze nella P.A., risponderanno altri consulenti a causa delle assenze prima ricordate.

Vi è infine la questione dei ritorni e della gestione dei benefici (economici e non solo) che derivano dallo sforzo in ricerca, a partire dal forte investimento infrastrutturale insito nel PNRR. Vi è in primo luogo la necessità di massimizzare questi ritorni (una maggiore efficienza) che giustifichi un intervento pubblico non derivato dai soli fallimenti del mercato e dalla riduzione dei rischi. Poiché in molti casi vi è un'incertezza temporale, necessitano scelte nel sostenere, nel tempo, percorsi di ricerca e in questo senso le infrastrutture garantiscono sia l'accumulo sia la possibilità di impieghi mirati diversificati rispetto alle fonti che li hanno originati. Su questo Massimo Florio sostiene che non ci siano antidoti codificati diversi dal coinvolgimento delle comunità scientifiche nella loro espressione più alta e che bisogna fare una scommessa sul fatto che la sociologia della

Cultura e conoscenza non possono essere competitive



scienza sia progressiva e non si autoperpetui. Quello che fa premio sono i meccanismi di reputazione, a partire dalle comunità piccole, ma che si riverberano su realtà più ampie, anche in ragione di domande e visibilità che si generano spesso volte nella società e al di fuori delle comunità scientifiche vere e proprie. La tenuta, e la capacità di autoregolazione delle piccole comunità, è anche quella che consente loro di affrontare periodi difficili, rafforzandone la coesione interna e rendendole disponibili per ulteriori sviluppi. «Potrei fare l'esempio dei fisici delle onde gravitazionali, – sostiene Florio – che per 50 anni sono riusciti a “resistere” sulle loro tematiche per poi trovare un riconoscimento, e un sostegno, dal decisore politico». Spesse volte poi il peso relativo delle adesioni o dei rifiuti ai contenuti scientifici viene distorto dalla capacità di “fare rumore”, come la vicenda della “rumorosa” minoranza degli anti-vaccini sta dimostrando.

Una visione di partenariato internazionale

Il ragionamento sui ritorni porta a riflettere sulle proposte contenute nel volume. All'obiezione che il modello indicato potrebbe aver avuto un precursore, in Italia, nelle partecipazioni statali o nella nazionalizzazione dell'energia elettrica, Massimo Florio risponde segnalando, in quel caso una prevalenza tecnologica su quella scientifica e il diverso ruolo svolto, nelle nuove proposte, dalle infrastrutture di ricerca che generano conoscenza. «Le conoscenze generate, tendenzialmente in quantità e qualità superiore al loro utilizzo diretto, potranno essere rese disponibili ad altri soggetti che potranno associarsi ai percorsi di

valorizzazione, capovolgendo la situazione attuale che vede spesso un finanziamento pubblico concesso a soggetti che poi ne privatizzeranno i risultati, come è successo nel caso dei vaccini e in molti altri che li hanno preceduti. Si sarebbe potuto procedere da subito col brevetto di interesse pubblico. Intervenire sul controllo delle catene del valore è quindi una necessità piuttosto che una scelta». In questo senso il PNRR, nella sua complessità, costituisce allo stesso tempo un'occasione ma anche un modello non realizzato, in quanto distribuito tra tante, troppe, finalità e progetti attuativi in cui però non si realizza una convergenza con la dimensione europea. A questo proposito Florio cita come caso di successo l'esperienza del rapporto tra ASI (agenzia italiana) ed ESA (agenzia europea). «L'Agenzia Spaziale Italiana è una buona struttura anche perché si avvale di una convergenza con l'Agenzia Spaziale Europea che beneficia di competenze e risorse internazionali (anche extra Eu) e che peraltro ha vicino Roma (ESRIN a Frascati) la sede principale delle sue attività sull'osservazione terrestre. Il PNRR dovrebbe potenziare questa visione di partenariato europeo e internazionale, e non un approccio meramente nazionale».

La prossima conferenza sul futuro dell'Europa

L'ultimo tema affrontato è quello della conferenza sul futuro dell'Europa, un tema “clandestino” perché nessuno se ne occupa, mentre sembra che l'unico interesse sia quello di accompagnare la campagna elettorale francese del prossimo anno e coloro che, in Italia, vogliono sfruttare l'occasione per acquisire una visibilità in quella scia. Oltre all'imbarazzante limitata numerosità nella partecipazione alle iniziative c'è soprattutto l'assenza di una problematica così rilevante sul futuro quale quella della scienza e della tecnologia. Poca presenza nella declinazione degli altri temi e nessuna spinta dal basso per parlarne. Di conseguenza nessuna iniziativa proposta. Pur non essendo ottimisti sull'esito di questo processo della conferenza non potrebbe essere ad esempio questo un canale in cui lanciare e rilanciare e promuovere il ragionamento sulle missioni e sulle infrastrutture? La risposta di Florio, quasi stimolata, è ovviamente positiva a partire dal citato incontro col Parlamento a dicembre e dalla volontà di intervenire sui soggetti che, attraverso la piattaforma che accompagna il processo, andranno all'appuntamento europeo per costruire assieme un dossier che alimenti la riflessione e la discussione. ■

CAPIRE IL CAMBIAMENTO

ROSSELLA IOVINO

Uno dei problemi principali della scuola oggi è lavorare, oltre che sugli apprendimenti disciplinari, sulla ricostruzione della socialità, dei rapporti umani, delle relazioni non solo tra docente e studente ma anche tra pari. Il contesto è cambiato e anche il vissuto personale. È ora di rinnovare la progettazione didattica

Da ormai due anni l'organizzazione estiva dell'avvio del nuovo anno scolastico deve fare i conti con le difficoltà legate all'andamento dei contagi da Covid-19. Compito estremamente gravoso non solo per l'Amministrazione centrale, ma soprattutto per le Istituzioni scolastiche stesse. Ad esse, infatti, è demandata buona parte del lavoro sul campo tra organizzazione degli scaglionamenti orari, distanziamento fisico negli spazi a disposizione, ricalibrazione dell'offerta formativa sulla base delle esigenze della DAD che, proprio grazie alle energie dei Dirigenti scolastici e dei loro staff, si è rivelata un'esperienza di crescita in parte inattesa.

Conclusasi finalmente (e auspicabilmente) la fase più dura e difficile di gestione della pandemia, molti sforzi sono stati profusi per garantire una proficua ripresa dell'anno scolastico 2021-22. Gli aspetti tenuti maggiormente in considerazione dal Ministero sono stati due: da un lato, la necessità di avere tutti i docenti e tutte le docenti in cattedra dal 1° settembre; dall'altro lato, il desiderio di ripartire in sicurezza e in presenza. Per quanto riguarda il primo aspetto, è stato elaborato un nuovo algoritmo che, secondo il Ministero, avrebbe garantito la nomina immediata dei docenti supplenti. Obiettivo raggiunto in parte, se si tiene conto di errori e rinunce, ma che ha senza dubbio consentito un avvio delle lezioni più spedito. Per quanto riguarda il secondo aspetto, il CTS nel parere tecnico del 12 luglio 2021 ha insistito in maniera chiara ed esplicita sulla necessità «di continuare ad adoperarsi a tutti i livelli per consentire, sin dall'inizio dell'anno, lo svolgimento in sicurezza delle lezioni in presenza, e per evitare per quanto possibile, nell'auspicio di una prossima uscita dalla fase emergenziale, il ricorso alla didattica a distanza», misura non del tutto esclusa ma limitata a circostanze eccezionali per gruppi classe o singoli alunni.

Gli elementi fondamentali per ricostruire la quotidianità a scuola restano sempre e comunque, secondo il CTS, il distanziamento sociale, l'utilizzo di dispositivi di protezione individuale e l'igiene delle mani, gli ingressi scaglionati, l'estensione della copertura vaccinale. Sono, dunque, questi gli ingredienti che consentono oggi alla scuola di restare aperta, di evitare l'isolamento e soprattutto di (ri)cominciare a lavorare, prima che sugli apprendimenti disciplinari, sulla ricostruzione della socialità, dei rapporti umani, delle relazioni non solo tra docente e studente ma anche tra pari.

Si torna alla normalità?

Il compito della scuola di oggi va, infatti, ben oltre quello didattico, in quanto mai come in questo periodo la scuola è chiamata a dare un contributo fondamentale alla ripresa della tanto auspicata "normalità". L'interrogativo da porsi, tuttavia, è: cos'è la "normalità"? Da docente, posso affermare con ragionevole certezza che tra gli argomenti di discussione nelle sessioni di Collegio dei docenti e di riunioni di Dipartimento disciplinare, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado, si confrontano linee di pensiero diverse. Da un lato, si afferma il desiderio di "tornare alla normalità" come a voler "rimuovere" quanto si è vissuto. Auspicabile in questo senso sarebbe, dunque, riprendere la didattica tradizionale – sia frontale sia partecipata – fatta di spiegazioni, di esercitazioni, di verifiche scritte e orali, in vista dell'Esame di Stato. Dall'altro lato, non si può trascurare il fatto che la situazione che la scuola sta vivendo oggi non è la stessa dell'"era ante Covid-19". In qualsiasi aula scolastica si respira, infatti, il peso dell'isolamento spesso non solo individuale ma anche familiare, il disagio di giovani ragazze e ragazzi che si

La ripresa dell'anno scolastico e i suoi problemi

sono visti portare via anni preziosi nel loro sviluppo relazionale e affettivo. A ciò spesso si aggiunge il trauma provato da molti di loro per i parenti malati di Covid-19 quando non addirittura persi per sempre. *Sic stantibus rebus*, un secondo interrogativo da porsi può essere il seguente: ha senso in un quadro bio-psico-sociale così mutato e complesso come quello attuale continuare a parlare di “normalità” intesa come desiderio di ripristinare la scuola quale era, allo scopo di buttarsi alle spalle quanto abbiamo vissuto? Per fortuna, il punto di vista di molti docenti italiani privilegia la necessità di trasformare un (grave) problema in un'opportunità. Diventa quindi importante fare tesoro di quanto imparato in questi anni, anche in termini di aggiornamento tecnologico, e cominciare a utilizzare questa nuova conoscenza per costruire una didattica diversa, che finalmente non punti più soltanto ad accrescere la quantità di conoscenze impartite ai giovani, bensì a potenziare le competenze per affrontare lo studio universitario, il mondo del lavoro, insomma, la vita stessa. Se finalmente il Covid-19 rappresentasse l'opportunità per la scuola italiana di rinnovarsi e di trovare una strada per mettere davvero le competenze al centro della prassi didattica, si potrebbe forse davvero iniziare a vivere la professione docente senza lo stress causato dal programma non portato a termine per mancanza di tempo o dalle verifiche che sembrano essere sempre troppo poche, ma che spesso prendono il sopravvento generando talvolta situazioni di disagio nonché reazioni di rifiuto se non di abbandono degli studi.

Nuovi metodi didattici

Per fare un esempio concreto, la competenza di analisi di un testo letterario, richiesta, tra l'altro, anche ai fini dell'Esame di Stato (su cui torneremo tra poco) richiede esercizio costante sul testo letterario indipendentemente dalla conoscenza manualistica del suo autore. Ne consegue che sarebbe possibile, se non auspicabile, rinnovare la progettazione didattica privilegiando moduli contenutistici (percorsi trasversali, tematiche interdisciplinari, ecc.) piuttosto che la mera erogazione dell'insegnamento diacronico della storia letteraria canonica basato sulla classifica sequenza “spiegazione - studio autonomo - restituzione”. Se si riuscisse a scardinare questo sistema, la didattica risulterebbe finalmente essere davvero partecipata; le competenze sviluppate sarebbero effettivamente quelle di comprensione del testo letterario, di analisi, di sintesi e di in-

terpretazione; infine, soprattutto, potremmo guardare all'Esame di Stato non più come a uno spauracchio, bensì come a un momento formativo, il primo vero banco di prova per misurarsi con ciò che si sa fare davvero.

È allora, fondamentale tornare alla normalità, ma a una normalità diversa e rinnovata, che abbia fatto tesoro della drammatica esperienza vissuta non solo come docenti e studenti, ma come persone. In effetti, gli stessi ragazzi hanno mostrato più volte di voler tornare a una quotidianità fatta di scuola e lezioni, ma hanno anche espresso, anche se in modi forse ancora acerbi (e anche su questo la classe docente dovrebbe interrogarsi...) il proprio disagio nei confronti del probabile (o forse certo?) ripristino della prova scritta (o delle prove scritte) all'Esame di Stato 2022.

A questo proposito, un gruppo di studenti e studentesse ha lanciato una petizione sul sito *change.org* che recita così (*sic*): «Noi studenti maturandi chiediamo l'eliminazione delle prove scritte all'esame di maturità 2022, poiché troviamo ingiusto e infruttuoso andare a sostenere un esame scritto in quanto pleonastico, i professori curricolari nei cinque anni trascorsi, hanno avuto modo di toccare con mano e saggiare le nostre capacità. Inoltre abbiamo passato terzo e quarto anno in DAD, penalizzandoci, distruggendo parte delle nostre basi che ci sarebbero dovute servire per l'esame. L'ulteriore stress di un'esame scritto remerebbe contro un fruttuoso orale indispensabile come primo passo verso l'età adulta. Sicuri di un suo positivo riscontro le porgiamo i più cordiali saluti».

Il testo di questa petizione si commenta da solo: tralasciando i refusi e qualche errore ortografico di troppo, si percepisce un tono sostanzialmente troppo colloquiale che stride con qualche innalzamento di stile dovuto probabilmente alla scelta di un lessico in parte non opportuno e forse non padroneggiato fino in fondo. Probabilmente ogni docente proverà un senso di disagio nel pensare che anni di didattica tradizionale e di “normalità” possano portare a tali risultati nella competenza dell'italiano scritto, e anche questa può essere un'occasione per riflettere e per cogliere la sfida del rinnovamento. ■

L'autrice è docente presso Liceo Statale A. Meucci di Aprilia



Intervista a Stefano Levi Della Torre di DARIO RICCI

Dante ricostruisce nella *Commedia* un'immagine complessiva del mondo che comprende le cose grandi e piccole e i loro rapporti. La meraviglia di leggere e rileggere le opere di Dante. L'importanza della metrica del verso e l'uso del "volgare"

Quale il cuore del messaggio dantesco, e soprattutto in cosa risiede la sua attualità?

Per uscire dalla "selva oscura", dal disorientamento personale e storico, Dante ricostruisce nella *Commedia* un'immagine complessiva del mondo. Questa aspirazione a una concezione universale come necessaria a comprendere le cose grandi e piccole e i loro rapporti, e a ispirare l'agire tra il bene e il male, è già un messaggio, e mi sembra sempre attuale. Un messaggio è già l'opera in sé, un messaggio è poi quel che si dice *nell'opera*.

Su quale sia il messaggio *nell'opera*, risponderai con tre passi della *Commedia*: Il primo è questo, sulla condizione dell'umano:

*non v'accorgete voi che noi siam vermi
nati a formar l'angelica farfalla
che vola alla giustizia senza schermi?
Di che l'animo vostro in alto galla,
poi siete quasi entòmata in difetto,
sì come verme in cui formazion falla?*
(*Purg.* X 124-129)

A cui farei seguire questo:

Considerate la vostra semenza:
nati non foste a viver come bruti,
ma per seguir virtute e canoscenza.
(*Inf.* XXVI, 118-120)

E infine questo:

*Vegna ver noi la pace del tuo regno,
ché noi ad essa non potrem da noi,
s'ella non vien, con tutto nostro im-
pegno.*
(*Purg.* XI, 7-9)

Il primo passo dice che, a differenza degli altri animali, noi umani siamo allo stato di larve, cioè come insetti (*entòmata*) non ancora sviluppati (*in difetto*),

L'attualità di Dante

per cui non cessiamo di dover costruire noi stessi e la storia. Perciò – dice il secondo passo – non siamo nati a vivere come bruti, cioè nell'incoscienza e nell'istinto, ma siamo chiamati a seguir virtù e conoscenza per realizzare le nostre potenzialità, individuali e collettive; però – dice il terzo passo – non possiamo realizzarci pienamente con le sole nostre forze: per farlo abbiamo bisogno della grazia divina, e solo con essa possiamo raggiungere la nostra pienezza e la nostra salvezza. Cioè la vita eterna e la beatitudine in Dio. Cosa che da soli non potremmo, malgrado tutto il nostro impegno.

Sui primi due punti – che siamo incompleti e dunque chiamati a farci in gran parte autori di noi stessi – possono concordare anche il pensiero e le scienze attuali. Sul terzo punto invece il pensiero laico diverge. Come laico, non posso che riconoscere e accettare la nostra finitudine, individuale e di specie, e non so concepire una salvezza metafisica, nell'eterno. Se penso a una salvezza non posso che concepirla nell'esistenza e in certi periodi, una salvezza relativa e transitoria, nei limiti della storia, della natura e della mortalità.

Viviamo il tempo della società liquida, delle verità relative, delle community non-comunicanti tra loro: in questo tempo, ha ancora senso il concetto dantesco di Fede?

Nel Canto XXIV del *Paradiso*, Dante risponde a San Pietro che lo interroga sulla fede:

*Fede è sustanza di cose sperate
Ed argomento delle non parventi,
e questa pare a me sua quiditate.
(Par. XXIV,64-66)*

Dal mio punto di vista, così tradurrei: "cose sperate", cioè desiderate; "sustanza" cioè base, fondamento. La fede è desiderio (di bene, di giustizia, di eternità...) che cerca un suo fondamento e dunque lo immagina: il movente della fede è il desiderio, la sua "sustanza" è la fiducia che Dio ne possa garantire la possibilità. "Argomento delle non parventi": la fede è argomentazione delle cose indimostrabili, cioè velate nel mistero. Tutto ciò ha senso, è sostegno per l'animo umano, che non vive solo di realtà ma anche di immaginazione. Il mistero c'è. Sempre più sappiamo di come siano le cose e l'universo, ma perché siano non lo sapremo mai. La fede cerca di trasformare il come in perché: il mondo è fatto così perché così l'ha voluto e l'ha fatto Dio. Ma in verità trasforma il perché in per come: l'universo è così per come Dio l'ha fatto. Dio resta una



domanda che sembra una risposta, ma non risponde del perché di se stesso. Per un laico non-credente, la fede non è affatto certezza di un esito sperato, è piuttosto fedeltà a una convinzione, a un ideale; non certezza di una speranza, ma fedeltà a una speranza. Ma tanto fede quanto fedeltà sono espressioni di una speranza, cioè di un desiderio. Di contro, la conservazione, l'autoconservazione che costruisce barriere difensive, timorosa di un oltre. Nell'opera di Dante vediamo la sua delusione politica convertirsi in *Commedia*, nell'intenzione di una grande trasformazione e riforma del mondo umano, secondo una volontà di Dio umanamente interpretata.

Quello di Dante è un grande cammino di redenzione, e quindi di speranza, alimentato dalla fede? Quanto di quella speranza è a disposizione di chi fede non ha? Cosa resta della speranza dantesca al laico, di 700 anni fa e di oggi?

Non le appare oggi, quello della speranza, il sentimento più difficile e alto di cui – ricordando Primo Levi – dobbiamo essere quasi obbligatoriamente (dal punto di vista morale) "prigionieri"? E chi non riesce? Chi dispera? Dove lo colloca Dante? E dove il mondo, la società di oggi?

La speranza è l'energia vitale che spinge a ricercare l'apertura di una possibilità anche nelle situazioni negative. È la logica stessa del vivente: dal vegetale all'animale all'uomo, consapevole o meno, ogni vivente "spera" di vivere. La possibilità è la dinamica della storia, della scienza e della libertà. Ma al pari della paura, la speranza può essere contagiosa, ed è una responsabilità politica ed etica quella di

LA DIVINA COMMEDIA

È forse sulle orme del carattere enciclopedico del *Tesoretto* di Brunetto Latini, maestro ammirato eppure condannato all'inferno per sodomia, che Dante fa della *Commedia* un'enciclopedia dei saperi. La ragione parla anche il volgare: Virgilio, che è la ragione in latino, nella *Commedia* parla in volgare. San Francesco, non a caso, è uno dei primi poeti in volgare, e nel *Cantico delle creature* propone la dimensione anagogica, cioè spirituale e affacciata sul mistero divino, della concretezza delle cose, che sono sì materia ma anche opera divina. Qui è il senso del realismo dantesco, e di Giotto, che è pittura in volgare, cioè figurazione secondo l'esperienza vissuta e concreta delle cose, dei volumi, dei corpi, dei sentimenti e dello spazio: è il senso spirituale dell'evidenza fisica delle cose e dei corpi.

All'inizio del *Convivio*, Dante dice – con Aristotele – che ogni essere umano aspira al sapere, ma che vi si oppongono molti impedimenti di corpo, di mente e di condizione familiare e sociale. Dunque il suo sforzo è di contrastare questi impedimenti, di favorire la diffusione del sapere, e l'uso del volgare fa parte di questa sua intenzione, che ha anche un senso sociale e politico. Lo si può misurare là dove contrasta la gerarchia di casta e di ascendenza nobiliare o di censo per opporvi la gerarchia di virtù e di merito. E se arriva infine alla *Commedia*, interrompendo il progetto del *Convivio*, che è trattatistico e quindi in una forma riservata piuttosto agli studiosi, credo sia anche nell'intento della diffusione allargata del suo pensiero. Nella *Commedia* iscrive infatti la dottrina in un racconto avventuroso, e l'endecasillabo a terza rima, che è una formidabile tecnica mnemonica, rende accessibile appunto alla memoria il testo memorabile. Narratività, evidenza figurativa e tecnica mnemonica: il fatto che ci siano contadini toscani che sanno recitare dei pezzi dimostra la riuscita di questo progetto dantesco di diffusione popolare del pensiero e del sapere.

La struttura formale, ternaria del poema (tre Cantiche, composte in terzine, con tre rime) allude alla totalità come dimensione del vero e dunque come orizzonte del reale, del sapere e del ragionare. La totalità del "vero" trinitario e teologico si ripercuote nella forma ternaria delle terzine e della rima, in cui la totalità si squaderna nell'empirico descrittivo e narrativo. Qui è anche l'intenzione enciclopedica della *Commedia*, passaggio intermedio tra la *Summa* tomistica e l'Enciclopedia illuministica.

Ma l'*Enciclopedia* settecentesca di Diderot e D'Alembert è già una moderna somma di specializzazioni distinte, la *Summa* della Scolastica di San Tommaso è tutta dottrina, la *Commedia* è invece un organismo, in cui la dottrina è filtrata nella ricchezza dell'empirico e del vissuto, biografico e autobiografico; è un campo di tensione tra scienza (anche se superata), filosofia, arte e immaginazione, è cioè una figura complessiva a più strati e intessuta di connessioni tra saperi ed esperienza di ciò che tuttora significa "la cultura": una sapienza capace di collegare vivamente tra loro i diversi saperi.

diffondere il contagio della speranza, il senso delle possibilità, l'individuare e il proporre. Ogni operare umano è segno di speranza, perché è in attesa di un risultato, si sporge verso il futuro.

Una domanda personale: quando ha scoperto Dante? E quando – magari in modo imprevedibile e inatteso – le pagine della *Commedia* sono ritornate nella sua vita?

Al liceo, con il mio compagno di banco, per divertirci componevamo racconti in endecasillabi e in terza rima ad imitazione della *Commedia*. La regola del verso e delle rime mi hanno fatto scoprire quanto quei vincoli stimolassero l'invenzione di parole e di immagini. Sono anche contento di aver imparato a memoria passi della *Commedia* e altre poesie. Me le recito, come altri si cantano le canzoni. Trovo sba-

gliato aver espulso dall'insegnamento l'imparare a memoria. Poi, in quanto pittore, mi hanno affidato di spiegare come Dante sappia produrre con le parole e il loro suono immagini così evidenti nella nostra mente, e sono arrivato, senza potermi dire un "dantista", a tenere un corso sul Paradiso agli studenti dell'ultimo anno di italianistica all'Università di Münster in Westfalia.

Ai giovani di oggi, cosa ha ancor da dire Dante? Come sopravvive quel linguaggio, quella visione? In cosa risiede la sua postmodernità?

Ci sono nella *Commedia* caratteri veramente "giovanili": descrive il sapere e l'apprendere in un'avventura, in un viaggio, in un romanzo di formazione; inventa parole, rivela della lingua anche il suo carattere di continua inven-

UNA SUMMA ENCICLOPEDICA IN LINGUA VOLGARE

Chi legge la *Commedia* si troverà a occuparsi con pari attenzione di rotazioni astronomiche e di osservazioni quotidiane, di fatti storici e di piccole beghe locali, di potenti della terra e di conoscenze private e di vicinato. Di altezze filosofiche e di scene grottesche. Ogni cosa e carattere, ogni grandezza e minuzia, ogni luce o tenebra, ogni nobiltà o volgarità da osteria (ad esempio tra i diavoli) risuona, e ha come cassa di risonanza l'universo e la grandezza complessiva dell'opera. Ne risulta una esaltazione della figura individuale che anticipa l'idea rinascimentale del ritratto, della persona. Delle corrispondenze tra microcosmo e macrocosmo, tra essere umano e mondo, che sarà dottrina del platonismo fiorentino di Marsilio Ficino e di Leonardo lettore di Dante. Come lettore di Dante fu Michelangelo (nel *Giudizio universale* della Sistina e non solo) che portò all'estremo la dimensione simbolico spirituale dell'energia fisica dei corpi umani.

Nella *Commedia* la persona si delinea con tale evidenza da lacerare in più punti e contraddire la propria classificazione e collocazione nel sistema giuridico dell'Aldilà. Francesca è condannata, ma è figura che commuove Dante fino allo svenimento: in lei riconosce qualcosa di sé e di ognuno nel dramma vissuto dell'eros; Farinata è condannato ma grandeggia: in lui Dante riconosce qualcosa di sé e di quanti hanno autonomia di pensiero e dignità politica malgrado l'errore; Ulisse arde nel fuoco della sua colpa ma è modello di qualità umane tra le più alte, quelle di seguir virtute e conoscenza, in cui Dante si riconosce. Così lo stesso Virgilio, che pur se impossibilitato alla fede, è però il maestro, la guida e la ragione.

Riconoscere la qualità, malgrado l'errore o la divergenza radicale. Questo è l'opposto del fondamentalismo E di quel settarismo che divideva Firenze, papato e impero. Quello spirito interessato di fazione che Dante combatteva in patria e che lo portò all'esilio. E la sua delusione e fallimento politico, compresa quella inferta dalla tubananza e dalla morte dell'imperatore Arrigo VII, in cui aveva riposto le speranze del suo trattato politico, il *De monarchia*, lo portò a concentrarsi su un'altra grandiosa conciliazione, quella tra l'antico e il moderno, tra cultura classica greco-latina e Scolastica, tra paganesimo e cristianità e islamismo, tra l'antico e il "moderno". Tutta la *Commedia* è intessuta di questa relazione tra l'antico e il "moderno", di cui la coppia Dante-Virgilio è figura, e questa conoscenza, riconoscimento e riconoscenza della sapienza di cui è ricco l'"errore" pagano, sarà l'anima del Rinascimento.

Fissare l'opera di Dante nel "suo tempo" impedisce di coglierne la dinamica e lo sviluppo: vi si legge invece la gigantesca gestazione di un trapasso di epoche.

Stefano Levi Della Torre

zione, si compiace spesso delle parolacce, mescola la serietà al gioco...

Cosa invece, della *Commedia*, risulta essere irrimediabilmente perduto, inattuale, improponibile? In cosa quella griglia morale mostra l'usura, il logorio del tempo?

La certezza della fede, l'idea stessa di Dio. Nella *Divina Commedia*, Satana in fondo all'abisso compare come un funzionario del sistema giuridico dell'Aldilà, e supplizia in eterno i dannati secondo la volontà del Dio d'amore.

Il presupposto della bontà di Dio è la proiezione di un desiderio umano che costringe a pensare che il male sia un mistero, se non un complotto demoniaco, se se ne vuole inventare una causa, una "ragione", visto che la nostra ragione ha sete di cause. Ma il male non è affatto un mistero,

è nel tessuto stesso del vivente, in cui la predazione, la sovrapproduzione, la sofferenza e la morte sono componenti essenziali e inevitabili. La vita si nutre di vita, noi stessi mangiamo vegetali e animali che aspiravano a vivere, e la vita nasce, gode, soffre e muore secondo la sua necessità biologica.

Un sistema in cui si prevede la fine di ogni speranza per alcuni (*lasciate ogni speranza voi ch'entrate*), e la beatitudine eterna per altri (*dove il gioir s'insempra, cioè è per sempre*) non è il mio ideale di giustizia, neppure in metafora. Ma l'assurdo per me sta nell'idea stessa di immortalità dell'anima individuale, che è proiezione del nostro desiderio che non accetta la morte, cioè la nostra realtà di viventi, perciò mortali. L'idea di immortalità nasce dalla nostra concupiscenza della vita. Positiva non è la nostra proiezione



nell'eternità, ma piuttosto il movimento inverso, il ritorno dall'aldilà, dal luogo immaginario della nostra immortalità personale, nel mondo reale, ad affermare l'unicità irripetibile di ogni persona.

E 'l'altro' Dante? Delle altre opere del fiorentino, quale secondo lei a distanza di 700 anni irradia oggi una luce nuova, potente, inaspettata?

Dante è continuamente in movimento. Nel percorrere la sua opera, vediamo come modifichi le sue posizioni, e insieme il suo linguaggio. Per esempio sull'amore. Dall'amore tutto positivo del "dolce stil novo", all'amore che è energia che può portare a esiti positivi o negativi, come spiega Virgilio nella *Commedia*. Nel *Convivio* parla della poesia e dell'arte come la "bella menzogna" che può comunicare la verità. Nel secondo capitolo del *Convivio* insegna a interpretare l'arte in profondità, secondo quattro livelli, dall'evidente, letterale e figurativo, a quello allegorico, spirituale e simbolico. Sono i 4 strati dell'interpretazione biblica, che permettono al Testo Sacro di non essere relegato nel passato ma di continuare a parlare in ogni epoca. Ma ora Dante estende alla lettura anche profana i criteri di interpretazione del Testo Sacro: al pari di questo, anche la letteratura profana può raggiungere in trasparenza la profondità di diversi livelli di significazione. La dignità della letteratura e dell'arte si avvicina così a quella del sacro; è una specie di "sacralizzazione" dell'arte. Ma il sacro ha una sua lingua canonica,

il latino. E ora Dante, nella *Commedia*, parla di cose sacre non in latino ma in volgare: è una specie di "laicizzazione" del sacro (così fece poi Lutero, "laicizzando" la Bibbia con la sua traduzione in volgare tedesco). Con questa affinità tra gli strati di significato delle Scritture e strati della letteratura, la Bibbia si rivela, anche, letteratura; la letteratura si rivela, anche, capace di dire il sacro. È un balzo in avanti nei criteri dell'interpretazione dei testi, e giunge fino a noi.

Questo doppio movimento, di laicizzazione del sacro e sacralizzazione del letterario, si esercita nella lingua: il volgare può dire sia il sacro sia il profano. Il profano è la letteralità del sacro, come il letterale è la soglia di ingresso all'allegorico nella poesia. Il volgare in Dante è "apostolico": che tutti capiscano, che il sacro entri nel quotidiano, nella lingua in cui si parla, si pensa e si sogna. Perché anche le donne, che non studiano il latino, possano accedere al messaggio, alla rivelazione di cui Dante si fa messaggero.

Ci regali un canto della *Commedia* da rileggere stasera, dopo aver letto questa conversazione: quale suggerisce e perché?

Scegliete a caso, troverete sempre la meraviglia. Ultimamente mi interessava discutere del rapporto tra le arti. Dante ne parla ad esempio nel Canto XI del *Purg.* dove Oderisi da Gubbio, che fu un grande miniatore, parla di pittura (di Cimabue e Giotto), e la vede affine alla poesia:

*Credette Cimabue nella pittura
tener lo campo, ed ora ha Giotto il grido,
sì che la fama di colui è scura:
così ha tolto l'uno all'altro Guido
la gloria della lingua, e forse è nato
chi l'uno e l'altro toglierà di nido.
(Purg. XI, 94-99)*

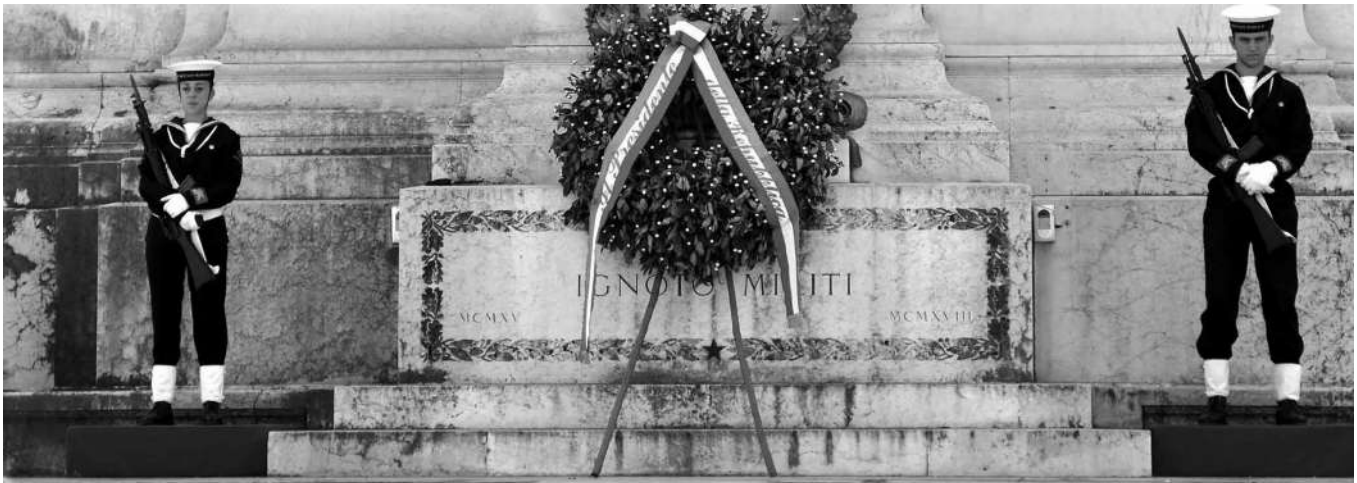
Trovo attuale questa visione della trasversalità tra le arti, questa loro reciproca corrispondenza, o equivalenza. Questo superamento della distinzione tra i generi, quest'affinità tra parola, suono e ritmo da un lato, e dall'altro immagine, colore e composizione. ■

Dario Ricci è giornalista di Radio 24-IlSole24Ore

100 anni fa veniva traslata a Roma la bara del Milite Ignoto

UN ESEMPIO DI DEVOZIONE POPOLARE TRA MITOLOGIA E REALTÀ

DAVID BALDINI



Nel primo dopoguerra proliferano le iniziative per ricordare i caduti, tra monumenti, cippi e sacrari. Una sorta di catarsi collettiva non esente da strumentalizzazioni. Il rito del milite ignoto celebrato in tutta l'Europa. E anche in Italia nel 1921 tra la commozione generale

L'ombra sua torna ch'era dipartita.
Dante

L' "inutile strage", provocata dalla Grande guerra,¹ oltre ad aver causato milioni di morti, portò a una ridefinizione delle vecchie frontiere che, di lì a poco, avrebbe innescato una nuova guerra mondiale. Il contesto postbellico venutosi a creare nell'intermezzo tra le due guerre viene così riassunto da George Mosse: «Durante – e ancor più dopo – il conflitto, commissioni nazionali si incaricarono di dar sepoltura ai caduti e di commemorare la guerra. Il compito consolatorio fu adempiuto a un livello pubblico oltreché privato; e ciò in nome della rievocazione della gloria piuttosto che della sua tragedia. Coloro che si occupavano dell'immagine e della perdurante attrattiva della nazione lavorarono alla costruzione di un mito volto a cancellare l'orrore della morte in guerra, e a mettere in risalto il valore del

combattere e del sacrificarsi».²

D'altro canto, la crisi prodottasi a seguito della Prima guerra mondiale era stata tale, da legittimare il tono apocalittico usato dallo storico inglese John Keegan, il quale ha osservato: «La cronaca delle sue battaglie fornisce la più triste letteratura della storia militare; nessuna tromba suona squillante in memoria dei milioni di uomini che trovarono la morte nelle informi pianure di Piccardia e di Polonia; non si cantano litanie per i capi che li avviarono al macello. L'eredità della guerra, per quanto riguarda gli effetti politici, offre una visione a malapena sopportabile: la rovina dell'Europa come centro di civilizzazione mondiale, regni cristiani trasformati dalla sconfitta in tirannie senza Dio, bolscevica o nazista, la differenza superficiale tra le loro ideologie non cambia nulla nella loro crudeltà verso la gente comune e modesta. Tutto il peggio del secolo inaugurato dalla prima guerra mondiale – la condanna a morte per fame dei contadini nemici, di popoli per intere pro-

100 anni fa veniva traslata a Roma la bara del Milite Ignoto

vince, lo sterminio delle razze proscritte, la persecuzione del pensiero e l'odio per la cultura, il massacro delle minoranze etniche, la scomparsa dei piccoli stati sovrani, la distruzione dei parlamenti e l'ascesa dei commissari, *Gauleiter* e signori della guerra per dominare su milioni di uomini senza voce – ebbe origine nel caos che la grande guerra lasciò dietro di sé». ³

Di questa devastazione materiale e morale approfitteranno i nazionalisti, le cui speculazioni retoriche e propagandistiche non si fermarono neppure di fronte ai "cimiteri" di guerra, per altro "privilegio" di cui non tutte le vittime morte sul campo di battaglia poterono beneficiare. Moltissimi soldati infatti – ridotti in pezzi o polverizzati dal micidiale fuoco dell'artiglieria nemica – erano come scomparsi, senza lasciar traccia di sé. Per converso, per quelli dei quali fu possibile rinvenire e ricomporre i miseri resti, aggiunge il Keegan, furono organizzati appositi cimiteri, in ossequio alle seguenti rigorose modalità: «ufficiali addetti alla registrazione delle tombe segnarono il terreno e quando le circostanze lo permettevano i cappellani e i compagni degli uomini uccisi santificavano le feste religiose. [...] La Francia seppellì o risepellì i propri morti in diverse forme: a volte in tombe individuali, a volte in ossari collettivi, come a Verdun. I tedeschi, che combattevano sul suolo straniero ed erano obbligati a costruire cimiteri piccoli e compatti, spesso scavarono enormi fosse comuni; come a Vladslo in Belgio dove i corpi di gran parte dei volontari uccisi nel 1914 nel *Kindermord bei Ypern*, sono concentrati sotto una pietra che copre i resti di più di 20.000 giovani. Gli inglesi scelsero un modo completamente diverso e assolutamente normale di onorare i loro caduti. Ogni corpo ricevette una propria tomba sulla quale era riportato il nome, l'età, il grado, il reggimento, la data e il luogo della morte; se non era possibile identificare il corpo, la lapide riportava le parole di Rudyard Kipling, che ebbe anch'egli un figlio morto in guerra, 'Un soldato della grande guerra noto a Dio'. Tale pratica culturale, dunque, finì per diventare parte integrante dell'ideologia nazionalistica in quanto questa – come ha osservato Daniel Pick – «implica una sorta di fede, anzi qualcosa dell'aura propria della 'religione', che essa «a un tempo toglie di mezzo e sostituisce». ⁴ Di conseguenza le tombe dei caduti, «sature di 'spettrali fantasie nazionalisti', sono legate al nazionalismo, e sono parte di quel ponte religioso surrogatorio tra morte e immortalità che, diversamente e dal marxismo e dal liberalismo, il nazionalismo riesce effettivamente a costruire».

La pervasività di tale tendenza è per altro dimostrata dal fatto che, ad appena un anno circa dalla fine del conflitto, un po' in tutti i Paesi coinvolti nel conflitto si viene affermando l'esigenza

di commemorare con pubbliche manifestazioni la guerra e la vittoria. Ad esempio, il 12 novembre 1920 la salma di un "Tommy", un soldato inglese ignoto, caduto in Francia, venne fatta salire a bordo del cacciatorpediniere "Verdun", per essere traslata in patria. Ad assistere all'imbarco a Boulogne, c'era il maresciallo di Francia Ferdinand Foch, la salma, una volta giunta in patria, venne fatta sfilare in corteo, nelle vie di una Londra sommersa da un mare di fiori, tra due ali di folla. Giunta all'Abbazia di Westminster, prima di essere tumulata nella navata centrale, venne onorata con una solenne cerimonia, tenutasi alla presenza del re e dei principi.

Analogo rito si svolse in Francia, dove, per le vie di Parigi – illuminate da torce – si snodò un corteo funebre, contenente da una parte la salma di un eroe ignoto caduto in guerra, dall'altra il cuore di Leon Gambetta racchiuso in un'urna. ⁵ I resti del primo vennero tumulati sotto l'Arco di Trionfo, il cuore del secondo, a cerimonia conclusa, venne invece traslato, nel Pantheon, dove si trovavano sepolti i grandi di Francia.

L'anno successivo un analogo rituale riguardò un giovane americano, appena diciottenne, tale Richard Cutts Fairfield. Prima ancora che la guerra scoppiasse in Europa, egli aveva lasciato gli Stati Uniti per venire in Italia. Arruolatosi come volontario nelle ambulanze della Croce Rossa americana, in servizio presso il fronte italiano, rimase ucciso il 26 gennaio 1918 da una bomba d'aeroplano. Sepolto nel cimitero di Mestre per espressa volontà della madre – che assistette alla cerimonia insieme a un considerevole numero di persone e alle più importanti autorità civili e militari –, venne decorato dal nostro governo con medaglia d'argento al valor militare. Mentre ciò accadeva in Italia, a Le Havre, la salma di un "milite ignoto" americano seguiva un itinerario inverso: condotta a bordo dell'incrociatore americano Olympia, fu ricondotta nella madre-patria, per venirvi degnamente onorata e sepolta.

Anche in Italia, a guerra conclusa, le iniziative che vennero prese in materia di sepolture furono varie e molteplici. Cimiteri degli eroi caduti sui più vari campi di battaglia (Coni Zugna, San Giorgio, Santa Barbara, San Matteo) furono costruiti e riordinati sulla Zugna (m. 1700) dalla 12ª Sezione Cura Salme dei caduti in guerra con sede a Rovereto, a Cortina d'Ampezzo, a Lavarone nel Trentino, a Plava, lungo l'Isonzo, a Pocol nella zona di Cortina d'Ampezzo (riordinato dalla 43ª Sezione Cura Salme dei caduti in guerra, con sede a Trento). Con il riordino dei cimiteri, vennero ritrovate, al tempo stesso, salme di caduti seppelliti provvisoriamente.

E tuttavia, ancora alla fine del giugno 1921, in Italia non esistette nulla che potesse essere paragonato a quanto era av-

100 anni fa veniva traslata a Roma la bara del Milite Ignoto

venuto, o stava avvenendo, all'estero. L'unico precedente di rilievo, che può essere ricordato, riguarda gli onori tributati il 29 maggio dello stesso anno al fante italiano. La commemorazione, che si tenne alla presenza delle più alte autorità militari civili francesi e italiane, riguardava in realtà i tremila soldati italiani caduti in Francia. Analogamente, si potrebbe ricordare la Missione Militare italiana che, capitanata dai generali Albricci e Pittaluga, convenne a Parigi, recando con sé una corona da porre sotto l'Arco di Trionfo quale omaggio all'Eroe ignoto.

Nel frattempo, però, proliferavano – su tutto il territorio nazionale – progetti di monumenti, cippi marmorei, statue, bozzetti, targhe-ricordo. Venne anche bandito un grande concorso nazionale per il *Monumento al Fante*, al quale parteciparono moltissimi artisti. A segno di tanto fervore memoriale, il secondo anniversario di *Vittorio Veneto* verrà celebrato, con grande solennità, in tutte le grandi città italiane: tanto a Napoli, Torino, Genova, Firenze, Palermo, quanto nelle città “redente” di Trento, Trieste, Gorizia, Rovereto. Per di più, da noi, ai caduti in guerra si vollero aggiungere – nel sentimento di molti – quelli rimasti vittime nel corso dell'impresa fiumana: ovvero i 33 legionari caduti nelle tragiche giornate del 24-26 dicembre del 1920, già commemorati il 2 gennaio 1921 dal “poeta-soldato” Gabriele D'Annunzio in occasione della loro sepoltura nel cimitero di Fiume.

Il “milite ignoto” e il suo trasporto da Aquileia a Roma

Il culmine di queste celebrazioni sarà raggiunto nel novembre del 1921, dopo che – sull'esempio proveniente dall'estero – anche in Italia si porrà l'esigenza di una celebrazione del “Milite Ignoto”,⁶ ovvero di quel soldato che – non ufficiale, non condottiero, non celebre personaggio della storia – senza neppure la consolazione di una tomba, ma solo figlio, marito, padre, fosse il rappresentante del popolo tutto proprio per la sua appartenenza anonima.

L'iniziativa, nata per merito del generale Giulio Douhet, si trurrà – il 4 agosto 1921 – in un disegno di legge, poi approvato in Parlamento l'11 agosto dello stesso anno. Esso prevedeva l'istituzione di una commissione mista di ufficiali, sottufficiali e soldati, la quale, dal 3 al 24 ottobre, si sarebbe dovuta recare nei cimiteri o sui campi di battaglia italiani della Grande guerra, dove gli scontri erano stati più aspri e cruenti. Scopo della missione era quella di scegliere, fra le salme riesumate, quelle di undici soldati caduti, ai quali era però richiesto di non presentare alcun segno di riconoscimento, tranne quello di essere soldati ita-

liani e di non aver riportato le ferite mortali alla schiena.

Le salme alla fine trascelte, chiuse in 11 bare di legno grezzo tutte uguali, il 27 ottobre furono trasportate nella basilica di Aquileia, dove, il giorno successivo, una di esse, dopo essere stata scelta, avrebbe poi dovuto essere trasportata in treno a Roma.

Il 28 ottobre, accompagnate da un grande concorso di popolo, le bare, adornate da centinaia di corone di fiori e allineate accanto all'altare tra otto enormi ceri, furono prese in consegna – e vegliate – da un picchetto di soldati appartenenti alle varie armi. Dopo la cerimonia religiosa, Maria Bergamas, una popolana triestina madre di un disperso, fu chiamata a compiere la faticosa scelta: in rappresentanza delle tante madri e vedove d'Italia, ella gettò del tutto casualmente il suo velo nero su una delle 11 bare allineate, indicando in tal modo quella salma che, simbolo dell'intera nazione combattente, sarebbe stata offerta al culto e alla devozione popolare.

A cerimonia conclusa, mentre le bare restanti venivano tumulate nella cattedrale di Aquileia, quella del caduto prescelto – deposta in una cassa di quercia e caricata su un affusto di cannone – venne traslata presso la locale stazione ferroviaria, per iniziare il suo viaggio alla volta di Roma. Il vagone del treno che la ospitava, trasformato in carro funebre, fu subito circondato da una folla immensa, recante fiori, bandiere e insegne combattentistiche. Esso iniziò il suo viaggio fermandosi in quasi tutte le stazioni – piccole e grandi – poste lungo il percorso che conduceva alla capitale. Su di esso era stato trascritto il verso dantesco «L'ombra sua torna ch'era dipartita», accompagnato dalle date MCMXV-MCMVIII. I ferrovieri ai quali è affidato l'onore di condurre il treno erano stati scelti tra quelli decorati al valore.

Man mano che il treno procedeva verso Sud, il rito si ripeté nelle grandi, come nelle piccole città: il pianto delle numerose madri e vedove di guerra si mescolò all'omaggio dell'esercito, mentre adulti e bambini lanciavano fiori verso la “salma gloriosa”.

Ma luogo dell'apoteosi è Roma, dove il treno giunse la mattina del 4 novembre. La salma, portata a braccia da militari decorati di medaglia d'oro, venne collocata su un affusto di cannone e scortata dal Re, dal Duca d'Aosta e dal presidente del Consiglio Ivanoe Bonomi dalla stazione Termini fino alla basilica di Santa Maria degli Angeli. Qui, in una piazza piena di folla, l'attendevano due corazzieri con una corona di fiori, omaggio del re e della regina.

Concluso l'ufficio religioso, la salma di nuovo collocata su un affusto di cannone, percorse in corteo via Nazionale in direzione di Piazza Venezia, seguita da un lungo corteo, nel quale

COSTITUZIONE ITALIANA

Articolo 11

L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie a un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo.

spiccavano, in gramaglie, le molte madri e vedove di guerra. Giunta a destinazione, essa venne trasportata a braccia, per essere infine tumulata sull'Altare della Patria alla presenza, oltre che delle autorità e dell'esercito schierato, delle madri, delle vedove e degli orfani. La fine della cerimonia coincise con la chiusura della salma nell'apposito loculo, salutata un'ultima volta dal Re e da tutte le autorità civili e militari presenti.

Contestualmente, cerimonie analoghe si svolgevano in tutte le città italiane: a Venezia, a Trieste, a Fiume, a Milano, a Bologna, a Modena, a Firenze, a Pisa, a Napoli, a Lecce, a Oristano. Lo spirito celebrativo varcò addirittura i confini nazionali, giungendo fino a New York, dove, a presenziare la cerimonia del milite ignoto sarà il generale Diaz, alla presenza del sindaco della città Hylan e di altre autorità cittadine e militari.

A proposito della cerimonia di Roma, Bruno Tobia, dopo aver osservato che essa fu «la più significativa dell'intera epoca liberale»,⁷ ha aggiunto: «Il fante contende al re l'onore di sintetizzare i valori nazionali. Così è un culmine, ma già un declino, quel 4 novembre 1921, quando il Vittoriano (o l'Altare della Patria come comincia a essere metonimicamente denominato) diventa non più solo fulcro celebrativo di Roma, ma punto di attrazione di tutta l'Italia». Di più: «L'invenzione dell'Altare della Patria – prosegue Tobia – [...] aggiunge un significato e insieme muta il timbro del tono simbolico del monumento. Sfuma, cioè, avvicinandosi il cinquantenario dell'Unità la data dell'inaugurazione, il senso di un monumento 'risorgimentale' e dinastico; ora, nell'accentuato simbolismo, emerge quello di glorificazione della Terza Italia».

Ma nemmeno il culto dei morti, che interessò tanto i "vincitori" quanto i "vinti" sarebbe bastato a riportare un po' di pace nel corpo già straziato dell'Europa. La guerra era finita da poco, che già gli sconfitti cominciarono a meditare sulla loro *revanche*. Osserva Stuart Robson: «La Germania fece mostra di riconoscere d'esser più debole della coalizione di Francia,

Gran Bretagna e America. Tuttavia, nel momento stesso in cui fu raggiunto, questo cruento accordo andò in pezzi: Inghilterra, Francia e America erano ciascuna convinta d'essere, nel sodalizio con le altre, più potenti della Germania, ma ciascuna a sua volta si concepiva come la forza decisiva all'interno della coalizione vittoriosa. La Germania, a sua volta, rifiutò ben presto d'essere debole quanto riteneva il nemico. E come l'accordo sulla forza rispettiva o sull'equilibrio delle forze era effimero, tale risultò anche la pace. [...] Fascismo e nazismo ebbero le loro origini tra i veterani della guerra. Hitler era una sorta di versione germanica del milite ignoto. Dal punto di vista ideologico, fascismo e nazismo conservarono il sentimento tribale di isolamento dalla società civile tipico dei soldati al fronte, l'accettazione dell'irreggimentazione e soprattutto l'abbruttimento, per via dell'abitudine alla violenza e alla morte».⁸

Il poeta inglese Wilfred Wilson Gibson, nella poesia *Lamento*, del 1918, ha scritto: «Ma noi come tornare alle piccole cose / e sentire gli uccelli e i venti e i ruscelli / consacrati dai loro sogni, / e non sentire la crepa nel cuore delle cose?». Come è stato giustamente osservato dal già citato Robson, quella crepa «è ancora lì»: «Può essere ascoltata nelle poesie di Owen e Sassoon, rivissuta nei romanzi di Manning e Remarque, rivista nell'arte di Otto Dix o C.R.W. Nevinson, sentita davanti ai monumenti dei caduti annidati nelle chiese, nelle piazzette e nei cimiteri di tutto il mondo, oppure udita nel *War Requiem* di Britten o nel primo movimento del concerto per violoncello di Edgar. È il lascito più durevole della Grande guerra». ■

NOTE

¹ La definizione è di Benedetto XVI, si veda la *Nota ai Capi degli Stati in guerra*, in E. Vercesi, *Il Vaticano l'Italia e la guerra*, Mondadori, Milano 1925.

² G. L. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Laterza, Bari 1990.

³ J. Keegan, *La prima guerra mondiale. Una storia politico-militare*, Carocci, Roma 2000.

⁴ D. Pick, *La guerra nella cultura contemporanea*, Laterza, Bari 1994. La frase di B. Anderson è tratta da *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1983.

⁵ Dopo la disfatta di Sedan, Gambetta si era fieramente opposto ai prussiani e aveva dichiarato decaduto l'Impero. Con Jean Favre, proclamò la III Repubblica francese, di cui fu Presidente del Consiglio nel 1881-82.

⁶ Tale definizione di deve a Gabriele D'Annunzio.

⁷ B. Tobia, *Il Vittoriano*, in "I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita", a cura di M. Isnenghi, Laterza, Bari 1996).

⁸ Stuart Robson, *La prima guerra mondiale*, il Mulino, Bologna 2002.

⁹ Cit. in S. Robson, *La prima guerra mondiale*, op. cit.

La scuola dopo la pandemia

UNA COMUNITÀ SOLIDA E SOLIDALE

GIULIANO FRANCESCHINI



Le sfide della scuola in un contesto in cui i saperi sono disponibili sulla rete e le conoscenze si moltiplicano. La fine dell'insegnamento disciplinare e nozionistico al chiuso di una classe a favore di un insegnamento dell'essenziale che insegni ad apprendere e a orientarsi nel flusso continuo della produzione delle conoscenze disciplinari

Lo *shock* provocato dalla Pandemia è stato ed è notevole in tutti i campi sociali, da quello economico a quello politico a quello culturale. E la scuola? Sulla reazione del mondo scolastico alla diffusione della pandemia sono state condotte moltissime ricerche; darne un quadro sintetico sarebbe riduttivo¹ e semplificante, possiamo solo limitarci a segnalare che il prezzo più alto è stato pagato dai più deboli e dai più piccoli, cioè dagli alunni che non potevano adattarsi alla didattica a distanza e per i quali l'istituzione scolastica, e in generale il sistema di protezione sociale, non sono riusciti a predisporre strumenti e piani di intervento alternativi alla DAD. In questo articolo non vogliamo riprendere questi argomenti, ma piuttosto guardare in avanti nella speranza di individuare delle linee di intervento didattico all'altezza della situazione presente e futura, nella consapevolezza che qualcosa è irrimediabilmente mutato, a livello sociale e individuale. L'er-

rore da evitare dunque è quello di pensare di poter tornare al punto in cui tutto è cominciato come se non fosse successo nulla, omologando l'esperienza pandemica a quella delle tante crisi economico-sociali. Nel variegato e sempre più complesso mondo della scuola non torneremo mai più alla situazione prepandemica – e non è detto che questo sia un dato esclusivamente negativo - si tratta di comprendere come sia possibile adattarsi al nuovo contesto

sfruttandone le opportunità ed evitandone i rischi, mettendo a sistema le moltissime esperienze che si sono dimostrate efficaci e le innovazioni che, dettate dall'emergenza, hanno funzionato. Ma se non possiamo tornare indietro nel tempo non è detto che non sia utile e necessario gettare uno sguardo al passato, a come funzionava la scuola prima della pandemia e a come avrebbe dovuto funzionare in base ai documenti che, almeno in teoria, dovrebbero regolamentare il funzionamento, quali le Indicazioni nazionali per i vari ordini di scuola, da quelle del 2012 aggiornate nel 2018 per la scuola del primo ciclo a quelle del 2010 per i licei alle Linee guida per l'istruzione tecnica e professionale del 2018, fino ad arrivare alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento europeo. La tesi che si vuole sostenere è che in questi documenti, peraltro sempre perfezionabili, sono presenti delle indicazioni didattiche che, se veramente metabolizzate dal mondo della scuola, potrebbero dare vita a un modello di scuola postpandemico all'altezza delle sfide culturali e sociali che attendono le nuove generazioni. L'idea quindi non è quella di cercare nuove fonti per riprendersi dal trauma pandemico quanto quella di tornare sui significati profondi dei documenti prodotti in quella che possiamo definire la stagione delle Indicazioni nazionali e dell'autonomia scolastica. Rileggere questi documenti con la consapevolezza acquisita grazie all'esperienza della pandemia, può forse condurci a comprendere aspetti della didattica scolastica che ci erano sfuggiti quando tutto scorreva veloce nei binari di quella che ci sembrava l'incessante normalità del quotidiano.

La pandemia tra mito e realtà

Vorrei proporre all'attenzione delle lettrici e dei lettori l'analisi di un'interpretazione della pandemia proposta da Alessandro Baricco in un breve testo pubblicato nel gennaio 2021³. Si tratta di un approccio eccentrico rispetto ai tanti proposti dalla cultura *mainstream*, complementare, non alternativo, a quello medico-sanitario-scientifico. Baricco definisce la pandemia una creatura mitica, e subito il lettore si trova in difficoltà: in che senso mitica? «Dire che la Pandemia è una produzione mitica non vuol dire che non sia reale, e tanto meno che sia una favola. Al contrario. Dire che la Pandemia è una produzione mitica significa sapere con certezza che una quantità enorme di decisioni molto reali l'ha resa possibile, poi quasi invocata, poi generata definitivamente, assemblandola con un numero infinito di piccoli e grandi comportamenti pratici»⁴. In questo senso la pandemia, lungi dall'essere qualcosa di astratto, viene rivelata per quello che effettivamente è: un evento storico, un prodotto delle contingenze culturali, economiche, sociali, politiche passate e attuali, che può anche assumere la figura di creazione mitica in relazione ai messaggi che intende veicolare: «La Storia è quanto riusciamo a pronunciare delle nostre premonizioni. È sempre eco di una profezia, disordinato protocollo di una confessione, tardivo prorompere di istinti a lungo repressi. La Storia è un urlo»⁵. Che cosa ci dice, o che cosa vuole dirci, la pandemia, nella sua tragica concretezza? Questa è la domanda alla quale vuole rispondere Baricco.

Per rispondere è innanzi tutto neces-

sario inserire la pandemia nella cultura contemporanea e riconoscerla come una produzione, forse la prima, della rivoluzione culturale emersa negli ultimi quarant'anni, la rivoluzione digitale. In questo caso dobbiamo fare un veloce riferimento a un altro testo di Baricco: *The Game*, pubblicato nel 2018⁶. In questo volume l'autore descrive minuziosamente con un taglio storico, letterario e sociologico, la rivoluzione digitale e i suoi effetti, dirompenti, nella cultura contemporanea, vediamo alcuni: *disintermediazione* – la rete disintegra tutte quelle forme di mediazione, tra stato e popolo, professioni e cittadini, cultura e persona, alla base della civiltà moderna dal Settecento in poi; *movimento* – a una società statica o quantomeno lenta si sostituisce una società della velocità; *dematerializzazione* – tutto si converte in digitale e diventa leggero e immateriale. Inseriamo un virus in questa situazione e avremo la pandemia con tutti gli effetti devastanti che stiamo sperimentando.

Fatta questa precisazione qual è il messaggio implicito della pandemia? È un messaggio composito e variegato, articolato intorno a diversi argomenti che si intrecciano l'uno nell'altro.

a) Il tempo: l'immobilità a cui ci ha costretto nel periodo più drammatico ha consentito di scoprire la velocità, la frenesia, l'irrequietudine, che caratterizzava il quotidiano prepandemico. Fermiamoci! Sembra essere il messaggio urlato dalla pandemia: «In moltissimi si è pensato: ma che follia di vita facevamo prima? La figura mitica della Pandemia porta nel ventre, tra le altre cose, questa epifania, pronunciata con una chiarezza destinata a non risparmiare nessuno. Essa dice che era una follia andare a quei ritmi, di-

La scuola dopo la pandemia

sperdere così tanta attenzione e sguardo, smarrire qualsiasi intimità con se stessi, scambiarsi corpi nevroticamente senza fermarsi a contemplare il proprio, vedere molto fino a raggiungere una certa cecità, conoscere molto fino a non capire più nulla»⁷.

b) Poi c'è il tema della salute e della corporeità, una sbornia, quella del salutismo e dell'edonismo, che perdura dagli anni '80 del Novecento, il mito del corpo bello e sano, eternamente giovane; la pandemia ha disvelato la nostra fragilità.

c) Poi c'è il mito della scienza, la verità inoppugnabile del metodo scientifico si è schiantata contro le mille voci interne al mondo stesso della scienza, in questo caso quella medica, che ha impiegato mesi per arrivare a gestire la diffusione di un virus, consentendo la rinascita di una cultura della superstizione e antiscientifica che ci riporta indietro di secoli.

d) Poi la politica e l'economia: la pandemia colpisce in modo classista, ovvero si accanisce contro i più poveri, fragili, deboli e indifesi e dunque si diffonde laddove manca un servizio sanitario pubblico gratuito ed efficace, dagli USA ai Paesi dell'Est europeo, ma si diffonde anche in Germania e nei Paesi Scandinavi e abbatte così un altro mito quello dell'efficienza nordica, il mito dei primi della classe solo perché più ricchi, non perché più saggi.

E così via potremo continuare con il mito della politica contemporanea e in particolare con quella dell'uomo forte al comando: il re è nudo, non serve aggiungere altro. A questo punto però possiamo rientrare nel nostro discorso principale, quello pedagogico, nella consapevolezza che le suggestioni offerte da Baricco sono importanti e interessanti ma rientrano nell'area della letteratura



con qualche venatura sociologica, con tutti i limiti che questa appartenenza comporta.

La scuola nella temperie postmoderna

La pandemia ha investito come una valanga il mondo della scuola contemporanea, quella inventata nella modernità matura tra la fine del Settecento e i primi del Novecento dagli Stati nazionali occidentali e in particolare da quelli europei⁸. La scuola caserma/collegio poi fabbrica poi azienda. Un sistema razionale centrato su una precisa organizzazione degli spazi e dei tempi. Gli spazi scolastici, separati da quelli esterni e internamente suddivisi in classi e aule; i tempi scolastici suddivisi in tempi per l'insegnamento, in classe, e tempi per lo studio, a casa. La valutazione come strumento di selezione interna al sistema finalizzata a espellere gli alunni ritenuti inadatti allo studio. Anche in questo caso vale la lezione di Baricco e ancora di più

quella di M. Serres: questa organizzazione era già in crisi da anni con la perdita del primato formativo da parte della scuola e con la migrazione dei processi formativi nel mondo della rete, dell'intrattenimento, delle tecnologie: «Noi adulti abbiamo trasformato la società dello spettacolo in una società pedagogica la cui concorrenza schiacciante, vanitosamente incolta, eclissa la scuola e l'università. Senza rivali per tempi di ascolto e di visione, per seduzione e importanza, i media hanno avocato già da molto tempo la funzione dell'insegnamento»⁹. La reazione a questa migrazione è stata scomposta e irriflessa e nella maggior parte dei casi si è tradotta in una accelerazione dei tempi di insegnamento, in un accumulo dei contenuti di apprendimento, in una moltiplicazione dei progetti formativi, nella confusione dei ruoli tra docenti e genitori, nella trasformazione della valutazione in verifica degli apprendimenti tramite prove standardizzate o come gradimento espresso da alunni e genitori, ecc.

La pandemia ha solo accelerato un

processo in atto: la corrispondenza tra aula, intesa come spazio fisico delimitato, e classe, intesa come gruppo di alunni omogenei per età, svanisce; la differenziazione tra tempo di insegnamento, inteso come tempo di trasmissione di conoscenze, e di apprendimento, inteso come tempo di esercitazione e ripetizione, si attenua. La valutazione si trasforma in autovalutazione, cioè in una competenza personale e decisiva per il successo formativo e lavorativo. Abbiamo scoperto che si può insegnare e apprendere in modo diverso da quello tradizionale e forse ora, che possiamo, si spera, tornare definitivamente in classe, possiamo mettere a profitto quello che abbiamo imparato da questa tragica esperienza. Vediamo nei prossimi paragrafi su quali punti dovrebbe focalizzarsi la nostra attenzione facendo riferimento a quanto suggerito dai documenti nazionali e internazionali che dovrebbero regolare le attività scolastiche.

Insegnare l'essenziale. Nella scuola contemporanea pensare di poter insegnare tutti i contenuti di una singola disciplina è assolutamente fuori luogo. I motivi sono diversi; in primo luogo perché tutto è già stato insegnato, come ci ricorda il già citato M. Serres, una delle voci più lucide della cultura contemporanea: «Che cosa trasmettere? Il sapere? Eccolo qua, disponibile ovunque in Rete, oggettivato. Trasmetterlo a tutti? Ormai l'intero sapere è accessibile a tutti. Come trammetterlo? Già fatto»¹⁰. Conoscono bene questo paradosso i docenti che tentano inutilmente di eludere il ricorso alla Rete da parte dei propri alunni, non c'è problema, esercizio, equazione, traduzione, argomento, che non sia facilmente reperibile

in Rete. La conoscenza è oggi a disposizione di tutti purché si posseda un dispositivo di accesso alla Rete, questo fatto modifica profondamente il rapporto tra insegnamento e apprendimento così come lo fece l'invenzione della scrittura ai tempi della paideia greca e quella della stampa che diede impulso alla scolarizzazione moderna fondata sui libri. Si tratta, come in questi due casi, di un cambiamento di paradigma destinato a modificare radicalmente le pratiche didattiche. Ma c'è anche un altro motivo che rende impossibile insegnare tutto il sapere agli alunni contemporanei, ed è un motivo ancora più disarmante nella sua semplicità e riguarda la crescita esponenziale dei saperi contemporanei che supera abbondantemente i limiti dei tempi di studio e apprendimento individuali, anche quelli del ricercatore più accanito che dedica buona parte della propria vita allo studio. La crescita del sapere in una società globalizzata non conosce sosta, non c'è differenza tra notte e giorno, lavoro e non lavoro, nel mondo della conoscenza; ogni giorno centinaia di articoli, decine di libri, convegni, seminari, scoperte e invenzioni. Per fare un esempio guardiamo al mondo della paleontologia e in particolare alla storia della nostra specie; pensavamo di essere a buon punto e di avere un quadro chiaro dello sviluppo filogenetico e invece puntualmente arrivano un nuovo ritrovamento, un nuovo reperto, un nuovo sito, che mettono in discussione tutto il quadro e ridefiniscono le conoscenze che nel frattempo circolano nei libri scolastici ancora sintonizzati sui tempi lunghi e lenti della stampa su cartaceo. Ma se non si può sapere e insegnare tutto allora a scuola che si fa? A questo

punto può essere utile dare un'occhiata ai documenti nazionali prima citati.

1. L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili. Intorno ad essi, il legislatore individua il patrimonio culturale condiviso, il fondamento comune del sapere che la scuola ha il compito di trasmettere alle nuove generazioni, affinché lo possano padroneggiare e reinterpretare alla luce delle sfide sempre nuove lanciate dalla contemporaneità, lasciando nel contempo all'autonomia dei docenti e dei singoli istituti ampi margini di integrazione e, tutta intera, la libertà di poter progettare percorsi scolastici innovativi e di qualità, senza imposizioni di metodi o di ricette didattiche. Ciò ha comportato la rinuncia ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei "programmi" tradizionali.

2. La rivendicazione di un'unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra "nozione" e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia a ogni tassonomia. Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che "vede", si "accorge", "prova", "verifica", per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e a offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.

Indicazioni nazionali per i Licei 2010.

Nota introduttiva

La scuola dopo la pandemia

La fine della scuola nozionistica

Il messaggio è chiaro: la scuola, anche quella secondaria, non può più essere concepita come un luogo di pura trasmissione dei saperi dove si attiva una didattica nozionistica. I docenti sono invitati a soffermarsi sugli aspetti di base, fondanti, essenziali, delle discipline, in altre parole su quella che J. Bruner già negli anni '60 del Novecento chiamava *struttura della conoscenza* il cui apprendimento consente agli studenti di utilizzare in campi diversi quello che si è appreso in domini specifici di apprendimento. In questo caso J. Bruner parla di *transfert* dei principi e delle attitudini: «Nella sua essenza, consiste nell'apprendere inizialmente non un'abilità specifica ma un'idea generale, che possa essere usata poi come base per riconoscere i problemi che si presentano in seguito come casi particolari di quell'idea che si è appreso da principio a padroneggiare. Questo tipo di *transfert* è al centro del processo educativo concepito come processo di continuo ampliamento e approfondimento della conoscenza, sulla base di idee fondamentali e generali. La continuità dell'apprendimento legato al secondo tipo di *transfert*, e cioè a quello dei principi, riposa sulla padronanza della struttura della materia, struttura della quale si è parlato nel capitolo precedente. Ossia, affinché un individuo sia capace di riconoscere la possibilità o meno di applicare un'idea a una situazione nuova e di ampliare così le sue conoscenze, egli deve avere ben chiara nella mente la natura generale del fenomeno con cui ha a che fare».¹¹

In questa prospettiva, abbandonare l'insegnamento enciclopedico e nozionistico

e concentrarsi sull'insegnamento della struttura delle discipline significa insegnare: a) il linguaggio specialistico disciplinare, b) i concetti di base di ogni disciplina, c) i metodi di ricerca e di produzione del sapere che caratterizzano ogni disciplina, d) i legami interdisciplinari, e) la storia della disciplina, f) i problemi aperti, attuali, emergenti di ogni disciplina.

Come appare evidente insegnare l'essenziale non significa affatto insegnare poco bensì insegnare ciò che è importante, ciò che consentirà poi allo studente di proseguire in modo autonomo ad apprendere nel flusso continuo della produzione delle conoscenze disciplinari.

Insegnare ad apprendere. Corollario del punto precedente, la capacità di apprendere ad apprendere è l'esito dell'insegnamento di ciò che è essenziale. Le discipline non sono materia inerte ma flusso vivo di informazioni in grado di provocare delle mutazioni culturali nella mente di chi le apprende. Prendiamo il caso dell'apprendimento della lettura e della scrittura: si tratta di un processo irreversibile, un punto di non ritorno, una mutazione culturale. Il bambino alfabetizzato è radicalmente diverso da quello analfabeta, la lingua scritta impone alla mente un ordine che prima non conosceva se non in parte tramite l'uso del linguaggio verbale. È una chiave di accesso che, potenzialmente e non automaticamente, può spalancare le porte della mente individuale a tutti i domini della conoscenza umana da quello estetico a quello scientifico. Ogni sapere disciplinare ha questo potere, non a caso si preferisce il termine disciplina a quello arcaico di materia, per sottolineare il potere disciplinante dei saperi. Apprendere ad apprendere in questa prospet-

tiva significa essere consapevoli dei propri metodi di studio e apprendimento, essere in grado di regolare e adattare tali metodi alle diverse richieste contestuali e ai diversi domini disciplinari.

Ma come si insegna ad apprendere? Rendendo l'insegnamento e l'apprendimento processi visibili, chiari, trasparenti¹². In questo senso svolge un ruolo fondamentale quella che possiamo chiamare didattica del Contratto formativo e del Patto d'aula. L'era del docente che entra in classe e inizia la lezione aprendo il libro o interrogando a sorpresa è finita. Oggi i processi di insegnamento e apprendimento devono essere condivisi e partecipati tramite la pratica del Contratto formativo, per quanto riguarda i tempi lunghi quali possono essere un semestre, un anno scolastico, un ciclo di istruzione, e del Patto d'aula, per quanto riguarda tempi più brevi, dalla singola giornata scolastica all'intera settimana. Non si tratta di evocare un vago senso di partecipazione all'elaborazione dell'offerta formativa, si tratta invece di rendere visibili, esplicitandoli, gli obiettivi, i contenuti, le metodologie, i tempi, gli spazi, le forme di valutazione del processo di insegnamento. In questo modo gli alunni sono messi nella condizione di poter padroneggiare i processi di insegnamento/apprendimento, ne diventano attori consapevoli e non spettatori passivi. «Oggi impareremo a ...» in questo modo dovrebbero iniziare ogni giornata scolastica e ogni lezione e dovrebbero concludersi con «Oggi abbiamo imparato ...».

La Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente parla a tal proposito di Competenze personali, sociali e di apprendere ad apprendere.

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza.

Per il successo delle relazioni interpersonali e della partecipazione alla società è essenziale comprendere i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare richiede inoltre la conoscenza degli elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari. Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili. Vi rientrano la capacità di individuare le proprie

capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia.

Raccomandazione del Consiglio Europeo 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Insegnare a collaborare. Questo aspetto è ripreso in modo sistematico in tutti i documenti nazionali e internazionali dedicati all'istruzione. La volontà di insegnare in modo collaborativo per sviluppare competenze sociali, solidarietà e inclusione è dettata da due ordini di motivi che sono alla base della pedagogia e della didattica progressiste. Una motivazione è di tipo etico e sociale e riguarda la volontà di abbandonare del tutto un impianto scolastico basato sulla competizione e sull'individualismo, che forma individui autocentrati e in costante competizione con gli altri e con se stessi. Il cittadino che i documenti prendono come riferimento per costruire i curricula scolastici è invece un individuo solidale e partecipativo, che contribuisce al pro-

gresso sociale, culturale, etico del contesto in cui cresce. Si avverte chiaro, in questa prospettiva, quanto già espresso dai Costituenti italiani nel 1948 in particolare negli artt. 3 e 4. Un'altra motivazione che supporta l'attenzione ai processi di cooperazione in ambito scolastico riguarda invece un aspetto più pragmatico del rapporto scuola-società ovvero la capacità di collaborare negli ambienti professionali. È ormai un'evidenza diffusa che la maggior parte delle professioni contemporanee ad alto, medio o basso carico cognitivo abbiano comunque una forte componente sociale e relazionale. Sono poche le professioni completamente individuali, nella gran parte dei casi si richiede al lavoratore una spiccata propensione al lavoro di squadra ed ecco che entra in gioco la scuola, a partire da quella dell'infanzia fino all'università. Si tratta di sviluppare quelle competenze prosociali che consentono a un individuo di entrare in sintonia con il gruppo di appartenenza, di riconoscere differenze e identità interne al gruppo, di saper gestire gli aspetti emotivi, relazionali e gli inevitabili conflitti interni a un gruppo¹³.

Da queste due motivazioni emerge l'importanza della gestione del gruppo classe. Ma un gruppo di apprendimento casuale, come è una classe di alunni all'inizio di un ciclo scolastico, non si trasforma naturalmente in un gruppo solidale ed educativo anzi, se lasciato a se stesso degrada in gruppo disfunzionale caratterizzato da dinamiche interne di senso opposto a quelle auspiccate: competizione estrema, strutturazione rigida in sottogruppi, dominanza di leader negativi, alta conflittualità, esclusione di alunni ritenuti più fragili dal gruppo dominante, ecc. Il gruppo classe è come un

La scuola dopo la pandemia

organismo vivente, deve essere accompagnato nel suo processo di crescita e orientato verso un orizzonte di funzionalità, di benessere emotivo e relazionale, di solidarietà interna ed esterna. Come? Sintonizzando la didattica con le esigenze del gruppo in formazione, a partire dal contratto formativo di inizio d'anno fino ad arrivare alla fase finale dell'anno scolastico dedicata al bilancio e alla rivisitazione delle esperienze didattiche vissute durante l'anno¹⁴.

Dunque nessuna prova d'ingresso nei primissimi giorni di scuola, il gruppo non è ancora pronto per sostenere una simile pratica didattica che può facilmente produrre ansia, competizione, frustrazione. Le informazioni necessarie a impostare la progettazione didattica sono facilmente reperibili attraverso metodi meno invasivi quali le osservazioni sistematiche durante le attività didattiche introduttive (frontali, per sottogruppi, individuali) progettate al solo scopo di conoscere le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di base posseduti dagli alunni.

Il gruppo classe deve innanzi tutto costituirsi come gruppo di apprendimento, che condivide obiettivi, tempi, spazi e regole d'azione, e qui entra in gioco il contratto formativo, le attività di conoscenza e di accoglienza; poi deve riconoscere le differenziazioni interne, le singolarità, le risorse individuali, a quel punto può maturare il senso di coesione interna che gli consente di affrontare anche compiti complessi come quelli che si possono proporre nella fase centrale dell'anno scolastico per poi arrivare alla fase abbandonica di fine anno dedicata come abbiamo già detto al bilancio finale ma anche alla trasferibilità degli apprendimenti maturati durante l'anno¹⁵.

Come abbiamo già detto sulla formazione delle competenze sociali e di cittadinanza si soffermano tutti i documenti nazionali e internazionali dedicati all'istruzione, vediamo in particolare un brano tratto dall'aggiornamento del 2018 delle Indicazioni nazionali 2012 per il primo ciclo di istruzione.

Sulle competenze sociali e civiche l'intera Premessa delle Indicazioni 2012 offre molti spunti e suggerimenti, in particolare nei passaggi riferiti alla cittadinanza nella comunità di vita, nazionale, europea, planetaria. Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità. Le regole che verranno definite e condivise da insegnanti e alunni all'interno delle comunità scolastiche, così come le riflessioni sulle norme che regolano le relazioni nella comunità più ampia, devono sempre trovare riferimento nella Costituzione. In questo modo, la Legge fondamentale dispiegherà, agli occhi dei ragazzi, la concretezza, la vitalità, la profondità che le sono proprie e che non sempre possono essere colte limitandosi a una lettura e commento asettico degli articoli che la compongono.

Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018

Conclusioni e proposte

Rafforzare la percezione della scuola come comunità solidale, forse questo può essere l'antidoto necessario ad affrontare il periodo postpandemico. Una comunità solida e solidale regge meglio gli squilibri prodotti da situazioni impreviste e complesse come quelli connessi alla interruzione della didattica in presenza. Gruppi coesi di alunni e di docenti non si disintegrano se cambiano le condizioni di contesto nelle quali interagiscono ma si adattano alle novità traendone profitto, scoprendo nuove opportunità. Il mezzo tecnologico, la Rete, il digitale, offrono nuovi sentieri di sviluppo per la didattica scolastica, è sufficiente un'attrezzatura minima e un'alphabetizzazione digitale di base. Ma le tecnologie da sole non bastano, è necessario creare le condizioni contestuali in grado di renderle efficaci e qui entra in gioco la didattica, la progettazione degli ambienti educativi di apprendimento e socializzazione, la trasformazione del gruppo classe in gruppo educativo di apprendimento¹⁶. È il concetto di scuola come società in miniatura proposto da J. Dewey agli inizi del Novecento, una scuola dove si fanno esperienze, si lavora, si collabora per raggiungere obiettivi comuni, dove regna un disordine disciplinato, che nasce dall'interno del gruppo classe, dalle attività stesse non dall'autorità dei docenti. Può una scuola intesa come società in miniatura affrontare la sfida della didattica a distanza? Certamente, purché abbia fatto tesoro di quanto suggeriscono i vari documenti nazionali e internazionali sull'istruzione scolastica, ovvero abbia puntato sullo sviluppo sincrono di autonomia e cooperazione. Autonomia in-

tesa come capacità di riconoscere livelli di dipendenza e indipendenza nelle attività di formazione, cooperazione intesa come disponibilità alla condivisione delle conoscenze, al lavoro di gruppo, al dialogo. Queste due dimensioni possono tranquillamente inserirsi nella dimensione digitale così come ormai avviene nel mondo del lavoro da circa trent'anni. La costituzione di una scuola come comunità anche in senso digitale è tuttavia un processo lungo e impegnativo; una proposta per iniziare tale percorso è quella di impegnarsi in una lettura collettiva dei documenti nazionali e internazionali dedicati all'istruzione scolastica. ■



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

Testi C. (a cura di), *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Edizioni Conoscenza, Roma 2019.

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 2017.

Volpicella A. M., Crescenza G. (a cura di), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma 2020.

NOTE

¹ Tra le tante segnaliamo la ricerca svolta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), che ha interessato un campione molto esteso di insegnanti su tutto il territorio nazionale, cfr., <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>, consultato in data 1 ottobre 2021.

² Cfr. P. Moliterni, *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità*, Nuova Secondaria Ricerca, n.2, ottobre 2020, Anno XXXVIII.

³ A. Baricco, *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*, Feltrinelli, Milano 2021.

⁴ Ibidem, p. 4.

⁵ Ibidem, p. 13.

⁶ A. Baricco, *The Game*, Einaudi, Torino 2018.

⁷ A. Baricco, *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*, op. cit., p. 23.

⁸ Sullo sviluppo della scuola italiana segnaliamo due volumi che offrono un quadro aggiornato e critico utile a comprendere gli sviluppi attuali; F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos,

Latina 2017; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019. In particolare entrambi i testi sottolineano come, a partire dagli anni '90 del Novecento, inizi anche nella scuola una fase di sviluppo fortemente influenzata dall'ideologia neoliberista, in evidente contrasto con quella precedente che perdurava dalla fine della Seconda guerra mondiale ed era invece regolata dal riferimento a una cultura di promozione dell'istruzione per tutti espressa dai grandi partiti politici di massa dell'epoca.

⁹ M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Milano 2013, p. 13

¹⁰ Ibidem, p. 19.

¹¹ J.S. Bruner, *Il processo educativo*, Armando, Roma 1977, pp. 41/42.

¹² Su questo punto si veda: J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2016.

¹³ G.V. Caprara, M. Gerbino, P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio (2014), *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Pearson, Milano – Torino 2014.

¹⁴ Su questo punto restano assolutamente valide le indicazioni di R. Vaccani, *Le fasi di sviluppo del gruppo e la progettazione didattica*, in M. Castagna, *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano 1991, pp. 141/161.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Per un approfondimento di questo orientamento didattico, cfr., A.M., Volpicella, G. Crescenza (a cura di), *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017; C. Testi (a cura di), *Pensare in grande lavorare in piccolo. Storia di un percorso educativo in tutta la scuola per ogni alunno*, Edizioni Conoscenza, Roma 2019; A. M. Volpicella, G. Crescenza, *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma 2020.

¹⁷ J. Dewey (1915), *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Baricco A., *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*, Feltrinelli, Milano 2021.

Baricco A., *The Game*, Einaudi, Torino 2018.

Bruner J.S., *Il processo educativo*, Armando, Roma 1977.

Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri P., Vecchio G.M. (2014), *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Pearson, Milano – Torino 2014.

Castagna M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Franco Angeli, Milano 1991.

Dal Passo F., Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Latina 2017.

De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019.

Dewey J. (1915), *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2016.

Moliterni P., *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità*, Nuova

Secondaria Ricerca, n.2, ottobre 2020, Anno XXXVIII.

Istituzione delle scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante

RETI TERRITORIALI E PATTI EDUCATIVI

Conversazione con Vanna Iori, di GIORGIO CRESCENZA



Pensare la scuola al centro di una comunità ai cui partecipano i soggetti e le istituzioni di quel territorio. Il nesso inscindibile tra sviluppo ed educazione. Il disagio adolescenziale e le figure di riferimento per ragazzi docenti e genitori

In passato ci sono stati altri momenti difficili come quello presente e la ricetta per il superamento è stata sempre la stessa, credere nell'educazione e nella forza della cultura e della scienza, impegnarsi con creatività e volontà nel rinnovamento. «L'educazione per noi è tutto, oggi», proclamava Aristide Gabelli nella seconda metà dell'Ottocento. L'unità della patria richiedeva, all'epoca, uno sforzo imponente anche sul piano delle idee e della cultura. La scuola diventava decisiva, a essa veniva affidato il compito di formare gli italiani, di declinare in forme di civiltà, di sociale convivenza e di sentimento nazionale unitario quello che era stato fin là un processo di conquista politico-militare e di aggregazione violenta. Senza la scuola non poteva concretizzarsi quella crescita culturale e morale che avrebbe fondato su basi più solide e durevoli il nuovo Stato.

Oggi la scuola, come tutte le Istituzioni, sta attraversando una stagione di profonde trasformazioni: storico-sociali, legate al cambiamento della nostra società a seguito della pandemia e delle caratteristiche antropologiche delle studentesse e degli studenti; e trasformazioni istituzionali, connesse ai nuovi scenari normativi che si avvicendano a ogni cambio di maggioranza.

In questa direzione, è necessario recuperare l'idea di una pedagogia civile volta a realizzare una trasformazione della realtà sociale, oltre che riflettere sulla funzione sociale

dell'educazione nel passato e nel presente come premessa per acquisire consapevolezza del ruolo strategico degli insegnanti nella formazione delle nuove generazioni nel contesto di relazioni sempre più democratiche ed egualitarie.

La comunità educativa

Il dispositivo concettuale della comunità educante è sicuramente da richiamare a proposito della gestione sociale della scuola e quindi della libertà d'insegnamento, tenendo presente, però, che questa indicazione estrinseca l'intera sua carica connotativa e valoriale soltanto se la si adoperi per sottolineare

non già la natura, ma la modalità della gestione, anche perché in questo modo consente di precisare il senso e il significato della partecipazione. Infatti, la comunità educante, resa attiva dall'esercizio della partecipazione, riesce "proprio per questo a educare i suoi componenti all'esercizio della cittadinanza". Da questo concetto è nata la proposta di legge per l'istituzione delle scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante (DDL 2313), la cui prima firmataria è la senatrice Vanna Iori, che è anche una pedagoga.

Perché partire dall'idea di comunità educante?

Vanna Iori. La crescente e diffusa incertezza educativa richiede necessariamente di potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, recuperare alleanze e collaborazioni per offrire risposte efficaci alle emergenze, affiancare i docenti e i genitori nelle relazioni educative, potenziare le reti di condivisione e il lavoro sinergico con enti locali, terzo settore, e tutte le realtà che agiscono in tali ambiti. Occorre cioè realizzare strategie e buone prassi integrate per una visione inclusiva, aperta al territorio, alla ricerca e alla sperimentazione innovativa in ambito educativo, formativo e pedagogico. Il Covid ha profondamente cambiato il volto delle nostre comunità, rimettendo in primo piano la necessità di restituire centralità alla persona nella sua complessità e, di conseguenza, ripensando i servizi territoriali nella chiave della prossimità e della multidisciplinarietà. In questo quadro, la scuola è un punto fondamentale di ri-costruzione e sviluppo, partecipazione e inclusione. La cooperazione tra le reti territoriali rafforza i patti educativi nel nesso inscindibile tra sviluppo ed educazione.

Per questo, la sfida dei prossimi mesi sarà quella di rafforzare e ricostruire alleanze educative, allargare le reti di collaborazione tra le istituzioni scolastiche, enti locali, cooperative, terzo settore, associazioni, e tutte le agenzie educative che operano sul territorio, come centri sportivi, oratori, ludoteche, associazioni ma anche realtà imprenditoriali. L'incrocio di tutti questi mondi dovrebbe gravitare intorno alla scuola, costituendo quei patti educativi di comunità, basati su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell'azione educativa. Per fare comunità bisogna iniziare dalla presa in carico complessiva e dal decentramento al fine di comprendere i livelli di bisogno anche attraverso l'integrazione, la sovrapposizione e l'ibridazione di mondi, competenze ed esperienze diverse. Non si può più pensare di ragionare per settori e compartimenti separati ma attraverso la cooperazione. La diversità di percorsi da cui si proviene e di esperienze acquisite non è un ostacolo ma una ricchezza. La diversità nella comunità educante trova la propria realizzazione e il proprio senso.

All'origine delle avventure di Pinocchio c'è un gesto simbolico: vendere l'abecedario e andare al teatro dei burattini: un luogo totalmente "altro" rispetto allo spazio-scuola come luogo-simbolo di apprendimento cognitivo e valoriale, in chiara antitesi con ciò che può accadere "fuori" dalla scuola. Nella nostra tradizione scolastica non vi è osmosi ma separazione netta (il portone, la campanella, l'aula, il posto fisso nel banco), vi è contrapposizione tra lo spazio interno della istituzione e il mondo esterno. La separazione connota in gran parte l'attuale organizzazione di ogni Istituzione scolastica, ciascuna con specifiche criti-

cià che possono risolversi, più o meno rapidamente ed efficacemente, se sono presenti in modo strutturale e non sporadico figure professionali con funzione di coordinamento, raccordo, formazione e supervisione dei percorsi educativi, in un processo di entrata-uscita "da" e "verso" il contesto territoriale. La scuola è, in questa prospettiva, il centro dove le diverse parti della società lavorano per il bene comune e per lo sviluppo della persona umana. La pandemia ce l'ha dimostrato: nessuno è autonomo. Per recuperare una programmazione sul lungo periodo vanno coinvolte le istituzioni con tutte le forze della società civile, perché siano partecipi e si facciano promotrici di idee che coinvolgono l'intera comunità educativa, cruciali in questa fase ma anche sul lungo periodo. Cooperare per ripartire. Tutti insieme.

Lo sguardo pedagogico

La ricerca comprensibile per la "normalità" (intesa come tranquillità, sicurezza, ripresa di gesti e routine rassicuranti) non può passare attraverso una rimozione di massa di esperienze così profonde e sofferte. È questo il delicatissimo compito che attende gli insegnanti. Perché subito dopo i banchi (con rotelle o meno), le rime buccali, le mascherine, i percorsi segnalati, il medico scolastico, i trasporti, le aule e i bagni, i responsabili delle diverse funzioni, i lavoratori "fragili" e i test sierologici, gli organici, le nomine, arrivano "loro": alunni e alunne di ogni età, quella umanità di cui abbiamo reclamato la vicinanza nei mesi del distanziamento forzato. Alunni e alunne che tornano a scuola pieni di esperienze anche dure, ma pieni anche di attese.

Istituzione delle scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante

Pieni, però, non vuoti di lacune. Si avverte la mancanza di uno sguardo pedagogico; la capacità di saper coniugare sicurezza e didattica, di recuperare un valore pieno alla relazione educativa e provare una progettualità educativa nella straordinarietà.

Perché nulla di questo presente è normale. Ci pare che questa proposta vada proprio in questa direzione?

Vanna Iori. Stiamo affrontando una emergenza senza precedenti. I ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati e di essere aiutati a comprendere come affrontare la complessità della loro vita emotiva di cui non conoscono gli alfabeti.

L'isolamento prolungato ha accresciuto in maniera preoccupante tendenze già in essere tra i più giovani: isolamento, disagio emotivo, sregolatezza, ansia, depressione, difficoltà di concentrazione, disturbi alimentari, insonnia, sfiducia in sé stessi e nel futuro, dipendenza da social e videogiochi, oltre che da alcool e droghe, ritiro sociale, aggressività, autolesionismo. Aumentano in modo esponenziale i tentativi di suicidio, il consumo di alcool, i disturbi del comportamento alimentare, le violenze sul web e nelle relazioni quotidiane. Nel nostro Paese il suicidio è la seconda causa di morte tra i ragazzi: oggi 6 su 100 di età compresa tra i 14 e i 19 anni hanno provato a togliersi la vita e si certifica un aumento del 30 per cento degli accessi al pronto soccorso tra i minori di età tra i 10 e i 17 anni per tentati suicidi o ideazione suicidaria, passata, nei minorenni dei Day Hospital psichiatrici, dal 10 all'80 per cento. In particolare, dall'indagine Ipsos-Save the Children emerge che si è anche minato profondamente l'approccio alla socialità e alle relazioni: 6 adolescenti su 10 riten-



gono di aver perso la capacità di socializzare, di aver sofferto per non aver potuto vivere le esperienze sentimentali adolescenziali e solo un giovane su 4 ritiene che tutto tornerà come prima.

L'aspetto più rilevante non riguarda solo le azioni terapeutiche volte a fronteggiare questo disagio esistenziale, ma ciò che gli adulti possono e devono fare per aiutare i bambini, gli adolescenti e i giovani adulti a prevenire tale disagio e le sue conseguenze, affiancandoli con attività educative e pedagogiche, e a coltivare progetti per il futuro.

Lo sguardo pedagogico appare perciò ancora più rilevante in questi tempi di grandi trasformazioni sociali, relazionali e culturali ed economiche. L'emergenza Covid-19 ha fatto emergere fragilità educative e pedagogiche presenti nella scuola già prima della pandemia che ora impongono ulteriori interventi per garantire il benessere educativo e psicologico tramite azioni concrete per prevenire e recuperare i fenomeni di fragilità e vulnerabilità sociale ed educativa, abbandono scolastico precoce e dispersione,

contrastare le diverse povertà educative a ogni livello. In particolare, per sostenere il pieno sviluppo della persona occorre promuovere le competenze socio-affettive e di genere tra gli studenti delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. La crescita dell'intelligenza emotiva è una specifica competenza, troppo trascurata nella scuola "cartesiana" fondata solo sulla ratio. L'intelligenza e la competenza hanno bisogno del cuore per continuare ad alimentare la motivazione e l'empatia nelle relazioni educative, soprattutto nelle situazioni delicate con persone in condizione di fragilità. L'educazione non è un evento programmabile, perché è sempre aperto all'imprevisto, non è una traiettoria priva di senso, ma un percorso che ha sempre bisogno di un orientamento di senso. Il linguaggio della vita emotiva non va confuso con un sentimentalismo sdolcinato o astratto. Al contrario, è qualcosa di concreto che dà senso alle relazioni. Perciò nei processi formativi occorre ridare dignità ai sentimenti, riconoscerli, pensarli e agirli nelle relazioni.

Le tre figure per lo sviluppo della comunità educante

«Lo scopo – così come si legge nella relazione introduttiva alla proposta di legge – è quello di consentire alle persone di raggiungere le loro naturali potenzialità in rapporto all'ambiente in cui vivono, mediando i conflitti e favorendo lo sviluppo dell'unicità della persona. L'ambiente scolastico deve perciò garantire strategie pedagogiche e psicologiche finalizzate alla crescita personale e sociale, al progetto di sé, al futuro del singolo alunno e di tutta la comunità educante, sulla base delle diverse situazioni territoriali».

In tanti hanno scritto dell'importanza della presenza del pedagogo a scuola, la Sua proposta include anche l'educatore e lo psicologo. Perché l'introduzione di queste figure non è più procrastinabile?

Vanna Iori. L'inserimento strutturale di specifiche figure, capaci di rispondere ai disagi sopra indicati (che non rientrano nella funzione e nella formazione dei docenti) è urgente per consentire ai ragazzi di riprendere una "normalità" che sta diventando preoccupante sotto tanti punti di vista, come già sottolineato. Per facilitare la costruzione delle reti nella comunità educante, alla luce di quanto detto, nelle scuole polo dovrà perciò essere istituito un gruppo di lavoro e progettazione organizzato in forma collegiale dove interagiscano diverse indispensabili competenze e ruoli: un docente referente della scuola individuata come capofila, il dirigente scolastico di un istituto comprensivo, di una scuola di primo ciclo e un dirigente scolastico di una scuola secondaria di secondo grado, in colla-

borazione con figure professionali idonee a fornire strumenti e risposte adeguate ed efficaci: un pedagogo, un educatore professionale socio-pedagogico, uno psicologo.

In specifico, come indicato nell'articolo della proposta di legge, il pedagogo progetta, pianifica, coordina, realizza e valuta interventi educativi e formativi diretti alla persona e ai gruppi nei servizi scolastici territoriali, svolgendo queste attività con l'intera comunità scolastica, garantendo un supporto pedagogico-formativo mirato e specializzato per facilitare i processi educativi e di apprendimento in ogni ambito del percorso dello sviluppo, con riferimento alle dimensioni emotiva, relazionale e comportamentale. Il suo ruolo è principalmente di elaborazione e condivisione con la comunità scolastica di forme di protezione e prevenzione primaria del disagio, rilevazione, analisi dei bisogni, interpretazione e valutazione funzionale di tipo pedagogico attraverso anche piani di formazione per l'aggiornamento permanente del personale scolastico di contrasto alla povertà educativa, di politiche inclusive, di orientamento.

La seconda figura è quella dell'educatore professionale socio-pedagogico, inquadrato come tecnico professionista a supporto del pedagogo e del dirigente scolastico con i quali progetta, realizza e valuta attività educative e formative dirette alla persona, ai gruppi, e alla comunità scolastica; accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di educazione permanente; con la supervisione del pedagogo, collabora con i docenti e con il dirigente scolastico all'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione

delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze; proponendo azioni educative formali e informali, per i docenti, gli studenti e i genitori; suggerisce al pedagogo un buon contesto educativo in cui potenziare lo sviluppo della comunità educante.

La terza figura, lo psicologo, svolge attività rivolte al personale scolastico, a studenti e a famiglie, finalizzate a fornire supporto psicologico per rispondere a disagi e derivanti dall'emergenza Covid-19 in una prospettiva di affiancamento e recupero, predispone un servizio di assistenza psicologica anche per il personale scolastico, anche nei casi di stress lavorativo, difficoltà psicologiche e disagio e/o malessere psico-fisico; predispone inoltre un servizio di assistenza psicologica rivolto a studenti e famiglie, per fornire supporto nei casi di disturbi emotivi e difficoltà psicologiche. Agisce in particolare sui disturbi e i comportamenti a rischio per la salute psico-emotiva che hanno accompagnato l'esperienza dell'isolamento e tuttora permangono in molti bambini e adolescenti. In conclusione questa proposta ha l'obiettivo di realizzare interventi multidisciplinari per il benessere dei ragazzi che stanno costruendo il loro futuro, il mondo in cui vivranno, e di mettere in dialogo le diverse agenzie formative dei vari territori attingendo alle risorse esistenti e contrastando le criticità. La scuola è il centro di questo percorso di crescita educativa, sociale, culturale. ■

Trasformare la classe in comunità

LA CULTURA COME RELAZIONE

Intervista a Franco Lorenzoni di LOREDANA FASCILO



Il Maestro Franco Lorenzoni, fondatore della pedagogia “controvento” e responsabile della Casa Laboratorio di Cenci, affronta qui varie problematiche che ruotano intorno al mondo dell’educazione dall’inclusione all’edilizia scolastica alla formazione docente

Come si colloca la sua educazione pedagogica rispetto ai Grandi maestri del passato e quali i punti in comune che ha con i maestri di strada contemporanei?

Nella mia formazione ha avuto un grandissimo rilievo l’incontro con il Movimento di Cooperazione Educativa. È lì che ho imparato a fare il maestro. Al laboratorio adulti, guidato da Nora Giacobini, una grande maestra del MCE, i nostri riferimenti erano naturalmente Célestin Freinet - che è stato un “maestro contadino” geniale nella Francia tra le due guerre e anche in seguito, creatore della prima Internazionale di insegnanti (Federazione Internazionale dei Movimenti di Scuola Moderna - FIMEM), movimenti molto efficaci, presenti in tantissimi paesi del mondo - e poi, sicuramente, Mario Lodi, Bruno Ciari e tantissime maestre meno conosciute ma assolutamente fondamentali che hanno cambiato la scuola elementare italiana.

Ho avuto una grande amicizia con Cesare Moreno e Marco Rossi-Doria che hanno intrapreso la strada dell’educare fuori dalla scuola, nelle strade di Napoli, già dagli

anni '90 insieme a molti altri, un gruppo molto radicale tra cui spicca Carla Melazzini, della quale è importante ricordare il suo libro *Insegnare al Principe di Danimarca* che consiglieri a tutti gli insegnanti come un libro fondamentale. Io credo che la pedagogia sia un luogo di cooperazione, non credo ai metodi rigidi, penso che bisogna scambiarsi tantissime pratiche e ragionamenti, teorie. Occorre farlo insieme perché la pedagogia è una materia viva che si rinnova ogni volta che c’è un incontro tra più adulti e un gruppo di bambine e bambini.

Al centro dei suoi progetti educativi compare l'inclusione, la relazione educativa, l'ambiente. Come contrastare la povertà educativa conseguenza delle disuguaglianze sociali (familiari, economiche, di genere, etniche, condizioni di disabilità)?

Il tema dell'inclusione è cruciale. Io penso che – come dice Philippe Meirieu – l'educazione o è inclusiva o non è, essa struttura l'educazione democratica. La scuola dev'essere inclusiva, dev'essere rivolta a tutti e tutte perché essa, per dirlo con Calamandrei, è il luogo dove avviene il miracolo del trasformare i sudditi in cittadini.

Diciamo che più che un miracolo è una gran fatica, un gran lavoro! Per trasformare tutti in cittadini a pieno titolo bisogna dare pari dignità e la pari dignità la si dà soltanto se si fa una scuola capace di differenziare i vari percorsi, se si è capaci di integrare, includere tutte e tutti. È un grande lavoro di ricerca perché per fare una scuola inclusiva ci vogliono insegnanti ricercatori, insegnanti ricercatrici cioè persone che ogni volta riformulano, aggiustano gli argomenti che vogliono trattare in un dialogo costante con le allieve e allievi. Il dialogo – diceva Freire – comporta il fatto che la conoscenza, anche se crediamo di possederla, dobbiamo ristudiarla insieme al gruppo a cui la proponiamo.

La grande sfida è dunque quella di trasformare ogni conoscenza in laboratorio, in un laboratorio attivo. Le conoscenze purtroppo non si possono trasmettere, bisogna sempre ricostruirle insieme, per questo io penso che il dialogo sia l'architrave di ogni processo educativo sensato.



Quanto è importante la formazione degli insegnanti per realizzare una “pedagogia controvento”?

La formazione degli insegnanti svolge per me un ruolo fondamentale. Nei laboratori adulti del Movimento di Cooperazione Educativa ho imparato tutto anche se poi ho reimparato le cose più difficili in classe con le ragazze e ragazzi con cui ho lavorato per quarant'anni. In quei laboratori noi ci mettevamo in causa e legavamo inescindibilmente il conoscere un oggetto culturale – che può essere un problema di matematica, una fiaba, o il teatro fatto con il corpo – alla conoscenza di noi stessi. L'importante è ricordare sempre che non possiamo conoscere il mondo, conoscere l'arte, la scienza, la natura senza conoscere un po' di più noi stessi, senza metterci in gioco, senza “inciampare” nella realtà, perché è in questo modo che si riconoscono le nostre qualità, le nostre difficoltà, le nostre fragilità. Fare questo in gruppo è una grande opportunità, perché se io leggo il *Simposio* di Platone – come ho fatto al

MCE insieme ad altre 20 persone, riunendoci per due giorni in una casa isolata – ho la possibilità di conoscere a fondo quel magnifico testo. Attraverso gli occhi, la sensibilità, le memorie di persone diverse da me ho un'enorme possibilità d'incontrare e appassionarmi alla conoscenza. Ecco, io penso che nella scuola si debba fare questo: trasformare la classe in comunità e dentro quella comunità giovarci delle nostre differenze, del fatto che abbiamo dei modi di approcciarci alle cose, alle idee, con sensibilità diverse. Sono quelle le finestre attraverso le quali guardiamo la realtà o i manufatti culturali con i quali dobbiamo confrontarci. C'è una bambina della mia classe, Marianna, che in quinta elementare ha fatto un lavoro molto lungo sulla *Scuola di Atene* di Raffaello, e ha detto una cosa bellissima: “noi abbiamo fatto teatro, studiato, disegnato tutti quanti i filosofi, gli scienziati rappresentati nel magnifico affresco di Raffaello, però” – ha aggiunto – “Raffaello ha fatto dei filosofi veri per metà, noi li abbiamo fatti veri per l'altra

Trasformare la classe in comunità

metà". È bellissima questa frase perché è come se qualsiasi manufatto culturale sia sempre vero a metà, l'altra metà dobbiamo farla noi, e questo vale anche per un romanzo, un pezzo di musica... Se noi non facciamo la fatica di leggere, di ascoltare con attenzione non potremo mai arrivare a capire quel manufatto, quell'oggetto culturale perché la cultura è sempre e solo relazione. Se non riusciamo a entrarci in relazione non è possibile che succeda nulla di significativo e questa è la grande sfida della scuola a tutte le età.

Cosa intende esattamente con "Patti educativi di comunità"? Ce ne sono già in atto? Le famiglie ne sono coinvolte?

Oggi si parla molto di patti educativi di comunità, in realtà non è una questione recente quella della collaborazione della scuola con gruppi o istituzioni presenti nel territorio. Per esempio l'ingresso dei ragazzi e delle ragazze portatori di disabilità nella scuola avviene già dal 1977 e sarebbe stato impossibile senza una collaborazione con le ASL, con le famiglie, con gli operatori culturali, con le associazioni presenti nel territorio. Quella è stata secondo me la riforma più profonda e più significativa che ci aveva portato, all'epoca, ad essere in Europa l'avanguardia dell'integrazione. L'inclusione, come viene chiamata adesso, è possibile solo se c'è una convergenza di intenti tra Comuni, ASL, terzo settore. Adesso che abbiamo di fronte problemi molto grandi di dispersione scolastica (che sta al 14%, una cifra impressionante), e se a quella aggiungiamo la dispersione "implicita", quella per cui si finisce la scuola senza aver acquisito delle competenze minime, arriviamo a cifre spaventose. Per affrontare questo



problema noi abbiamo bisogno di scuole aperte al territorio e i territori aperti alla scuola, cioè si ha bisogno di collaborazioni molto ricche perché la battaglia contro la povertà educativa è una battaglia che non possono fare le insegnanti e gli insegnanti da soli, devono farlo insieme alle famiglie, insieme soprattutto alle organizzazioni del terzo settore del volontariato educativo. L'attenzione rivolta ai luoghi degradati, pur essendo a volte già molto forte, è ancora insufficiente. Durante la pandemia ci sono state collaborazioni nuove e interessanti, adesso è un momento molto difficile e solo la prospettiva di una scuola aperta al territorio può produrre un arricchimento culturale del territorio, e tutto ciò che si muove nel territorio può contribuire a un miglioramento della scuola come luogo di incontro, luogo di scambio, luogo di crescita non solo per i bambini, i ragazzi ma anche per gli adulti che abitano in quei territori.

Lei ha un'idea abbastanza precisa sull'utilizzo dei dispositivi elettronici.

Ritiene che fino a 8 anni i bambini - almeno a scuola - dovrebbero starne lontani. Ci sono però molti argomenti a favore dell'uso della tecnologia, per esempio l'innegabile possibilità di coniugarla con la creatività...

Rispetto alle tecnologie, tanti anni fa feci una petizione perché non entrassero gli schermi a scuola fino alla terza elementare, ma adesso sono più dubbioso su questo perché so che, per esempio, alcuni strumenti tecnologici possono essere molto utili per i ragazzi portatori di disabilità, possono essere utili per la costruzione di conoscenze, possono essere un sostegno alla creatività. I dispositivi elettronici, oggi alla portata di qualsiasi ragazzina e ragazzino, sono portatori di nuovi linguaggi che essi riescono a padroneggiare, e che meritano di essere esplorati. Ciò che dicevo allora e di cui sono abbastanza convinto ancora adesso è che se la società va tutta in una direzione, se tutti stanno per lungo tempo, quotidianamente, davanti agli schermi grandi e piccoli, la scuola deve fare un contro-

canto, deve mettere al centro il corpo, la relazione diretta, lo sguardo, lo spazio, il muoversi, usare le mani, sporcarsi le mani, il fare un orto, guardare il cielo, cioè fare tutto ciò che non si può fare attraverso uno schermo, altrimenti il pericolo in agguato è quello di considerare la conoscenza e la comunicazione come attività che si può fare in modo virtuale impedendo così la possibilità di usare tutta la nostra intelligenza, tutta la nostra sensibilità, tutto il nostro corpo. Per cui penso che in un'epoca così segnata dalla preminenza dell'audiovisivo nel gioco, nelle relazioni interumane, nella comunicazione, nell'informazione, occorra controbilanciare questa deriva facendo teatro, canto, facendo in presenza tutto ciò che tra l'altro la pandemia ha reso più difficile e che, proprio per questo, dobbiamo continuamente alimentare, a cui bisogna dare spazio.

Di recente il ministro della PI, Patrizio Bianchi, l'ha chiamata come esperto nel comitato tecnico per analizzare le problematiche sull'apprendimento, in particolare per quelle sopraggiunte durante e dopo la pandemia...

Sì, sono stato chiamato a collaborare nel ministero dell'Istruzione, un'esperienza molto difficile perché naturalmente il ministero ha i suoi tempi, i suoi modi spesso farraginosi o comunque molto complessi ed è molto difficile dal centro diffondere indicazioni sensate. Io cerco di dare il mio contributo impegnandomi nei temi a cui tengo tantissimo, per esempio il rilancio del tempo pieno, la riduzione del numero di alunni per classe perché penso che sia un elemento che possa garantire la qua-

lità dell'apprendimento e la mia idea di come dovrebbe essere un istituto comprensivo: gli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado dovrebbero essere un unico gruppo docente con capacità di scambiarsi competenze, di lavorare insieme, di ricercare insieme, di essere formati. La formazione deve essere obbligatoria e non si capisce perché in tutte le professioni ci si formi, ci si aggiorni tranne che per il mestiere dell'insegnante, un mestiere che dovrebbe comportare una ricerca continua. Sono questi i problemi su cui sto cercando di lavorare ma naturalmente le possibilità di vederli risolti sono legate a tanti elementi e meccanismi spesso difficilmente ponderabili.

E... Renzo Piano recentemente le ha proposto di collaborare all'ideazione di una scuola. Come dovrebbe essere? Di quali ambienti hanno bisogno i bambini contemporanei?

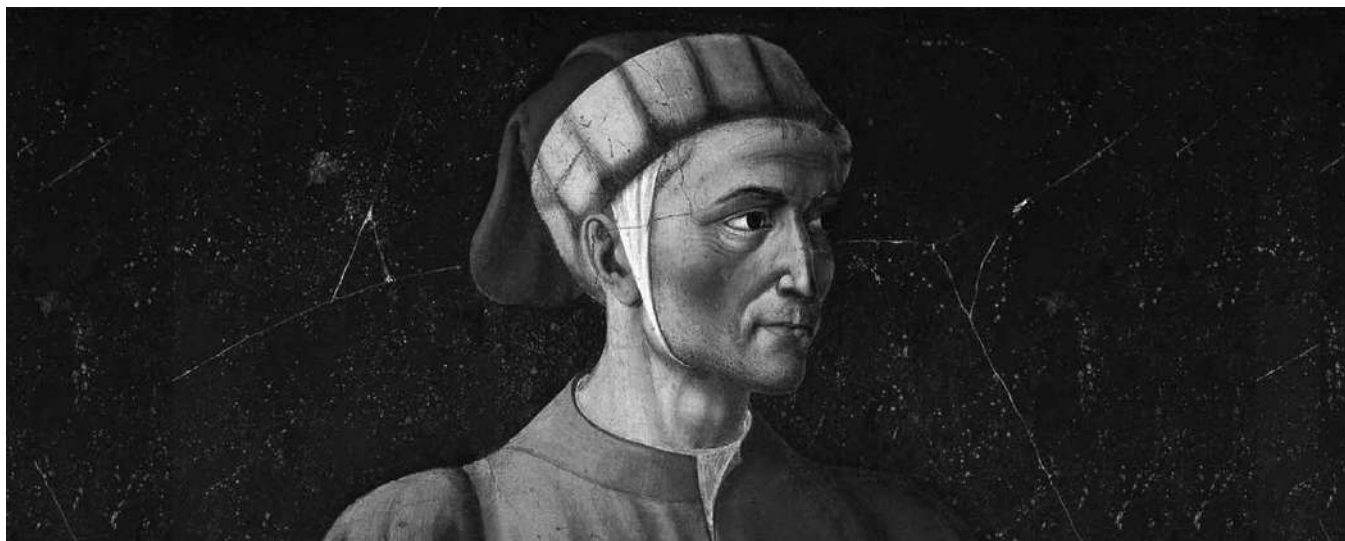
Ho collaborato con Renzo Piano alla progettazione di una scuola che dovrebbe essere costruita a Sora, una scuola prototipo costituita da più piani, che parte dall'idea di un piano terra misto che sia a disposizione della comunità, dove sarà presente un teatro, dei laboratori, il luogo della mensa. Insomma un luogo di incontro e di produzione culturale dove i ragazzi possano produrre musica non solo in orario scolastico; un primo piano dedicato all'apprendimento e quindi con le classi. La scuola dovrebbe essere dotata sicuramente di una terrazza, un luogo da cui si possa guardare il cielo, il rapporto tra il cielo e la terra, l'orizzonte, dove saranno presenti laboratori

di astronomia, laboratori di meteorologia, forse anche piccole coltivazioni di orti. Insomma è un'idea di scuola che intreccia la comunità, è un'idea innovativa della didattica e dove lo spazio ha un'importanza fondamentale nella qualità dell'educazione. Tutte le scuole dovrebbero essere circondate da alberi, da luoghi dove fare esperienze corporee di rapporto con la natura, magari anche un piccolo giardino. Una cosa cui tengo tantissimo per esempio è che intorno alle scuole sorgano delle isole pedonali, dove i ragazzi possano uscire. Finché non avremo scuole curate noi adulti non saremo credibili perché la scuola rappresenta l'interesse delle vecchie generazioni nei confronti delle nuove. Una scuola degradata è già un segnale che toglie valore all'educazione. La scuola è elemento fondamentale e fondante della democrazia e il suo miglioramento, a partire dai grandi progetti innovativi e dalle piccole azioni di cura quotidiana è quanto mai importante. In un'Italia civile e democratica le scuole dovrebbero essere gli edifici più belli in un quartiere. È anche una questione di rispetto dell'infanzia! È dunque fondamentale crescere circondati dalla bellezza e da adulti capaci di ascoltare perché la pedagogia si fonda sull'ascolto, sulla reciprocità, sul costruire insieme comunità. Senza questo non c'è educazione possibile. ■

Analfabetismi vecchi e nuovi

IL RITORNO DELL'ANTILINGUA

MARCO RICUCCI



Il decadimento delle competenze linguistiche in età scolare apre una “ne-questione della lingua italiana”. La povertà linguistica è incapacità di strutturare un pensiero critico o di comprendere la complessità del mondo, espone a strumentalizzazioni e manipolazioni. Una buona competenza della lingua italiana oltrepassa la dimensione scolastica e la vita scolare, tanto che si può parlare di “cittadinanza linguistica”

I pareri del Comitato Tecnico Scientifico hanno influenzato in maniera incisiva la gestione dell'emergenza pandemica del Coronavirus-19, che costituisce la prima “peste” globalizzata del terzo millennio: i decisori politici, per la propria impotenza nei confronti di un fenomeno imprevisto e repentino, si sono affidati alla scienza e alla tecnica per prendere le misure più idonee al contenimento del contagio. In mancanza di un “lazzaretto” di manzoniana memoria, i governi nazionali degli Stati, nei primi mesi, hanno “effettuato” il *lockdown*, incidendo in maniera significativa, anzi memorabile, sulla vita quotidiana di tutti i cittadini. Nella fascia scolare, alunne e alunni hanno sperimentato la famigerata DAD, ovvero la Didattica A Distanza, mediata attraverso la rete: ciò che fisicamente il COVID ha diviso la rete lo ha riunito, anzi unificato, in forma virtuale. I docenti sono stati costretti a usare le “tecnologie”, cosa che, per buona parte di loro, rappresentava un tabù intellettuale e segnava un *gap* generazionale. La pandemia non ha fatto che evidenziare le fragilità strutturali del sistema scolastico italiano, dovute a molteplici cause, ma almeno ha il merito di averne fatto

prendere consapevolezza alle famiglie italiane e di aver riportato la sua priorità nell'agenda politica nazionale.

Se nel parere tecnico del 12 luglio 2021 il CTS spera nello «svolgimento in sicurezza delle lezioni in presenza, e per evitare per quanto possibile, nell'auspicio di una prossima uscita dalla fase emergenziale, il ricorso alla didattica a distanza», un'altra vera emergenza, da pochi messa adeguatamente in risalto, è la carenza delle competenze della lingua italiana di gran parte degli studenti, anche, non a caso, questa acuita dalla DAD.

La perdita dell'italiano e involuzioni linguistiche

Secondo il *report* dell'INVALSI nel 2021, se i risultati relativi al primo ciclo di istruzione (grado 5) sono stabili, è nella Scuola secondaria di primo grado che si è rilevato un peggioramento medio di 4 punti, rispetto al 2018 (grado 8, terza media). Se poi si volge l'attenzione alla secondaria di secondo grado, il peggioramento si è attestato sui 10 punti (grado 13, ultimo anno): la media relativa alle competenze in italiano si aggira ora su 190 punti, rispetto ai 200 del 2019. Insomma, in termini percentuali coloro che non hanno conseguito il livello minimo sono il 44% (rispetto al 35% del 2019). Tale "decadimento" dell'apprendimento, dal punto di vista geografico, risulta generalizzato in tutte le macroaree dello Stivale ma è più evidente in Campania e in Puglia. Non è certo questa la sede per ricercare le cause e le possibili soluzioni didattico-pedagogiche, con un occhio di riguardo alle situazioni di disagio di qualsiasi natura esso sia. Mi propongo semplicemente di fornire, in una prospettiva lungimirante, una chiave interpretativa di questi dati ufficiali che "certificano" la perdita di competenze della lingua italiana: invero, essi ora sono propri di una fascia della popolazione in età scolare, ma, poiché *interea fugit irreparabile tempus*, lo saranno di cittadini di uno Stato democratico, ovvero della nostra Repubblica.

Scriveva Italo Calvino in una pagina famosa de *Il Giorno* del 2 febbraio 1963: «Ogni giorno, soprattutto da cent'anni a questa parte, per un processo ormai automatico, centinaia di migliaia di nostri concittadini traducono mentalmente con la velocità di macchine elettroniche la lingua italiana in un'antilingua inesistente.



Avvocati e funzionari, gabinetti ministeriali e consigli d'amministrazione, redazioni di giornali e di telegiornali scrivono parlano pensano nell'antilingua. Caratteristica principale dell'antilingua è quello che definirei il "terrore semantico", cioè la fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per se stesso un significato [...]. Nell'antilingua i significati sono costantemente allontanati, relegati in fondo a una prospettiva di vocaboli che di per se stessi non vogliono dire niente o vogliono dire qualcosa di vago e sfuggente».

Se la lingua – nel nostro caso italiana – è specchio del mondo, rappresenta una visione del mondo, descrive la realtà e prescrive quanto è bene fare, una piccola incursione nei verbali ufficiali del CTS è assai istruttiva: se la principale novità del rientro in classe riguarda il famigerato metro di distanziamento fra le "rime buccali" che ilaremente tenne banco tutto l'anno scorso, occorre constatare un inutile anglicismo (*to pay attention*), quando per l'a.s. 2021/2022 si viene «raccomandando, laddove possibile, di mantenere il distanziamento fisico», ma «pagando attenzione a

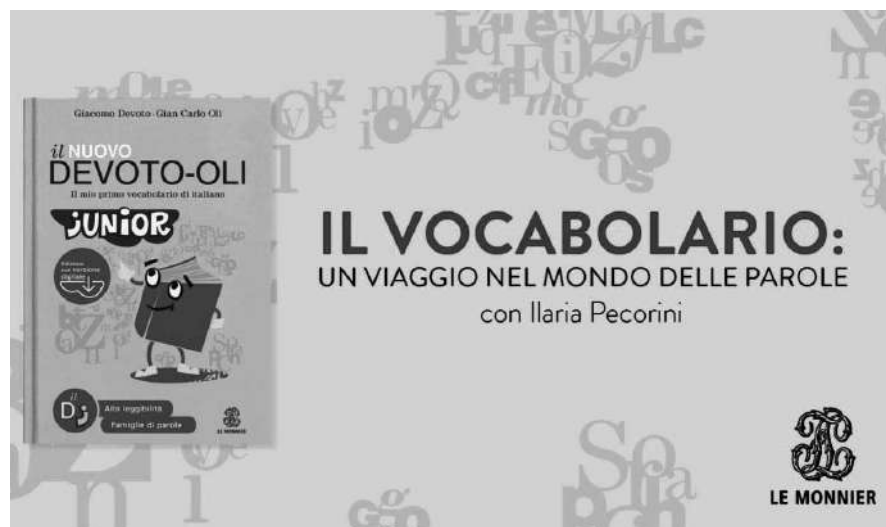
evitare di penalizzare la didattica in presenza».

Ai tempi delle zone arancione o rosse, le scuole secondarie di secondo grado dovevano «garantire le lezioni in presenza per almeno il 70% e fino a un massimo del 100% dell'intera popolazione studentesca», ma di più (del 100%, si intende), in effetti, sarebbe stato improbabile! Il CTS, nel luglio 2020, aveva usato perle degne dell'Immaginifico. Il MIUR aveva chiesto precisazioni: come sarebbe da intendersi il metro di distanziamento obbligatorio fra gli alunni? Arrivata prontamente la risposta degli esperti del Ministero della Salute: come metro "statico", ovvero come la distanza minima fra un alunno seduto al banco e il suo compagno in analoga posizione; ma, quando i ragazzi sono in moto, tuttavia, in assenza del metro "dinamico" di distanziamento, gli alunni devono avere la mascherina, mantenendo sempre la distanza fra le rime buccali, cioè tra le bocche.

Raccogliendo, dunque, queste "chicche" lessicali reperibili in documenti ufficiali, di cui la stampa ha dato ampio conto, non ho ovviamente voluto emulare gli "stupidari" tanto in voga nel mondo editoriale tra gli anni Novanta e i primi anni Duemila. Eppure leggiamo cose del genere in documenti ufficiali, che hanno regolato la vita quotidiana di noi cittadini in epoca di pandemia.

In un saggio di Gustavo Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, vengono poste alcune questioni che, ancora oggi, sono attuali, se ricondotte alla lettura, interpretazione e analisi dei dati ufficiali dell'INVALSI, o più empiricamente, delle geremiadi di tanti docenti di lettere in tutto lo Stivale che vivono in prima linea con i giovani: considerati gli usi-abusi effettuati dal "potere politico"

Analfabetismi vecchi e nuovi



e dal “*potere economico*” sulle masse attraverso i *mass-media*, qual è il valore “democratico” della lingua italiana?

«Quello che importa – scrive Zagrebelsky – è che effettivamente noi non solo pensiamo in una lingua ma la lingua “pensa con noi” o, per essere ancora più espliciti, “per noi”». Se le prestazioni della lingua [...] sono lasciate allo sviluppo diffuso e spontaneo dell’uso che quotidianamente ne viene fatto... (essa) può essere strumento di coscienze che elaborano forme comunicative di resistenza all’omologazione».¹ Ma questo sviluppo diffuso e spontaneo, insomma libero, deve avere un *background* e un fondamento, costruito durante gli anni della scuola. Avere, infatti, una buona competenza della lingua italiana è un traguardo che oltrepassa la dimensione scolastica e la vita scolare, tanto che si può parlare di “cittadinanza linguistica”. Nelle *Indicazioni Nazionali* si legge: «Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza, per

l’accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l’apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività». Conoscere la lingua italiana e saperla usare è un potente “arma-strumento” che ogni cittadino consapevole, non passivo e acritico, deve avere per affrontare la complessità del mondo di oggi, in una società liquida, dominata dalla globalizzazione. La competenza comunicativa risulta, dunque, dall’acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell’individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Per capire meglio il mondo che lo circonda.

Cosa dunque possono fare i docenti

di lettere (e di lingue straniere), per concretizzare il concetto di “cittadinanza linguistica” alla luce di quanto detto prima? La chiave didattico-pedagogica è una possibile soluzione a questa emergenza della lingua italiana, che io ho ribattezzato “neo-questione della lingua italiana”, ma da sola non basta: occorre *in primis* ripristinare un’ora di italiano che la Riforma Gelmini ha “sottratto” alle generazioni italiane, mettendo a rischio, in un certo senso, persino la tenuta democratica di un Paese moderno, dove l’analfabetismo funzionale di cui ci mise in guardia Tullio de Mauro è sempre più diffuso come un virus.

In conclusione, l’antilingua che sta uccidendo la lingua italiana non è più costituita dai tecnicismi o dal gergo burocratico, e così via, nei termini calviniani; l’antilingua, ai nostri giorni, va risemantizzata venendo a essere l’inadeguatezza di competenze registrata dalle prove INVALSI, o da quello che si riscontra nelle aule, persino all’università, cui si aggiunge l’analfabetismo di ritorno: tale povertà linguistica è incapacità di strutturare un pensiero critico o di comprendere pienamente la complessità del mondo di oggi, essendo più facilmente esposti a strumentalizzazioni e manipolazioni da parte dei “poteri forti”, sempre in agguato. ■

NOTA

¹ G. Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, Einaudi, 2010, p. 7

L'autore è docente di italiano e latino al Liceo Scientifico “Leonardo da Vinci” di Milano

LA SCUOLA, ISTITUZIONE PRIMARIA DELLA DEMOCRAZIA

DARIO MISSAGLIA



L'obbligo scolastico per tutti non è ancora compiuto. "Non uno di meno" non può allora valere solo per il presente e il futuro, ma anche per coloro che ne sono stati esclusi. La "lotta di classe" oggi e domani è tra chi sa e chi non sa. Il nuovo tempo pieno della scuola

Nel 1921, a Calais, in Francia, si incontrarono le prime associazioni di insegnanti che assunsero l'attivismo come impegno riformatore. Nel 2021, cento anni dopo, a Ravenna, gli osservatori più attenti avranno colto che dall'associazione Proteo Fare Sapere viene scritta una pagina nuova dell'attivismo pedagogico. Che questo accada poi nell'ambito del pensiero della sinistra, è un dato ancor più sorprendente.

La sollecitazione nasce dalla conferenza di programma che il gruppo dirigente di Proteo ha voluto realizzare per rispondere alla pandemia, ovvero alle cause più profonde che l'hanno determinata. Sono così emersi in un dibattito diffuso e partecipato, segno di una consapevolezza e di un modo nuovo di interrogare le grandi questioni del nostro tempo, i modelli di vita, di relazione, di consumo di questa società; le sue ricadute sul modello produttivo, sull'impoverimento e l'essiccazione delle relazioni sociali, sulla sostituzione dei legami sociali con i social, sulle nuove dinamiche intra familiari, sul senso e le finalità del sistema di istruzione.

Scuola, società e socialità

Su questo sfondo si è mossa la riflessione di Luigi Berlinguer che rimette al centro il tema del rapporto tra persone e società. Nell'affrontare un tema classico del pensiero di Dewey, Berlinguer opera una rottura con la tradizione della sinistra comunista. Quella sinistra, in fondo, aveva sempre guardato con sospetto l'attivismo di Dewey (l'attivismo era troppo vicino all'americanismo) e di quei comunisti italiani (Ciari, Tamagnini e altri) che si erano schierati con passione con

Istruzione contro esclusione

il nascente movimento di Freinet. Va detto che il lento e prezioso lavoro di Dina Bertoni Iovine – avviato negli anni del dopoguerra e poi rafforzato dal ruolo che svolgerà la rivista “Riforma della scuola” – porterà a un clima assai diverso tra il partito comunista e il movimento attivistico in Italia. Ne è testimonianza il prezioso libro di Giorgio Bini¹, pedagogista e lungimirante uomo di scuola e di tante note e scritti di Alberto Alberti² che si sforzeranno di fare giustizia dell’attivismo come moda d’importazione e di aprire una riflessione profonda sul nodo della concezione della scuola e dell’insegnamento nell’Italia degli anni ’70.

Restava, in ambito della classe dirigente comunista, una resistenza di fondo dovuta alla convinzione che solo la presa del potere (oggi molto più pragmaticamente ridotta alla compartecipazione al governo a ogni costo) avrebbe aperto le porte alla liberazione dell’uomo e alla sua realizzazione nella società socialista. In questo senso l’attivismo era visto con il sospetto di “subalternità” all’assetto capitalistico della società; un potente rischio di adattamento acritico al sistema dominante. Questo dubbio era in buona parte alimentato dall’attivismo alla moda, tradotto in una esaltazione dello spontaneismo infantile come motore del processo di apprendimento; e proprio il rischio di valorizzare lo spontaneismo nei processi di apprendimento, costituirà l’elemento di più dura opposizione del pensiero della sinistra. Una critica che si risolverà, in ambito pedagogico, con l’insistente richiamo alla scientificità e rigore dei processi di insegnamento e della didattica e alla cura dell’allestimento degli ambienti di apprendimento. Da qui la progressiva,

cauta ma chiara apertura verso le posizioni più rigorose dell’attivismo pedagogico (il movimento in Italia dei sostenitori di Freinet), pur nell’ambito di una riserva generale sul ruolo della scuola nei processi di cambiamento della società. I termini di questo confronto sul modo di intendere i processi di apprendimento appaiono oggi profondamente modificati. I bambini, in questa società del consumo a tutti i costi, devono crescere in fretta come consumatori, quindi come adulti. Devono essere veloci ed efficienti. Precoci in tutto, in anticipo su ogni obiettivo, per arrivare al successo e alla ricompensa.

Accade anche nella scuola, nella ansiosa ricerca dell’anticipo, nella didattica che non parte dai bambini ma dagli obiettivi che devono essere raggiunti a ogni costo. Dal mito dell’efficienza e del successo e, di contrasto, del disagio come malattia perché solo in questa veste, accettabile. Un adultismo che comprime fantasia e creatività senza i quali non c’è crescita e conoscenza. Ce lo ha insegnato Gianni Rodari e la sua indimenticabile lezione sulla grammatica della fantasia che non nasce dal culto dello spontaneismo ma dalla capacità di ascoltare i bambini e costruire stimoli per sollecitare attenzione e motivazione. L’apprendimento richiede ambienti caldi di cura e attenzioni, non di compiti e voti.

Nel pensiero di Luigi Berlinguer presentato a Ravenna e che ho avuto modo di approfondire in alcuni colloqui preparatori, i rischi di adultismo o di naturalismo pedagogico vanno in soffitta.

Indubbiamente non c’è, nella sua analisi, la riduzione del peso che i processi economici e politici determinano nella società e nella concezione dell’educazione; anzi c’è la consapevolezza che quei processi non sono scritti in un futuro

già dato e che pertanto il ruolo, la responsabilità di ciascuno di noi nell’agire sociale, è la priorità assoluta. La persona a dimensione sociale, che cresce e apprende con gli altri e che con gli altri costruisce il futuro. Berlinguer in questo senso si collega a un personalismo sociale del tutto coerente con l’idea di persona nella nostra Costituzione. E lo proietta sulla scuola. La scuola, come luogo organizzato dell’apprendimento sociale, non è più solo una risorsa per la democrazia, un investimento per il futuro: la scuola diventa l’istituzione primaria della democrazia. L’organizzazione, le forme concrete e giuridiche in cui si svolge quel processo di apprendimento sociale che è la scuola, costituiscono la principale innovazione che investe la società e le persone nel nostro tempo. È la democrazia che si costruisce giorno per giorno, non in funzione di una messianica attesa della liberazione dal capitalismo, ma nella difficile e mai certa scommessa di conquistare nel presente nuovi spazi di protagonismo e partecipazione delle persone al cambiamento della società. In altre parole, come osserva Massimo Baldacci³, «nell’educazione etico-sociale scolastica tendono a convergere educazione morale, educazione alla cittadinanza e educazione al senso civico», in una parola, il cuore della democrazia come prassi.

Dall’obbligo scolastico al diritto all’istruzione

Per queste ragioni sono maturi i tempi per un salto insieme politico e culturale: passare da una fase dell’obbligo scolastico a una fase del diritto all’istruzione per tutta la vita perché si è

cittadini per tutta la vita. Un percorso dunque che abbia più accessi, più uscite, rientri e possibilità di incrociare vite e storie di vita diverse.

Del resto non dobbiamo dimenticare che l'obbligo scolastico è l'eredità che alla nuova Repubblica viene trasmessa dalla scuola di fine ottocento, in un contesto drammatico di povertà, crisi economica, disoccupazione e analfabetismo di massa, negli anni dell'immediato dopoguerra. Si trattava allora, e se ne coglie l'eco nei lavori della Costituente sulla scuola⁴, di costruire le condizioni, come scrive Sabino Casse⁵, di sostituire il suffragio censitario ereditato dalla Stato liberale, con un suffragio capacitario, in vista del suffragio universale. Non dimentichiamo che il diritto di voto alle donne, con 21 anni di età, arriva in Italia nel febbraio del 1945. La riforma della scuola media del 1962 segna da questo punto di vista l'approdo di una società che ha fatto i conti (provvisoriamente, come vedremo) con l'analfabetismo ereditato dall'800 e inizia ad assicurare a milioni di ragazzi che avrebbero avuto un altro destino, la possibilità di conseguire un percorso di apprendimento inedito. Che poi questo salto democratico abbia pagato il duro prezzo della selezione di classe, sta soprattutto nel fatto che i docenti e il modello organizzativo della scuola non erano preparati a fare i conti con schiere di ragazzi estranei allo studio, alla lettura della lingua italiana, al codice linguistico delle classi emergenti e che si ritrovavano a fare i conti con libri di testo e metodologie didattiche a loro del tutto estranei e incomprensibili. E peseranno anche, in modo determinante, la miopia del ceto imprenditoriale italiano, incapace di co-

gliere il senso delle trasformazioni in atto dopo la guerra e la gestione moderata e conservatrice del Ministero dell'istruzione da parte della Dc.

Ci sono voluti 40 anni per rendere effettivo in Italia, l'obbligo scolastico per tutti. Ci sono voluti in Italia 40 anni per affermare nel senso comune che frequentare una scuola, almeno fino al compimento dell'obbligo, fosse una scelta importante per la propria vita e per l'incontro con l'età adulta e il mondo del lavoro. C'è voluto il '68, Don Milani e la spinta delle grandi lotte operaie degli anni '60/'70 per porre finalmente il problema di una scuola capace non solo di accogliere ma anche di "promuovere" tutti, nel senso più autentico del termine. Ma cambiare la scuola "dentro" si manifesterà come la sfida più difficile della crescita democratica; una sfida ancora aperta e con molti capitoli tutti da scrivere.

Ma questo, per l'appunto, non era e non poteva essere lo scenario della elaborazione sulla scuola nel corso dei lavori della Costituente e questo spiega una certa fragilità culturale sull'idea della scuola nel dibattito e nelle decisioni per la Costituente. Ricordo un articolo di Mario Alighiero Manacorda su "Critica marxista" negli anni '70, che ben evidenziava un certo scetticismo, in quegli anni, nei gruppi dirigenti del Pci verso il mondo della scuola. Una scuola, ricordava lui, "afascista". Un mondo insomma che non si era fatto inglobare nella retorica del regime, ma che non aveva lasciato tracce significative di una resistenza al fascismo. Anzi, il fatto che solo 12 docenti universitari avessero rifiutato il giuramento al regime, avallava sicuramente una certa tiepidezza verso l'iniziativa poli-

tica nel mondo della scuola, fatta eccezione per la formazione professionale, dove il rapporto con il mondo del lavoro apriva nuovi territori all'obiettivo della "formazione politecnica e polivalente" dei giovani. Una scuola insomma destinata quasi inevitabilmente a diventare "democristiana", terreno privilegiato per la battaglia dell'egemonia culturale della Chiesa sulle nuove generazioni a partire dalla scuola per i più piccoli. Quell'insegnamento della religione cattolica come «fondamento e coronamento dell'intero processo educativo», posto alla base dei Programmi Ermini per la scuola elementare del 1955 e rimosso soltanto nel 1987, era il suggello di quel processo di conversione moderata del mondo della scuola. Un limite che già negli anni immediatamente successivi verrà colmato da autorevoli uomini di cultura (Salvemini, Calamandrei, Einaudi e anche, in ambito sindacale, da Giuseppe Di Vittorio), fino a consolidare un filone di letteratura politico/pedagogica che ha fortemente sottolineato il ruolo fondamentale della scuola per "rimuovere gli ostacoli" che impediscono la libera partecipazione dei cittadini alla vita sociale. Una letteratura divenuta poi movimento politico, sindacale, associativo, dagli anni '70 in poi, operando un mutamento profondo nella cultura e nei processi educativi nel nostro Paese. Per queste ragioni, Berlinguer, mentre ci aiuta a recuperare una riflessione attenta, sul piano storico e culturale, alla definizione degli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione, esclude senza mezzi termini l'idea che per queste ragioni si debba proporre una qualche modifica costituzionale. Egli, nelle sue riflessioni, guarda a questo processo e ne

Istruzione contro esclusione

pone il superamento culturale come stadio più avanzato di quella stessa battaglia. Non è infatti finito il compito di rendere effettivo l'obbligo scolastico, soprattutto in termini di esiti formativi positivi per tutti. Proprio per questo, non possiamo dimenticare che milioni di persone oggi adulte sono state escluse e respinte da quel processo di opportunità. "Non uno di meno" non può allora valere solo per il presente e il futuro, deve a maggior ragione valere anche per coloro che sono stati esclusi e a i quali oggi dobbiamo dare una nuova opportunità. Perché la "lotta di classe" oggi e domani è tra chi sa e chi non sa; perché chi non sa pesa oggi in maniera decisiva e negativa sui bambini e sui ragazzi che crescono. Perché oggi un adulto che non sa è più esposto di altri ai processi di esclusione dal mondo del lavoro ed è privo di quella base culturale che può consentire processi di aggiornamento, riqualificazione e mobilità. E questa è una tragedia attuale del mondo del lavoro; è, per le ragioni dette, una privazione di democrazia. Ecco perché la battaglia per il diritto all'istruzione per tutta la vita è un obiettivo da porre oggi, con urgenza.

Non si finisce mai di imparare

Si dirà che l'obiettivo di una formazione lungo tutto l'arco della vita è da alcuni anni al centro dell'impegno delle forze democratiche, ed è vero. Noi apprezziamo i progressi, benché parziali, di questo processo e ci battiamo insieme ad altre forze per consolidare un sistema di formazione ed educazione

permanente che ci consenta di essere protagonisti in Europa anche su questo versante. J. Le Goff, nelle conclusioni generali al Libro Bianco di J. Delors, nel 1996 scriveva che «La principale materia prima dell'Europa è probabilmente la materia grigia». Questa "materia" cresce e si sviluppa nella scuola, nei processi organizzati di insegnamento/apprendimento, non è l'esito di un processo "naturale". Ma proprio per queste ragioni, la provocazione di Berlinguer ci sposta su un terreno "che viene prima". Perché l'offerta formativa oggi rivolta agli adulti in diverse forme e da parte di diversi soggetti, con un ruolo importante e positivo del terzo settore, risponde alla domanda di chi è in grado di esprimere una domanda. Ma non basta. E qui ritorna il nucleo "attivista" dell'approccio di Berlinguer.

Per far esprimere la domanda a chi è stato escluso, serve la presenza attiva delle istituzioni dello Stato che assicurino una struttura in grado di offrire ambienti, strumenti e personale qualificato per una nuova battaglia sociale; è necessario che la scuola si prepari a un processo di un altro mutamento: proporsi come istituzione aperta dal mattino alla sera e tutto l'anno per animarsi al proprio interno di nuovi soggetti. Adulti e anziani ai quali offrire l'opportunità di recuperare una stagione perduta.

E se fosse questo il "nuovo tempo pieno" della scuola in epoca di calo demografico e di crescita delle nuove tecnologie? Un tempo pieno non solo di nuovi apprendimenti ma anche di nuovi soggetti per realizzare un'operazione di "scolarizzazione di ritorno" per chi né è stato privato. Un apprendimento per la vita che resta da vivere, per il pia-

cere delle relazioni parentali e sociali, per condividere e comprendere un presente difficile, i nuovi mezzi di comunicazione. Chi aiuterà milioni di persone, nella fase più delicata della vita, a superare la devastante solitudine della pandemia?

Come rianimare la partecipazione sociale nei territori se non facendo della scuola un luogo aperto e in grado di costruire ponti con i diversi soggetti in movimento?

Come non subire passivamente la rivoluzione imposta dalle nuove tecnologie e riuscire a gestire una comunicazione del tutto inedita?

E quali nuovi scenari di democrazia e partecipazione dovranno essere scoperti e praticati per impedire una passivizzazione della vita di tante persone e l'esplosione di nuove disegualianze?

Per queste ragioni serve una politica all'altezza di queste sfide, serve più istruzione e per tutta la vita. Serve di conseguenza un nuovo ruolo dello Stato e delle sue istituzioni a garantire un processo che deve certamente sensibilizzare e dialogare con i punti più sensibili della società civile e che non può essere affidato alla competizione senza regole. Crescono allora nuove ragioni di un nuovo tempo pieno. Un'esperienza da provare in "scuole di prossimità", individuate nei territori, con ambienti, strumenti e personale preparato perché "scolarizzazione" non può significare libri di testo, lezioni frontali, disciplinarismo, lontananza dalle esperienze di vita e di lavoro. Insomma una iniezione di democrazia che nasce nella scuola e incide nella società. Una nuova pagina, per l'appunto, dell'attivismo pedagogico.

La missione di Proteo

Del resto siamo evidentemente di fronte a una frattura segnata non solo dalla pandemia. Edgar Morin, che ci ha sollecitato ad abitare la complessità, ha messo in evidenza come questa nuova stagione della storia inizi con una privazione. Non abbiamo più la certezza della stagione del libro, della scrittura, della parola. L'incertezza diventa lo sfondo del nostro agire ma, sottolinea Morin, possiamo contare su alcuni arcipelaghi di piccole certezze che sono le nostre faticose e provvisorie conoscenze.

Per queste ragioni la formazione del personale è uno snodo fondamentale del processo riformatore. Penso in primo luogo alla formazione che deve far parte organica delle professioni della scuola; penso alla formazione che rappresenta la ragione di fondo della missione di Proteo, Una formazione di qualità, rigorosa e scientificamente attendibile. Una formazione che porta con sé il timbro distintivo di una formazione ricca di valori senza i quali non si naviga nell'incertezza.

Di quei valori dai quali abbiamo deciso di farci condizionare e che sono i valori della CGIL, del movimento dei lavoratori e di una storia straordinaria del nostro Paese alla quale dobbiamo dare nuovo futuro. Anche nel tempo dell'incertezza. ■

NOTE

(1) Giorgio Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, 1971. Una attenta e analitica diagnosi del movimento attivistico da parte di un deputato comunista, uomo di scuola, persona di grande cultura e affabilità. Una testimonianza esemplare di rapporto tra elaborazione politico-culturale e grande attenzione al mondo della scuola, ai movimenti di innovazione da parte di molti insegnanti. Un testo acuto, in grado di offrirci la tormentata ricerca del pensiero marxista nel fare i conti con l'attivismo pedagogico e con i processi di trasformazione che iniziavano a investire la scuola dopo il '68.

(2) Bruno Ciari, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, 1973. Si tratta in realtà di un'opera di Alberto Alberti, uno dei più acuti interpreti contemporanei del pensiero pedagogico della sinistra italiana. In quest'opera molto preziosa per una conoscenza approfondita del pensiero e dell'azione di Bruno Ciari, Alberto Alberti ri-

compone in un quadro strutturato su specifiche tematiche, l'elaborazione e le riflessioni di Bruno Ciari. Nella sua introduzione e via via in molteplici riquadri di approfondimento, Alberti approfondisce con acutezza i limiti e le potenzialità del pensiero attivistico delle origini, il rischio di una deriva qualunquista sul versante politico e didattico e soprattutto contribuisce a una crescita rilevante di un pensiero pedagogico che individua nel pensiero gramsciano la chiave di volta per una rilettura dell'importanza della scuola rispetto ai processi di trasformazione della società. Temi che nel corso del tempo saranno sviluppati da Alberto Alberti, in molte opere, scritti e articoli che hanno trovato spazio anche nelle nostre riviste "Valore Scuola" e "Articolo 33". Tra le sue opere più recenti segnaliamo *La scuola della Repubblica*, Anicia, 2015.

(3) Massimo Baldacci, *Un curriculum di educazione etico-sociale*, Carocci, 2020, pag. 58.

(4) Luigi Ambrosoli, *La scuola nella Costituente*, Paideia, 1978. Un volume edito dalla Fondazione Calzari Trebeschi di Brescia che ancora oggi costituisce, per chi volesse approfondire, un testo di grande importanza per comprendere la genesi del testo della nostra Costituzione sul versante dei problemi della scuola e dell'educazione. Il testo offre una documentazione analitica completa del dibattito sulla scuola da cui prese forma il testo definitivo: dalla Commissione dei settantacinque, alle sottocommissioni, alla assemblea plenaria.

(5) Sabino Cassese, *Una volta il futuro era migliore* Solferino editore, 2021, pp. 51-55.



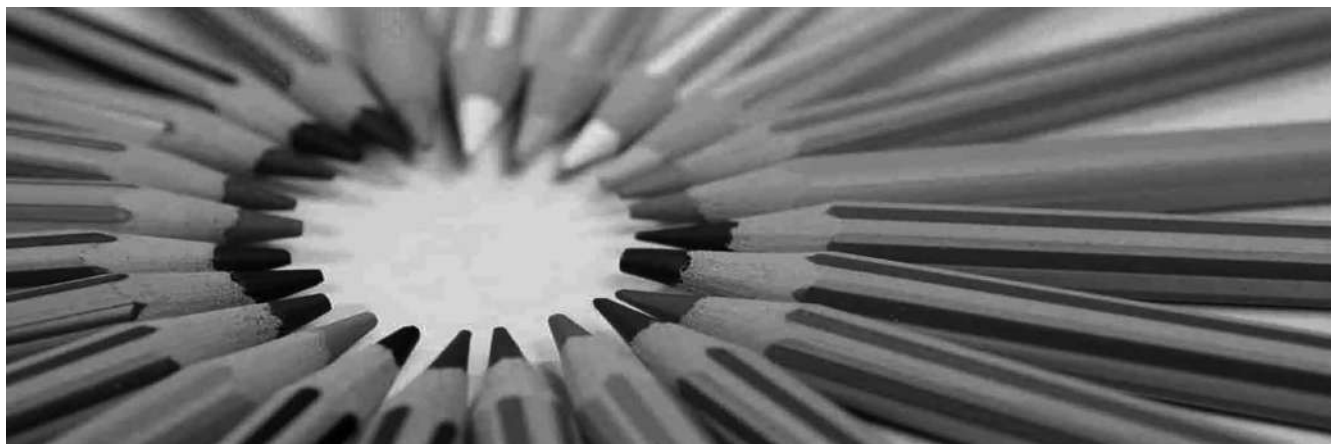
pp. 70, € 14,00
ISBN 978-88-99900-69-4

Bruno Ciari con il suo impegno educativo e politico ha dato un rilevante contributo ai processi di profonda trasformazione della scuola italiana negli anni '60 e '70 del secolo scorso. È stato infatti un protagonista delle innovazioni didattiche anche con il suo impegno nel Movimento di cooperazione educativa. Il suo lavoro nella scuola si è ispirato a grandi intellettuali e pedagogisti suoi contemporanei e del passato: Gramsci, Dewey, Freinet, tra gli altri. Figura complessa e multiforme ha collaborato con la rivista "Riforma della Scuola" e ha lasciato una grande eredità con il suo libro *Le nuove tecniche didattiche* che ancora oggi è di grande attualità. Questo libro, frutto di un convegno, a settant'anni dalla morte, organizzato dall'Associazione Proteo Fare Sapere, raccoglie saggi e interventi sulla figura di Ciari che ne colgono gli aspetti salienti, offrendo ai lettori spunti di riflessione sul lavoro educativo e le sue finalità.

Gennaro Lopez è componente del Comitato tecnico-scientifico dell'Associazione professionale "Proteo Fare Sapere", di cui è stato presidente. Ha dedicato gran parte dell'impegno politico e istituzionale ai problemi della scuola, dell'università, della ricerca.

ESSERE E FARE COMUNITÀ

GENNARO LOPEZ



La formazione di una cittadinanza democratica tra le tante tematiche affrontate dalla Conferenza di programma di Proteo. Il ruolo della scuola come "luogo politico" per la formazione di una coscienza civile, critica e consapevole. La scuola è uno strumento della democrazia e quest'ultima non può sopravvivere e prosperare senza quella

Se si vuole che la democrazia prima si faccia e poi si mantenga e si perfezioni, si può dire che la scuola a lungo andare è più importante del Parlamento e della Magistratura e della Corte costituzionale.

(Piero Calamandrei)

Nel percorso che ha preceduto la tappa finale della conferenza programmatica di Proteo Fare Sapere, il tema del rapporto tra scuola e territorio è stato ampiamente e ripetutamente affrontato, sia pure da angolazioni diverse, a partire dal convegno che dedicammo a Bruno Ciari. Alla ricca e consistente elaborazione acquisita aggiungiamo qui qualche riflessione su come tale rapporto possa concorrere, attraverso meccanismi e strumenti di partecipazione, alla formazione di una cittadinanza democratica. Parliamo, appunto e non a caso, di "formazione", qualcosa di diverso dalla "educazione" alla democrazia, qualcosa che ha a che vedere con la formazione delle classi dirigenti e con l'educazione al "politico", cioè all'esercizio di diritti/doveri da parte del cittadino consapevole e capace di giudizio critico. Com'è noto, non esiste una sola idea di democrazia e occorrerebbe parlare di democrazie, al plurale. La distinzione più frequente è tra una concezione "rappresentativa" (i cittadini agi-

scono per delega) e una concezione "partecipativa" (cittadinanza attiva). Ovviamente qui si fa riferimento a questa seconda idea di democrazia. Il dibattito pedagogico poi, non da oggi, ha identificato la differenza tra la democrazia formale e quella sostanziale, proponendo il superamento del rapporto di pura delega che separa il civile dal politico.

Abbiamo più volte ribadito il valore costituzionale della scuola: non mero "servizio pubblico", ma istituzione dello Stato, preposta alla crescita culturale, civile e democratica della collettività. Ora affermiamo, con ancora più nettezza, che la scuola è per sua natura e di fatto, un luogo "politico", sia per quanto riguarda la trasmissione di stru-

menti indispensabili per vivere nella società, sia nella formazione di un *habitus* democratico, sia per il ruolo di compensazione e livellamento delle differenze sociali (il cosiddetto “ascensore sociale”). Esattamente da ciò discende la necessità di attribuire alla scuola il coordinamento, la regia, lo stimolo di tutte quelle attività educative e formative riguardanti il territorio, che possano rientrare in un progetto volto, appunto, alla formazione e alla crescita di una cittadinanza democratica e consapevole. Altrimenti, come purtroppo constatiamo, non ci si attrezza a fronteggiare adeguatamente un'evidente emergenza, in preoccupante espansione, che è, al tempo stesso, educativa e democratica. Lo strumento dei “patti educativi di comunità” può rivelarsi senz'altro utile, se orientato a sollecitare il più ampio coinvolgimento e la partecipazione attiva delle realtà (non solo istituzionali) presenti sul territorio. Potrebbero derivarne benefici effetti anche sul piano della didattica, per esempio a vantaggio del tempo-scuola, superando ogni logica utilitaristica del cosiddetto “tempo pieno”, per non dire che le competenze relative all'educazione civica e alla cittadinanza attiva maturerebbero in un contesto idoneo ad attribuire un senso immediato (“non mediato”) a norme e valori altrimenti vissuti dai discendenti come astratti e distanti.

A questo punto, si impone la domanda: la nostra scuola è preparata ad assumersi la responsabilità di un compito, di una funzione di tale delicatezza e rilevanza?

In un saggio del 2005 intitolato *Imparare la democrazia*, Gustavo Zagrebelsky sosteneva che «un'autentica pedagogia democratica è mancata e

l'educazione civica non ha mai preteso di essere molto di più che un'informazione sommaria sulle istituzioni mentre, dove ha tentato di andare oltre, in appoggio della democrazia, è stata più un'apologetica e una propaganda che non una pedagogia [...] nella migliore delle ipotesi, è prevalso un luogo comune dell'ideologia democratica: che sia necessario e sufficiente diffondere i diritti di partecipazione – i diritti politici e, innanzitutto, il diritto di voto – affinché lo spirito democratico si radichi [...]. Il problema dell'insegnamento della democrazia è qui, nell'identificazione e nella specificazione dell'*ethos* che le corrisponde. [...] La domanda è se si possa insegnare non la democrazia ma l'adesione alla democrazia: se si possa insegnare non che cosa è la democrazia ma a essere democratici, cioè ad assumere nella propria condotta la democrazia come ideale, come virtù da onorare e tradurre in pratica. Più in generale e in breve, si tratta di sapere se gli ideali, le virtù, e in particolare la virtù politica, si possano insegnare oppure no».

Da parte nostra restiamo convinti (rifacendoci a Dewey) che democrazia e educazione stanno tra loro in un rapporto molto stretto, nel senso che la scuola è uno strumento della democrazia e quest'ultima non può sopravvivere e prosperare senza quella.

La democrazia è, peraltro, un “modo di essere cittadini”, che deve e sa misurarsi costantemente con i problemi del mondo contemporaneo. Ecco perché gli insegnanti hanno, tra gli altri compiti, quello di portare gli studenti a conoscenza dei temi che attraversano una società in continuo mutamento: emergenza climatica, biodiversità, lotta

al razzismo e alle discriminazioni di ogni tipo sono oggi argomenti ineludibili per l'educazione a una cittadinanza globale. Inoltre, nel nuovo contesto multiculturale la cittadinanza andrà declinata non più in termini di mera difesa dell'identità e dell'appartenenza, ma quale momento di integrazione e inclusione sociale.

Per noi l'*ethos* della democrazia risiede nei valori della nostra Costituzione, in virtù dei quali la cittadinanza tende a configurarsi quale forma giuridica di una relazione “sostanziale” tra la persona e la comunità: la cittadinanza è una condizione sociale prima che giuridica e non può, dunque, risolversi in una mera rivendicazione di diritti. La dimensione personale dei diritti andrà sempre collegata alla dimensione solidale e responsabile dei doveri.

Fare democrazia

Sta dunque in questa relazione tra singola persona e comunità il valore educativo ed etico di tutto ciò che poniamo sotto l'etichetta del “rapporto tra scuola e territorio”. La traduzione operativa di questo valore verrà individuata nel momento in cui si concepirà la partecipazione democratica come oggetto specifico di formazione e, prima ancora, come risorsa irrinunciabile della scuola della Repubblica. Insisto sul rapporto tra formazione alla partecipazione e democrazia perché considero la partecipazione un elemento fondamentale della stessa stabilità democratica. Da qui l'importanza di riflettere su alcune questioni, quali, ad esempio, la funzione della partecipazione nello sviluppo sostenibile. Abbiamo visto come i

Territorio, partecipazione e formazione alla democrazia

giovani siano portati a prendere molto sul serio gli effetti prodotti dalle azioni degli esseri umani sul sistema Terra o sulle iniquità sociali vissute nella sfera più intima o percepite a livello globale. D'altra parte, però, pensiamo a quanti stimoli quotidiani ci portano ad agire e pensare in termini di consumismo, quanti messaggi rafforzino l'illusione di una felicità raggiungibile solo attraverso l'acquisto di prodotti e servizi. La cultura dominante riesce a metabolizzare anche le più radicali istanze ambientaliste, ecologiste. Questo per dire che un'educazione alla partecipazione deve risultare applicabile al mondo reale (quindi al territorio o, se si preferisce, al contesto), scontando tutte le sue contraddizioni e misurandosi concretamente con esse, uscendo cioè dalla sola dimensione teorica e tradizionalmente scolastica. Come afferma il rapporto della Commissione europea sull'*Apprendimento della cittadinanza attiva*, occorre dare i mezzi per gestire la cultura democratica e creare, attraverso le dimensioni "affettive" della cittadinanza, l'interesse a partecipare.

In linea generale, occorre promuovere esperienze dirette a favorire la costruzione del senso di appartenenza al territorio in cui si vive o si opera attraverso lo stimolo alla discussione e al confronto per risolvere i problemi, favorendo la comunicazione tra i gruppi sociali, la mediazione dei conflitti esistenti e il superamento della visione esclusiva degli interessi "di parte" per arrivare alla determinazione di un "interesse comune". L'indebolimento del legame sociale è influenzato soprattutto dalla povertà, dalle crescenti ineguaglianze, dalla disoccupazione. La scuola può svolgere un ruolo promuovendo inter-

venti volti all'inclusione; ma tali interventi vanno creati, costruiti. Strumenti come il bilancio sociale, la convivenza della comunità scolastica improntata a pluralismo, laicità, interculturalità, l'adozione di metodi pedagogico-didattici come il *service-learning*, possono rappresentare altrettanti pilastri di un'istituzione scolastica che intenda promuovere inclusione e partecipazione, cioè "fare democrazia". Perché è nella scuola che si acquisiscono competenze, strumenti, abitudini, stili di vita come necessari prerequisiti alla partecipazione. Creare all'interno dell'istituzione scolastica una cultura della partecipazione richiede, in ogni caso, un processo lungo e un investimento di tempo e risorse; andranno messi nel conto anche passaggi conflittuali e, in ogni caso, una scuola che si assuma un simile impegno, potrà sviluppare pienamente le sue potenzialità educative solo se inserita in un contesto istituzionale e socio-economico che sia in grado di recepirne, apprezzarne e dividerne gli obiettivi pedagogici. Esempi virtuosi non sono mancati, da questo punto di vista. Cito per tutti la promozione di una specifica "formazione alla partecipazione", ai processi decisionali pubblici, del legislatore regionale della Toscana che, nell'adottare la legge regionale n. 69 del 2007 recante "norme sulla promozione della partecipazione alla elaborazione delle politiche regionali e locali", si è preoccupato di prevedere attività di formazione a supporto dei processi partecipativi, finalizzate alla promozione della cultura civica e della partecipazione (specialmente tra le nuove generazioni), con la diffusione della conoscenza delle tecniche partecipative.

Ma se volgiamo uno sguardo panoramico sulla situazione attuale, va detto che il crescente astensionismo elettorale, accanto ad altri fenomeni di vero e proprio "analfabetismo civico", segnala per la nostra democrazia uno stato di salute che ci deve molto preoccupare. L'epoca di una partecipazione "veicolata" da corpi intermedi quali partiti e sindacati è definitivamente tramontata; ora assistiamo a una partecipazione fluttuante o "liquida", che può certo presentare momenti positivi (è il caso, ad esempio, del movimento delle "Sardine" o dei movimenti studenteschi che fanno riferimento alla figura di Greta Thunberg), ma può anche facilmente degenerare (l'abbiamo visto in Italia e all'estero) in fenomeni eversivi che nulla hanno a che vedere con la democrazia.

Si tratta di considerazioni che valgono anche (e forse soprattutto) quando le pratiche partecipative sono veicolate attraverso il canale telematico. In tal caso bisogna non solo assicurare l'accesso allo strumento e la relativa alfabetizzazione, ma formare alla *e-democracy*. Peraltro, non bisogna trascurare il fatto che l'utilizzazione (o la preferenza) di un unico canale comunicativo-partecipativo può risolversi in un fattore di esclusione: la democrazia partecipativa necessita di una pluralità di soluzioni tecnologiche e organizzative che garantiscano la più ampia apertura e partecipazione. L'esperienza della DAD ci ha dimostrato, infatti, che il ricorso alla didattica a distanza come soluzione unica di partecipazione alle attività di insegnamento/apprendimento abbia provocato diffusi fenomeni di emarginazione e dispersione.



L'educazione civica

Gli argomenti su cui mi sono soffermato rendono necessaria qualche considerazione finale a proposito dell'insegnamento dell'Educazione civica, che può rappresentare uno dei "motori" di attivazione di quel rapporto tra scuola e territorio finalizzato a una cittadinanza attiva, consapevole, democratica e, aggiunto, europea.

I riferimenti normativi sono alla Legge 20 agosto 2019, n. 92 ("Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica") Le Linee guida di questo insegnamento si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali, che qui richiamo sinteticamente: a) la Costituzione della Repubblica, connessa all'educazione alla legalità e alla solidarietà; b) lo sviluppo sostenibile, con-

nesso all'educazione ambientale; c) la cittadinanza digitale.

L'obiettivo è dunque quello di ispirare comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole e attiva, formando cittadini capaci di agire responsabilmente e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità. È dunque evidente che un tale insegnamento esce dal ristretto ambito e dai canoni della "disciplina" classicamente e scolasticamente intesa; esso deve, invece, necessariamente svilupparsi in base al principio della trasversalità, realizzando processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari.

Una trasversalità correttamente intesa e praticata incide, ovviamente, sulle dinamiche di insegnamento e di apprendimento, aprendo spazi anche a

possibili sperimentazioni, a partire da moduli interdisciplinari condivisi da più docenti: una interdisciplinarietà che non corrisponda a una mera giustapposizione di singoli insegnamenti, ma sappia realizzare un'autentica cooperazione educativa, progettando e lavorando in *équipe* (per esempio attraverso una didattica laboratoriale); tali metodologie didattiche risulteranno di per sé educative, in quanto potranno trasmettere ai discenti un modello collaborativo da applicare alle loro proprie modalità di studio e di ricerca; la voglia, insomma, il desiderio di studiare, ricercare e soprattutto stare insieme, condividendo esperienze: il nocciolo duro di una società civile e democratica, che sempre più deve trovare nella scuola e nel suo modo d'essere un modello da cui trarre ispirazione. ■

La medicalizzazione del disagio

IL DECLINO DELL'INCLUSIONE NELLA SCUOLA

RAFFAELE IOSA



Negli ultimi 20 anni sono esplose le certificazioni di disabilità degli studenti, soprattutto alle superiori. Un'analisi di questo fenomeno. I rischi di un'eccessiva medicalizzazione di varie forme di difficoltà e di un ritorno a classi speciali. Il fallimento delle politiche del sostegno e le possibili soluzioni

La Conferenza nazionale dell'associazione Proteo Fare Sapere ha approvato il 27 ottobre scorso a Ravenna un documento di programma che propone una straordinaria e originale azione di ricerca, formazione e proposta sui temi del disagio, della disabilità e della c.d. povertà educativa. La filosofia dell'impegno di Proteo è del tutto inedita nel panorama pedagogico e politico italiano, tocca questioni centrali del sistema educativo, che sta rischiando invece, nel retorico *mainstream* quotidiano, un declino compassionevole verso l'assistenzialismo e l'isolazione.

Così scrive, al proposito il documento¹:

Contrastare, con una grande battaglia culturale e professionale, la medicalizzazione del disagio, la burocratizzazione dell'integrazione, la deriva assistenzialista della cura della disabilità.

La scuola deve tornare a essere la leva fondamentale per aggredire il disagio e la selezione attraverso un approccio pedagogico didattico attento alle differenze, ai diversi stili di apprendimento, alle difficoltà di chi vive in condizioni difficili. Essere consapevoli che non è il soggetto "disabile", ma il contesto che lo "disabilita", e contrastare la categoria della povertà educativa che pone la scuola come oggetto delle politiche di intervento sociale, rivendicando strumenti anche differenziati per gestire le classi e gli organici nei contesti sociali più difficili.

Questo saggio è un mio primo contributo a questo eccezionale impegno, che condivido in pieno perché ci ritrovo il filo lungo di utopia educativa dell'I CARE di don Milani.

Presento dunque qui dati, ricerche, studi, di cui mi sono occupato per 40 anni non solo sui c.d. alunni con disabilità, ma anche sui processi di inclusione sociale in generale, bene o male realizzati.

La tesi di fondo di questo mio lavoro è che siamo di fronte a una crisi antropologica, culturale e scientifica prima ancora che organizzativa (per quanto anche questa acuta) tale da sgretolare i paradigmi pedagogici dell'esperienza dell'inclusione scolastica in Italia, nata negli anni '70 del Novecento (la prima al mondo), nonostante la retorica consolatoria che ancora pervade il discorso pubblico.

Sottolineerò qui i principali punti critici della crisi che già in altri precedenti saggi² ho chiamato *dall'inclusione all'isolazione*.

Su questi temi nel nostro paese non c'è oggi una ricerca rigorosa e coraggiosa da parte degli *stakeholder* politici, sindacali, accademici, sociali esperti. Si sottovaluta soprattutto il rischio diffuso non solo del possibile ritorno alle "scuole speciali", ma anche di pratiche sociali isolanti e compassionevoli.

Spero quindi che l'impegno di Proteo favorisca l'apertura di un più coraggioso dibattito per contrastare un declino che addolora chi crede nell'inclusione come il tema della scuola democratica. E che rischia con la nuova moda della "povertà educativa" (che avrà dal PNRR stimoli e fondi) di ripetere gli errori di questi anni.

L'esplosione iatrogena³

Nell'a.s. 1999/2000 gli alunni/studenti certificati con disabilità erano 124.155, pari all'1.65% della popolazione scolastica. Al finire del 2020, vent'anni dopo, sono 277.427, quasi il 4% della popolazione scolastica⁴. Dunque: in 20 anni il raddoppio delle certificazioni! Non solo, la condizione di gravità prevista dalla Legge Quadro 104/92 (il famoso art. 3 comma 3) aumenta a quote inattese. Da mie ricerche in Emilia Romagna (in cui da anni presiedo la commissione per i posti di sostegno in deroga) ho trovato un pari raddoppio delle gravità (dal 18% del 2.000 al 35% del 2020). Quindi: raddoppiati gli alunni con disabilità, ma anche raddoppiata la loro gravità. Oggi i gravi sono quattro volte di più che nel 2000. Sconcertante. Comprendere le ragioni di questo doppio raddoppio è importante, perché è al cuore della crisi paradigma dell'inclusione. Il raddoppio avviene nonostante i vari governi abbiano cercato, dal 2001, di contenere le certificazioni con norme restrittive, con le commissioni territoriali INPS, fino alla Legge 170 del 2010 sui DSA, che avrebbe dovuto ridurre le certificazioni di disabilità. Con il paradosso che oggi gli alunni DSA sono pari a quelli con disabilità. Ma, non bastando questa esplosione certificativa, nel 2012 il MIUR si inventò la categoria BES (non disabili, non DSA, ma comunque mal messi), pari oggi al 9% degli studenti, cioè quasi tre volte di più degli studenti con disabilità e di quelli DSA.

Ragioni antropologiche dell'esplosione iatrogena

Alcuni studiosi e un certo dire comune sostengono che l'aumento sia dovuto a

una maggiore capacità diagnostica che le scienze psicologiche e cliniche avrebbero assunto in questi anni. Dunque una specie di "progresso". Può essere vero, ma lo è in poca parte. Non è un caso che questi studiosi siano spesso titolari di tecniche terapeutiche speciali, cui le critiche di Illich già denunciavano l'ambiguità iatrogena. Altri studiosi, tra cui il sottoscritto, sostengono invece che è avvenuto un processo profondo e ambiguo di *tendenza all'apologia della salute perfetta*. Non solo la salute come assenza di malattia, ma la *perfezione umana*, tra cui l'autostima narcisistica, paradigma della giusta persona in un'epoca di trionfo dell'individualismo.

Sulla critica al narcisismo del presente e sulla perfezione sono numerosi i testi critici⁵, ma sono poco noti alla scuola, che pare invece subire questa nuova *antropologia della perfezione*⁶.

Ma c'è di più: gran parte dell'eziologia delle attuali ricerche sull'umano vivere e soffrire cercano nella genetica le ragioni del bene e del male. Aumentano le ricerche epigenetiche, che oltre il DNA cercano le alterazioni nel fenotipo durante la vita cercando le cause delle malattie della persona. Un'antropologia insomma che riduce l'io umano a combinazioni proteiche.

Accompagna questo sviluppo della scienza (di cui non nego l'importanza, ma critico gli eccessi ideologici) lo sviluppo di una miriade di tecniche terapeutiche, diverse secondo i diversi "dolori", di carattere prevalentemente *behavioriste skinneriane*, centrate sulla "cura del sintomo" (dimenticando gli eventuali potenziali) con tecniche fortemente direttive usate con i bambini e che hanno un qualche frutto, ad esempio nei casi di autismo e di comportamenti "devianti" (sigh). Frutti però di cui non ci è

La medicalizzazione del disagio

ancora nota l'evoluzione nella vita adulta e che entrano clamorosamente in dialettico conflitto con la pedagogia attivistica, che parte dalla persona e dalla socialità.

Genitorialità dell'autostima e della disabilità come protezione

Se ci sono così tanti bambini e ragazzi con una qualche certificazione H o DSA ci sono altrettanti genitori che hanno chiesto una diagnosi. E qui siamo in una seconda mutazione antropologica. Forse non è un caso che l'aumento delle certificazioni sia inversamente proporzionale al calo demografico e direttamente proporzionale all'aumento di età delle primipare. Insomma meno bambini, nati da madri attempate, ma molti di più con una disabilità.

Come spiegare questo fenomeno? La mia tesi riprende l'idea del mito della perfezione prima citata. Se facciamo meno figli, a età più avanzata, vuol dire che c'è un'intensa attesa di un figlio che abbia *autostima narcisistica e perfezione* anche come *orgoglio genitoriale*. Se queste in un qualche modo sembrano non esserci del tutto... allora nasce l'ansia clinica a trovare un perché. Da qui la rincorsa al dottore, alla diagnosi, alle cure. E l'incontro con un mondo clinico pronto alla certificazione e alla terapia.

Questa rincorsa alla perfezione non riguarda solo i nostri bambini. Ogni anno gli adulti italiani spendono circa 40 miliardi di euro per alimentazione speciale, fitness, cure termali, fisioterapie, centri estetici. L'Italia è quarta al mondo per le chirurgie plastiche estetiche. Anche la cura degli anziani ha intense ricerche e prodotti tendenti al mito del *transumanismo*⁷.

È quindi un fatto di costume diffuso che pervade tutte le età.

Tornando ai figli, non dico, naturalmente, che tutte le certificazioni attuali siano "esagerate" né che non ci siano condizioni anche drammatiche. Sostengo però che la tendenza alla certificazione sembra innalzare l'asticella della perfezione, e serve a giustificare i comportamenti di crescita imperfetti del figlio nella speranza che siano di natura "clinica" e non per la cattiva genitorialità. Sgorgano dunque due desideri con la domanda di cura: quella di poter dire «non è colpa mia come genitore», e l'altra di protezione dalla scuola dicendosi «meglio un po' malato che bocciato». Quest'ultimo caso è diffuso nelle certificazioni di DSA. Altrettanto accade poi agli insegnanti: la diagnosi assolve gli insegnanti dell'errore didattico e abbassa le attese verso il bambino senza bocciarlo, in quella che chiamo ironicamente *sindrome da Candy Candy*, cioè l'assistenzialismo che si prende cura, certo amorevole, dell'altro, ma non lo considera nel "potenziale" bensì come un amato poverino cui prestare cura, non speranza, resilienza e riscatto.

L'ansia genitoriale per il figlio imperfetto produce anche (soprattutto in casi gravi) la *sindrome di Giobbe*: «perché proprio a me, mio Dio?». Da questo dolore, notti in bianco, ricerca di protezione, ma anche sindromi di risarcimento. Spesso il rapporto tra genitori di bambini con disabilità e insegnanti è complicato, sempre più conflittuale e non solo (giustamente) verso il disordine organizzativo della scuola, ma anche verso i singoli insegnanti. Qualsiasi critica si possa fare a genitori invadenti o troppo esperti si pensi sempre alla ferita primigenia della loro storia.

Una iatrogenesi occidentale

Per consolarci, merita dire che i due fenomeni sopra descritti non sono un carattere tipicamente italiano, ma sono presenti in tutti i paesi europei e occidentali. Una analisi critica di questo processo è descritta dall'inglese Frank Furedi⁸ in un suo libro da cui traggio qui un brano significativo.

Negli ultimi vent'anni sempre più bambini in età scolare vengono classificati come disabili all'apprendimento. Ma patologizzare un basso rendimento scolastico ha spesso l'effetto negativo di indurre i genitori e gli insegnanti ad abbassare le aspettative, con il risultato di compromettere ulteriormente la motivazione del bambino. Ma i genitori possono ottenere un trattamento speciale per i figli in virtù della loro disabilità.

Se questo modello si imporrà, è da attendersi un ulteriore incremento di comportamenti «malati»: La malattia, se viene usata come chiave per l'interpretazione dell'esistenza, non solo indica come ci si deve sentire e vivere i problemi, ma costituisce anche un invito all'infirmità.

Oggi la cultura terapeutica, con l'esagerazione del ruolo di malato, con le sue minori aspettative in materia di responsabilità individuale e con la tendenza crescente ad affidarsi all'intervento terapeutico, porta a sminuire il sé, con la conseguenza di accentuarne la fragilità e la vulnerabilità.

In quest'analisi di Furedi, il tema dell'*abbassamento dell'io* e dell'*invito all'infirmità* è per la pedagogia quello più interessante. La tendenza alle certificazioni produce effetti negativi. Cade intanto la didattica a partire dai potenziali piuttosto che dai *deficit*: le spinte neocognitive e behavioriste favoriscono l'*azione direttiva* solo sul sintomo e sottovalutano i potenziali. Da ciò deriva un *calo delle attese* verso lo sviluppo dei bambini certificati, con un trattamento speciale ma meno pretese di evoluzione.

Così la zona prossimale di sviluppo vigotskyana diventa più piccola dei reali potenziali. Il calo della stima dell'io è l'effetto iatrogeno della certificazione e il comportamento del docente l'effetto Candy Candy, per i genitori: un po' malato sì ma promosso. *En passant*, notiamo come questo approccio sia presente anche in molte altre pratiche sociali, assistenzialistiche e direttive, e come il termine "povertà educativa" possa ricondurre in futuro a una ideologia dell'altro da "curare" (dalla povertà) con la stessa amorevole cura dalla Candy Candy: cura sì, ma che non pretenda troppo!

A proposito dei Dsa

Analizzare la condizione dei DSA è un buon punto di vista per confermare la medicalizzazione e i suoi effetti perversi. La Legge 170/2010 è nata come attenzione a una serie di problemi cognitivi e di apprendimento, ha avuto a modo suo uno strepitoso successo. Sposando una particolare tesi neocognitiva e neurobiologica, considera le dislessie, le disgrafie, le discalculie come "disturbi" (Vygotskij li chiamava difetti) e propone imporre una serie di strategie didattiche che hanno nel "dispensativo" e nel "compensativo" la pratica, cui gli insegnanti sono obbligati da una legge che produce estenuanti contrattazioni con i genitori su quanta dispensa e come compensa. Appunto, già dalla forma giuridica: piuttosto che considerare dispensa e compensa azione normale di ogni insegnante, secondo l'autonomia (DPR 275/99) da offrire a tutti gli alunni se ne hanno necessità, sono un vincolo legalistico (pena ricorsi e tribunali) per la didattica quotidiana. Io non sottova-

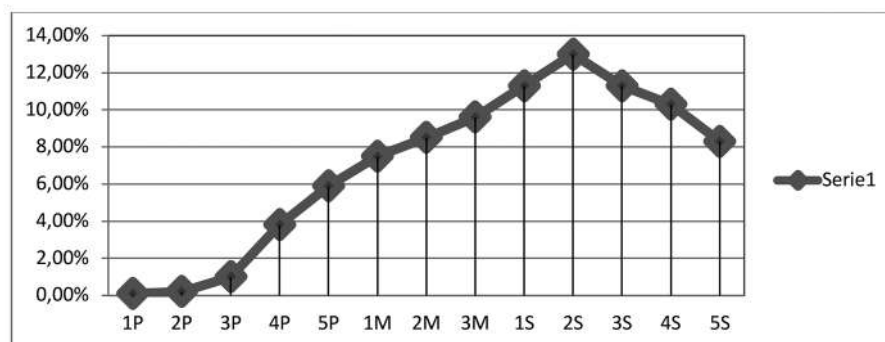
luto questi problemi, né ritengo siano sbagliati i modi di intervento, ma ne critico la filosofia certificativa di protezione che produce gli effetti perversi che ci ha detto Furedi.

Nella tabella qui sotto, riguardante i certificati DSA in Emilia Romagna in questo anno scolastico, emergono la distorsione e le ambiguità.

Si noterà che nella scuola primaria i certificati DSA sono pochissimi, esplo-

punto più quel «meglio un po' malato che bocciato» e non una vera attenzione evolutiva alla lettura, alla scrittura, al calcolo, ecc.

L'effetto è significativo e mal compreso dai genitori: la ZDP vigotskyana sarà ovviamente senza grandi pretese e dunque ci saranno effetti dissipativi di intelligenze invece presenti, offuscate da questo intenso conflitto tra dispensa e compensa.



dono nella scuola media e nella superiore, con la classe 2a apice di certificati fino al 14%. Quali elementi critici segnala questa curva? Perché le certificazioni DSA aumentano man mano che nella scuola entrano i voti, la valutazione numerica, la didattica frontale? Perché i bambini DSA alle primarie se la cavano, al punto che la domanda di certificazione è bassissima? Merito della didattica della primaria? Ma questo Dsa, se è un fatto cognitivo e neurologico, non dovrebbe presentarsi prima? Come si fa a non evidenziare che forse la certificazione DSA segue (non precede) il fare scuola nei diversi gradi di istruzione? È dunque un problema di "testa" o un problema "di scuola"? A un osservatore disincantato e non tifoso vengono dubbi se queste certificazioni non siano ap-

Ma chi sono questi nuovi medicalizzati?

Un importante punto di analisi dei cambiamenti in corso riguarda l'epidemiologia della disabilità, purtroppo difficile in Italia perché non esiste una banca dati nazionale. Ne scrivo dal mio punto di vista regionale: vedendo ogni anno migliaia di casi per le ore in deroga vedo i cambiamenti.

Emerge l'aumento di alcune disabilità una volta assenti o desuete, effetto in un qualche modo del c.d. DSM. E qui una piccola digressione: il sistema DSM è nato negli USA e descrive tutte le patologie partendo da una serie di "sintomi" individuati con la cosiddetta "evidenza"⁹, senza una visione olistica delle persona. Oggi siamo al DSM V, realizzato dopo

La medicalizzazione del disagio

l'attentato alle Torri Gemelle, che ha fatto nascere nuove malattie, tra cui il molto discusso "stress post-traumatico", perfino nel lutto. Il Dsm V è la bibbia americana degli psichiatri infantili, ed è molto usato anche in Italia.

Molto critico su questo quinto Dsm è il neuropsichiatra americano Allen Frances, ex *chairman* anni prima della produzione del precedente Dms IV. In un suo libro¹⁰ già dal titolo dice tutto: *Primo non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*. Il libro ha aperto un vivace dibattito in America, ed è un *best seller*. Temo che in Italia non siamo arrivati ai 25 lettori. La sua analisi è impietosa sulla rincorsa alle nuove malattie, la sua critica all'autismo e all'ADHD è dura.

Ora una sintetica analisi dei casi più eclatanti di aumento di certificazioni, perché emblematici dell'idea di salute e perfezione dell'epoca attuale.

Autismo: venti anni fa i casi di autismo erano di 1 ogni 1.200 bambini. Oggi stiamo arrivando a 1 ogni 100. La diagnosi è dolorosa e drammatica per i genitori, rischia lo stigma. Nel tempo i clinici hanno precisato le diverse forme di autismo (collegate dallo stesso disturbo-base di comunicazione) e inventato il termine *spettro autistico*. Dentro questo termine ci sta di tutto, da forme leggere di auto-isolamento, all'Asperger intelligente, all'autistico grave. È possibile che l'aumento sia dato anche dalla ridefinizione di sindromi una volta chiamate in altro modo, ma l'aumento enorme non lo giustifica. È la disabilità più destabilizzante, cercata oggi forse troppo precocemente anche con il rischio di falsi positivi, quello su cui ci sono maggiori ricerche, per ora con esiti eziologici incerti. Nei confronti della scuola è la disabilità

che più mette in crisi l'inclusione non solo perché spesso sono bambini e ragazzi difficili, ma perché la terapia principale oggi utilizzata (anzi l'unica con un po' di efficacia) è figlia del pianeta ABA (*Applied Behavioral Analysis*), un'analisi del comportamento che produce tecniche di intervento fortemente direttive centrate sul rinforzo behaviorista skinneriano. Una tecnica che ha bisogno di esperti e che è a modo suo anche educativa. E questo apre una ferita tra scuola e terapia, con la richiesta delle famiglie di docenti esperti in ABA e con interventi spesso invasivi, che tengono in poco conto l'aspetto olistico della persona. A partire dall'autismo, il behaviorismo ha iniziato a diffondersi verso anche altre disabilità, soprattutto quelle comportamentali. L'insieme dal punto di vista pedagogico mette in crisi le migliori pratiche inclusive centrate sull'attivismo.

Ritardo mentale lieve. È in grande aumento, anche se alla fine del secolo scorso era quasi scomparso. Si tratta di bambini un po' indietro, lenti, con difficoltà scolastiche. Significativa è la presenza diffusa oggi, segno di una attesa della perfezione. Ma anche significativa di una diversa pratica educativa degli insegnanti, poco attenti alle diverse intelligenze e facilmente travolti dai "livelli". Curioso ricordare qui che la scala Wisc che misura il QI dei bambini è cambiata due volte negli ultimi anni, sempre alzando l'asticella del QI 100. Insomma, oggi si è stupidi più di una volta. Non è un segno anche questo?

Disturbi oppositivi - provocatori e ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Qui siamo tra i c.d. "bambini cattivi", come amo chiamarli. Spesso maschi, spesso già nella scuola infanzia e i primi anni della primaria, sono aggressivi, di-

rompenti, scappano da scuola, picchiano i compagni, sfasciano l'aula. Ne ho seguiti a decine, aiutando le maestre e cercando di mediare tra le famiglie. Devo dire con onestà che mai, in nessun caso, ho trovato bambini così che non avessero un "contesto familiare e sociale" complicato, nel quale le ragioni della loro aggressività sembrano date da un bisogno di reagire alle frustrazioni affettive. Bambini difficili, certamente, oggi spesso curati con farmaci e tecniche behavioriste di dura fama. Perché siano di più di 20 anni fa è perfino superfluo argomentare: basta vedere gli adulti di oggi.

Difficoltà scolastiche varie. Non sarebbero disabilità vere e proprie, ma sono comunque diffuse, spesso nei bambini stranieri o adottati. Ho molti dubbi su queste certificazioni soprattutto per gli effetti Candy Candy che questi bambini possono avere a scuola.

Prematuri. Sono in aumento, spesso per via dei concepimenti per inseminazione. Il merito è delle neonatologie di oggi che fanno sopravvivere feti di 6 mesi. Con esiti organici e funzionali, però, spesso in presenza di dolorose e difficili disabilità.

Sindromi psichiatriche. Sono in un certo aumento ovviamente nell'istruzione secondaria. I casi più interessanti però sono, per me, l'anoressia mentale (prevalentemente ragazze) e i c.d. Hikikomori (autoisolamento), che in genere non vengono certificati, e non si sa perché.

Due casi curiosi attorno alla certificazione

Segnalo qui, due casistiche che si connettono a modo loro con la disabilità, per far comprendere come la modernità ci

apra sguardi inediti sulla vita umana con sempre maggiori complessità.

1. Calano le disabilità di origine genetica che l'amniocentesi riesce a scoprire. Lo dico senza alcun giudizio morale, ma come constatazione della nostra epoca.

2. All'opposto, vi sono gruppi di genitori con figli iperdotati. Bambini il cui QI supera il 130 e che a scuola si annoiano. Non necessariamente piccoli Mozart, ma anche loro fuori normalità. Spesso le famiglie chiedono una qualche certificazione o scuole speciali per geni.

Nessuna famiglia chiede di utilizzare la loro intelligenza come generosità verso i compagni.

Medicalizzazione invece di inclusione

A questo punto parliamo di scuola e della sua organizzazione.

La scuola italiana sta vivendo quest'epoca con una crisi di identità sul senso e sullo scopo. Troppe cose immaginate e poche realizzate, l'autonomia ingessata dalle abitudini antiche, troppa burocrazia e poco buon senso. E a proposito di inclusione, assoluta casualità degli esiti: per un bambino con disabilità conta il dio-fortuna (le graduatorie) se avrà insegnanti capaci di accogliere, e un insegnante di sostegno preparato e soprattutto stabile.

Un dato sconcertante è che il *soi-disant* primo paese al mondo in inclusione si è scordato (sempre) di formare seriamente e strutturalmente tutto il suo personale su questi temi. Di fronte alla complessità contemporanea, trattare l'eterogeneità dei nostri ragazzi sarebbe un'arte professionale necessaria. Parlo qui di pedagogia dell'eterogeneità e non

di pedagogia speciale, perché lo scenario professionale del futuro sarà questo. Non tanto gestire separatamente l'una o l'altra diversità, ma gestire didatticamente l'eterogeneità come condizione sociale di tutti i nostri alunni.

Ma c'è di peggio: gira l'idea che gli insegnanti dovrebbero essere "aiutati" da psicologi o psicopedagogisti, e non nego che in certi casi sia utile. Ma si sente odore di delega, di far credere cioè che agli insegnanti *non tocchi* la competenza psicopedagogica, che magari c'è un grintoso volontariato allupato di "progetti" che curerebbe i bambini cattivi o i giovani pazzi al posto loro con raffinate tecniche. E far tornare i nostri Franti solo dopo averli "curati". O forse mai.

Nel 1977 la parola "sostegno" descriveva un'attività diffusa tra tutti i docenti della classe, e lo *specialista di sostegno* era un aiuto ai colleghi e alla classe. Come un mantra ancora oggi si dice "il sostegno è alla classe" ma la verità è purtroppo un'altra.

Un po' di numeri per capirci. Nel 2020/21 gli insegnanti di sostegno erano 185.834, cioè un rapporto docente/alunno di 1/1.49. Nel 2000, venti anni prima, erano 67.000 e la relazione docente/alunno era di 1/2.4. Forse pochi venti anni fa, ma certo tantissimi adesso.

Ma c'è di più: nel 2000 gli assistenti all'autonomia (quelli dei comuni, detti anche educatori) erano circa 4.000, mentre oggi sono 66.000, sedici volte di più. Quindi docenti di sostegno + assistenti si distribuiscono tra gli alunni nella misura di 1 ogni 1,09. Ancora: nel 2000 i sostegni erano il 7% dei docenti, nel 2005 il 10%, oggi sono ben il 27%. Eppure sono volatili, girano tra le scuole come una trottola. La continuità didattica del sostegno è solo un colpo di fortuna.

Si può dire quindi che l'esplosione iatrogena ha prodotto un nuovo grande mercato professionale, con tanti difetti e pochi pregi. Con alcuni paradossi cui non si riesce a trovare soluzione.

Questi numeri e l'esperienza fattuale '70: *il sostegno è il posto (non un'attività diffusa) preso da una persona-insegnante che è titolare effettiva (anche se non formale) di uno o più alunni con disabilità a lei/lui affidati*. Poi vengono anche i curricolari (se hanno sensibilità). Forme diverse, come quella delle cattedre miste, sono purtroppo fallite.

Ma perché questo fallimento del principio base dell'inclusione, il sostegno diffuso?

Le ragioni sono molte e non stanno solo nella pigrizia dei ministeri, nella mania delle graduatorie, nell'abulia delle università a fare o meno corsi di specializzazione. La malattia è più profonda.

Man mano passavano gli anni, don Milani è passato di moda, Mario Lodi è andato in pensione. Il ragazzino con disabilità è diventato *un problema*, non una risorsa come diceva una frase storica del documento Falcucci del 1975 «non inseriamo gli handicappati perché siamo buoni, ma perché attraverso e con loro cambi la scuola». È accaduto invece che in modo sempre più pesante il docente di sostegno è diventato *l'architave dell'inclusione*, spesso un tappo isolante e una Candy Candy proprietaria, piuttosto che un veicolo di socialità. È diventato anche lo scarico dei curricolari che poco sapevano. Assieme all'assistente all'autonomia-educatore sono considerati essenziali per realizzare quella orrenda cosa chiamata *copertura*, non molto dissimile dalla *guardiania*. Perfino nelle parole la scuola inclusiva offende l'inclusione.

Col tempo tutto si è degradato. Oggi

La medicalizzazione del disagio

nelle scuole i docenti di sostegno senza titolo alcuno sono il 40%. Molti sono "messi a disposizione" (MAD), ad esempio avvocati senza clienti che chiedono di far qualcosa a scuola. E si trovano per 18 ore con un simpatico ragazzino con la sindrome di Down, di cui non sanno nulla.

L'effetto perverso dei 5 anni di servizio, dopo il titolo di specializzazione, per passare poi ai ruoli disciplinari pare una specie di scusa-scorciatoia per scappare dal sostegno quanto prima.

Questa grande confusione gestionale ha prodotto nei genitori una domanda di specializzazione e di copertura piuttosto che di sostegno diffuso e di inclusione effettiva. Non è un caso che alcune associazioni di famiglie chiedano una laurea speciale per il sostegno. Chiedono almeno stabilità. Ma sotto sotto si annida anche l'incastro con la questione di prima: a fronte delle sirene neo cognitive behavioriste, chiedono che il docente di sostegno sia specializzato in particolari tecniche. Chiedono di levare il grembiule e di mettersi il camice. E di isolare l'inclusione in aule H.

Nei primi anni '70 erano i genitori a spingere per chiudere le scuole speciali. Ma oggi, davanti al dilettantismo degli insegnanti, davanti alla precarietà e volatilità dei sostegni, i genitori si stanno spingendo su lidi opposti: dateci una scuola speciale che funzioni. Lo scrive questa mamma:

E cosa ce ne facciamo dei supplenti dei supplenti che non sanno cosa fare con i nostri figli? Ormai la situazione sta precipitando... ovviamente sulle spalle delle famiglie (come al solito). Che senso ha regalare stipendi a persone che poi alzano le mani (tante, troppe!) e la patata bollente resta a noi? E più si sale di grado, più la situazione diventa paradossale.

Io credo che sia il caso di gridare che il re è nudo, se ancora qualcuno non se ne fosse accorto. Se ci fosse una scuola "speciale", ce lo

iscriverei mio figlio. Almeno sarebbe accolto da gente che sa fare il proprio mestiere. Sempre meglio che una scuola "normale" in cui, si e no, mio figlio è un quantitativo di ore da coprire.

Le isole felici sono sempre di meno e più rare. E i docenti che si buttano sul sostegno per uno stipendio, sempre di più. Non si può continuare in questa maniera.

L'inclusione fatta burocrazia

Se il lettore troverà il tempo di entrare su facebook in due siti¹¹ di consulenza a insegnanti e famiglie sui temi dell'inclusione rimarrà stupito dei livelli di conflittualità, di insicurezza e di confusione diffuse. Molte di queste sono le stesse domande che ricevo da decine di insegnanti, genitori e dirigenti scolastici. La questione più drammatica (e patetica) è che tutte le domande poste si chiudono così: «Mi può dire la legge o l'articolo di norma che prevede questo?». Garantisco che per il 90% dei casi presentati basterebbe leggere il Regolamento autonomia e per l'altro 10% il buon senso, che pare essere sempre meno diffuso.

L'inclusione è diventato un elefante di norme e commi. So bene quando accade questo nelle pubbliche amministrazioni: quando il centro non ha una visione, quando non crede e non sa nulla di pedagogia, e così scrive troppe norme pignole, quasi a pensare che il comma faccia l'inclusione. La recente bocciatura del TAR Lazio sul nuovo PEI è un segno tra i tanti di una condizione ormai desolante. Ma succede anche perché pochi hanno voluto lasciare alle scuole una vera autonomia pedagogica, e confrontarsi sui fini e i risultati e non sulle procedure. Ormai l'inclusione è diventata

cosa da avvocati e molti scritti delle scuole sono prodotti come "pedagogia difensiva" contro il rischio di cause.

Il rischio della povertà educativa

Il bel principio dell'*accomodamento ragionevole* presente nella Carta ONU per le persone con disabilità è, purtroppo, ancora un *flatus vocis*. Sono i ragazzi, disabili o no, a doversi adattare, e se non ce la fanno c'è sempre la carità (non la libertà) a raccoglierci.

Io penso invece che l'educazione sia cercare, trovare e far emergere dai ragazzi e ragazze i talenti e le passioni che ognuno ha per natura e storia. Partire dalla loro ricchezza che comunque c'è per far crescere voglia di vivere, resilienza, il futuro. Lo deve fare la scuola, non da sola ovviamente, ma con il territorio sociale, non appaltando agli specialisti del dolore.

Per quanto riguarda i ragazzi con disabilità, ad esempio, potrebbe voler dire che nella scuola superiore non ci si perde in quella babele degli *obiettivi minimi* che sono un orrore pedagogico, ma si punta sugli *obiettivi possibili e probabili* per ognuno, per aiutarli alla cosa più importante di quella scuola: la *transizione alla vita adulta*. Non al diploma o al certificato di frequenza.

Nel rischio della categorizzazione entro un'unica coperta di stigma (i poveri educativi) si rischia di non vedere che ci sono molte più categorie di sofferenza di quanto la coperta copra. Penso ad esempio ai maschi, quattro volte di più delle femmine in adolescenza bocciati, in galera, drogati.

Penso ai ragazzi LGBT o quelli che

Arriva la laurea abilitante

PICCOLI GRANDI CAMBIAMENTI

FABIO MATARAZZO

Ampio consenso alla riforma che abolisce l'esame di stato e consente dopo la laurea l'esercizio della professione. Ora tocca alle università rendere applicabile la norma. Il ruolo dell'università tra libera ricerca e formazione al lavoro. Un dibattito sempre aperto sul futuro e sul senso dell'istruzione terziaria

Il 28 ottobre un voto unanime e compiaciuto del Senato ha attribuito alle Università la potestà di conferire, contestualmente al diploma di laurea, anche l'abilitazione per l'esercizio delle professioni connesse al titolo di studio. Il disegno di legge sui titoli universitari abilitanti, approvato dalla Camera in giugno, ha ottenuto ora, senza riserve, anche il convinto apprezzamento del Senato. L'assemblea ne ha elogiato l'opportunità per la riduzione dei tempi dei percorsi abilitanti e per la loro semplificazione. Si realizza così una riforma richiesta anche dal PNRR entro il prossimo 31 dicembre.

La legge d'ora in poi attribuisce effetto abilitante per l'esercizio professionale ad alcune lauree. L'esame finale delle lauree magistrali in odontoiatria e protesi dentaria, in farmacia e farmacia industriale, in medicina veterinaria, e in psicologia abiliterà alle professioni di odontoiatra, farmacista, medico veterinario e psicologo. Le lauree in professioni tecniche per l'edilizia e il territorio; in professioni tecniche agrarie, alimentari e forestali e professioni tecniche industriali e dell'informazione abiliteranno alle professioni di geometra laureato, agrotecnico laureato, perito agrario laureato e perito industriale laureato. Infine, le lauree magistrali in chimica fisica e biologia abiliteranno alle professioni di chimico, fisico e biologo. La legge prevede inoltre che, con regolamenti di delegificazione, quindi non più con legge, si possano rendere abilitanti anche ulteriori lauree.

La fase transitoria semplificata

Si prosegue con questo atto, rendendolo più organico, un percorso avviato, con l'articolo 102 del decreto 'cura Italia', che ha dichiarato abilitante la laurea in medicina e chirurgia. Soluzione necessaria per fornire risposta immediata all'esigenza di far fronte alle criticità del Servizio sanitario nazionale nei confronti della pandemia. Le abilitazioni non decorreranno dall'entrata in vigore della norma. Per non creare disparità di trattamento con i laureati nell'anno accademico attuale, diverranno effettive dall'anno successivo a quello in cui saranno adottati i decreti rettorali richiesti dalla legge. A essi si è rinviato l'adeguamento dei regolamenti didattici di ateneo, da riconsiderare una volta che siano stati accreditati i nuovi corsi abilitanti. I laureati che hanno già conseguito il titolo, o lo conseguiranno nel frattempo, dovranno sostenere l'esame di Stato. La legge ne prescrive però modalità semplificate. La loro definizione sarà rimessa a decreti del Ministro dell'università, di con-

certo con il Ministro vigilante sull'ordine o collegio professionale, sentite le rispettive rappresentanze nazionali. Per gli studenti che hanno conseguito o conseguiranno la laurea magistrale in psicologia in base ai previgenti ordinamenti didattici non abilitanti, è prevista una specifica disciplina transitoria. L'abilitazione sarà acquisita previo superamento di un tirocinio e di una prova pratica valutativa. Anche in questo caso la disciplina concreta è rimessa al decreto del Ministro dell'università.

Questa legge costituisce un ulteriore tassello di un complessivo quadro in via di definizione che potrà essere giudicato meglio per la sua efficacia quando sarà completato con le disposizioni attuative del Governo e delle Università e con le modalità di accreditamento dei corsi opportunamente ridisegnati. La cornice, tuttavia è definita e consente qualche prima considerazione.

Cambiamenti senza strategie?

Il plauso generalizzato a questa iniziativa, il consenso unanime di Camera e Senato, l'assenza di un significativo dibattito mediatico ad accompagnarne la realizzazione, potrebbe dar l'idea di una di una novità di scarso interesse, tutto sommato di buon senso, per il si-

stema accademico e professionale. Al punto tale da chiedersi perché non sia stato adottato prima. Quali siano state le ragioni che hanno indotto a volere separati tempi e modi di conclusione del ciclo di studi e di verifica delle competenze per l'esercizio delle professioni. Per tentare di comprendere se questa dicotomia sia stata finora frutto soltanto di disattenzione o sia invece fondata su una precisa e voluta caratterizzazione dell'Università, scevra da obiettivi e impegni professionalizzanti, converrà ripercorrere la normativa in vigore finora per giudicarne opportunità e ragionevolezza. Potremmo così concordare con una valutazione della novità quale utile iniziativa di semplificazione di un debordante orpello normativo o, invece, avvertirne il senso di un ulteriore passo nella direzione di marcia che sta alterando il concetto tradizionale dell'accademia. Una revisione progressiva, parziale, a tratti episodica, che, pur finalizzata, meritoriamente, a rendere il sistema accademico più adeguato ai tempi e alle esigenze sociali moderne, richiederebbe una riflessione più attenta e consapevole. Se l'Università non può restare ancorata a una immagine fuori dal tempo, è necessario prospettarne una configurazione nuova, anche stravolgente, ma frutto di una strategia concordata e lungimirante, funzionale alle mutate missioni che è chiamata ad assolvere. Compiti nuovi che possono richiedere strutture e risorse, umane e materiali, e incisive discontinuità. Il distacco netto da una consuetudine che dia spazio a comportamenti ambigui, tali da favorire una deprecabile incertezza sulla direzione di marcia e consentire, in ultima analisi, un immobilismo più che un urgente e necessario dinamismo. Appuntamenti

epocali, ce lo ha dimostrato la pandemia, non possono essere affrontati con strumenti datati, conservati perché privi di rischio di contestazione. Il PNRR con le riforme previste per l'Università e la Ricerca possono essere l'occasione per dar modo di tradurre in realtà anche alcune visioni che potrebbero essere giudicate utopiche.

Le nuove regole

Vediamo che cosa cambia con le nuove regole. Prima è opportuno soffermarsi sull'eventuale contrasto del nuovo sistema con l'articolo 33 della Costituzione che, come è noto, prescrive un esame di stato. Un esame che, negli atti della Costituente, è motivato con l'opportunità del controllo statale, a garanzia della collettività, della cultura e capacità necessarie per espletare con responsabilità la professione. La relazione al disegno di legge ha espressamente rimarcato l'assenza di qualsiasi ipotesi di conflitto con il dettato della Costituzione. «I corsi di studio per le lauree magistrali oggetto del disegno di legge già prevedono, per lo più, nell'ambito dei rispettivi ordinamenti didattici, un significativo numero di tirocini interni professionalizzanti, conformemente a quanto richiesto dalla normativa europea. A riprova della capacità formativa di tali tirocini ai fini dell'abilitazione all'esercizio professionale soccorre il riscontro che solo un'esigua percentuale di candidati consegue, di norma, una valutazione negativa in sede di esame di Stato». Un esame che sarà d'ora in poi sostituito dall'accertamento: dell'effettiva idoneità tecnica del candidato «attraverso una duplice verifica: da un lato, la valutazione positiva – propedeutica all'accesso all'esame finale di laurea – delle conoscenze e abi-

lità tecniche acquisite con lo svolgimento del tirocinio pratico-valutativo, interno ai corsi di studio e di impostazione professionalizzante, mediante il conseguimento dei crediti formativi universitari richiesti; dall'altro, la valutazione, da parte degli esperti che integreranno la commissione giudicatrice, di una prova pratica da sostenersi in sede di esame conclusivo. I due descritti momenti valutativi – che, strettamente connessi, si saldano in sede di esame di laurea – sostanzieranno, pertanto, il necessario accertamento preventivo ai fini dell'abilitazione professionale, che, nella sua nuova veste e per le caratteristiche descritte, costituisce un adeguato equipollente dell'esame di Stato, conformemente all'orientamento espresso dalla giurisprudenza della Corte costituzionale in materia (sentenza n. 175 del 1980; sentenza n. 202 del 1987; sentenza n. 5 del 1999). Questa diversa modalità di svolgimento dell'esame di abilitazione – che si giustifica in virtù della preminente finalità di semplificazione perseguita dal disegno di legge e che risulta conforme alla prescrizione di cui all'articolo 33, quinto comma, della Costituzione – renderà possibile l'immediato accesso al mondo del lavoro a professionisti dotati del necessario livello di preparazione tecnica, richiesto per svolgere l'attività in condizioni di sicurezza».

La dicotomia tra laurea e abilitazione professionale risaliva al regio decreto 30 settembre 1923, n. 2102. L'art. 4 precisava che: «Le lauree e i diplomi conferiti dalle università hanno esclusivamente valore di qualifiche accademiche». L'art. 5 prevedeva l'esame di Stato: «L'abilitazione all'esercizio professionale è conferita in seguito ad esami di Stato, cui sono ammessi sol-

Arriva la laurea abilitante

tanto coloro che abbiano conseguito presso università o istituti di cui all'art. 1 la laurea o il diploma corrispondente». Il RDL 27.1.44 n. 51 aveva sospeso la sessione degli esami di stato per alcune categorie professionali e disposto in sostituzione il rilascio di un certificato fornito dall'Università ai fini dell'abilitazione. Tali disposizioni furono prorogate almeno fino alla L. 8.12.56 n.1378 che, in ossequio al dettato costituzionale, ristabilì gli esami per le professioni liberali. La legge prescriveva la nomina delle commissioni da parte del Ministro per la pubblica istruzione. Erano composte da un presidente, scelto fra i professori universitari di ruolo o fuori ruolo o in pensione, e da membri scelti da terne designate dagli ordini o collegi professionali. Il numero e i titoli dei componenti erano stabiliti per ciascun tipo di esame da un regolamento. Gli esami avevano carattere specificamente professionale. I programmi erano determinati anch'essi con regolamento dal Ministro, sentito il parere del Consiglio superiore e degli Ordini professionali nazionali. Con lo stesso regolamento erano fissate anche le norme per gli esami.

Con la nuova legge, almeno 30 crediti formativi universitari, nell'ambito delle attività professionalizzanti previste per le lauree magistrali, dovranno essere acquisiti con un tirocinio pratico interno ai corsi di studio. Le modalità di svolgimento, valutazione e certificazione del tirocinio saranno previste nei regolamenti didattici di ateneo.

L'art. 102 del DL 18/2020, poi L. 27/2020, ha già introdotto, se ne è detto il motivo, il valore abilitante della laurea in medicina e chirurgia e regolamentato la sua acquisizione (v. riquadro).

La legge interviene anche sulle pro-

fessioni di geometra, agrotecnico, perito agrario e perito industriale, prevedendo che l'esame finale per il conseguimento della laurea triennale professionalizzante abilita all'esercizio della professione e consente l'iscrizione all'albo.

La riforma non modifica i requisiti per l'accesso alla professione da parte dei diplomati di scuola secondaria di secondo grado. Le professioni di agrotecnico, geometra, perito agrario e perito industriale fanno parte delle c.d. professioni regolamentate; professioni il cui esercizio, secondo l'art. 1 del DPR 7 agosto 2012, n. 137, «è consentito solo a seguito d'iscrizione in ordini o collegi subordinatamente al possesso di qualifiche professionali o all'accertamento delle specifiche professionalità». Si tratta di professioni alle quali si accede con un diploma di scuola secondaria di secondo grado, rilasciato da un istituto tecnico o professionale, oppure un diploma di livello universitario in determinate materie specificamente indicate da decreti ministeriali, previo un tirocinio professionale, di massimo 18 mesi per i diplomati e di 6 mesi per i laureati o con il superamento di un esame di abilitazione. Rispetto a questo quadro normativo, l'articolo 2 prevede che l'esame finale per il conseguimento delle lauree professionalizzanti in professioni tecniche per l'edilizia e il territorio, in professioni tecniche agrarie, alimentari e forestali e in professioni tecniche industriali e dell'informazione abilita all'esercizio delle rispettive professioni. In base al DM 12 agosto 2020, n. 446, che ha determinato in modo uniforme a livello nazionale le nuove classi di laurea professionalizzanti di natura tecnica, il percorso di studio universitario prevede al suo interno un tirocinio, quale parte integrante ed essenziale.

Il tirocinio

Gli esami finali comprendono una prova pratica valutativa tesa ad accertare le competenze tecnico-professionali acquisite. La commissione è integrata da professionisti, di comprovata esperienza, designati dalle rappresentanze nazionali dell'ordine o del collegio professionale di riferimento. All'adeguamento della disciplina si provvederà con decreto del Ministro dell'università entro 3 mesi dalla legge. Con il decreto del Ministro, di concerto con il Ministro vigilante sull'ordine o sul collegio professionale competente, e sentite le rappresentanze nazionali di Ordini o Collegi, sono disciplinate le modalità di svolgimento e di valutazione del tirocinio, compresa la determinazione dei CFU, della prova pratica valutativa delle competenze professionali, nonché la composizione paritetica della commissione giudicatrice. A loro volta, le università, con decreto rettorale, adeguano i regolamenti didattici di ateneo.

L'articolo 4 della legge delinea poi un procedimento per rendere abilitanti all'esercizio delle professioni regolamentate ulteriori titoli universitari che attualmente consentono l'accesso agli esami di Stato per professioni per le quali non è richiesto un tirocinio successivo alla laurea. La riforma, dunque, non potrà trovare applicazione per le professioni di avvocato, notaio, commercialista, revisore legale, che richiedono un tirocinio successivo alla laurea. Gli ulteriori titoli universitari possono essere resi abilitanti, con regolamenti di delegificazione da emanare su proposta del Ministro dell'università, di concerto con il Ministro vigilante sull'ordine o sul collegio professionale competente. Sono previste: una richiesta delle rappresentanze nazionali degli ordini o dei collegi professionali di riferimento o l'iniziativa del

DALLA LAUREA ALL'ABILITAZIONE. IL SISTEMA CHE CAMBIA

L'abilitazione alla professione di Odontoiatra era regolata dall'articolo 1 della L. 24 luglio 1985, n. 409, poi modificato dall'articolo 13 della legge comunitaria 2002 (L. n. 14/2003). Per il suo l'esercizio occorre, oltre al possesso della laurea, l'abilitazione conseguita con l'esame di Stato. La disciplina degli esami era dettata dal DM dicembre 1985 del Ministero dell'università che definiva le prove orali e pratiche e la loro durata. Per l'esame di Stato per farmacista era necessario il possesso delle lauree del vecchio ordinamento: Farmacia (quinquennale) o Chimica e tecnologia farmaceutiche ovvero della laurea specialistica o magistrale in Farmacia e Farmacia industriale e aver partecipato a un tirocinio pratico, successivo alla laurea di 6 mesi, disciplinato dal DPR 18 luglio 1972, n. 523. Per essere ammesso all'esame il laureato doveva aver compiuto un semestre di pratica professionale presso una farmacia oppure un trimestre presso una farmacia e un trimestre presso un'industria farmaceutica. Per la professione di Veterinario era necessaria la laurea in Medicina veterinaria a ciclo unico e l'esame disciplinato con decreto del Ministro.

Per l'abilitazione a psicologo, l'articolo 2 della L.56/1989, che ha definito l'ordinamento della professione, prescriveva l'esame di Stato e l'iscrizione nell'apposito albo professionale. Attualmente, possono sostenere l'esame e ottenere l'abilitazione i laureati che, oltre ad aver conseguito un titolo idoneo ai sensi del DM 509/99 o una laurea magistrale ai sensi del DM 270/04 o laureati in Psicologia in base al vecchio ordinamento, abbiano svolto un regolare tirocinio. La durata del tirocinio è di un anno, in base alla disciplina della professione sanitaria di psicologo, regolata dagli artt. 50-54 del DPR n. 328 del 2001, e in particolare dall'articolo 52, comma 2, che disciplina la sezione A dell'albo degli psicologi. Gli iscritti in questa sezione svolgono attività anche con l'uso di metodologie innovative o sperimentali. Possono utilizzare strumenti conoscitivi e di intervento per la prevenzione, la diagnosi, le attività di abilitazione, riabilitazione e di sostegno in ambito psicologico rivolte alla persona, al gruppo, agli organismi sociali e alle comunità. Esercitano anche attività di sperimentazione, ricerca e didattica in tale ambito, oltre al coordinamento e supervisione dell'attività degli psicologi 'juniores'. Questi sono iscritti nella sezione B dell'Albo che accoglie i laureati nelle Scienze e tecniche psicologiche che abbiano effettuato un tirocinio della durata di sei mesi. La legge n. 3 del 2018 di riordino delle professioni sanitarie ha disposto che il Ministro della salute, non più quello della giustizia, assume la vigilanza sull'Ordine nazionale degli psicologi.

Il Regolamento per medicina e chirurgia, del 9 maggio 2018, n. 58, ha previsto una durata del tirocinio pratico-valutativo di 3 mesi e il suo espletamento durante i corsi di studio, non prima del quinto anno, purché siano stati sostenuti positivamente tutti gli esami fondamentali dei primi quattro anni previsti dall'ordinamento della sede dell'università. Il superamento del tirocinio è condizione per accedere all'esame di laurea a cui è conferito valore di esame di Stato. Con decreto del Ministro dell'università del 2 aprile 2020 si è provveduto all'adeguamento dell'ordinamento didattico del corso ridefinendone gli obiettivi formativi qualificanti. Con successivo decreto del Ministro dell'università e della ricerca del 9 aprile 2020 sono state individuate modalità alternative di svolgimento dei tirocini per abilitare i medici e i professionisti dell'area sanitaria. In particolare, gli atenei sono stati autorizzati a individuare le modalità più opportune di espletamento delle attività di tirocinio anche con modalità a distanza, fermo restando il rispetto delle disposizioni in materia di certificazione della frequenza, valutazione dei periodi di tirocinio e superamento del medesimo. È, quindi, intervenuto il decreto del Ministro dell'università n. 207 dell'8 giugno 2020, il quale – al fine agevolare nella misura maggiore possibile il conseguimento in tempi rapidi dell'abilitazione professionale di medico-chirurgo per i laureati in medicina e chirurgia che non hanno conseguito la laurea abilitante, né seguito il tirocinio pratico-valutativo interno al corso di studio di cui al DM n. 58 del 2018 – ha consentito l'organizzazione e l'attivazione, da parte degli atenei, su richiesta degli interessati di tirocini pratici *post lauream*.

Ministro dell'università, di concerto con il Ministro vigilante sull'ordine o collegio professionale, che ne acquisirà il parere. I regolamenti di delegificazione dovranno prevedere lo svolgimento di un tirocinio pratico-valutativo interno ai corsi; disciplinare gli esami per la laurea abilitante,

includendovi lo svolgimento di una prova pratica; integrare la composizione delle commissioni giudicatrici con professionisti di comprovata esperienza designati dagli ordini o dai collegi professionali o dalle relative federazioni nazionali; prevedere che i titoli universitari conclusivi

dei corsi abbiano valore abilitante per la professione. Sono previste anche norme specifiche per l'esercizio delle professioni di chimico, fisico e biologo, introducendo anche per esse, la previsione della laurea abilitante, con la necessità di una disciplina attuativa.

*Arriva la laurea abilitante***L'università a un bivio**

Attendiamo l'emanazione dei decreti e dei regolamenti universitari. Con essi, con l'accreditamento e il ridisegno dei corsi di laurea, potremo dare un giudizio più calzante su questa novità del nostro sistema universitario. Fin d'ora però possiamo sottolineare come questo nuovo tassello accentui la caratteristica dell'Università quale istituzione sempre più indirizzata alle esigenze del mondo esterno; della produzione, delle professioni, intesa a tradurre in attività concreta i risultati della ricerca, degli studi e dell'insegnamento. Intenta a seppellire quell'immagine di 'turris eburnea' distante e astratta dalla vita pratica che ha costituito la sua peculiarità per lungo tempo. Terza missione, lauree professionalizzanti, modalità di accreditamento e di valutazione dei corsi di studio, selezione e carriera dei docenti fondata essenzialmente sulle pubblicazioni scientifiche e sui risultati della loro ricerca, e ora le abilitazioni professionali sono tappe di un percorso sempre più versato a questo obiettivo. Tuttavia la più recente definizione legislativa dell'Università, l'art. 1 della legge 30 dicembre 2010, n. 240, recita ancora: «Le università sono sede primaria di libera ricerca e di libera formazione nell'ambito dei rispettivi ordinamenti e sono luogo di apprendimento ed elaborazione critica delle conoscenze; operano, combinando in modo organico ricerca e

didattica, per il progresso culturale, civile ed economico della Repubblica». Una dizione che, ricalca la visione tradizionale dell'Università ma che, se confrontata con quanto abbiamo posto in luce finora, evidenzia quanto l'Università sia oggi dinanzi a un bivio. Se enfatizza e ripercorre antichi modelli, o li conserva per inerzia, corre il rischio di perdere contatto con la contemporaneità e il suo dinamismo. Se invece è più propensa a manifestare il suo ruolo decisivo per la crescita dell'economia e la modernizzazione della società, rischia di far evaporare il necessario distacco critico da essa che costituisce, da sempre, il suo precioso valore culturale. È un crocevia delicato! Da un lato c'è il pericolo di dimostrarsi, o essere considerata, anacronistica. Un'organizzazione ridondante destinata a essere soppiantata in breve, se ne vede già qualche avvisaglia, da organizzazioni che promuovono e trasferiscono 'saperi' in modi più agili e snelli. Dall'altro la fondata preoccupazione di non rappresentare più quello spazio autonomo in cui possa fiorire la vera creatività. Il luogo in cui affluisce il contributo di mille scuole; nel quale la riflessione critica può spaziare, la ricerca è promossa e coltivata soprattutto dall'ingegno e dall'impegno del ricercatore e la formazione offerta è in primo luogo intesa a innalzare il livello culturale della società. Dinanzi a questo

bivio non si può restare più a lungo fermi o cercare una via di fuga. Bisogna discutere, confrontarsi ma, infine, decidere quale direzione prendere, quali, pur necessarie soluzioni di compromesso, siano più o meno in grado di offuscare l'obiettivo che si predilige. Una prima sollecitazione ad avviare proficuamente un discorso di questa intensità è venuta dalla Conferenza dei rettori nell'incontro del 12 novembre, con una platea partecipata e autorevole, su: "Università per un Paese a prova di futuro". Quale sia quella che si ipotizza lo esplicita nella sua relazione introduttiva Ferruccio Resta, il presidente della Conferenza: «Ascoltare la società. Superare il perimetro dell'accademia». Che fare? «Occorre dotare l'Università di una nuova fisionomia. Occorre riformarla, non in senso giuridico o normativo, ma in termini effettivi, concreti, pratici; con una serie di azioni volte a rendere l'Università più moderna, flessibile e internazionale». Quali? In nota l'elenco¹. Non è qui il caso di discutere o valutare queste idee. Sarà però il caso che non rimangano lettera morta ma siano in grado di motivare altre idee, suggerimenti, indicazioni perché l'Università sia ancora coerente e funzionale al futuro. Ne va del nostro benessere e di coloro a cui trasmetteremo il testimone per una staffetta vincente. ■

¹ «Per cogliere le sfide delle nuove professioni e del mercato del lavoro servono interdisciplinarietà e contaminazione dei saperi. Serve affrontare le esigenze di cambiamento della formazione attraverso la valorizzazione degli strumenti digitali, la didattica innovativa, la differenziazione dell'offerta formativa.

Per cogliere le sfide globali e non temere il confronto internazionale dobbiamo favorire le alleanze tra atenei del territorio attraverso titoli di lauree congiunti, infrastrutture di ricerca condivise, programmi di dottorato nazionali e progetti di ricerca a rete.

Per puntare a un maggiore livello di internazionalizzazione dei nostri atenei, è necessario potenziare il reclutamento dall'estero e il rientro degli studiosi, attrarre studenti da tutto il mondo, ma anche esportare un modello di Università italiana in alcune realtà chiave. Una per tutte l'Africa.

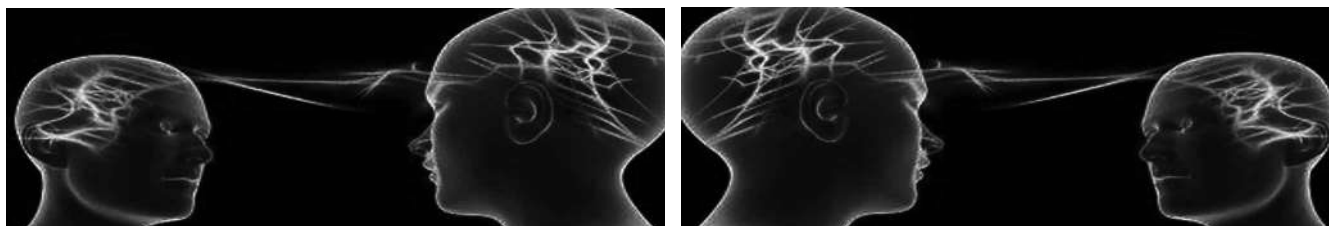
Per comprendere e anticipare le urgenze di innovazione delle imprese e delle istituzioni, abbiamo bisogno di una ricerca d'eccellenza e di un trasferimento tecnologico efficace, di sistemi di reclutamento moderni per i ricercatori, di modelli di *governance* degli atenei più efficaci sul piano organizzativo, tecnico e amministrativo.

Per disegnare un'Università aperta, creativa e accogliente, dobbiamo infine poter contare su spazi e servizi adeguati ai migliori standard. Parliamo quindi di edilizia universitaria, di nuove residenze, ma anche e soprattutto di diritto allo studio e di pari opportunità.

Sono queste direttrici chiave che ci permettono di affrontare le sfide tracciate dall'Europa e raccolte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, che, non a caso, è partito proprio dalla formazione, dall'istruzione e dalla ricerca».

LA SCIENZA E NOI

a cura di ALBERTO SILVANI



La difficile comunicazione e divulgazione dell'informazione scientifica e la sfiducia nelle istituzioni e nelle autorità politiche alimentano spesso disinformazione e ostilità, come la gestione della pandemia ha ampiamente dimostrato. In questa intervista a due voci il premio nobel Giorgio Parisi e la professoressa Claudia Sorlini offrono le loro riflessioni

Nell'aprire la Conferenza dell'Agencia per la Ricerca Europea (APRE) lunedì 8 novembre, una conferenza centrata sul tema del rapporto tra scienza e società e degli effetti di questo rapporto sul futuro, il Presidente Alessandro Damiani ha evidenziato una apparente contraddizione. «Facciamo fatica a distinguere toni e vocabolario dei leader da quelli degli attivisti». E di seguito alcune citazioni dei politici più autorevoli (a voi il gioco di associarle a chi le ha pronunciate...): «L'umanità è sull'orlo del baratro», «Ci stiamo scavando la fossa da soli», «Siamo a un minuto dalla mezzanotte nell'orologio dell'apocalisse», «La catastrofe è incombente», «Le conseguenze saranno drammatiche e i costi esorbitanti».

Quanto questa retorica si sia tradotta in scelte concrete basta dare una fugace occhiata ai titoli dei giorni successivi e, soprattutto, agli esiti di quel fenomeno mediatico rappresentato da COP26, per ridimensionare le novità e per accrescere le preoccupazioni; un esito definito, nella migliore delle ipotesi, da quasi tutti come «accordo al ribasso». Il tutto mentre le periodiche rilevazioni di Eurobarometro, che misurano le opinioni della popolazione europea, confermano una percezione (e una domanda di azioni) ben diversa che avrebbe «preteso» una risposta differente dai governanti del mondo. Una percezione e un'attesa fatta propria, con un'enfasi e un'impegno esplicito, dal vicepresidente della Commissione Europea, con delega al Clima e al *Green Deal*, Frans Timmermans che ha, inutilmente, cercato di innestare la necessità di scelte radicali nelle discussioni. Tra gli intervistati da Eurobarometro praticamente la totalità riconosce la centralità del problema climatico, considerandolo in molti casi «il» problema principale e, contestualmente, riconoscendo alla scienza un'influenza positiva nella soluzione dei problemi collegati all'energia solare (il 92% favorevoli), ai vaccini (86%) e un po' meno all'intelligenza artificiale (61%), forse perché meno direttamente conosciuta. Ma, soprattutto, più dei due terzi degli intervistati ha ritenuto che gli scienziati avrebbero dovuto influire di più sui processi decisionali della politica.

Solo un mese prima, e pochissimi giorni prima del conferimento del Premio Nobel per la Fisica, avevamo avuto l'opportunità di intervistare il Prof. Giorgio Parisi proprio sui temi della percezione della scienza, del rapporto tra ricerca e opinione pubblica, del «che fare» per rendere questo rapporto coerente con le aspettative e corrispondente alle potenzialità e, soprattutto, alla domanda di più scienza.

Lo spunto, rapidamente superato nell'incontro, era stato un richiamo a quanto avvenuto a maggio al Senato, dove una legge che equiparava nei fatti l'agricoltura biodinamica, caratterizzata da procedure e dogmi in molti casi anti o ascientifici, con quella biologica, aveva avuto il solo voto contrario della Senatrice Elena Cattaneo, non a caso una scienziata attiva e attenta ai temi della politica scientifica.

Vorremmo su questi temi, ma anche su quelli sopra evocati, utilizzare le opportunità offerte dalla Rivista nel far dialogare le opinioni, aprendo un con-

Tra realtà e percezione

fronto e stimolando le reazioni. Con la auspicata convinzione che questo aiuti a promuovere anche azioni che forniscano le gambe alle idee promosse, magari approfittando di quel percorso, che abbiamo ricordato sullo scorso numero della rivista, che dovrà portare alla Conferenza sul futuro dell'Europa nella prossima primavera. Un percorso ancora poco noto e poco praticato e in cui scienza e ricerca sono sostanzialmente assenti.

INTERVISTA AL PROF. GIORGIO PARISI

La scienza, e dietro di essa la ricerca, è stata una ri-scoperta recente per una vasta parte dell'opinione pubblica. Responsabilità e colpe non sono distribuibili in maniera asettica o neutra, ma la comunità scientifica non può "tirarsene fuori". Cosa si potrebbe/dovrebbe fare per aumentare la percezione del ruolo della scienza nella società e, su questa base, motivare le scelte in suo favore?

Giorgio Parisi:

In primo luogo credo vada ricordato che nel suo insieme la comunità scientifica tende a comunicare poco con la società perché in fondo non crede che questo sia il suo mestiere e spesso ciò viene confermato da quanto e come viene realizzata questa comunicazione, come abbiamo visto in questi mesi di sovraesposizione mediatica. Bisogna formare figure professionali di "comunicatori" ma anche intervenire sulla capacità di trasferire la metodologia scientifica anziché limitarsi ad accendere l'interesse sul singolo risultato. Ad esempio riviste come "Le Scienze" o "Focus", che pur si rivolgono a pubblici diversi e con un'ampia *audience*, non sono state in grado di rappresentare tale processo, ovvero come avviene la formazione di un consenso, di una condivisione, anche a partire da ipotesi diverse, a volte contrapposte. Un processo di convergenza che si basa sul difendere, motivatamente, le proprie convinzioni, ma nel contempo nell'ascoltare/confutare quelle altrui. La scienza lavora così, per avanzamenti successivi, e questo richiede tempo anche perché il processo presuppone la *peer review* dei diversi contributi. La qualità della selezione "in ingresso" delle riviste ne determina il prestigio ma il vero successo del singolo contributo dipende da come reagiscono i lettori, da come fanno proprio il contenuto e da come danno seguito, nel proprio lavoro e nelle citazioni, a quanto l'articolo vuole comunicare. Per non parlare, in alcuni casi, di riviste che sono meno selettive (direi meno meticolose) nella verifica dei

Per lanciare questo processo vogliamo presentare due interventi che provengono da due autorevolissimi autori che si muovono lungo una serie di domande molto confrontabili tra di loro: sono quelli del **Prof. Giorgio Parisi**, Fisico della Sapienza, già Presidente (e ora vice presidente) dell'Accademia Nazionale dei Lincei¹ e della **Prof.ssa Claudia Sorlini**, Microbiologa agraria dell'Università di Milano e vicepresidente della Fondazione Cariplo.

INTERVISTA ALLA PROF.SSA CLAUDIA SORLINI

Claudia Sorlini:

La grave pandemia che ha colpito il pianeta è stata anche l'occasione per la costruzione di un rapporto più diretto tra scienze/ricerca e società. La comunicazione è stata fatta in larga misura in modo corretto e puntuale e ha visto gran parte del mondo scientifico schierata su posizioni di rigore e di cautela. Ma soprattutto ha colpito positivamente lo sforzo fatto dal mondo della ricerca al quale forse la stampa ha dedicato un'attenzione non sufficiente: la stretta collaborazione che si è creata tra i ricercatori del pianeta, la messa a disposizione di tutti i risultati delle ricerche mano a mano che venivano prodotti, le pubblicazioni *open access* che hanno evitato ostacoli alla diffusione delle conoscenze mano a mano che venivano acquisite a costo (come comunque veniva dichiarato) di essere ancora provvisorie e non confermate. Un comportamento che ha conquistato ammirazione e riconoscenza dei cittadini che lo hanno colto e apprezzato. È grazie a questa collaborazione effettuata su reti globali che si è arrivati in tempi record alla messa a punto di più vaccini contemporaneamente.

Al consenso di un'ampia maggioranza della popolazione tuttavia si è accompagnata una altrettanto convinta ostilità nei confronti dei vaccini e della scienza, da parte di una consistente minoranza. Questo significa che né l'impegno né una corretta comunicazione sono sufficienti a convincere questa fascia di popolazione.

¹ Un'anticipazione di questa intervista è apparsa sulla nostra rivista online articolotrentatre.it

contributi raccolti, alimentate in questo da un “mercato dell’editoria scientifica” alla ricerca di risultati spettacolari o di nuovi autori o nuovi temi da lanciare. In questo trovando una sponda nelle pagine scientifiche dei quotidiani o delle rubriche televisive, perennemente alla ricerca dello *scoop* che colpisca il potenziale lettore/ascoltatore.

La sanità costituisce un terreno in cui la prassi scientifica deve trovare conferma con protocolli, regole e sperimentazioni. Rappresenta anche, in particolare nell’esperienza della pandemia, un potenziale momento di messa in discussione di ruoli, proposte, scelte. Senza voler allargare troppo il ragionamento, sulla base della tua esperienza quali sono le specificità di questo mondo?

Giorgio Parisi:

La sanità richiede “sicurezza” circa la rilevanza e il significato dei risultati e, soprattutto, una consapevolezza del rapporto tra i benefici e i rischi, in particolare sugli effetti che si generano, non necessariamente limitati a quelli auspicati o aspettati. Potrei citare vari esempi, anche come testimonianza diretta... senza dimenticare che esistono interessi che ne condizionano le scelte. Questo però non deve tradursi in remore o in facili entusiasmi ma essere sempre sottoposto a commenti e validazioni che presuppongono procedure, gruppi di controllo e numerosità statisticamente significative.

La sanità è stata associata, in particolare in questo periodo, al grande tema delle *fake news* - un termine che ci è diventato familiare... - che non riguarda solo la scienza ma certamente confligge con i due cardini che ne determinano lo sviluppo: la replicabilità dei processi e la trasparenza nella loro diffusione, entrambi elementi che strutturano il metodo scientifico. Perché il metodo scientifico non basta per sconfiggere le *fake news*? Che fare?

Giorgio Parisi:

In alcuni casi vanno anche contro il senso comune. Bisogna, ovviamente, smascherare le falsità. Alcuni ad esempio sostengono che il CERN non è un laboratorio di ricerca ma la sede della CIA collegato con tunnel sotterranei al lago di Ginevra e da qui a Genova per consentire ai sottomarini di raggiungere il CERN. E fanno circolare questa “informazione” tra gruppi di adepti. Le *fake news* si propagano perché spesso confermano le opinioni che avevano già le persone. Ad esempio il caso dei vaccini è emblematico in tal senso perché, pur di

Il grande tema delle *fake news* (un termine che ci è diventato familiare...) non riguarda solo la scienza ma certamente confligge con i due cardini che ne determinano lo sviluppo: la replicabilità dei processi e la trasparenza nella loro diffusione, entrambi elementi che strutturano il metodo scientifico. Perché il metodo scientifico non basta per sconfiggere le *fake news*? Che fare?

Claudia Sorlini:

Le *fake news* sono “bevute” e dilagano attraverso un meccanismo di accettazione fideistica delle notizie e il rifiuto del dialogo e del contraddittorio ragionato. Si tratta di una situazione alla quale concorrono diversi fattori: a) il sospetto che le autorità ti vogliano sempre imbrogliare e la convinzione che chiunque avanzi proposte interpretative non ufficiali dei fenomeni meriti un ascolto privilegiato per il solo fatto che assume posizioni diverse da quelle delle autorità competenti; dunque questo atteggiamento rientra nel quadro della preoccupante perdita di fiducia nei confronti delle istituzioni e dei corpi intermedi in atto da tempo; ed è strettamente collegato all’idea che “uno vale uno”; b) il fatto che la formazione in campo scientifico e sul metodo scientifico nella scuola viene per lo più poco curata (molte sono le scuole nelle quale si privilegiano le applicazioni e le tecnologie) e quindi i giovani escono scarsamente attrezzati per destreggiarsi tra *fake news* e notizie vere; la massa spaventosa delle informazioni che corrono a velocità supersonica nel digitale e lo spirito gregario che porta spesso milioni di persone - acriticamente - a diventare *follower* fanno il resto; c) la scienza viene comunicata ancora con modalità poco soddisfacenti. I ricercatori di molte discipline vivono nella loro *turris eburnea*. Una parte dell’accademia è poco interessata anche a recepire le esigenze sociali e non ritiene che sia suo compito praticare la comunicazione, perché sottrae tempo alla ricerca e alle pubblicazioni, essenziali per la carriera. Inoltre fa fatica a decollare la professione del giornalista scientifico, anche se contiamo esempi del tutto qualificati e soddisfacenti, ma sono troppo pochi. Sarebbe molto utile che non solo i grandi giornali, ma anche quelli minori curassero questa specializzazione all’interno delle loro redazioni.

Infine c’è un altro elemento che non favorisce la buona comunicazione con il pubblico ed è la mancata capacità della nostra lingua di cercare e trovare le parole italiane per tradurre quelle usate comunemente in inglese per spiegare concetti, processi, funzioni scientifici. È pur vero che tutti

Tra realtà e percezione

evitare il vaccino, si ipotizza l'esistenza di cure e terapie domiciliari ma non comunicate. Curare la comunicazione, e non è un gioco di parole, richiede che i comunicatori siano "simpatici" ovvero siano in grado di non attirare su di sé pregiudizi negativi che ostacolano la comprensione e la credibilità del messaggio che si vuole fornire. Un buon esempio (positivo) è stato in Germania un comunicatore (un biologo) che sul Covid è stato in grado di aggiornare settimanalmente l'opinione pubblica, generando in questo un certo prestigio. Non basta cioè dire le cose corrette se non si è in grado di costruire il messaggio e di veicolarlo nel modo giusto, potendo utilizzare le competenze e i contributi a supporto. Avendo spesso organizzato eventi rivolti al grande pubblico in cui bisogna fare uno sforzo per raggiungere, col giusto linguaggio, tutti gli ascoltatori, ho registrato l'uso di termini o la costruzione di ragionamenti non sempre comprensibili. Le trasmissioni televisive in particolare soffrono di due problemi: una certa tendenza a favorire gli scontri e le contrapposizioni (che fanno *audience*) e i tempi stretti che impediscono lo sviluppo di ragionamenti compiuti e articolati. Faccio una modesta proposta: prevedere l'obbligo di un incontro precedente alla formale messa in onda per consentire un confronto approfondito e preventivo in modo da realizzare poi, anche nei tempi ristretti delle trasmissioni, la focalizzazione delle questioni e delle opinioni.

dovrebbero conoscere l'inglese, la lingua più usata nel mondo della scienza, ma è anche vero che siamo ben lontani da questo obiettivo e che quindi è bene che la scienza parli anche italiano per farsi capire da tutti. Inoltre va ricordato che una lingua che non aggiorna la propria terminologia in campo scientifico è destinata a essere messa da parte dalla evoluzione naturale che tutte le lingue subiscono ed è votata alla obsolescenza, come i dialetti.



Più conoscenza e più formazione hanno rappresentato da sempre gli obiettivi per realizzare una società più giusta e più equilibrata, indirizzata al futuro piuttosto che condizionata dal passato. La tecnologia ha spesso fornito il supporto per rendere praticabili questi obiettivi. Ora il meccanismo non sembra più così chiaro, basti pensare al ruolo della rete e delle notizie che in essa viaggiano. Bisogna aggiornare la formula? Aggiungere elementi?

Giorgio Parisi:

Uno dei problemi seri derivava dal fatto che la scienza era associata alla garanzia di un futuro migliore. Ora non è più così, anzi spesso volte alla scienza vengono addebitate colpe e responsabilità. Prendiamo il caso della crisi climatica o delle tematiche energetiche o ambientali: se ne esce solo con più scienza e non con un improbabile ritorno al passato. Ma questo non è ben percepito. La tecnologia, come applicazione della scienza, risente di avanzamenti scientifici non pensati in una mera prospettiva tecnologica: i transistor che nascono dalla meccanica quantistica rappresentano uno sviluppo molto concreto e rilevante, percepiti e usati da tutti. La gran parte della popolazione coglie (e usa) la tecnologia senza interrogarsi quanta e quale scienza ci sia dietro. Esempi più recenti riguardano la crittografia dei messaggi o il fotovoltaico desti-

Claudia Sorlini:

Certamente più conoscenza e più informazione sono indispensabili, cosa che si può ottenere dando più spazio all'insegnamento delle scienze nelle scuole di ogni ordine e grado, partendo dai caposaldi del metodo scientifico. D'altra parte la conoscenza è un valore che sta alla base della democrazia («democrazia è il potere del popolo informato e formato»). Ma anche la formazione e l'informazione di per sé non sono sufficienti, se non si sviluppa nei giovani lo spirito critico e l'autonomia di giudizio indispensabili per riconoscere e selezionare i messaggi che si ricevono e per respingere con argomentazioni appropriate le mistificazioni. Dunque è con una crescita scientifica e culturale generale che è possibile contrastare i movimenti dei terrapiattisti, no-vax, no-ecc. È indispensabile contrastare la subcultura populista dell'"uno vale uno" che nega la competenza, la cono-

nato a svilupparsi ulteriormente. Anche i led ad alta potenza hanno rivoluzionato il rapporto tra illuminazione e consumi. Ma se non ci fosse stata la scienza dietro...

Quanta è democratica la scienza? Alcuni sostengono che la ricerca non può e non deve essere “democratica” pena il suo condizionamento e una limitazione nelle sue potenzialità. Qual è la vostra opinione in proposito? In che misura l’opinione pubblica condiziona l’avanzamento della scienza, come nel caso del nucleare?

Giorgio Parisi:

La scienza deve fare i conti con le risorse. Se queste sono scarse, finiscono per condizionare le scelte, se non altro perché bisogna convincere i cittadini/elettori/contribuenti che i soldi sono ben spesi. E la ricerca non è democratica non perché “non si può votare”, ma perché richiede che ci sia un riconoscimento reciproco che deriva da un bagaglio conoscitivo condiviso anche se non necessariamente convergente.

Questo però implica un rischio di conservazione ovvero di ostacolo e freno al nuovo, già a partire dalle valutazioni di peer review. Per essere riconosciuti tra pari, nella logica di cooptazione, spesso volte ci si allinea con chi deve decidere piuttosto che nel difendere posizioni alternative...

Giorgio Parisi:

Le nuove idee si affermano non perché si convincono gli oppositori ma perché i portatori di quelle precedenti muoiono, come diceva Planck. Per le idee estremamente nuove ci vuole tempo per il consenso.

Un’ultima domanda sul caso italiano e sul peculiare momento che stiamo vivendo. Conosciamo l’appello per le risorse, noto come Piano Amaldi, e la tua convinta adesione. Ma accanto alle risorse ci sono altre priorità concretamente spendibili nello scenario che si prospetta nei prossimi anni?

Giorgio Parisi:

Ci sono tanti problemi. La ricerca è a macchia di leopardo: accanto a eccellenze ci sono inefficienze. Alcuni poi hanno utilizzato la propria influenza come effettivo centro di potere, senza bilanciamenti adeguati. E questo ha dato luogo a scandali (certamente da non sottovalutare) ma quando va male si finisce sui giornali, quando va bene questo non ha visibilità. Un aneddoto: dopo una riunione tra Accademie il rappresentante del Canada ha suggerito di trasferire gli esiti al respon-

sa e l’esperienza, e che porta a gravi conseguenze politiche, sociali ed economiche.

Questo comunque non significa santificare la scienza, anche perché questa non evolve mai linearmente, ma procede per ipotesi, dubbi, tesi da verificare, risultati che vengono smentiti alla luce di conoscenze più approfondite. Lo spirito critico è indispensabile perché serve anche per orientarsi tra posizioni di uomini di scienza che non collimano tra loro.

Secondo il filosofo Slavoj Žižek «Dobbiamo ripristinare degli orizzonti ermeneutici robusti, mostrare come molto del nostro futuro non dipende dalla accettazione di dati e scoperte scientifiche, ma dalla nostra capacità di saperne interpretare e controllare gli effetti cercando di capire davvero cosa c’è in gioco». La conoscenza, la cultura, la capacità critica sono il più importante deterrente per minimizzare gli effetti negativi delle tecnologie digitali. Accanto a questo maggiori controllo e rigore sull’uso delle stesse dovrebbe essere garantito. Basti pensare che un *blog* può essere aperto non solo da giornalisti (che oltre a essere professionisti della comunicazione sono anche vincolati da regole e normative), ma da chiunque anche se privo di qualsiasi formazione professionale e vincolo etico e giuridico.

Alcuni sostengono che la ricerca non può e non deve essere “democratica” pena il suo condizionamento e una limitazione nelle sue potenzialità. Qual è la tua opinione in proposito?

Claudia Sorlini:

Ritengo che la sensibilità nei confronti dei problemi sociali da parte dei ricercatori sia un elemento decisamente positivo, ma che questo non deve condizionare la curiosità di approfondire conoscenze di cui non si vede l’utilità applicativa immediata, ma che sono funzionali alla conoscenza del mondo in cui viviamo. Questo approccio alla ricerca deve coesistere con quello che parte dai bisogni della collettività. Addirittura penso che sia molto interessante anche il modello di ricerca partecipativa, di cui esistono interessanti esempi di collaborazione tra associazioni di cittadini/lavoratori e ricercatori con scambi di dati, informazioni e suggerimenti molto produttivi. Questo genere partecipativo serve anche a costruire comunità inclusive e a sviluppare pratiche democratiche. La ricerca diventa poco democratica quando si ostacolano, attraverso tagli ai finanziamenti (o nessun finanziamento) linee di ricerca che non sono condivise dalle autorità ai vari livelli. Anche questo è un modo di ridurre la libertà di ricerca, spesso appellandosi alla motivazione della inutilità, un concetto del tutto soggettivo.

Tra realtà e percezione



sabile scientifico del governo italiano. Peccato che questa figura, al massimo livello, non ci sia e non può certo essere interpretata dal Ministro MUR (che di norma è un politico) e che in ogni caso deve fare i conti con competenze distribuite in altri ministeri e con un rapporto (da rendere bidirezionale) con i rappresentanti della comunità scientifica. Da molti anni si cerca di realizzare un punto di riflessione con scienziati di ottimo livello in grado di costituire un interlocutore per le scelte governative ma anche quando un tale organo viene istituito non se ne tiene conto nell'operatività. La stessa Agenzia Nazionale, oggetto di una richiesta specifica da parte di una significativa parte della comunità scientifica, oltre a non essere decollata, richiede tempi lunghi e consensi politici e ha un senso solo se raccoglie risorse distribuite oggi in altre sedi, se resta "leggera" e se impiega il tutto in una logica competitiva e verso obiettivi chiari ed espliciti. I processi e le procedure sono quindi molto importanti e non vorrei che l'enfasi, viceversa, ricada sul riordino dell'architettura istituzionale del sistema, un tema molto caro e che ha caratterizzato molti degli interventi anche perché questi interventi sono stati realizzati senza risorse aggiuntive. Non che di ripensamenti organizzativi non ci sia bisogno ma questi, e ne sono stato testimone diretto, hanno molto faticato a tenere insieme dichiarazioni e scelte e, soprattutto, a consolidarsi nel tempo.

Siamo ora in presenza della grande opportunità del PNRR ma questo non può essere l'unica scelta, se non altro perché tocca una parte dei problemi ed è a scadenza. L'importante è già porsi oggi il disegno complessivo e accompagnare il sostegno delle risorse addizionali con nuove risorse "stabili", ovvero a valere sul bilancio ordinario. Registro una nuova sensibilità su questi temi ma la conferma non può che essere a breve termine. La legge di bilancio del prossimo anno sarà una cartina di tornasole tra dichiarazioni, volontà e comportamenti. ■

Va comunque ricordato che oltre al rapporto diretto tra società e scienza c'è anche il rapporto tra le due entità mediato dalla politica che, giustamente, ha il ruolo di fare le scelte che tengano conto oltre che del contributo della scienza, anche di una serie di altre considerazioni, soprattutto di carattere sociale. Sbagliato pensare che una posizione espressa dal mondo scientifico debba diventare un *diktat* da applicare alla società. Anche in questo caso lo spirito critico che si manifesta attraverso la partecipazione della società civile e i suoi corpi intermedi è fondamentale per aiutare i decisori nel loro lavoro e per orientare verso scelte equilibrate, evitando che i risultati della ricerca vadano a beneficio di chi già è privilegiato e a incrementare le disuguaglianze sociali.

Vi è poi l'annoso e irrisolto problema delle risorse. Gli investimenti per la ricerca costituiscono da sempre la "prima richiesta" che proviene dal mondo degli addetti ai lavori. Quale spazio per i giovani? Esistono altri canali di finanziamento su cui ragionare, anche alla luce delle tue esperienze?

Claudia Sorlini:

È anzitutto una questione di quantità, come tutti sappiamo, perché l'Italia è fra i paesi europei che finanzia meno, da molti anni, la ricerca. Ma c'è anche una questione legata ai settori e ai temi che vengono finanziati, che spesso rispondono alle esigenze di un certo conformismo scientifico, termine con cui si intende far riferimento all'arroccamento su posizioni di conservazione: queste riguardano tanto le conoscenze acquisite che non si intende mettere in discussione, quanto i temi, cioè gli oggetti delle ricerche perché non rientrano nel *mainstream* delle ricerche tradizionali e vengono o snobbati o considerati con sufficienza. A volte in questo modo si bloccano o ostacolano ricerche spesso portate avanti da giovani.

Quello che resta fondamentale è che ogni ricerca venga condotta con il rigore che il metodo scientifico richiede. Spesso capita che da ricerche ritenute dall'opinione dominante di secondaria importanza emergano risultati di grande interesse che diventano fondamentali per risolvere problemi, chiarire fenomeni e processi. Dunque nella erogazione dei finanziamenti si dovrebbe tener conto anche di questo aspetto.

Da questo punto di vista ritengo sia importante sottolineare il ruolo dei finanziatori del terzo settore, quali le fondazioni, che si distinguono da quelli pubblici e da quelli privati per il fatto che nella loro mission è compresa la possibilità di finanziare anche ricerche ad alto rischio (cioè dall'esito incerto) su nuove idee, spesso proposte dai giovani, fuori dai temi ritenuti dominanti. ■



DAVID BALDINI

Lo scrittore, nato nel 1921, è stato un grande narratore di esperienze vissute. Ha raccontato la guerra e i suoi disastri senza enfasi né retorica, coniugando felicemente il problematico rapporto tra arte e vita. I giudizi di Gramsci e di Primo Levi

[...] nessuno ci aveva insegnato a dire di no. Ci avevano insegnato che l'obbedienza doveva essere cieca, pronta ed assoluta, che gli ordini si devono eseguire anche se sono sbagliati, una cosa assurda. Attraverso l'esperienza della guerra ho invece imparato che bisognava dire di no a certe cose, anzi, l'ho detto anche quando ero in guerra, quando ritenevo che alcuni ordini non si dovevano eseguire, perché erano contrari alla mia coscienza di uomo.

(Da M. Rigoni Stern, *Il coraggio di dire no*, Einaudi, Torino 2013)

I secondo conflitto mondiale si era da poco concluso che in Italia, come in Europa, si assistette a un vero e proprio florilegio della cosiddetta "letteratura di guerra", "genere" antico e popolare con il quale si sono sempre cimentati, accanto a scrittori di professione, narratori d'"occasione" appartenenti agli strati sociali più diversi. Operai, professori, studenti, medici, preti, militari – per mezzo di lettere, articoli, diari, racconti, memorie, etc. – ci hanno lasciato una variegata mole di testimonianze belliche, con l'intento di fissare su carta la loro drammatica esperienza.

Scrittore o narratore?

Ebbene, a onta delle pur rilevanti differenze che presentano tali scritti, possiamo dire che un elemento tutti li accomuna: essi sono in generale mossi da una unica ed esclusiva esigenza: quella di rappresentare i "fatti" di cui sono stati protagonisti, o anche semplici spettatori, con il più crudo realismo. Di qui il fastidio di questi scrittori non "professionisti" per ogni forma di lenocinio formale, tipico di un modo di fare letteratura a loro totalmente estraneo. Scopo primario della loro narrazione, infatti, non è quello di abbellire la realtà in modo artistico, bensì di rappresentarla da un punto di vista morale. Il ruolo che lo scrit-

Il sergente nella neve, un “classico” della letteratura di guerra

tore di guerra assegna infatti a se stesso è essenzialmente quello di sottrarre all'oblio personaggi, eventi, emozioni di cui ha avuto esperienza diretta, non escludendo dalla sua scrittura nemmeno forme comunicative non usuali. Non a caso Paul Fussler, con riferimento agli scrittori della Grande guerra, ha osservato che la generazione dei soldati-scrittori aveva creato qualcosa che andava oltre il semplice resoconto di una esperienza di vita militare.¹ Essa, in alcuni casi, era riuscita a creare un linguaggio nuovo – di volta in volta amaro, pensoso, duro –, come dimostravano opere come *Niente di nuovo sul fronte occidentale* del tedesco Eric Maria Remarque, *Il fuoco* del francese Henri Barbusse, *Addio a tutto questo* dell'inglese Robert Greaves, *Un anno sull'Altipiano* dell'italiano Emilio Lussu.

Analogamente si può dire per le opere letterarie del secondo dopoguerra. Tramontata la forma epica tradizionale, ormai avvertita come non del tutto inadeguata a rappresentare la dimensione mostruosa della “guerra totale”, si era fatto largo negli scrittori l'esigenza di una dimensione nuova, per qualche verso sperimentale, sempre comunque contenutisticamente ricca, il cui spazio era occupato dall'uomo comune. Profilata in tal senso, essa si apprestava dunque ad accogliere forme nuove e inedite di eroismo, alieno da ogni retorica e, per questo, essenzialmente moderno.

Alberto Asor Rosa ad esempio,² in *Scrittori e popolo*, così si esprimeva a proposito del rapporto esistente tra la Grande guerra e la letteratura: «È forse un caso che la letteratura italiana non abbia espresso nessuna di quelle opere che hanno fondato la loro universale fortuna sulla deprecazione degli orrori bellici e sulla condanna globale della prima guerra mondiale? Non saremo certo noi ad attribuire più dell'importanza che meritano libri come *All'Ovest niente di nuovo* di E.M. Remarque e *Il fuoco* di H. Barbusse. Nondimeno, questo va sottolineato: altre culture, altre letterature europee hanno saputo vedere la guerra nel suo aspetto esclusivo di massacro irrazionale e mostruoso; ci sono stati autori, fuori dei nostri confini, che al di là dei motivi generali dello scontro hanno individuato e condannato in esso i motivi di pura e semplice disumanità: lo scopo della lotta finiva per perdere in queste rappresentazioni la sua importanza, e in primo piano balzava il rifiuto immediato, istintivo, veramente ‘popolare’, di una cosa tanto brutale e assurda. In Italia tutto ciò non si verifica».

In realtà, se non la Prima, la Seconda guerra mondiale ci ha consegnato un autore, Mario Rigoni Stern, che sembra rispecchiare appieno quella “popolarità” cui alludeva Asor Rosa. Ep-

pure ciò non gli è valso ad attirare su di sé – se non lentamente – l'attenzione della critica letteraria ufficiale, se è vero che ad esempio Giuliano Manacorda,³ ancora negli anni Ottanta del secolo scorso, gli dedicava, nella sua *Letteratura italiana d'oggi 1965-1985*, non più di nove righe a piè di pagina, per di più riassuntive della vita e delle opere.

Una “anabasi” moderna che racconta l'orrore della guerra

Delle sue primigenie inclinazioni alla scrittura ci informa lo stesso Mario Rigoni Stern, il quale, in una intervista rilasciata a Sergio Frigo nel 2006,⁴ rivela come, appena quattordicenne, aveva preso l'abitudine, fin dal tempo in cui frequentava la terza classe di avviamento, di tenere un diario.⁵ Questa sua tendenza a scrivere e ad annotare, nata precocemente, sarebbe stata destinata a durare nel tempo.⁶ Essa sembra già prefigurare quel primigenio interesse per la scrittura che, seppure *in nuce*, si sarebbe poi dispiegata appieno nel primo romanzo di guerra, *Il sergente nella neve*, che, pubblicato da Einaudi nel 1953, lo imporrà all'attenzione del pubblico più che della critica.

Il primo a scoprire il talento di Rigoni era stato Elio Vittorini, il quale, all'epoca de *Il sergente*, era direttore della prestigiosa collana einaudiana dei “Gettoni”. Egli, oltre a offrire allo scrittore veneto consigli preziosi di carattere espositivo, intervenne direttamente con robusti interventi sul testo, il cui impianto iniziale gli era apparso eccessivamente “diaristico”. Di qui quelle correzioni e quei rimaneggiamenti che, non solo relativi a dettagli, avrebbero fatto in seguito dire a molti che il libro era stato “inventato” dallo stesso Vittorini. In realtà, se tali interventi vittoriniani riguardarono la forma, poco o punto essi modificarono il contenuto, tanto più che Rigoni, all'epoca, aspirava a essere – più che uno scrittore – un semplice “narratore”.

Questa autodefinizione, che all'apparenza potrebbe sembrare una sorta di *diminutio* dal punto di vista del “giudizio di valore”, aveva in realtà una sua dignità anche dal punto di vista estetico e letterario. Walter Benjamin, ad esempio, a proposito della differenza che passa tra un “narratore” e uno “scrittore” ricordava, scrivendo a proposito dello scrittore russo Nicola Leskov, quanto segue:⁷ «Il narratore prende ciò che narra dall'esperienza – dalla propria o da quella che gli è stata riferita –; e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano

la sua storia. Il romanziere si è ritirato in disparte. Il luogo di nascita del romanzo è l'individuo nel suo isolamento, che non è più in grado di esprimersi in forma esemplare sulle questioni di maggior peso e che lo riguardano più da vicino, è egli stesso senza consiglio e non può darne ad altri. Scrivere un romanzo significa esasperare l'incommensurabile nella rappresentazione della vita umana. Pur nella ricchezza della vita e nella rappresentazione di questa ricchezza, il romanzo attesta ed esprime il profondo disorientamento del vivente».

Ebbene, se giudicato da questo punto di vista, *Il sergente nella neve*, si rivela senza dubbio opera di un “narratore” piuttosto che di uno scrittore. Per comprenderlo, basta osservare che Rigoni – per usare il metro di Benjamin – non solo non si è “ritirato in disparte”, come avrebbe potuto fare un romanziere di professione, ma ha voluto fare del suo libro un'occasione di intervento nel dibattito pubblico, i cui effetti si sarebbero avvertiti nel tempo. E ciò egli ha fatto proprio attraverso il ricorso a un tipo particolare di letteratura, quella di “impegno”, che comportava un coinvolgimento al tempo stesso politico, morale e civile. Basta dire che, con quel suo primo libro, lo scrittore veneto intendeva offrirci una narrazione concepita “dal basso” – e dunque realistica all'estremo e antiretorica – della tragica campagna di Russia e delle sofferenze che essa comportò per decine di migliaia di uomini.

Il libro, collocato a mezza strada tra cronaca e storia, in realtà è da far risalire al 1944, quando l'autore, a “ritirata” da poco conclusa, stese alcuni appunti, poi rielaborati fino al gennaio 1947, anno nel quale il libro può considerarsi definitivamente concluso.⁸ E non è escluso che sia stata proprio l'eccessiva vicinanza agli avvenimenti narrati e l'eccesso di *pathos* con il quale essi venivano narrati a sollecitare l'intervento di Vittorini sul testo. Non a caso nel libro *Ritorno sul Don*,⁹ scritto sempre da Rigoni, ma trent'anni dopo (1973), il tono appare del tutto diverso: esso, collocato in un orizzonte temporale del tutto diverso, appare più pacato e disteso, inserito com'è in una dimensione memoriale.

Del resto, a indicarci la genesi de *Il sergente nella neve* basta osservarne la struttura, che risulta del tutto asimmetrica. Il libro, diviso in due parti ben distinte, risulta ineguale non solo per numero di pagine, ma anche per intensità e coinvolgimento emotivo. Al racconto statico e povero di episodi di rilievo della prima, fa riscontro la narrazione tesa e dinamica della seconda. Gli stessi titoli dei capitoli sono rivelatori di tale diversa ispirazione. Alla descrizione della guerra di posizione, quale

A Mario e a Nuto

Ho due fratelli con molta vita alle spalle
nati all'ombra delle montagne.
Hanno imparato l'indignazione
nella neve di un Paese lontano,
ed hanno scritto libri non inutili.
Come me, hanno tollerato la vista
di Medusa, che non li ha impietriti.
Non si sono lasciati impietrire
dalla lenta nevicata dei giorni.

(Primo Levi. Poesia dedicata a Mario Rigoni Stern e a Nuto Revelli)

caratterizza *Il caposaldo* – la cui denominazione è già di per sé evocatrice dell'idea dell'arroccamento a difesa e dell'immobilità –, segue *La ritirata*, che semanticamente lascia chiaramente intravedere, dal momento che non di manovra tattica si tratta, la fuga e la sconfitta.

Del tutto differenti sono anche – e soprattutto – i rapporti umani che vigono tra i soldati nelle due parti: cordiali, camerateschi, pieni di nostalgia per la casa lontana nella prima; cupi, solipsistici, tutti tesi alla lotta per la vita nella seconda.

In un siffatto contesto, in cui il senso di precarietà si intreccia strettamente con quello della morte, merito indubbio di Rigoni è stato quello di rimanere – in radicale contrasto con la retorica o l'ideologia dominanti – fedele alla realtà. Questa, nella fattispecie, è rappresentata dall'orrore di una guerra vissuta, soggettivamente e al tempo stesso collettivamente, nelle forme di un'Armata in ritirata, drammaticamente sperduta tra le gelide steppe della Russia. E così la guerra appresentata da Rigoni finisce per essere la classica cartina di tomasole attraverso la quale è possibile osservare le reazioni umane nel momento della massima afflizione, nel caso di specie quello provocato dalla guerra. Egli infatti ci descrive la sorte toccata a decine di migliaia di soldati, irreggimentati nell'Armir, che – prostrati per la fatica, per il sonno, per la fame, per il gelo, per la carenza di vestiario adatto, per la mancanza di ogni forma di approvvigionamenti – sognavano solo la salvezza e il ritorno a casa.

Di qui quello stile antiletterario che distingue *Il Sergente nella neve* da altri consimili libri esistenti sulla guerra di Russia, fatta però eccezione per un altro grande libro: *La guerra dei poveri* di Nuto Revelli.¹⁰ In esso, l'odio dei soldati italiani per gli alleati tedeschi altro non è che il riflesso della presa di coscienza dura

Il sergente nella neve, un “classico” della letteratura di guerra

e intransigente dell'Autore nei confronti del regime fascista, reo di aver mandato allo sbaraglio soldati privi anche dello stretto necessario. Un esempio per tutti di questa macroscopica e delittuosa approssimazione è quella, ci dice Revelli, di aver impiegato irresponsabilmente truppe alpine – fornite di equipaggiamento e armi per una guerra di montagna – in operazioni svolte in pianura, quasi si trattasse di truppe corazzate e di fanteria.

Si potrebbe anche citare, in aggiunta, anche un altro libro famoso, quello di Giulio Bedeschi, *Centomila gavette di ghiaccio*,¹¹ il quale però, nulla detraendo al vero, non va oltre una generica condanna della guerra, vista «dalla parte dei morti, che non hanno conti da rendere e posizioni da sostenere». Il che è giusto, se non fosse che sarebbe inutile ricercare nel testo una menzione, esplicita o indiretta, delle responsabilità del regime, che quella guerra aveva voluto e della quale era il solo e unico responsabile.

A proposito della letteratura di guerra in Italia aveva giustamente osservato, a suo tempo, Antonio Gramsci: «La letteratura di guerra propriamente detta, cioè dovuta a scrittori “professionali” che scrivevano per essere pubblicati, ha avuto in Italia varia fortuna. Subito dopo l'armistizio è stata molto scarsa e di poco valore: ha cercato la sua fonte di ispirazione nel *Feu* di Baurbusse. [...] Si è poi avuta una seconda ondata di letteratura di guerra, che ha coinciso con un movimento europeo in questo senso, prodottosi dopo il successo internazionale del libro di Remarque. Questa letteratura è generalmente mediocre, sia come arte, sia come livello culturale, cioè come creazione pratica di “masse di sentimenti e di emozioni” da imporre al popolo».¹²

Ebbene, questo giudizio non si attaglia a Mario Rigoni Stern, proprio perché, come argomentava Gramsci, egli stesso si qualificava come uno scrittore “non professionale”. L'attestato migliore d'altro canto del significato della sua opera ci è stata fornito da Primo Levi, il quale, nel grafo che precede la sua “antologia personale”, *La ricerca delle radici*,¹³ lo colloca sulla linea che, partendo da Giobbe, prosegue passando attraverso Eliot, Babel, Celan. Nella breve nota di premessa a *Storia di Tönle*¹⁴ – intitolata *Tönle l'invernatore* – lo scrittore torinese infatti scrive: «Che Mario Rigoni esista, ha qualcosa di miracoloso. In primo luogo, perché ha del miracolo la sua stessa sopravvivenza: quest'uomo così lontano dalla violenza è stato costretto dalla sorte a fare tutte le guerre del suo tempo, ed è uscito indenne e incorrotto dai fronti francese, albanese e

russo, e dal Lager nazista. Ma è altrettanto miracoloso che Rigoni sia quello che è, che sia riuscito a conservarsi autentico e schivo in quest'epoca di inurbamento suicida e di confusione dei valori. È raro trovare in altri libri una più piena aderenza fra l'uomo che vive e l'uomo che scrive; è raro trovare pagine altrettanto dense».

Raramente accade di leggere parole altrettanto nette, profonde, cristalline su uno scrittore, come Rigoni quali quelle usate da Primo Levi. Esse ci restituiscono l'immagine veritiera di un uomo e di uno scrittore il quale ha saputo coniugare, nel modo più alto, quel rapporto sempre problematico che intercorre tra arte e vita, che – come sappiamo – è prerogativa solo di pochi e davvero eletti scrittori. ■

NOTE

¹ P. Fussel, *La Grande guerra e la memoria moderna*, il Mulino, Bologna 2000.

² A. Asor Rosa, *Scrittori e popolo*, Samonà e Savelli, Roma 1965

³ G. Manacorda, *Letteratura italiana d'oggi. 1965-1985*, Editori Riuniti, Roma 1987.

⁴ L'intervista, è stata pubblicata su “Il Gazzettino”, 1° novembre 2006. Ora in M. Rigoni Stern, *Il coraggio di dire no. Conversazioni e interviste 1963-2007*, a cura di G. Mendicino, Einaudi, Torino 2013.

⁵ La scuola di avviamento professionale rimarrà in vigore fino al 31 dicembre 1962. Sostituita dalla scuola media dell'obbligo, essa era aperta a quanti, avendo conseguito alla licenza elementare, aspiravano ad essere avviati al mondo del lavoro. Si veda l'intervista di S. Frigo *Le nuove stagioni di Mario Rigoni Stern*, in “Il coraggio di dire no”, a cura di G. Mendicino, Einaudi, Torino 2013, p. 56.

⁶ Tale attività verrà momentaneamente interrotta solo nel periodo relativo alle drammatiche vicende connesse alla “ritirata” dal fronte russo del medio Don.

⁷ W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in “Angelus Novus. Saggi e frammenti”, Einaudi, Torino 1962, p. 251.

⁸ Tali sono le date che Rigoni stesso volle apporre nella chiusa. Il libro fu poi pubblicato nel 1953.

⁹ M. Rigoni Stern, *Il sergente nella neve. Ritorno sul Don*, Einaudi,

¹⁰ Revelli, con il grado di tenente, era in forza al battaglione Tirano del 5° alpini, divisione Tridentina. Si veda *La guerra dei poveri*, Einaudi, Torino 1977, p. 25.

¹¹ G. Bedeschi, *Centomila gavette di ghiaccio*, Mursia, Milano 1963.

¹² A. Gramsci, dai *Quaderni del carcere*, vol. III, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975.

¹³ P. Levi, *La ricerca delle radici*, Einaudi, Torino 1981.

¹⁴ M. Rigoni Stern, *Storia di Tönle*, Einaudi, Torino 1978.

DA SERGENTE NELLA NEVE A UOMO DI PACE

AMADIGI DI GAULA

Mario Rigoni Stern, terzo di sette figli, nasce il 1° novembre 1921 ad Asiago da Giovanni Battista – commerciante – e da Anna Vescovi, discendente di una nota famiglia di avvocati. Dopo aver vissuto un'infanzia spensierata, a contatto con l'amata natura, sulla quale per altro erano ancora ben visibili le ferite inferte dalla Grande guerra, inizia a interessarsi di letteratura leggendo dapprima Jules Verne e Emilio Salgari e poi, in età più matura, Čechov, Tolstoj, Marcel Proust.

All'età di sedici anni, abbandonata la scuola di avviamento professionale, prima di diplomarsi, entra nel mondo del lavoro, per poi successivamente abbracciare la vita militare. Ammesso nel 1938 alla scuola centrale di alpinismo di Aosta, dopo un breve addestramento, intraprende un lungo *tour* di sci alpinistico che, dalla Val Formazza, lo condurrà alle Valli di Champorcher e di Cogne. Ma si tratterà di una breve parentesi: le competizioni sportive sarebbero state sostituite, di lì a poco, dalle ben più drammatiche attività belliche, cui viene a trovarsi coinvolto dopo l'entrata in guerra dell'Italia il 10 giugno 1940.

Presentatosi volontario, fa le sue prime prove prima sul fronte francese, con il grado di caporal maggiore, squadra portaordini sciatori aggregato al 6° battaglione alpini Aosta. Successivamente, a seguito dell'intervenuto armistizio tra Francia e Italia, firmato il 28 ottobre 1940, viene impiegato sul fronte greco-albanese, militando nelle file del battaglione Vestone (divisione Tridentina). Questa volta, però, l'impegno bellico si sarebbe rivelato ben più difficile e impegnativo del precedente: le truppe italiane, incalzate dai greci, furono ben presto costrette al ritiro, dopo essere rimaste impantanate in una defatigante guerra di posizione. L'aggressione fascista contro la Grecia si sbloccherà,

dopo una lunga fase di stallo, a seguito di un fulmineo intervento tedesco. Conclusasi anche questa seconda avventura militare con un armistizio, sottoscritto dalla Grecia nell'aprile del 1941, Rigoni, dopo una breve permanenza ad Asiago, riparte di nuovo, questa volta per raggiungere il fronte russo. Il battaglione Vestone era stato infatti incorporato nell'ARMIR, inviata in sostegno del CSIR, già operativo in URSS dall'anno precedente.

Il 1° settembre, a seguito del suo coraggioso comportamento nella sanguinosissima battaglia di Kotovskij, viene insignito della medaglia d'argento al valore militare. Ma le sorti della guerra ormai volgono al peggio. Il 18 dicembre, infatti, l'8ª Armata italiana e la 289ª divisione tedesca – che operano sul fronte medio del Don a copertura della 6ª armata di von Paulus –, vengono travolte a Novaia Kalitva. Inoltre, a seguito dell'ormai avvenuto accerchiamento dei tedeschi a Stalingrado, le truppe italiane sono costrette, nella prima metà di gennaio 1943, a una precipitosa ritirata. Rigoni, nel frattempo promosso al grado di sergente maggiore, il 17 gennaio

1943 lascerà per ultimo il caposaldo nel quale era attestato con i suoi uomini, trovandosi momentaneamente a ricoprire il ruolo di comandante di compagnia.

Ma, di lì a poco, il tentativo delle truppe dell'Asse di sottrarsi alla "sacca" si trasformerà in una vera e propria rotta: lo "sganciamiento" si svolgerà infatti tra marce forzate e aspri combattimenti, ingaggiati con i russi nel tentativo disperato di evitare l'accerchiamento. Il culmine di queste battaglie, svoltesi in condizioni climatiche proibitive per il freddo, sarà raggiunto il 26 gennaio 1943 a Nikolaevka, dove Rigoni, costernato, assisterà alla dolorosa perdita di commilitoni e di vecchi cari amici.



Mario Rigoni Stern

Raggiunta l'Italia, rifiuta di aderire – insieme a molti altri militari italiani che si trovarono impreparati come lui a seguito dell'armistizio dell'8 settembre 1943 – al ricostituito esercito fascista di Salò. Per questa sua decisione, viene dapprima spedito per punizione in un Lager in Masuria, nei pressi della Lituania – Stammlager I-B; poi viene spostato in altri due Campi nazisti – situati in Alta Slesia e in Stiria –; infine viene trasferito in Austria, nella città di Graz, dove è impiegato nello sgombramento delle macerie cittadine. Il 9 maggio 1945, dopo ben venti mesi di prigionia, rientra ad Asiago in condizioni davvero pietose: denutrito e moralmente scosso, percorre tutto il cammino a piedi.

Come molti reduci, stenta a reinserirsi nella vita civile, fino a quando, dopo aver ottenuto un impiego presso l'ufficio del Catasto di Asiago, sposa, nel dicembre del 1945, Anna Haas, una conterranea conosciuta alcuni anni prima. Raggiunto finalmente un certo equilibrio interiore, può dedicarsi a scrivere le sue memorie di guerra. Così, due anni dopo, pubblica la sua prima opera, *Il sergente nella neve*. Il testo, concepito inizialmente dopo la battaglia di Nikolaevka, verrà in realtà abbozzato solo nel periodo della prigionia. Rivisto ad Asiago negli intervalli del lavoro d'ufficio e rimaneggiato da Elio Vittorini, è pubblicato, riscuotendo un certo successo, nella collana einaudiana de "I Gettoni", tanto che, nel settembre di quello stesso anno, gli viene assegnato il premio Viareggio come migliore "opera prima".

E tuttavia, più che romanziere, Rigoni si riteneva un narratore, poiché, se il romanziere «crea la storia dentro di sé», «il narratore prende lo spunto dall'esterno». E così, sulla scorta di questa sua visione della letteratura, pubblica otto anni dopo il suo secondo libro, *Il bosco degli urogalli*, uscito sempre per i tipi di Einaudi, casa editrice che pubblicherà anche le sue opere successive. Nel 1967 inoltre cura, per le edizioni Ferro di Milano, una raccolta di scritti sulle due guerre mondiali, dal titolo *La guerra della naja alpina*, nella quale compaiono – oltre ad alcuni inediti di grande interesse storico – i testi di autori come Fritz Weber, Paolo Monelli, Carlo Emilio Gadda, Curzio Malaparte. Intanto però, a seguito di una grave crisi cardiaca, è costretto, nel 1970, a fare domanda di pensionamento anticipato; cosa questa che gli consente da una parte di dedicarsi a tempo pieno alla letteratura, dall'altra di dare seguito alle sue occupazioni predilette, quali la lettura, la coltivazione dell'orto, l'allevamento delle api, le passeggiate nei boschi, la caccia. Questo non lo distoglie tuttavia dal dedicare una cura particolare agli amici, primi fra tutti Primo Levi e Nuto Revelli, ai quali si sentiva legato da affinità umane e letterarie.

Si trovava da poco in pensione quando, nel 1971, decide di pubblicare un altro libro di guerra, *Quota Albania* e, nell'ottobre di quello stesso anno, di recarsi in Russia. Qui ha occasione di visitare i luoghi dove, trent'anni prima, avevano combattuto e perso la vita centomila soldati italiani. Vicende, queste, che ricorderà nella raccolta di racconti *Ritorno sul Don* (1973). Fra gli anni Sessanta e Settanta, aveva cominciato anche a collaborare a diversi giornali – come *Il Giorno* e *La Stampa* –, sui quali pubblica molti racconti che poi entreranno a far parte di alcuni dei suoi libri. Tra questi ricordiamo *Il ciliegio sul tetto*, che, apparso sulla *Stampa* nel 1978, diviene il primo capitolo di *Storia di Tönle* (1978). Con esso, non solo si aggiudicherà i premi Bagutta e Campiello, ma si affrancherà anche dall'etichetta di "scrittore" di guerra. Analogamente, un'altra raccolta di racconti – *Uomini, boschi e api* (1980) – erano comparsi sulla *Stampa* e su *Tuttolibri*. Rigoni Stern tuttavia tornò a impegnarsi scrivendo storie lunghe con *L'anno della vittoria* (1985), ambientato nel periodo della Prima guerra mondiale, cui fanno seguito *Amore di confine* (1986), *Il magico kolobok e altri scritti* (1989), *Arboreto selvatico* (1991). Con *Le stagioni di Giacomo* (1995), infine, si chiude anche quella "trilogia dell'Altipiano", di cui fanno parte anche *Storia di Tönle* e *L'anno della vittoria*. Tra queste sue opere tarde vanno inoltre ricordati anche i racconti di *Sentieri sotto la neve* (1998), *Inverni lontani* (Torino 1999), *Tra due guerre* (2000), l'antologia di scritti di autori vari *1915-1918. La guerra sugli Altipiani. Aspettando l'alba* (2004), raccolta di importanti testi inediti o rielaborati. Sempre in quell'anno, il drammaturgo e attore Marco Paolini realizza l'opera teatrale *Il sergente*, ispirata al libro di Rigoni Stern, che, in quattro anni di rappresentazioni, riscosse un grande successo di pubblico e di critica. Da ultimo, ci sono da ricordare *I racconti di guerra* (2006) e *Stagioni* (2006), *Dentro la memoria* (a cura di Giuseppe Mendicino, Rozzano 2007), mentre *Il coraggio di dire no. Conversazioni e interviste 1963-2007* (sempre a cura di Mendicino) uscirà postumo (2013). Tra i numerosi riconoscimenti che gli vennero tributati vanno ricordate le due lauree *honoris causa* da lui ottenute: in Scienze forestali presso l'Università di Padova e in Scienze politiche presso l'Università di Genova. In quest'ultima occasione, tiene una *lectio magistralis* sull'emigrazione dall'Altipiano verso la Germania alla fine dell'Ottocento, tema sul quale stava scrivendo da alcuni anni una storia destinata a rimanere incompiuta. Sul finire del 2007, però, erano cominciati a manifestarsi i segni di quella malattia che, in breve, lo condurrà alla morte.

Si spegnerà ad Asiago il 16 giugno 2008. ■

L'OMBRA DI FLAUBERT E LA LETTERATURA EUROPEA

Gustave Flaubert è nato duecento anni fa, nel 1821. Riproponiamo qui un intervento del critico italiano sulla contesa che divide i letterati francesi e non solo sul valore dello scrittore. Le critiche di Sartre e la "santificazione" di altri. Ma la sua grandezza ci parla ancora oggi

L'osservatore distaccato di quello che è avvenuto negli ultimi anni della vita letteraria francese, vale a dire chi ormai si è abituato a registrare i fenomeni più importanti senza più parteggiare per una o per l'altra delle soluzioni proposte, è in grado di distinguere due grandi correnti che, per ragioni di comodo, possiamo denominare così: la corrente di chi non crede più nella letteratura come istituzione e la corrente di coloro che (oppo- nendosi a un'interpretazione immediata di interessi pratici) ribadiscono il principio dell'assoluta autonomia dell'arte. In effetti la distinzione non è nuova e si riallaccia a uno dei grandi temi del dopoguerra, naturalmente con tutte quelle correzioni che i tempi diversi hanno imposto.

Che la questione non sia del tutto nuova ce lo ripete il punto clamoroso della discussione che avviene nel nome di Flaubert. Aggiungiamo subito che l'autore dell'*Educazione sentimentale* è piuttosto un simbolo per le due parti che contendono sull'essen-za stessa della letteratura. Se da una parte troviamo un nuovo Sartre e dall'altra gli uomini di *Tel quel*, del *nouveau roman* e più generalmente quelli che credono nella purezza astratta della letteratura, al centro della discussione c'è l'ombra di Flaubert. Proprio quel Flaubert contro il quale Sartre anni fa era partito in guerra, senza peraltro dar corso alla sua polemica. Bisogna dire che Sartre snaturava per fini chiaramente polemici quella che era stata la figura del grande scrittore normanno, dobbiamo dire oggi che a loro modo lo snaturano anche quegli scrittori che ne fanno una specie di santo, di apostolo, di nume?

La polemica letteraria deve per forza sacrificare gran parte delle sue iniziative a questi stratagemmi dettati dall'opportunità. Non era il Flaubert della storia quello che Sartre diligeva, non è il Flaubert di sempre quello che salta fuori dall'impostazione inter-ressata di chi tende a spostare gli interessi di valutazione dalle

opere concluse ai progetti, ai tentativi, insomma alla parte più propriamente sperimentale di uno scrittore che pure voleva soprattutto credere alla pagina, alla storia perfettamente concluse.

La contesa letteraria su Flaubert

Se si guarda bene, le due posizioni finiscono per assomi- gliarsi e per contraddire i dati stessi della contesa. Sartre immaginava, si inventava un Flaubert che sposasse tutto quello che egli riteneva di dover ripudiare. I nuovi fedeli della lette- ratura mettono l'accento sul simbolo, su quello che ai loro oc- chi dovrebbe essere lo scrittore al di sopra delle passioni del momento. È chiaro che nessuna delle due parti si è sforzata di vedere quello che in realtà era stato Flaubert. Non era stato certo uno spirito che rifiutava l'apporto della realtà, così come non era soltanto un copista pronto a sacrificare problemi e motivi del suo tempo per arrivare a una pagina puramente for- male, esteriormente soddisfatta. A volerlo separare in questo modo, non si manca soltanto ai doveri della verità storica ma ci si inibisce di capire Flaubert, cioè quello scrittore che ha sentito drammaticamente le ragioni del suo tempo e ha ser- vito fedelmente gli ideali artistici nati e consolidati nell'arco di un duro esercizio. Sartre, bersagliando un Flaubert immagi- nario, non faceva che inseguire il mito dello scrittore nuovo, gli scrittori d'oggi bruciando incensi alla statua dello scrittore se- greto (dando per segreto anche quello che era noto perfino agli studenti da molti anni) vogliono evidentemente buttare tra le gambe dei loro nemici una figura ingombrante.

Ma se la discussione appare inerte là dove subisce quasi per intero le proposte della polemica, l'ombra di Flaubert ac- quista un significato di attualità là dove investe un problema

Un testo di Carlo Bo sul grande scrittore francese

completamente diverso, di natura storica. Non è proprio un caso se un critico avvertito, sensibile, e che ha il gusto dell'attualità come Maurice Nadeau ha deciso di offrire ai lettori senza etichette e senza scuole una nuova edizione di Flaubert (presso la casa *Rencontre* di Losanna) fondata sul principio della lettura legata al tempo. Probabilmente sono state le infatuazioni ultime, con tutti gli errori di prospettiva e con tutte le deficienze di carattere storico, a spingere il Nadeau a darci il film concreto del lavoro, del lungo e disperato lavoro di Flaubert. Fino a ieri la critica aveva preferito smembrare lo scrittore in diversi centri di interesse. L'uomo della corrispondenza, il romanziere compiuto della *Bovary*, il romanziere superiore per l'élite dei lettori rappresentato dalle varie redazioni della *Education* [*Educazione sentimentale*, n.d.r.] e della *Tentation* [*Tentazione di Sant'Antonio*, n.d.r.], il paradossale e nuovissimo inventore della coppia Bouvard-Pécuchet [protagonisti dell'omonimo romanzo, n.d.r.]. Ognuno poteva scegliere secondo le proprie tendenze e i propri gusti. Gide metteva l'accento, escludendo tutto il resto, sulle lettere. Du Bos doveva per forza rivolgersi all'*Education*, l'ingegnoso e sorprendente Queneau al *Bouvard*. Il giuoco andava avanti da molti anni, possiamo dire da almeno sessant'anni, e cioè dal periodo in cui si cominciava a registrare una certa stanchezza nei riguardi dello scrittore. Uno scrittore che per gran parte era finito nelle mani dei professori e degli eruditi e per cui la cura di un Dusmenil finiva per avere il sopravvento sull'intelligenza di un Thibaudet.

Flaubert aveva subito – e in maniera notevolissima – i contraccolpi di un atteggiamento snobistico, secondo cui era meglio scegliere dell'opera di uno scrittore – tanto meglio, se considerato grande nell'opinione corrente – quelle parti in ombra, meno battute e che consentivano una lettura più attuale. Oggi siamo in grado di giudicare meglio un atteggiamento del genere e di vederlo nelle sue giuste proporzioni. Chi lo accettava, chi lo sposava si trovava in uno stato di soggezione e di timidezza di fronte alle grandi costruzioni, alle imprese impegnative. E non già perché mancassero effettivamente le forze ma perché era invalsa nei più l'idea che un certo modo di fare letteratura era finito, apparteneva a un passato grande ma irripetibile. Per questo certi libri hanno dovuto aspettare molto tempo prima che li potessimo riconoscere nella loro integrità.

Guardate quanto ha aspettato Flaubert, quanto tempo ha dovuto lasciare passare nelle famiglie dei suoi nipoti perché il suo nome non destasse più sospetto. Ancora nel Trenta [del secolo scorso, n.d.r.] Flaubert appariva sempre lontano, nel dopoguerra le cose dovevano peggiorare per forza e si arrivò al processo ideato da Sartre. E anche oggi che i pellegrinaggi

riprendono con una fede di cui non possiamo per il momento che registrare l'intensità, la forza di partenza. Si ha la sensazione che troppe siano ancora le occasioni di equivoci e di malintesi. Valga ad ogni modo come augurio, come dato concreto di speranza la parte più seria di questi ritorni, l'impresa di Nadeau, il saggio di un nostro giovane francesista, Alberto Cento, *La dottrina di Flaubert* (al Cento dobbiamo anche l'edizione critica del *Bouvard*) e la traduzione lodevole di Camillo Sbarbaro nelle edizioni Einaudi.

Curioso sarebbe vedere che cosa sia per ora cresciuto all'ombra di Flaubert negli immediati dintorni della nuova letteratura di derivazione sperimentale e di obbedienza oggettiva. Non c'è molto, all'infuori di qualche tentativo dignitoso e anche nella parte positiva si intravedono altre componenti più decisive di quella flaubertiana. Se mettiamo le mani fra gli ultimi libri che hanno suscitato qualche eco con probabilità di durare oltre il giro chiuso dei due mesi, dobbiamo ammettere che la ragione Flaubert è assente. Assente per *Une douce mort très douce* della Beauvoir, assente nell'altro curioso e insidioso best-seller *La Bâtarde* di Violette Leduc, uscito con l'avallo della grande sorella Beauvoir.

Questa letteratura di tono così diverso, così disuguale e che passa senza segni d'insofferenza dalla descrizione terroristica all'abbandono nel più degenerato romanticismo è il contrario del sogno di Flaubert, della grande letteratura di composizione e di equilibrio. Perché il punto vero della questione è proprio questo: noi da anni andiamo alla deriva, buttando tutto quello che ci capita sottomano sulla barca delle avventure, non pensando, non esaminando la natura degli oggetti o dei sentimenti che imbarchiamo, nell'illusione che per capire e dominare la vita basta soltanto prendere, accumulare e lasciare fare al tempo. Flaubert non lasciava fare al tempo, di qui il carattere sacro e drammatico della sua impresa, di qui il duplice aspetto della sua fatica, sacra e blasfema insieme. Questo comporta un ben diverso atteggiamento, una ben diversa presa di coscienza e assunzione di responsabilità. Per Flaubert si trattava di restare (e questa sua speranza per molti anni ha fatto ridere), per gli scrittori d'oggi – anche per quelli che lo venerano come un maestro – si ha il sospetto che nessuno creda più a quella possibilità e che la partita debba essere giocata subito. Perfino gli stessi che predicano un'altra estetica e hanno ripreso a segnare tra i dati essenziali quelli del "tempo", perfino loro (almeno per il momento) non dimostrano d'averne la forza disperata, l'ambizione del recluso di Croisset, per cui la letteratura aveva mangiato la vita e la valeva.

(Carlo Bo, *L'ombra di Flaubert*, dalla "Rassegna di cultura francese", in Terzo Programma, 2, ERI, Torino 1965). ■

NEL GIORNO DI NATALE DI 30 ANNI FA

a cura di ORIOLO

Se ne va la sera del 25, il nostro Natale. L'ultimo colloquio con Eltsin due giorni prima, avrebbe dovuto durare due ore, è proseguito per altre sei. Il vero, unico momento del passaggio dei poteri. Si rimprovera a Eltsin di non aver salutato Gorbaciov con tutti gli onori, compresi quelli militari. Eltsin ha buon gioco nel rispondere: «Già, così l'Ucraina e gli altri ci rimprovereranno di aver sostituito Gorbaciov con Eltsin, l'erede del vecchio impero russo-comunista passa il testimone al nuovo impero russo, senza che con ciò cambi la sostanza». Non bisogna infondere nella mente degli assenti la falsa idea di una continuità che non c'è. Tranquillo l'ultimo appuntamento. Ormai i due guardavano al futuro, più difficile quello di Eltsin. Nella sua autobiografia, egli scrive che Gorbaciov avrebbe dovuto inventarsi un Eltsin, se non fosse esi-stito. E conclude: «Quest'uomo spinoso si rende conto che l'eroe, lui stesso, ha bisogno dell'altra dimensione, del 'gallo da combattimento', Eltsin».

Avrebbe voluto andarsene, salutato dal Parlamento federale. Senza di noi, hanno dichiarato i russi, disertando la sessione. L'aula offriva un'immagine triste, con molti deputati a cercarsi altre poltrone, e quelli delle Repubbliche lontane impegnati negli affari locali. Eltsin non sarebbe apparso. E allora Gorbaciov ha rinunciato. Non era quella la sede del giusto addio. Così è stato concordato un saluto televisivo, il 25 sera, due ore prima del telegiornale. Il dimissionario è apparso abbastanza tranquillo. Ha detto di lasciare il posto di presidente inquieto, ma non privo di speranze, ampiamente ragionando su ambedue gli aspetti. L'inquietudine: ha vinto la linea dello smembramento del paese che Gorbaciov non accetta. Intravede pericoli per i popoli sovietici e per la comunità mondiale. Non cambia la sua opinione. E tuttavia, farà il possibile affinché siano coronati dal successo gli accordi, conclusi a Alma Ata, che hanno portato undici vecchie Repubbliche nella nuova comunità. Spera in una distensione reale che permetta alla società di uscire dalla crisi.

Ha voluto fare un bilancio della sua gestione, durata quasi sette anni. Risultato principale: la liquidazione del sistema totalitario che aveva bloccato la strada verso una comunità libera e prospera. Gorbaciov afferma di aver capito presto la gravità della situazione: una società costretta a portare il fardello della militarizzazione, una società costretta a servire l'ideologia: ha spinto il paese al limite della sopportazione. Durante i suoi anni,



la società sovietica, afferma con orgoglio Gorbaciov, si è affrancata politicamente e spiritualmente. La gravità della crisi economica impedisce di vedere in piena luce questo risultato. E sono destinate a durare alcune realtà: libertà di stampa, elezioni libere, multipartitismo. Gorbaciov sottolinea che se dovesse ricominciare, rifarebbe all'incirca le stesse cose. Ricorda la sordida opposizione delle forze ancorate al passato, che hanno determinato tensioni al limite della sopportabilità. Lamenta il retaggio nazionale dell'intolleranza e il basso livello della cultura politica. Tutto ciò ha fatto perdere molto tempo ed è sfociato nel golpe d'agosto. Il mondo è cambiato. L'URSS si è aperta al mondo, diventa anzi, secondo l'ex presidente, un pilastro della civiltà contemporanea. Nessun accenno al successore Eltsin, salvo la promessa di fare il possibile affinché l'unione degli undici decolli. Due vecchini, ognuno con la sua bandiera rossa, alta il doppio del portatore, arrivano verso le undici sulla piazza Rossa. Si mettono sull'attenti e fissano con aria ostile il fiammante vessillo bianco-blu-rosso di materiale sintetico, appena issato, molto leggero e pronto a dispiegarsi, anche in modo bizzarro, al minimo colpo di vento. La precedente bandiera rossa era di seta pesante e si muoveva a ritmo fisso, determinato dal ventilatore nascosto sotto il pennone.

Vestiti come possono esserlo dei pensionati russi, se ne vanno due ore più tardi, al cambio di guardia sotto il mausoleo di Lenin, la stanchezza ha prevalso sulla nostalgia. Il rimpianto va alla bandiera, o coinvolge gli inquilini? E in questo caso, si

L'uscita di scena di Michail Gorbaciov

tratta di Stalin o di Gorbaciov? Su Gorbaciov Mosca ha voltato pagina velocemente. Si avverte tuttavia una vaga sensazione, molto russa: la perdita di un padre, un padre incapace di riempire i magazzini, ma pur sempre un padre. Altri prendono le misure del nuovo capo, forse meglio tagliato per esercitare il ruolo del predecessore. O forse i due pensionati se ne sono andati per un senso di sgomento. Sulla piazza Rossa, dove fino a ieri era proibito persino il fumo, poco prima dell'una sono passati tre ubriachi, hanno buttato per terra una bottiglia, il vino rosso ha imbrattato il glorioso selciato e la milizia di guardia ha fatto finta di non vedere. È proprio la fine. Eltsin ha affidato il compito di prelevare i codici nucleari al maresciallo Šapošnikov, benché fosse un rito sacerdotale, un'oleografia da consumare tra due presidenti.

Il discorso di commiato di Gorbaciov avrebbe fatto infuriare Eltsin al punto da prendere personalmente in mano il telefono e intimare a Raissa di sgombrare la dacia presidenziale entro 24 ore. Pure la decisione di mandare Šapošnikov sarebbe stata dettata dalla stessa rabbia.

L'ultimo incidente penoso, venerdì mattina. Gorbaciov ordina all'autista di portarlo al Cremlino, aveva appuntamento con una delegazione. Entra nel suo ex edificio, imbecca il



corridoio del quarto piano, saluta le guardie, non avverte il loro imbarazzo. Non vede nemmeno che la sua targhetta, il nome, cognome e carica, è stata rimossa dalla porta e sostituita con un'altra. Nella stanza dei segretari, facce nuove. Gorbaciov non perde tempo con i tirapiedi. Ma il nuovo telefonista lo avverte. «Guardi che Eltsin è già al lavoro». Nella stanza di Gorbaciov. ■

(Da Demetrio Volcic, Mosca. *I giorni della fine*, Nuova Eri/Mondadori, Milano 1993, pp. 217-220)

Il Capolavoro - UN PERCORSO STORICO-LETTERARIO SUL LAVORO
per il triennio della scuola secondaria superiore



Una ricognizione sul lavoro da Francesco d'Assisi ai Cancellieri della Repubblica fiorentina. Dà voce a Dante, Petrarca, Boccaccio, More e agli intellettuali che frequentano botteghe, Corti, Accademie e stamperie...

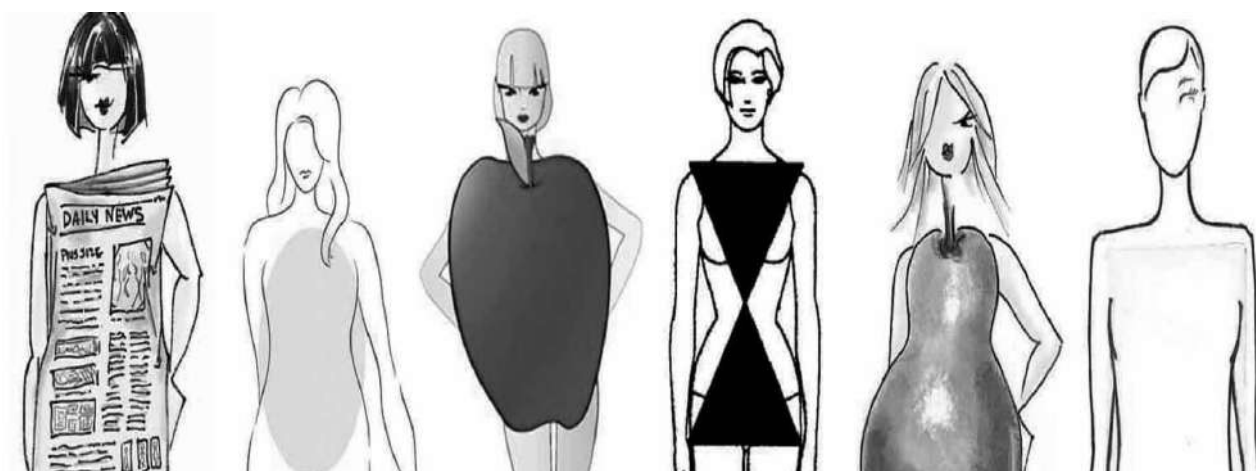


Una riflessione su ruolo e forme del lavoro nelle grandi utopie della modernità, da quelle preindustriali a quelle politiche e sociali dell'800. Con Locke, Hobbes e Rousseau propone una lettura del lavoro come luogo di conflitto, formazione e riscatto. E poi Leopardi e Manzoni...



Tutto il '900, dal lavoro celebrato nelle Esposizioni Universali ai "lavoretti" dei nostri tempi, dalla produzione tayloristica a quella immateriale, da Zola agli "scrittori precari", passando per occupazioni delle fabbriche e bonifiche di regime, "lavoro coatto" dei deportati in Germania fino ai giorni nostri...

LA DIFFICILE ADOLESCENZA DELLA GENZ



Una ricerca realizzata da *Skuola.net* tra ragazze e ragazzi tra i 10 e i 17 anni. Le insicurezze sul proprio corpo, l'aggressività dei coetanei e non solo, la scarsa informazione sulla sessualità, la paura delle proprie emozioni... E ancora i pregiudizi sulle donne. Il progetto "Domande Scomode" mostra come fare una corretta informazione e come portarla nelle scuole

La seconda parte del 2021, molto probabilmente, verrà ricordata dagli adolescenti come uno degli spartiacque più importanti della loro vita. Dopo il trauma che, specie loro, hanno subito con lo scoppio della pandemia, ora possono finalmente riassaporare una, seppur parziale, normalità. In questo, il ritorno a scuola è un passaggio fondamentale. Ma l'abbandono della DAD, il ritorno delle lezioni in presenza, la ripresa della routine, il confronto quotidiano con i coetanei (non sempre amici) oltre a un naturale senso di liberazione, potrebbero far riemergere tutte le fragilità e le insicurezze che questa età porta con sé. Che spesso proprio i pari età (ma non solo loro) contribuiscono ad alimentare. E che il fatto di dover restare la maggior parte del giorno in casa potrebbe aver messo solo momentaneamente in *stand-by*. Un discorso che, nel caso delle ragazze, si accentua ulteriormente.

Ma tra *body shaming* (i fastidiosi commenti negativi sull'aspetto fisico), stereotipi legati al "genere", falsi miti e scarsa informazione manifesta, quasi nessuno viene risparmiato. A "denunciarlo" sono loro stessi: gli oltre 6mila giovani - tra i 10 e i 17 anni - che hanno partecipato a "Domande Scomode sull'adolescenza", una ricerca realizzata da *Skuola.net* - portale di riferimento per la Generazione Z - in

collaborazione con Lines e Tampax, nell'ambito dell'iniziativa "Domande Scomode @School", un progetto che in modo indiretto e giocoso vuole aiutare preadolescenti e adolescenti ad avere gli elementi corretti per approcciarsi in modo sano e sicuro alle relazioni interpersonali, all'affettività e alla sessualità. Un obiettivo che, al momento, è facilmente raggiungibile da una sparuta minoranza di ragazze e ragazzi. Perché quasi 9 adolescenti su 10, almeno una volta, hanno subito *body shaming*; peraltro senza grandissime differenze legate al sesso: maschi e femmine sono sulla stessa barca. Inoltre, per circa 3 su 10 è praticamente un fatto quotidiano ricevere offese sul proprio aspetto

Body shaming, stereotipi di genere e preconcetti

fisico, che hanno il potere di far sviluppare vergogna o disagio in chi ne è vittima. Chi sono i principali colpevoli? Soprattutto i coetanei (così è nel 60% dei casi), il che dovrebbe far riflettere: molto spesso le vittime si trasformano in carnefici. Ma non manca chi, il più delle volte, subisce il fenomeno per mano sempre di giovani, ma di età più avanzata (lo dice l'8% degli intervistati) o addirittura degli adulti (il 20%).

La fragilità emotiva

La conseguenza più evidente di una così ampia diffusione di questi comportamenti la si può riscontrare nel pessimo rapporto che hanno i giovanissimi col proprio corpo: circa 1 su 4 confessa di non riuscire a guardarsi nudo neanche quando è da solo, figuriamoci di fronte a un ipotetico partner. Tanto è vero che la proporzione di adolescenti totalmente a disagio nel mostrarsi senza vestiti agli altri sale a 1 su 3.

I “nervi scoperti” degli adolescenti di oggi? Al primo posto c'è senza dubbio il peso corporeo – un problema per oltre la metà degli intervistati (55%) – seguito dall'aspetto di braccia, gambe e fianchi (44%) e dalle caratteristiche o eventuali difetti del viso (43%). I “drammi” dei coetanei di qualche generazione fa sembrano invece essere meno importanti: il 70% non si è mai sentito in imbarazzo quando ha ricevuto commenti negativi sull'altezza, su seno o organi genitali, sull'acne o su altre patologie dermatologiche.

Un quadro del genere, peraltro, va a inestarsi su quella tendente fragilità emotiva di cui si accennava e che anima nel profondo l'adolescenza della Gen Z, a prescindere dal *body shaming*. Dovendo, infatti, elencare i sentimenti prevalenti



che hanno provato (o stanno ancora provando) nella fase dello sviluppo, al fianco di una naturale curiosità (così per 1 su 2), ai primi posti troviamo sensazioni come l'insicurezza (l'ha percepita il 44%), l'imbarazzo (così per il 34%), il disagio (toccato con mano dal 33%). Meno frequenti, invece, la felicità o l'eccitazione per essere diventati grandi (le riportano solo 3 su 10).

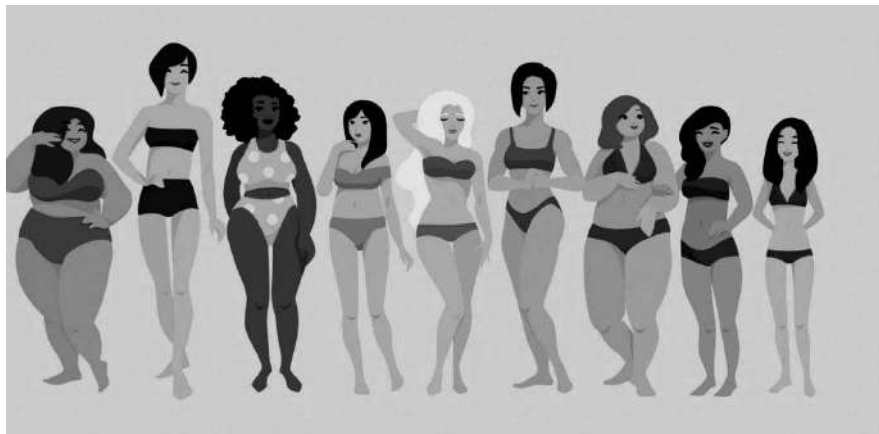
Come detto, però, quando si parla di aspetto fisico e sessualità, il ‘destino’ più arduo anche durante l'adolescenza spetta alle ragazze. Innanzitutto, isolando la componente femminile del campione, la diffusione del *body shaming* aumenta: seppur di poco, la percentuale di chi riceve di continuo apprezzamenti negativi sale dal 30% (media generale) al 34%. E poi ci sono gli immancabili luoghi comuni legati al ciclo mestruale, duri da sconfiggere e quindi ancora capaci di fare molto male. Su tutti il collegamento diretto tra l'irritabilità in “quei giorni lì”: la frase “Sei nervosa? Hai il ciclo!” la sente dire spesso e volentieri quasi l'80% del campione, un altro 17% ha subito lo stigma almeno una volta, appena il 5% (solamente 1 su 20) ha avuto la fortuna di salvarsi dall'offesa.

Ma l'equazione “nervosismo = ciclo”

non è il solo stereotipo comune. In parecchi, infatti, continuano a pensare che anche la permalosità e la suscettibilità si accentuino con l'arrivo delle mestruazioni. Certo, non si raggiungono i numeri appena visti, ma non è comunque da sottovalutare il fatto che circa 6 ragazze su 10 trascorrono le loro giornate dovendo portare anche il peso di questo ulteriore pregiudizio, praticamente costante, e che solamente il 16% ne sia stata risparmiata.

Così come, per quasi la metà delle intervistate (44%), è pressoché all'ordine del giorno che, nei momenti di tristezza o malinconia – magari legati a un fatto personale o a stati d'animo passeggeri – la cosiddetta “lacrima facile” venga imputata alle mestruazioni, come se gli altri lo sapessero già. Per fortuna, però, più di 1 su 4 può liberamente esternare i propri stati d'animo senza essere condannata con giudizi sommari e per una quota simile (28%) al massimo si è trattato di uno o due incidenti di percorso. Almeno su questo, dunque, le ragazze hanno maggiore libertà di manovra. Ma resta una sorta di contentino in una vita sociale davvero complicata.

Anche perché, come se non bastasse, si può osservare come quasi la metà de-



gli intervistati (46%) sia convinta che, con l'arrivo delle mestruazioni, le donne perdano il controllo dei propri comportamenti e delle emozioni. Attenzione, però: a differenza di quanto si potrebbe essere portati a pensare, non sono solo gli uomini ad alimentare il dato. Certo, è vero che tra i maschi a pensarla così sono addirittura 6 su 10, ma tra le ragazze si tocca un eloquente 40%.

In cosa si traduce tutto ciò? In un costante malessere (non solo fisico) che anima i giorni in cui devono affrontare il ciclo mestruale. Basta analizzare le principali sensazioni che si trovano a vivere le giovani quando il flusso fa la sua comparsa: circa i due terzi (64%) si sentono "tristi", ben 6 su 10 dicono di provare una sorta di "frustrazione", una quota simile (59%) addirittura "rabbia", il 47% elenca una forte "insicurezza", il 40% un vero "disagio"; molto diffusi, infine, "imbarazzo" (23,5%) e "vergogna" (18%).

Ma, facendo un passo indietro, dove affonda le radici tutto questo accanimento? Che, se non viene messo in pratica, è perlomeno presente nei pensieri di molti? Leggendo la ricerca nel suo complesso, viene il sospetto che tali atteggiamenti possano essere in parte dettati dal perdurare di altri tipi di

stereotipi, stavolta dalla portata più ampia, che chiamano in causa i maschi come le femmine nella stessa misura; come quello della necessaria corrispondenza tra sesso biologico e identità di genere. Difficile aspettarselo da un generazione che spesso si definisce "gender fluid". Eppure è così.

Ancora oggi, solo 2 adolescenti su 10 sono consapevoli che l'identità di genere possa non coincidere con il sesso biologico. Questo potrebbe spiegare anche perché continuano a essere ancora molto diffusi dei preconcetti legati alla sfera strettamente personale, specie tra i maschi. Per quasi 1 ragazzo su 2, ad esempio, piangere è un cosa da femmine, un segno di debolezza; quando invece potrebbero liberamente esternare la propria emotività, visto che praticamente tutte le ragazze (92%) non sono d'accordo con questa visione. Mentre per oltre 2 maschi su 3 farsi crescere i capelli o seguire la moda di mettersi un po' di trucco significa automaticamente essere poco virile (anche qui solo 1 ragazza su 5 si trova d'accordo).

Una possibile soluzione? La corretta comunicazione. Perché sembra che gli Zedders non siano stati abituati a informarsi su cosa accade veramente in una fase così importante. Il 29% degli ado-

lescenti, infatti, non si preoccupa di capire meglio tutti i possibili risvolti legati al cambiamento del proprio corpo (e di quello dei suoi coetanei). Tra i maschi, poi, la percentuale schizza al 43%; mentre tra le ragazze si scende al 22%. Inoltre, quando ci si vuole informare, le fonti preferite potrebbero non essere del tutto affidabili o complete, visto che le più sfruttate sono Internet (ci ricorre il 67%) e il consiglio dei coetanei (57%). Pochissimi ne parlano a scuola (44%) o in famiglia (36%), proprio nessuno con un medico o un sessuologo.

Tuttavia, nemmeno gli adulti rappresentano una garanzia assoluta. Infatti, gli adolescenti che hanno chiesto chiarimenti a genitori, insegnanti o esperti non sempre hanno ricevuto la risposta che si aspettavano: a un quarto di loro sono tornate indietro indicazioni poco chiare (18%) se non addirittura nulle (6%). Solamente 1 su 2 ha trovato ampia disponibilità all'ascolto e supporto concreto al momento giusto. Quanto basta per stimolare una riflessione, che non si fermi alle parole ma si traduca in azioni concrete; proprio quello che tenta di fare il progetto "Domande Scomodè @School" con varie iniziative per le scuole – grazie al supporto del portale *Skuola.net* – rivolte a studenti, docenti e genitori.

Una missione, quella sostenuta da Lienes e Tampax, che mette a disposizione anche una piattaforma (<https://domandescomodeatschool.it>) ricca di risorse e consigli per rimuovere quegli ostacoli, soprattutto psicologici, che gli adolescenti incontrano durante questo momento di "passaggio". Permettendogli così di vivere appieno una delle fasi più belle, seppur problematiche, della vita di ognuno. ■

(www.skuola.net)

E il gruppo, ingenerosamente, di solito, non risparmia commenti e battute, atteggiamenti che dalla goliardia degenerano non di rado nella vera e propria persecuzione, creando disagio, vergogna, sofferenza nei ragazzi presi di mira.

Inutile sottolineare che al di là del bullismo generico che colpisce in ugual modo maschi e femmine, sulle ragazze ancora grava una gran quantità di pregiudizi – legati a scarsa informazione e ad arretratezza culturale – che amplifica le loro difficoltà.

Una riflessione su alcuni dati della ricerca

Di recente Skuola.net ha realizzato in collaborazione con Lines e Tampax, la ricerca "Domande scomode@School, a cui hanno partecipato seimila giovani tra i 10 e i 17 anni. I risultati sono quanto meno sconcertanti e smentiscono clamorosamente il luogo comune di una generazione superficiale e gaudente, uno stereotipo diffuso tra molti adulti.

Ecco alcuni tra i dati più significativi su cui fare una riflessione. Nove adolescenti su dieci dichiarano di aver subito almeno una volta *body shaming* (spingere una persona a vergognarsi di un difetto fisico) soprattutto dai coetanei. Per la maggior parte degli intervistati l'età adolescenziale suscita sì curiosità, ma soprattutto disagio e insicurezza, mentre solo il trenta per cento dichiara di vivere questa età con gioia e entusiasmo per il cambiamento.

Le ragazze, oltre che dal *body shaming* (che subiscono con una frequenza leggermente maggiore rispetto ai coetanei maschi) sono gravate, come si diceva, da atavici pregiudizi legati soprattutto al ciclo mestruale; quasi l'ottanta per cento del campione femminile di-

chiara di aver subito fastidiosi commenti sulla variabilità dell'umore e dei comportamenti legati proprio a quel periodo particolare.

Persino la naturale manifestazione delle emozioni da parte delle ragazze viene spesso attribuita (44% delle intervistate) ai disturbi di "quei giorni" più che a stati d'animo legati a situazioni precise o a caratteristiche della personalità. In una certa misura purtroppo sono le ragazze stesse portatrici di queste assurde convinzioni (40%).

Questi elementi contribuiscono naturalmente a far vivere un evento fisiologico con sensazioni negative, che vanno dal disagio alla frustrazione.

La ricerca, per la verità, mette a fuoco un elemento che non riguarda solo le ragazze ma più in generale il rapporto fra il sesso biologico e l'identità di genere, rapporto che sembra gravato da antichi stereotipi e limiti culturali, a dispetto delle aperture, forse ancora più sbandierate che introiettate.

Sicuramente una più corretta informazione per cominciare potrebbe sgombrare il campo da luoghi comuni e antiche credenze, scientificamente scorrette o semplicemente bacchettone.

Questo discorso chiama in campo diversi soggetti, dalla famiglia che sempre più spesso delega l'educazione sessuale ai mezzi di informazione più diffusi, rinunciando al momento più importante che è quello del dialogo, alla scuola che nel nostro paese non ha ancora affrontato in modo serio e sistematico il problema di una corretta educazione sessuale, intesa in senso scientifico e socio-affettivo.

Il problema però non si limita alla sfera sesso-affettiva, il disagio degli adolescenti è un fenomeno più complesso, da cui spesso, è vero, si "guarisce" in modo spontaneo, senza particolari interventi,

ma è pur vero che molte problematiche dell'età adulta affondano le loro radici proprio in quegli anni, quando una particolare fragilità o un ambiente particolarmente ostile non hanno consentito il superamento di certe difficoltà.

Appare necessario affrontare il problema in modo consapevole e soprattutto da diversi punti di vista. Si potrebbe cominciare dalle famiglie, spesso più attente al benessere materiale dei figli che ai loro bisogni e alle loro difficoltà emotive, ma si tratta di un discorso complesso, in cui è importante guardarsi da facili moralismi e predicocci a buon mercato. Inoltre le famiglie non sono tutte uguali, non hanno tutte gli stessi strumenti culturali, spesso sono deprivate e non esistono nel nostro paese adeguate esperienze di educazione alla genitorialità.

Sicuramente più significative sono le responsabilità della scuola e il ruolo che dovrebbe avere nel guidare i giovani nel delicato passaggio dall'infanzia all'età adulta. Temi come l'autostima, l'empatia, il dialogo, la cooperazione dovrebbero far parte del curricolo socio-affettivo di cui l'istituzione scuola si dovrebbe dotare come delle competenze disciplinari e che necessariamente dovrebbero entrare nel percorso formativo dei docenti che, con la famiglia, sono i primi adulti di riferimento dei ragazzi.

Qualche riflessione o anche più meriterebbe poi il contesto sociale, prodigo di specialisti che disquisiscono autorevolmente dalle televisioni e dalle rubriche di giornali e riviste, ma ancor più prodigo di modelli di grazia e di bellezza da acquistare e consumare a qualsiasi prezzo, per conquistare un aspetto, un'identità in cui sentirsi affrancati dalle frustrazioni e gratificati dal consenso.

Ciascuno di questi temi meriterebbe naturalmente ben altri spazi ed approfondimenti. ■

Pippo Di Marca, autore, attore, performer, direttore teatrale

“HO SEMPRE CERCATO ANIME CHE MI RASSOMIGLIASSERO”

Pippo Di Marca *par soi-même*, a cura di MARCO FIORAMANTI



Buongiorno Pippo, il registratore è già in REC, partiamo dal significato di “scrittura scenica” per raccontarmi poi, in un flusso, tutti i tuoi “fari”...

La *scrittura scenica* in realtà era una metodologia che poteva contenere qualunque libertà espressiva. “Scrittura” era nel senso che veniva realizzata non a partire da un testo, ma da un lavoro sulla scena, sulle tavole del palcoscenico, non che sull’esperienza delle arti visive e della musica contemporanea, sull’esperienza dell’avanguardia, verso una destrutturazione del linguaggio narrativo che avevamo acquisito in precedenza,

Ideatore del *Meta-Teatro*, ha costruito le tappe di un *continuum* personalissimo creando sodalizi con Carmelo Bene, Leo De Berardinis, il gruppo del *Living Theatre* e confronti diretti con Lautréamont e Duchamp, Genet, Joyce, Bernhard, Beckett, Bolaño

e quindi il termine di *scrittura scenica* era quello che coincideva di più con l’idea di un teatro da stravolgere, che si avvicinava di più all’esperienza del concettuale e della *performing art*.

Io, pur partendo da una formazione di lettore di libri precedente, nella mia giovinezza, il primo spettacolo l’ho fatto pensando all’evento, alla *performance*. Infatti non aveva testo, era uno spettacolo di movimento e, non a caso, sulla base di un atteggiamento da ‘pittore della scena’. Si intitolava *Evento Collage n.1*. Tutti i miei spettacoli successivi sono stati concepiti come eventi e non come storie. Quella cosa lì mi ha in qualche modo aperto diverse strade, apparentemente anche differenti le une dalle altre, però erano strade che portavano a una ‘riscrittura scenica’ del teatro e anche delle eventuali fonti, per esempio letterarie, che potevano spingermi in direzioni nelle quali io personalmente avrei voluto e potuto più riconoscermi.

Sicché nella letteratura che piaceva a me, quella surrealista o comunque non tradizionale, trovavo l’energia, il magma che mi poteva consentire di esprimere con più libertà quello che io desideravo fare e soprattutto con più coerenza: di fatto la sintassi e la grammatica teatrale

in quegli anni vennero completamente cambiate e la letteratura, per me, diventava immediatamente immagine-gestomusica-ritmo.

Salomé Abstraction (da Wilde)

Uno spettacolo di ‘poesia-in-prosa’ radicale. Applicato alla *Salomé* di Wilde. Tra l’altro, era cominciato a nascere un sodalizio con Carmelo (Bene, ndr). Io ho fatto la *Salomé* per rifare una *Salomé* opposta (o diversa) a quella sua! La mia *Salomé* era musica pura, tanto è vero che ho utilizzato direttamente il testo francese di Wilde, l’ho ribaltato interamente dentro la dimensione dell’*Igitur* di Mallarmé. È stata una rivoluzione copernicana, quasi impensabile, mi ricordo che lo stesso Carmelo si meravigliò. Lo spettacolo, di una rarefazione musicale che equivaleva alle cose che in quel momento facevano i musicisti d’avanguardia, tipo Sciarrino, fu invitato al festival di Chieti, il Premio Festival del Teatro d’avanguardia italiano. Era il ‘74. Questo lavoro mi ha portato fatalmente a una forma di concettualità ironica che ho trovato nel giro di pochi anni dentro due giganti della letteratura e dell’arte (ognuno di noi ha delle pietre miliari).

Pippo Di Marca, autore, attore, performer, direttore teatrale



Lautréamont e Duchamp

Prima devi trovare la tua pietra miliare, o la trovi strada facendo, ma la trovi sposcando o addirittura immedesimandoti in altri artisti o in quello che hanno fatto.

Io mi sono trovato, ed è stata la mia fortuna, in questo tipo di dinamica di scelte che facevo in cui la letteratura non era la drammaturgia teatrale, i testi, ma era la poesia o la potenza, l'ironia, il ribaltamento del discorso che ci poteva essere in qualche testo letterario o in qualcuno degli autori, tipo Lautréamont, il massimo che è stato espresso dal surrealismo, anche se lui era pre-surrealista, trent'anni prima che nascesse il Surrealismo. In più possedeva crudeltà e ironia tali da essere, al limite, oltre il surrealismo e il dadaismo. Fu così che io trovai un'energia "nera" e una lucidità "nera" in questo "maledetto" e la travasai in uno dei miei più importanti spettacoli storici, *Il Conte di Lautréamont rappresenta i Canti di Maldoror* (1975), che girò in Italia e in Europa e andò al festival *Nuove Tendenze* di Salerno che allora era una sorta di 'biennale del teatro'. In seguito, quasi a ridosso, nel mo-

mento in cui c'è stato un passaggio di crisi della narrazione, chiamiamola 'letteraria', ho trovato istintivamente un riferimento in Marcel Duchamp che conoscevo benissimo dai tempi in cui avevo cominciato a collaborare con Giancarlo Nanni alla "Fede" (la prima cantina/teatro in via Portuense a Porta Portese, ndr).

In Duchamp c'era la felicità creativa e l'ironia superiore, l'ironia del massimo di quello che si può definire "concettuale nell'arte", ma che era altrettanto violenta nei riguardi della società dell'arte e della storia dell'arte: perché i baffi alla Gioconda sono una dichiarazione di guerra, una negazione del passato. Bisognava andare oltre, e quelle sono le esperienze che nascono tra l'altro con la consapevolezza che le arti visive avevano raggiunto livelli oltre i quali non si poteva più andare, perché nel momento in cui Picasso fa le *Demoiselles d'Avignon* per superare Cézanne, Matisse, quindi andare oltre... poi dove si è ritrovato? Si è ritrovato dove c'era una scomposizione totale dell'immagine. Questo non significa che lui era contrario in partenza al figurativo, però bisognava andare oltre e questa specie di piramide a un certo punto si è elevata fino al punto in cui Duchamp che pure era un bravo pittore, che ha fatto quadri diciamo tra futuristi e cubisti aveva capito che non aveva più senso neanche fare quelli, perché l'unico senso che valeva era la consapevolezza dell'artista di inseguire un assoluto suo, che equivaleva al massimo della poesia esprimibile, che diventava negazione del finto poetico e del finto figurativo.

Questa era una 'rivoluzione' ed è servita a me per fare un teatro che andasse oltre la letteratura e diventasse gesto, corpi, idea dello spazio. Saltava la narrazione. Diventavano musica. C'era un *sound* incredibile negli spettacoli. Così c'è stato il passaggio alla performance,



attraverso Duchamp (stiamo parlando del '77-'78), e per diversi anni ho fatto "azioni sceniche" o "creazioni sceniche". Non erano più spettacoli, erano gesti che venivano fatti in gallerie d'arte o addirittura in altri luoghi non deputati. Quello è stato il periodo, proprio qui in questa casa sono nati i "meta-martedì", che sono stati una stagione di azioni straordinarie dove l'atelier dell'artista, il luogo dove viveva, diventava lo specchio dei suoi gesti teatrali. Questo è durato 6 mesi, poi abbiamo fatto delle cose anche fuori dei teatri, nelle strade, provocatoriamente, per esempio a Narni con un *happening* su Genet, restituito come se fosse un discorso pasoliniano di iperrealismo violento, durissimo. E quindi queste due anime, questi due punti di riferimento – Lautréamont e Duchamp – i due livelli, quello "performativo" e quello "maledetto", me li sono portati appresso negli anni a seguire (avrò fatto almeno 70 spettacoli e almeno un'altra sessantina di "azioni sceniche" dappertutto, in Italia nei teatri, nelle gallerie d'arte, in alcune manifestazioni d'arte, all'estero, eccetera).

Pippo Di Marca, autore, attore, performer, direttore teatrale

Joyce e Beckett

Queste due cose mi hanno portato fatalmente a Joyce, che è il più grande dei riformatori, pur non dichiarandosi "avanguardia", perché lui praticamente ha scritto un capolavoro, che è l'*Ulisse*, e poi ha distrutto completamente il linguaggio scrivendo *Finnegans Wake*. A proposito di grandi, c'è il riferimento a Beckett, che praticamente è il figlio di Joyce. Se non ci fosse stato Joyce, a parte che lui ha fatto il segretario di Joyce, entrambi dublinesi, se non ci fosse stato soprattutto il secondo Joyce, quello che ha esasperato il linguaggio in una maniera inarrivabile, probabilmente non ci sarebbe stato Beckett. Sono in correlazione, perché lui ha fatto il gesto che ho fatto io nei riguardi di Carmelo, con la *Salomé* e tanto altro, il fatto di tradire chi era il mio punto di riferimento. Ho fatto una decina di eventi, tra grandi performance e spettacoli, su Duchamp e da Duchamp. Ho cominciato con una performance replica della partita a scacchi con donna nuda davanti al "Grande Vetro", al Museo di Philadelphia. Da lì sono nate due versioni di "Omaggio a Marcel Duchamp", la prima a Napoli e la seconda a Roma e a Torino. Da lì mi ha accompagnato per anni, dal '79 all'83, in una 'tetralogia': *Erratum Musical* (tra Cage e la videoarte americana); *Jura-Paris: Big Bang Agency* (un viaggio 'extraterrestre' con Duchamp, Picabia e Apollinaire su una macchina 'reale' che girava in tondo nello spazio di un circo fino a essere risucchiata nel vuoto cosmico); *Violer d'Amores* (una 'fusione scenica' in forma di teatro danza sul 'femminile' in Duchamp e Joyce); *Amiral's Men* (una straordinaria 'creazione scenica' che, dalla 'Via Lattea' del *Grande Vetro*, spaziava tra Duchamp, Shakespeare e i replicanti di *Blade*



Runner). Duchamp diceva "la mia vita, ogni sospiro della mia vita, è Arte, non importa se è visuale...", ed era esattamente quello che sentivo io. Quando percepivo che dovevo fare una cosa la percepivo in termini di istanza basica dentro me stesso. Solo così potevo mettere insieme Duchamp e Joyce o Shakespeare. Da notare che io Joyce, così come Duchamp, lo vivevo come 'un fiume sotterraneo' che non mi abbandonava mai, cercavo continuamente di andare nella direzione del *Finnegans Wake*, nella linea della commistione dei linguaggi, perché era l'unico tentativo, 'ipertestuale', di descrivere il mondo. Il mio teatro in realtà era un ipertesto ed era anche vissuto come una sorta di confronto con la narrazione ufficiale del mondo. In *Admiral's Men* mettevo insieme 3 personaggi: Tommaso Moro, Aldo Moro e John Kennedy che facevano parte della 'storiografia' della censura e dei morti 'cattolici' ammazzati e questa cosa veniva fatta a partire da un testo di Shakespeare su Tommaso Moro mai scritto né realizzato. Senza perdere di vista l'Universo

rappresentato nel *Grande Vetro* duchampiano, lo spettacolo seguiva una sua cornice visuale costante che certe volte andava in consonanza con l'azione scenica, spessissimo al contrario, e a un certo punto questo discorso portava a esiti imprevedibili, a una specie di *blob* televisivo prima maniera, dove c'erano le diapositive di tutti i grandi del mondo e tutte le nefandezze del mondo, e sotto queste immagini c'era il comunicato delle Brigate rosse quando avevano lasciato il cadavere di Moro. È uno dei momenti più potenti che il teatro può fare, perché lì tu percepisci l'impossibilità di capire e tutto il senso della *pietas* tragica in un momento si trasforma in 'parodia' della storia e del senso, che è poi quella dimensione di poetica e di pratica teatrale altissime fatte in una misura straordinaria da Carmelo Bene. Però con Carmelo i discorsi erano ancora più complessi e dipendevano dal suo estro o dagli umori del momento. Lui, per esempio, sulla base dell'ammirazione di Nietzsche per la *Carmen* di Bizet, voleva farla, ne parlava di continuo, però non

l'ha mai fatta, era solo invaghito dall'infatuazione di Nietzsche. E questo, per oscure ragioni, lo bloccava. Io invece l'ho fatto. Era una *Carmen* giocata sullo spazio e sul movimento, poteva ricordare l'*Orlando Furioso* di Ronconi, ma più surreale, più 'meccanica', senza la musica, con movimenti ora giocosi ora tesissimi, un'azione scenica giocata tutta sul ritmo, a spaccare i contenuti e a farli risaltare in questo gioco di amore-odio tra l'uomo-donna da una parte e il senso di oppressività di quel mondo lì, il mondo dei toreri. Una dimensione che andava in un certo senso oltre la stessa idea di predilezione e "rispetto" per la *Carmen* che avrebbe potuto avere Carmelo. Non ci si ferma, e non ci si forma mai, ma sicuramente ogni mia esperienza/esperimento ha contribuito a costruire ciò che si può definire un metodo: quello con cui ho affrontato e realizzato, dagli anni '80 a oggi, decine di spettacoli e cre/azioni sceniche compresi ovviamente anche testi di drammaturgia scritta o di matrice propriamente letteraria; tra cui, memorabili, *Target-Lulu* (da Wedekind, Alban Berg, G.W. Pabst), *Diceria dell'Untore* (Bufalino, Kantor), *La Cognizione del dolore* (Gadda), *Porträt Abstrakt* (da T. Bernhard, Nietzsche), *I Negri* (J. Genet), *Ballata sulla fine del giardino* (da Čechov), *Giorni Felici* (Beckett Cantata), *La Tempesta* (ovvero *Il pasto dei ciechi*) da Shakespeare, *Frammenti d'Urbe* (da Manganelli, Greenaway), *Ex Hamleto* (da Shakespeare, Kubrik), *P.i.r.a.n.d.e.l.l.o* *Impromptu* (da *I Giganti della Montagna*, *I sei personaggi*, Artaud), *Aspettando Godot* e *Finale di partita* (Beckett), *Bloomsday 2007* (lettura integrale, 18 ore, di tutti i 18 capitoli dell'*Ulisse* di Joyce), *L'imperatore della Cina* (da Ribemont-Dessaignes, 'dada-spettacolo' diretto e interpretato nel

quarantennale, 2009, del mio debutto come attore con Nanni), *Linee spezzate nella tempesta* e *La parte di Bolaño: il quinto cavaliere* (dalla vital opera di Roberto Bolaño), *Vecchi tempi* (da Pinter), *Theatrum Mundi Show* (Gran Viaggio sulla poesia universale dal 1200 al 2000, da Villon, Dante a... Leopardi, Pound, Sanguineti, Joyce). Ora mi soffermo su alcuni passaggi.

Gadda

Ho portato in scena *La cognizione del dolore*, ma non ho raccontato la cognizione del dolore, ho raccontato quest'odio incredibile tra una madre e un figlio, destrutturando il romanzo, capovolgendo il rapporto dei testi. La madre diceva le battute del figlio e il figlio quelle della madre, in un fiume senza catarsi. Sono stato sempre contrario all'immedesimazione come tecnica, io lavoro sul massimo della 'libertà' degli attori, per prima la mia, e poi, proprio attraverso quella libertà giocata nella maniera più radicale, arrivare al punto massimo a cui puoi arrivare con quell'esperienza quando fai la *scrittura scenica*. Per questo i due attori non si dovevano conoscere né incontrare. Ho lavorato per mesi con l'uno e con l'altra separatamente. Li ho messi dentro questa specie di gabbia semibuia che era 'la scena' un giorno prima del debutto, ed è successo qualcosa di inaudito. Come se tutto fosse un'improvvisazione 'reale', violentissima, e allora tu capisci che puoi fare persino la cosiddetta immedesimazione, però qualunque cosa fai sulla scena, anche la più astratta, o lucida, o concettuale, per 'ri-scriverla' a modo tuo, deve avere la stessa 'intensità' d'artista di giganti come Duchamp, Lautréamont... E questo è il mio karma, che mi porto dietro e dentro da sempre.

Čechov

Il mio *Giardino dei ciliegi* era una ballata sulla fine del giardino, la fine dell'Unione Sovietica. Cominciava con Firs, il vecchio maggiordomo, che leggeva la Pravda, con l'Internazionale a tutto volume e lui veniva avanti e non capiva che catastrofe stava arrivando, la fine del comunismo! In parallelo al testo di Čechov si profilava un'altra 'catastrofe'. Quella dell'inaffondabile Titanic, nella versione del poeta Enzensberger, un radiodramma che Firs ascoltava come se fosse la fine del capitalismo, e verso cui andavano i personaggi inseguendo la chimera di una salvezza o di un progresso che si sarebbe rivelato guerre, assassini, omicidi, Cia... Io nasco teatralmente con e dentro il Sessantotto e tutta l'intensità di pensiero radicale e critico che pervade la mia attività artistica non poteva che essere travasata nella *scrittura scenica* di quello spettacolo.

Genet

Ho fatto *I Negri* di Genet, ma non parlava solo dei negri, parlava della negritudine. Gli attori erano neri-americani, neri-africani, neri-italiani (nati da genitori italiani) e non attori italiani con i germi di una 'negritudine' sottoproletaria. Genet serviva per fare *Frantz Fanon*. Da questa miscela esplosiva venne fuori uno spettacolo-happening potente, straordinario. Era come stare sull'orlo dell'abisso: c'era una fune in aria con equilibrismi reali, c'era una contrapposizione netta e chiara tra chi 'era' la negritudine e chi 'impersonava' i bianchi. Quella contrapposizione che in Genet è grande architettura di parole, per me diventava gesto scenico al livello del *Living Theatre* o del mio primo spettacolo, *Evento collage n.1*, pura energia creativa per un'iconografia della violenza nel mondo, di una coerenza estrema.

Pippo Di Marca, autore, attore, performer, direttore teatrale



Bolaño

Come dico spesso i miei 'fari' sono come introiettati dentro di me, qualunque cosa faccio, me li sogno la notte! Lautréamont, fa dire a Maldoror: Cercavo un'anima che mi rassomigliasse. Io non ho fatto altro che cercare anime che mi rassomigliassero, al massimo livello possibile della tensione morale, estetica, espressiva. E nella mia fase ultima, dal 2004, ne ho 'trovato' un altro, Roberto Bolaño, morto nel 2003, uno scrittore straordinario, con un coraggio e un umorismo incredibili, oltre a un senso alto della disperazione e della lotta dell'artista. Da allora mi ci sono dedicato totalmente. Ho fatto cinque o sei tra spettacoli e letture sceniche, da lui e su di lui. Nel primo spettacolo, *Linee spezzate nella tempesta*, la scenografia era costituita da un'installazione aerea con tutti i suoi libri, come se vagassero in una

sorta di galassia celeste. Io, sotto, dirigevo un carosello di azioni come se fosse una *roulette*, un cortocircuito inarrestabile. Poi ne ho fatti altri due, erano miei monologhi, come per affrontarlo più direttamente, in prima persona, su me stesso, come avevo fatto anni prima con Prospero (protagonista de *La Tempesta*, ndr) a rappresentare che chiunque si imbarca in un'avventura teatrale, poetica, umana è destinato al naufragio. L'esito finale, per il momento, di questo 'laboratorio Bolaño' è stato *La parte di Bolaño: il quinto cavaliere*, uno dei miei spettacoli più belli e potenti, una specie di compendio di Bolaño che lo colloca in pieno dentro la mia storia.

Una summa basata su due capolavori assoluti, l'ultimo suo libro, *2666*, diviso in 5 parti, e *Detective selvaggi*, l'altro libro che lo ha consacrato nell'empireo della letteratura mondiale. Qual è la 'parte' di

Bolaño? Essere Il 'quinto cavaliere', dopo e insieme a quelli che lui considerava 'i 4 cavalieri dell'Apocalisse' della poesia del moderno: Lautréamont, Baudelaire, Mallarmé e Rimbaud. I 'maldetti' francesi, che erano esattamente le mie origini! Il tutto dentro una scenografia che era un mare di libri, migliaia e migliaia, interminabili come la sabbia dell'oasi d'orrore in un deserto di noia, il verso di Baudelaire che racchiude il senso dello spettacolo. ■



(Tutte le foto sono di Paola Spinelli)

DRAMMA PSICOSOCIOLOGICO

MARCO FIORAMANTI

(Silvio Orlando, il boss): "È tosto sta' in galera, eh!"
 (Toni Servillo, l'ispettore): "Tu stai in galera, io no!"
 (Orlando): "Ah si?! Non me n'ero accorto..."
 (Servillo): "Io e te in comune non abbiamo niente!"

C'è da sfatare un mito. Anche nella realtà i detenuti, quelli tosti, non hanno nessuna intenzione di evadere. È questa una delle chiavi emotive su cui fa leva il film, e più di una sono le situazioni che mettono lo spettatore nella condizione di aspettarsi, da un momento all'altro, la rivolta violenta con conseguente tentativo di fuga. Veniamo alla storia. In un posto sperduto della Sardegna un vecchio carcere (il San Sebastiano di Sassari, ndr), apparentemente fuori del tempo, sta per essere dismesso e trasferiti tutti i detenuti.

Il film apre in esterno notte con una silenziosa panoramica che vede in lon-

tananza il carcere immerso tra le rocce. Subito dopo vengono inquadrati degli uomini seduti che scherzano attorno a un fuoco. Sono gli agenti di custodia che parlano dopo una battuta di caccia alle anatre. L'atmosfera è goliardica, stanno festeggiando l'imminente ritorno a casa prima di nuove destinazioni. Ma un contrordine dal Ministero comunica la sospensione della partenza di dodici detenuti, con l'anomalia di un numero di guardie carcerarie ben inferiore. Nasce quindi un clima di tensione che vibra per tutte e due le ore del film ma che, per altro verso, induce a innestare, all'interno e fuori delle celle, inaspettati legami e rapporti umanitari. Toni Servillo è Gaetano Gargiulo, ispettore delle guardie carcerarie, al comando in quanto il più alto in grado per età. Silvio Orlando riveste i panni di don Carmine Lagioia, ergastolano, spietato boss di camorra.



Toni Servillo con Leonardo Di Costanzo, il regista

Col passare dei giorni e per varie situazioni (gli agenti lasciati soli al loro destino, tutte le attività sospese ai detenuti, annullati i colloqui e conseguente sciopero della fame) le ferree regole del carcere si allentano, nascono dei compromessi, inizialmente rischiosi, tra i due schieramenti – le guardie da una parte, i carcerati dall'altra – che vengono in qualche modo a interagire emotivamente. Dice Servillo in un'intervista sul suo ruolo: *Per me è stato particolarmente affascinante interpretare un personaggio di decorosissima bontà, con grandissima onestà, un funzionario dello Stato che crede nel suo lavoro, ma crede anche in un gesto che può evitare che la catena di violenza che c'è fuori delle carceri si ripeta ossessivamente anche all'interno del carcere soprattutto mi affascinava la dimensione interiore del personaggio che ha dentro di sé questo conflitto molto forte tra l'esercizio della responsabilità e la compassione, la pietà. Fantastica la colonna sonora fatta di percussioni free jazz composte e firmate da Pasquale Scialò.*

In sintesi, un film da non perdere. ■



Silvio Orlando in una scena del film

L'INTIMO SENTIRE DI UNA COMUNITÀ

ALBERTO ALBERTI

In tutte le comunità, piccole o grandi, non può mancare la cultura orale, quell'insieme di modi di dire, conversari, luoghi comuni, frasi idiomatiche e soprattutto prodotti in rima, canzoni, canti e cantilene. Un universo di parole che segna profondamente e per vie nascoste il pensiero, i sentimenti, la vita e i modi di intendere la vita dei singoli individui. Oltre l'ufficialità istituzionale, le denominazioni formali magari scritte negli atti pubblici, esiste questo patrimonio comune di materiali linguistici, sedimentato nel tempo in relazione a sentimenti e atti di amore o di odio, di indifferenza o di partecipazione, o in relazione a fatti di vita consueti, eventi, feste religiose e laiche e altre occorrenze del genere. È un patrimonio immateriale che si imprime nel cuore e nella mente di ciascuno, e ne delinea il substrato ideale, nostalgico e sfuggente ma persistente e proficuo anche se quasi sempre sotterraneo. Di generazione in generazione, tramandati integralmente o parzialmente e magari con variazioni e adattamenti suggeriti dalle varie circostanze della vita o dal mutare dei tempi, quei canti, quelle massime, quelle canzoni si stampano e vivono nell'intimo sentire delle persone, segnando, in modo consapevole o no, importanti tratti culturali di appartenenza a una data comunità.

La diffusione dell'alfabeto, in Italia negli ultimi due secoli, e il prevalere nella vita sociale della forma scritta non hanno intaccato se non marginalmente il patri-



monio orale accumulatosi negli anni. Ma il recente sviluppo delle tecnologie informatiche ha tutte le caratteristiche della spugna che un tempo cancellava le tracce di gesso dalle antiche lavagne. Con tutta evidenza, *tablet*, *smartphone*, telefonini e altri strumenti del genere privilegiano l'uso della scrittura anche nel conversare comune, negli scambi comunicativi più consueti e informali come convenevoli e chiacchierate. Il che è in generale e fortunatamente un bene, un fattore di civiltà e di apertura sul mondo. Ma è anche una limitazione e una perdita: mette in scacco il colloquio diretto, o, come si direbbe oggi, "in presenza", favorisce il silenzio fra persone e sicuramente, per il nostro discorso, costituisce un impedimento o almeno un

freno al mantenimento e alla riproduzione della cultura orale propria di una specifica comunità. Ci si affaccia sull'universo, si avvicinano i popoli e i continenti, ma si rischia di perdere il sapore del proprio paese.

Perciò è meritoria l'opera di chi tenta di far valere ancora il gusto dell'appartenenza, come fa Saro Lo Re, insegnante di scuola secondaria, appassionato di letteratura, di storia e di cultura popolare, che raccoglie in questo *Casalvecchio canta, dici e prega*, un ricco volume stampato in proprio, una antologia di canti e canzoni in dialetto siciliano, propri della Valle dell'Agrò e specificatamente del territorio di Casalvecchio Siculo e degli agglomerati urbani – paesi e borgate – vicini.



Il soggetto del titolo, colui che “canta, dice e prega”, non è una persona singola ma una comunità o più esattamente e specificatamente un luogo, Casalvecchio Siculo appunto, *Casaluvecchiu*, in parlata locale, il paese di Saro Lo Re ma anche il vero, autentico autore e fornitore dei testi.

Il materiale raccolto è cospicuo. In 240 pagine di grande formato si accumulano diverse centinaia forse un migliaio di canti popolari, canzoni, mottetti, invettive in versi, canti di ispirazione religiosa, sacre rappresentazioni come la “Cerca” del Venerdì Santo, e, ancora, parole e versi di saggezza popolare, proverbi, indovinelli e un gustosissimo “calendario” ironico e giocondo. Vi si aggiunge un Cd con le voci autentiche di due anziane signore del paese, registrate dallo stesso Saro in anni ormai lontani. Le signore non ci sono più, le voci restano.

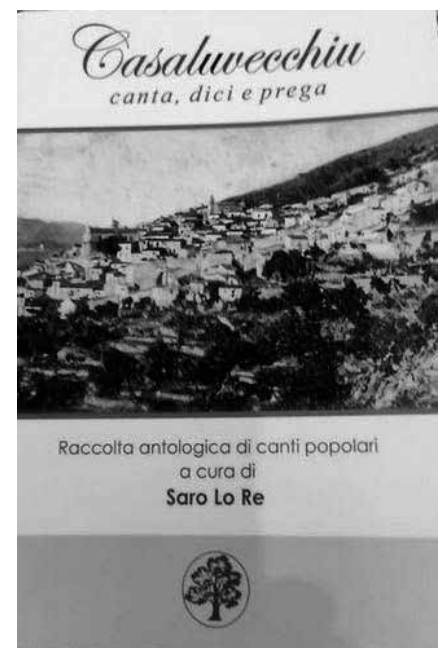
La parte più ampia della raccolta, quella dei canti di ispirazione contadina e artigiana, non è organizzata per categorie o per temi. I canti si susseguono in ordine alfabetico, come detta la prima parola del primo verso. Si potrebbe dire che la scrittura – l’alfabeto - si prende la sua rivincita sulla versione orale. Ma non è così. È sempre la parola, il suo suono, che impone il percorso.

Saro non è giovanissimo. Per diverse decine d’anni (tanto è stata lunga la sua appassionata ricerca) ha frequentato intensamente i depositari di tanto bene, molti dei quali indicati da lui stesso, nella presentazione del lavoro, con nome cognome e magari il soprannome, quasi tutti carichi d’anni, come si dice esplicitamente e come del resto si intuirebbe facilmente, e molti analfabeti o semi-analfabeti. I loro ricordi, le loro testimonianze verosimilmente partivano tutti dall’iniziale attacco orale, dal suono del primo verso o addirittura della prima parola. Al raccoglitore che trascriveva quei suoni non era consentito manipolare il processo della memoria sovrapponendo alla genuina maniera di porgere i testi, classificazioni e ordinamenti di sua invenzione. Una manifestazione di fedeltà che rende più autentica e interessante questa antologia.

I due studiosi che introducono il volume, Enrico De Lea e Gianni Bonina, hanno il merito di inquadrare la ricerca di Lo Re in un contesto storico e letterario di largo respiro, con riferimenti puntuali ad altri autori ben noti e agli studi sulla produzione letteraria relativa al folclore e alla società siciliani. Non manca il richiamo a una più ampia tradizione mediter-

ranea, dove trovano posto perfino tracce dell’antica favolistica babilonese.

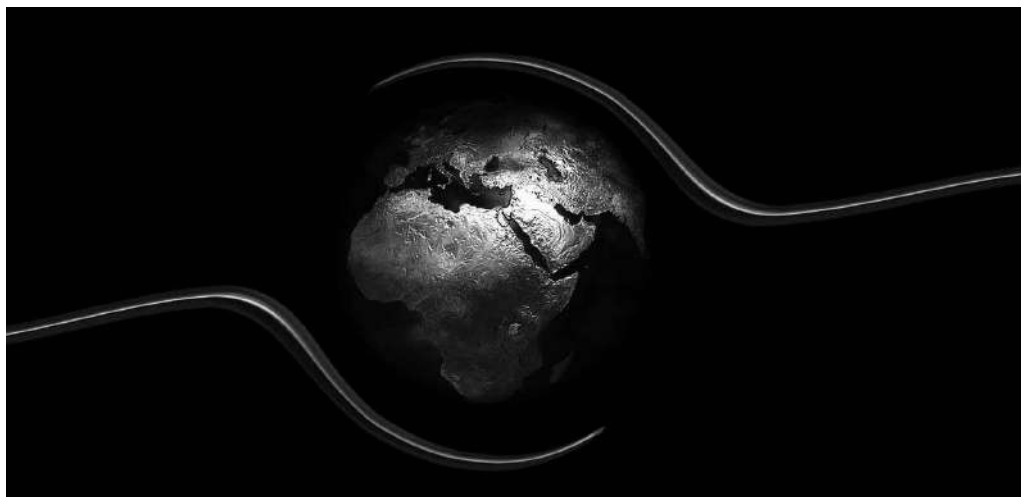
Ma a mio parere questa antologia non ha bisogno di accreditamenti, parentele e genealogie. Sta per conto suo e pretende di essere vista nella sua unicità e irriducibilità, legata indissolubilmente e unicamente al territorio di Casalvecchio e dell’Agrò. Nel segno di questa unicità e irriducibilità io leggo pure la scelta di Saro di non affidare la pubblicazione del libro a un editore grande o piccolo, ma di stamparlo in proprio e di non venderlo. Piuttosto diffonderlo in forma di baratto: libro originale a te per libro originale a me. Per chi vuole leggerlo ma non ha da offrire la congrua merce di scambio, non resta che andare nella biblioteca comunale a cui è destinata una copia. Il mio augurio finale è che il libro sia messo online in modo che chiunque – siciliano che sta a Casalvecchio e siciliano che vive lontano – possa scaricarlo e godersene la lettura. Di sicuro ne vale la pena. *Saro Lo Re Casaluvecchiu canta, dici e prega* (Canti e modi di dire di Casalvecchio Siculo). ■



Riflessioni su un libro di pedagogia

DAI MAESTRI DEL PASSATO UNA NUOVA ECOLOGIA PER L'UOMO

NADIA PETRUCCI



Il compito che attende gli insegnanti nei prossimi anni è certamente fra i più complessi della storia. Si tratta infatti non solo di orientarsi e facilitare l'orientamento degli studenti in un mondo globalizzato, che riversa masse di informazioni indistinte e talora contraddittorie, generate da fonti diverse ma uniformate da strumenti comunicativi afferenti a un unico canale. In più questo universo disumanizzato in cui i rapporti umani, anche quelli fondamentali situati nell'ambiente scuola, rischiano di esistere solo in forma mediata dalla tecnologia, costituisce l'ambiente di vita "normale" (sulle conseguenze della normalizzazione nell'utilizzo delle tecnologie, che modifica il concetto stesso di *media literacy* e *media educa-*

tion, fondamentali le osservazioni di P.C. Rivoltella, 2020) per la cosiddetta *generazione Alfa* (a cui è dedicata l'analisi di McCrindle, Fell, 2021), con cui i docenti andranno a confrontarsi nel presente e nel prossimo futuro. Una generazione caratterizzata dall'utilizzo spontaneo e continuo di Internet come strumento esclusivo di apprendimento. Come stabilire un dialogo educativo con bambini e ragazzi non più abituati a dialogare e quali elementi valorizzare all'interno del processo formativo di studenti che sembrano destinati a muoversi con naturalezza solo in un *habitat* artificiale e in un tempo eternamente presente, sono le questioni che si propongono ai professionisti della didattica con pressante urgenza, determinando il rischio di uno

scontro generazionale senza precedenti, poiché si esprime con l'indifferenza fra due mondi, reale e virtuale, passato e presente, che si trovano a convivere senza alcun interesse a comunicare fra loro.

In questo contesto la riflessione pedagogica che ci inducono a compiere Giorgio Crescenza e Maria Concetta Rosiello, ampliata e potenziata dalla dottoressa Vanna Iori e dalla puntuale prefazione di Tiziana Pironi, è sostanziale e irrinunciabile: quattro ideologi di riferimento per il sistema educativo, quattro simboli della pedagogia occidentale (Rousseau, Montessori, Don Milani, Bruner) vengono analizzati con una chiave di lettura specifica, ponendo l'accento sulla nuova interpre-

Riflessioni su un libro di pedagogia

tazione che essi elaborano sul rapporto fra il bambino, inteso come uomo in formazione, e il mondo in cui deve imparare a muoversi con competenza e rispetto. Più volte in premessa gli autori citano il termine ecologico per sottolineare la necessità di instaurare e accompagnare questo percorso di crescita secondo natura, non solo attraverso il contatto diretto con l'ambiente naturale – un principio di matrice epicurea che, attraverso le letture successive, Rousseau rielabora compiutamente in un sistema educativo specifico, e che oggi viene spesso riproposto in antitesi al contesto artificiale in cui siamo chiamati a vivere nella quotidianità –, ma più ampiamente imparando a conoscere la propria natura e accompagnandola nello sviluppo integrato ed equilibrato fra corpo e mente in qualunque contesto storico e geopolitico ci si trovi a operare. È significativo infatti l'accostamento di questi innovatori, lontani per epoca, ma soprattutto per impostazione, accomunati dall'attenzione alla persona *in nuce* che il bambino rappresenta e deve imparare a esprimere attraverso lo sviluppo della personalità. Proprio questo accostamento ci consente di percepire e approfondire l'importanza attuale di un messaggio educativo che si concretizza sempre nel sollecitare con urgenza la valorizzazione delle caratteristiche personali come strumento di crescita, entrando in contrasto con i contesti educativi per loro e parzialmente per noi contemporanei, che tendevano in vario modo a spersonalizzare e omologare l'apprendimento.

La tendenza all'omologazione diventa infatti massimamente pericolosa nel mondo virtuale, solo in apparenza multiforme e ricco di stimoli sensoriali, ma che può limitare la creatività e l'immagi-

nazione proponendo, sotto forme diverse e affascinanti, contenuti poveri e messaggi ripetitivi, inducendo così a «reagire in maniera semplice e stereotipata a situazioni complesse» (Ganasia, 2019) e a presentare come soluzioni creative e personali le giustapposizioni di elementi già sfruttati e acquisiti, o generando nei social, accanto all'*audience* creativa, il ben più vasto fenomeno dei *lurkers* (Capecchi, 2015 cap. 4), all'interno di un'*agorà* mediatica oggi più compiutamente studiata per la sua valenza politica (Bentivegna, 2021). Ecco quindi l'importanza di questo libro, non un altro testo di pedagogia ma uno strumento di riflessione, che evidenzia per ognuno di questi riformatori il contenuto rivoluzionario della proposta e le motivazioni della sua importanza per la scienza didattica contemporanea.

Infiniti gli stimoli di riflessione che emergono dalla lettura dei due saggi di Maria Concetta Rossiello, il primo sulla visione montessoriana del bambino cosmico e della sua epistemologia della complessità, precisate attraverso un dizionario montessoriano che concretizza nella pratica educativa i concetti della sua poetica utopia pedagogica, riproposti con stringente attualità; il secondo su Bruner e sulla sua opera di sviluppo della psicologia culturale, che attraversa i limiti disciplinari per elaborare una visione globale dell'uomo e del mondo così come viene costruito nell'interiorità attraverso l'esperienza personale, una teoria che le neuroscienze confermano oggi attraverso la sperimentazione e che produce nella pratica dell'insegnamento le esperienze di didattica enattiva ormai normalizzate nell'uso quotidiano. In entrambi i casi ci viene richiamata in modo chiaro ed esaustivo l'origine e la giustificazione sci-

entifica delle azioni didattiche ed educative che molti insegnanti, nella scuola della perenne emergenza educativa, hanno imparato ad applicare, talora senza avere il tempo per visualizzarne con chiarezza la portata innovativa e l'ampiezza e profondità della visione umanitaria.

È significativo infatti che accanto a tre pietre miliari della scienza pedagogica, che hanno inserito in un solido sistema teorico la propria "ecologia dell'apprendimento", venga proposto un riformatore come don Milani che sviluppa la propria critica in modo empirico, partendo dall'osservazione diretta e attuando una didattica dell'emergenza dettata da singoli casi di contesto. L'accostamento mette in evidenza la necessità che la scienza teorica e la pratica dell'esperienza didattica procedano in osmosi perché, in questo campo più che in altri, qualunque visione teorica non ha valore se non validata attraverso l'osservazione sul campo; ma parimenti gli infiniti esperimenti che l'instancabile creatività degli insegnanti mette in atto per affrontare situazioni concrete non possono assumere valore di esempio se non vengono documentati e interpretati all'interno di un confronto con esperienze analoghe e con i risultati delle scienze connesse con la formazione, dalla pedagogia alla sociologia, alla neurobiologia, all'epistemologia disciplinare. Il valore aggiunto che oggi gli strumenti tecnologici possono offrire alla didattica, oltre alla possibilità di un dialogo transnazionale e di un accesso illimitato a strumenti didattici che risultano di eccezionale efficacia se utilizzati con competenza, è proprio la possibilità di catalogare e conservare il patrimonio di esperienze che la scuola produce quotidianamente, e che costituiscono, oltre

che la chiave di lettura del presente, la vera eredità per il futuro. Molte cosiddette innovazioni metodologiche non sono altro che rielaborazioni di proposte innovative già sperimentate in passato e oggi dimenticate: Crescenza e Rossiello ci sollecitano a ritrovare il tempo per riflettere sulle origini della pedagogia moderna per elaborare una nuova interpretazione del rapporto docente-alunno, che ai nostri giorni si va configurando di nuovo come rapporto diretto e personalizzato, gestito con la sapienza emotiva della relazione umana, anche se potenziato dagli strumenti della tecnologia. È quasi un cerchio che si chiude, riportandoci verso l'esperienza proposta dall'*Emilio*, in cui la novità, come sottolinea Giorgio Crescenza, consiste nel rielaborare la figura classica del pedagogo, che precede e guida l'alunno, nel diverso ruolo dell'educatore, che Maria Montessori amplia attribuendolo ai genitori prima che al maestro, come colui che segue il bambino, lo osserva nella sua esplorazione del mondo e valorizza gli elementi che stimolano positivamente la sua crescita come essere libero, naturalmente incline al pensiero creativo. Si può obiettare che questa visione pedagogica contrasta quasi drammaticamente con la realtà quotidiana in cui l'insegnante è chiamato a operare, ma è proprio dal confronto con i limiti imposti dall'ambiente che nascono le innovazioni. Nel nostro caso con un utilizzo opportuno del secondo *habitat* in cui gli studenti della *generazione Alfa* si trovano a vivere dalla nascita, ossia l'ambiente virtuale, la sfida di questo secolo consiste proprio nel coniugare lo sviluppo tecnologico con il rispetto dell'ambiente, inteso non solo come ecosistema Terra ma anche come ecosistema Uomo, così come lo concepiva

Bruner, diverso in ogni luogo e in ogni cultura, ma diverso soprattutto in relazione alle abilità specifiche che la specifica predisposizione di ciascuno all'apprendimento determina e indirizza.

Come osserva Thomas Leoncini concludendo la lunga intervista a Zygmunt Bauman, un'altra pietra miliare per l'analisi della contemporaneità (Bauman, Leoncini, 2017, Postfazione), «ai tempi in cui era cresciuto Bauman la tesi della razionalità strumentale di Max Weber era la migliore rappresentazione della realtà, perché gli obiettivi erano chiari, bisognava trovare i mezzi giusti per realizzarli, mentre oggi i nativi liquidi nella migliore delle ipotesi non hanno che i mezzi»; ma Bauman dimostra che il mezzo, in generale, è solo apparenza, perché sa che «se abbiamo il progresso e abbiamo la storia, è grazie alla dialettica tra continuità e discontinuità... genitori/figli, insegnanti/allievi si definiscono a vicenda grazie al rapporto di interdipendenza». È solo ampliando questo rapporto, confrontandosi quindi con i grandi Maestri e rileggendoli nell'ottica del presente, che ogni insegnante, esperto o neofita, può evitare il rischio di perdersi nella complessità della società liquida: la lettura di *Eredità pedagogiche* ci riporta nel ruolo di alunni, materializzando virtualmente alle nostre spalle quattro educatori di eccezionale competenza a cui riferirsi, da cui sentirsi protetti e guidati nel viaggio verso le generazioni future.

La validità dell'opera consiste proprio nella chiarezza e nella concretezza con cui queste lezioni ci vengono riproposte, attraverso una visione contemporanea che mette in evidenza, con scientifica solidità, i punti di riferimento su cui riflettere per orientarsi nella sterminata ampiezza delle loro deduzioni. ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Bauman Z., Leoncini Th. (2017), *Nati liquidi*, Segrate: Sperling & Kupfer.

Bentivegna S., Boccia Artieri G. (2021), *Voci della democrazia. Il futuro del dibattito pubblico*, Bologna: Il Mulino.

Ganascia J.G. (2019), Rivoluzione digitale tra enfasi e distopia, intervista pubblicata in "Forward", Roma: *Il Pensiero Scientifico ed.*, forward.recentiprogressi.it/it/rivista/numero16/revolution/interviste/rivoluzione-digitale-tra-enfasi-e-distopia/ (controllato il 10/11/2021)

McCordle M., FELL A. (2021), *Generation Alpha*, Australia: Hachette.

Rivoltella P.C. (2020), *Educare al tempo degli algoritmi*, in "Intelligenza Artificiale: per una governance umana. Prospettive educative e sociali", Università Pontificia Salesiana, pubblicato in <https://intelligenzartificiale.unisal.it/pier-cesare-rivoltella-educare-al-tempo-degli-algoritmi/> (controllato il 10/11/2021).



G. Crescenza, M.C. Rossiello, *Eredità pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp.194, euro 23,00

Federico Gestri, Cecidia Pezza

L'ANTIFASCISMO NELLE FABBRICHE FIORENTINE
Storia di una lunga Resistenza 1921-44
Edizioni Conoscenza, 2018
pp. 126, € 12,00

La lotta antifascista sotto il fascismo, dagli anni '20 alla caduta del regime, è un aspetto poco studiato e i pochi studi esistenti riguardano le organizzazioni clandestine e le persecuzioni che portarono molti oppositori in carcere, al confino e all'esilio. Il lavoro qui esposto si incentra sulla presenza di un antifascismo, più o meno organizzato, all'interno delle fabbriche fiorentine, in particolare alle Officine Galileo e alla Fonderia del Pignone, e sulle condizioni di lavoro durante quegli anni. Un antifascismo meno organizzato, diffuso nelle fabbriche e nelle botteghe artigianali fiorentine che si irradia poi nelle normali famiglie e nei ceti popolari. La ricerca particolarmente difficile è basata su testimonianze orali, documenti clandestini e casi giudiziari. Fonti originali dunque alle quali si affiancano tutta una serie di "espedienti" dei quali una parte consistente della popolazione utilizzava per ridicolizzare il potere fascista, parliamo di boicottaggi, sabotaggi, barzellette denigratorie che gli operai pronunciavano con graffiante umorismo fiorentino per irridere al borioso atteggiamento fascista. Un antifascismo spontaneo che passa attraverso piccoli gesti di ribellione che sfocerà nella Resistenza armata verso la Liberazione. Ricca la bibliografia. ■

Piero Dorflès

IL LAVORO DEL LETTORE
Perché leggere ti cambia la vita
Bompiani 2021
pp. 252, € 16,00

Di recentissima pubblicazione, questo libro mette il dito nella piaga nazionale, quella di essere un Paese di *non lettori*. Si parla di un 40% di italiani che leggono solo un libro l'anno. Naturalmente il problema, esclusa ogni scusante di mancanza di tempo o di denaro, è quello di non sapere cosa leggere, ma soprattutto di non essere in grado di capire frasi complesse, indipendentemente dalla lunghezza del volume. Scrive Dorflès: *Chi non sa leggere si trova un po' nella condizione di chi non sa nuotare. Non ha la possibilità di fare un'esperienza unica, che non assomiglia a nessun'altra. [...] Saper leggere vuol dire anche saper capire con facilità il contenuto e la forma di quello che contiene un libro; vuol dire saper scorrere tra le pagine per andare a cercare quello che interessa di più; vuol dire saper capire rapidamente se un testo ci attrae davvero o se non val la pena perdersi tempo sopra; vuol dire essere in grado di approfittare degli interstizi del nostro tempo.* La lettura stimola a porci domande, ad affrontare dei dubbi, a superare delle difficoltà quotidiane, così come a farci viaggiare nel tempo e nell'immaginazione. Diceva Flaiano: *Un libro sogna. Il libro è l'unico oggetto inanimato che possa avere sogni.* ■

Carla Ida Salvati

NUOVI RACCONTI ITALIANI PER RAGAZZI
Editrice bibliografica 2021
pp. 134, € 12,00

L'autrice, nota studiosa di letteratura e storia dell'editoria per la gioventù ha voluto - nonostante questo difficile momento della nostra vita collettiva - dare alle stampe questo piccolo ma prezioso libro. *Dopo anni di glorie di Dahl e del Maghetto*, scrive la Salvati, *avevo voglia di curiosare tra gli autori di lingua nostrana.* La narrativa per ragazzi è soprattutto straniera, un libro su tre viene da fuori, con una netta prevalenza di titoli in inglese e il mercato nostrano di narrativa contemporanea non è interessato, o attrezzato, alla vendita all'estero. L'autrice ci offre qui una panoramica della narrativa destinata ai giovani tra gli 11 e i 16 anni, documentata da percorsi di lettura realizzati nelle biblioteche e nelle scuole. Attraverso l'analisi di storie e autori contemporanei, premiati dalla critica e dal pubblico, si definisce uno scenario della multiforme produzione editoriale destinata all'adolescenza nei primi venti anni del Duemila. Il lavoro presenta alcune attività svolte nelle biblioteche pubbliche e nelle scuole alla presenza degli stessi autori. Tutte esperienze che si possono adattare a situazioni ambientali e culturali diverse, esempi utili a cui bibliotecari, docenti, librai e animatori culturali possono attingere. ■

Edoardo Albinati

VELO PIETOSO
Una stagione di retorica
Rizzoli 2021
pp. 160, € 11,40

Già vincitore del Premio Strega nel 2016 con "La scuola cattolica", Edoardo Albinati si presenta ora al pubblico con un taccuino d'appunti, che lui definisce "pigro e polemico diario", organizzato senza alcun ordine prestabilito, volto a evidenziare, in modo non convenzionale, uno dei mali del nostro tempo. Il modo di dire "stendere un velo pietoso" risalirebbe alla pratica di coprire con un velo i defunti in particolari circostanze e indica, nell'uso comune, l'intenzione di distogliere rapidamente il discorso da un argomento o da una situazione spiacevole, assurda o scontata. È questa l'intenzione che Albinati si pone nell'evidenziare le brutali, invasive abitudini che colpiscono violentemente i nostri occhi e le nostre orecchie. Ma è nel sottotitolo che l'autore intende calcare la mano, ponendo la lente sull'ostentazione dell'uso di banali, patetici luoghi comuni che caratterizzano questi anni. Si legge dalla quarta di copertina: *Mescolati con l'ironia pungente di un pamphlet, brandelli di tv, giornali, libri, pubblicità e cronaca politica si alternano a brevi racconti esemplari e riflessioni sul parlare e sullo scrivere, schegge di bellezza e verità che ci permettono di muoverci dall'abulia e andare avanti.* ■

