

Sisifo

30 2

Idee ricerche
programmi
dell'Istituto
Gramsci
piemontese

febbraio 1996

COMMIAZO

di Silvano Belligni

Con questo numero, il trentesimo, dopo oltre dieci anni di attività, termina la prima serie di "Sisifo" e prende avvio una riflessione rivolta a progettare un nuovo corso della rivista, aperto a nuove idee e a nuovi protagonisti. Non spetta a chi scrive valutare limiti e eventuali pregi dell'esperienza trascorsa. Vale però la pena di sintetizzare laconicamente il senso che abbiamo inteso attribuirle allorché – in quel 1984 che oggi ci appare per più rispetti

sideralmente lontano – decidemmo di dotare l'Istituto Gramsci di una voce autonoma di analisi e di dibattito: proprio dall'esaurirsi delle condizioni che erano all'origine di quel progetto, – o forse, più semplicemente, a causa del suo velleitarismo – muove infatti, secondo noi, l'attuale esigenza di un ripensamento. L'indirizzo della rivista derivava da una definizione della situazione insieme preoccupata e fiduciosa circa gli obiettivi e gli strumenti



da Frans Masereel

dell'azione collettiva della sinistra. Ci pareva allora (e non abbiam motivi per ricrederci) che nella società e nella politica italiana e torinese, e nel seno stesso del movimento a cui guardavamo, si andassero diffondendo propensioni simoniache o comunque comportamenti da mercato politico eccessivamente cinici e disinvolti - lo "scandalo delle tangenti" era appena alle nostre spalle - atteggiamenti che le celebrazioni retoriche della modernità non riuscivano a rendere più accattivanti. Era nostra opinione che occorresse ridiscutere a fondo le linee di una filosofia "repubblicana" a cui ispirare normativamente l'agire politico, la quale fosse condivisibile anche al di fuori dei nostri confini di parte, seppur saldamente ancorata a valori tradizionali e principi costituzionali che reputavano (e reputiamo) irrinunciabili. Va riconosciuto retrospettivamente, rileggendo "Sisifo", che questa ridiscussione non c'è stata, o è stata lacunosa, che, insomma, questa parte del nostro progetto non si è concretata in una linea di ricerca sistematica e innovativa. Eravamo altresì convinti (e lo siamo tutt'oggi) che la fase della storia italiana inaugurata con gli anni Ottanta, nel quadro della grande trasformazione già allora in corso sul piano globale, richiedesse un di più di conoscenza effettuale che gli strumenti tradizionali di analisi e di ricerca del movimento operaio e della sinistra non erano in grado di assicurare, e che per questo scopo si potesse utilmente ricorrere ai metodi delle scienze sociali empiriche. Tutto ciò nella persuasione che una buona politica, al netto dei principi ispiratori e dei fini generali, richiedesse una approfondita conoscenza della società, delle forze e delle culture in essa operanti, una mappa accurata delle risorse su cui contare e dei vincoli di cui tenere conto, per superarli. Da qui il tentativo di fare di "Sisifo" uno strumento di divulgazione il più possibile rigorosa di quanto le scienze sociali venivano producendo, soprattutto (ma non solo) con riguardo alla società locale e regionale, lo sforzo di approntare un medium di buon livello tra la ricerca accademica e settori del ceto politico-amministrativo e della società torinese colta e politicamente orientata (allora sufficientemente ampi da costituire un significativo bacino di lettura e di discussione). Un progetto, insomma, non meramente accademico, ma neppure posto troppo a ridosso della politica

partitica, al quale doveva contribuire - e in realtà contribuì -, oltre ai settori più disponibili dell'accademia e della ricerca professionale, una parte degli stessi operatori, politici, sindacali, amministrativi a cui la rivista si rivolgeva. Non c'è bisogno di spendere troppe parole per dire di come quel progetto sia oggi anacronistico e irrealistico. Sono cambiati, anzitutto, i soggetti a cui esso guardava. Al ceto politico diffuso (forse troppo) di quegli anni sono venuti sostituendosi ristretti reticolati professionali-notabiliari, a null'altro interessati che ai giochi stucchevoli della politique politicienne e ai rituali della politica-teatro, convinti (e pour cause) che la propria fortuna e credibilità politica non si giochi su progetti di ampio respiro, alimentati da analisi della società proiettate sul lungo periodo, ma su calcoli tattici immediati, su alleanze particolaristiche, su escogitazioni contingenti. L'essenza del politicantismo che ci opprime sta nel suo essere del tutto adattivo rispetto alle tendenze in corso, nello scambiare i vincoli con gli obiettivi, nell'accorciare fino al limite del tempo reale gli orizzonti temporali, nella volatilità e nella integrale interscambiabilità di opinioni e valori, nella venerazione di tutto l'effettuale. Se questa diagnosi è giusta anche solo in parte, non è chi non veda come del vecchio "Sisifo" non vi sia più bisogno, almeno nell'immediato. Oggi gli obiettivi sono molto più arretrati o, in ogni caso, sono cambiati. Bisognerà perciò inventarne un altro, all'altezza dei problemi posti dai nuovi scenari. Su quale debbano esserne la formula e gli artefici, la discussione è aperta.

DIBATTITO

L'INTERMEDIAZIONE NEL MERCATO DEL LAVORO E I NUOVI SERVIZI PER L'IMPIEGO. UNA RICERCA IN PIEMONTE

di Adriana Luciano



A. Geste, P. De Robertis, G. Iotti
V. Cane, B. De Sopranis, C. Tomasi

In un mercato del lavoro che si segmenta e si specializza e dove molti posti di lavoro scompaiono per trasformarsi in richieste di prestazioni a termine, si creano le condizioni per la presenza di agenzie specializzate nella ricerca e nella selezione del personale da avviare alle aziende in forma stabile o temporanea. Se l'intermediazione nel mercato del lavoro è antica quanto il mercato del lavoro stesso, le nuove forme di intermediazione seguono logiche legate al ridisegno dei confini tra industria e terziario e si presentano come una delle tante articolazioni del cosiddetto terziario di servizio alle imprese. Così come si specializzano e si autonomizzano funzioni di progettazione, vendite, marketing, amministrazione e gestione di servizi informativi, anche il reclutamento del personale può diventare un servizio da vendere sul mercato: per ragioni di costo e di specializzazione non molto dissimili da quelle per cui si possono vendere campagne di vendita, sistemi informativi, progetti.

Soprattutto per le piccole aziende, ma sempre più anche per le grandi, diventa eccessivamente oneroso mantenere propri apparati per la ricerca e la selezione del personale quando diminuisce il numero delle persone da assumere e si differenziano i profili professionali. Quanto più le caratteristiche che si ricercano nei lavoratori da assumere si scostano da competenze e saper fare facilmente verificabili e toccano questioni attitudinali, di struttura della personalità, tanto più diventano sofisticate e complesse le tecniche di reclutamento, e diventa vantaggioso rivolgersi a fornitori specializzati. Quando le aziende non prevedono di aver bisogno in forma stabile di determinate competenze, può essere utile poter "prendere in affitto" i lavoratori o acquistare, insieme a un servizio, le prestazioni temporanee di determinati professionisti.

In una ricerca della fine degli anni Ottanta, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL 1994) ha censito, in diversi paesi del mondo, ben sedici tipi di agenzie private che si occupano a vario titolo di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro. Si va dalle agenzie di collocamento che dietro pagamento ricercano e selezionano candidati, alle agenzie di lavoro interinale, alle imprese di appalto di mano d'opera o di *leasing* di personale, alle società di *head hunting*, fino alle organizzazioni che offrono

servizi come banche dati informatizzate o spazi sui giornali per pubblicare annunci di offerte o domande di lavoro. E si tratta in tutti i casi di attività in espansione. Ecco qualche esempio. Negli Stati Uniti il numero delle agenzie di collocamento a pagamento è aumentato di sette volte in venticinque anni, passando da 2.000 a 14.000 dal 1968 al 1993. Nel 1990, in Francia, il 53% dei lavoratori dell'edilizia sono assunti da agenzie di appalto di mano d'opera. Nel Regno Unito, dove la prima agenzia di *leasing* di personale è stata aperta nel 1984, nel 1992 ce n'erano ormai 1.400. L'Olanda, che ha la rete più fitta di agenzie di *outplacement* in rapporto alla popolazione attiva, opera sei imprese nazionali e internazionali e 120 società di piccole dimensioni. In Italia, essendo tuttora in vigore la legge n. 264 del 1949 che vieta l'intermediazione privata di mano d'opera, e diventando, d'altronde, sempre più marginale il ruolo degli uffici pubblici di collocamento come canale effettivo di incontro tra domanda e offerta, l'intermediazione nel mercato del lavoro è cresciuta nel tempo ma ha seguito logiche di semi clandestinità. A vecchie forme parassitarie di sfruttamento della mano d'opera come il caporale in agricoltura e nell'edilizia, da sempre deprecate e mai sradicate, sono venute affiancandosi nuove forme di intermediazione mascherata. Affittano personale le società che organizzano congressi mettendo a disposizione *hostess* e interpreti, le società di *software* che vendono insieme alla progettazione di sistemi informativi anche le "ore-uomo" dei tecnici incaricati di implementarli, ma anche i diversi di tipi di aziende appaltatrici che forniscono personale a bassa qualificazione per lavori di manutenzione e di pulizia. Svolgono attività di collocamento le società di consulenza che gestiscono alla luce del sole la ricerca e la selezione del personale ma anche le agenzie di pubblicità che insieme alla vendita di spazi pubblicitari effettuano servizi di preselezione. Il confine tra il vendere servizi e vendere lavoratori si è fatto così sottile da diventare di fatto invisibile.

2 Il proliferare di agenzie private di intermediazione nel mercato del lavoro anche in paesi come il nostro dove la legge ne fa esplicito divieto è un segnale importante dei cambiamenti che sono avvenuti nel mercato del lavoro. Se il mercato è sempre

meno fluido e meno trasparente; se domanda e offerta sono sempre più eterogenee dal punto di vista quantitativo e qualitativo; se si scambiano sempre meno posti di lavoro e sempre più unità di lavoro (ovvero attività che possono essere svolte secondo modalità temporali e entro rapporti di impiego i più diversi), diventano indispensabili, per far funzionare il mercato del lavoro, operatori specializzati che facciano da tessuto connettivo. Coloro che sostengono l'utilità delle agenzie private di collocamento ne segnalano infatti la capacità di introdurre innovazioni nelle tecniche di ricerca e selezione, di "scoprire" una domanda di lavoro che non verrebbe alla luce se non ci fosse chi si occupa di rendere visibile l'offerta secondo precise modalità, di soddisfare esigenze che vengono alla luce soltanto attraverso un rapporto quotidiano tra particolari segmenti di offerta e di domanda.

È indubbio, d'altra parte, che la presenza di queste agenzie private costituisca a sua volta un ulteriore fattore di segmentazione e di enfatizzazione delle disegualanze. Le società di consulenza che operano nei segmenti alti del mercato del lavoro offrono un utile servizio a quei lavoratori che hanno già buone possibilità di impiego. Non offrono certo le loro prestazioni a giovani senza qualificazione, a disoccupati di lunga durata, a donne che cercano di rientrare nel mercato del lavoro a trenta, quarant'anni. E rischiano di produrre anche effetti perversi nel mercato quando incentivano la mobilità a fini di lucro (sono note le pressioni che le società di *head hunting* fanno su dirigenti e tecnici altamente specializzati per indurli a cambiare lavoro), o quando sollecitano le imprese che hanno necessità di nuove competenze professionali ad assumere personale esterno già esperto piuttosto che a riqualificare personale interno. Nei segmenti bassi del mercato, invece, si producono altri effetti. Le ditte di appalto che forniscono servizi e lavoratori non qualificati offrono alle aziende un'alternativa valida, in termini di costo e di flessibilità, al reclutamento di lavoratori regolari. Pulizie industriali, servizi di manutenzione, mense e quant'altro diventano il regno del lavoro precario, dei contratti a termine, del lavoro atipico. Non sempre l'occupazione che si crea per questa via è occupazione aggiuntiva. Più spesso si producono effetti di

sostituzione e i lavoratori che vengono assunti attraverso questi meccanismi di subfornitura rischiano di restare in maniera permanente nel circuito del lavoro precario. Da ultimo, la polverizzazione di queste forme di intermediazione e i travestimenti con cui esse si presentano sul mercato per eludere una normativa rigidamente vincolistica, non favoriscono certo la circolazione di informazioni sul funzionamento del mercato del lavoro. Ognuno gestisce il proprio segmento in forma privata e custodisce gelosamente la propria banca dati, fonte principale del proprio *business*.

3 È in questo contesto di cambiamento che matura a livello internazionale un ripensamento delle politiche pubbliche per l'impiego e delle strutture che queste politiche devono gestire. Diventata via via sempre più inattuale l'idea di regolare in maniera efficiente ed equa il mercato del lavoro attraverso uffici di collocamento pubblici che si sostituiscono ai datori di lavoro nel cercare e selezionare i lavoratori, sono venute emergendo tre tipi di esigenze: sostenere i gruppi sociali più sfavoriti, rendere più trasparenti e accessibili i luoghi dell'incontro tra domanda e offerta, ridurre per le imprese i costi e i rischi del reclutamento. Per soddisfare queste esigenze sono sorte nei diversi paesi europei nuove istituzioni che: i) gestiscono sistemi informativi capaci di rendere visibile la domanda e l'offerta di lavoro e programmare interventi di orientamento e formazione; ii) forniscono ai lavoratori e alle imprese servizi per rendere reciprocamente compatibile domanda e offerta di lavoro garantendo efficienza ed equità nel reclutamento; iii) cercano di conciliare le garanzie che può offrire un servizio pubblico con la flessibilità e la tempestività che può essere offerta da organizzazioni private.

L'ANPE per la Francia, la Manpower Service Commission (e più recentemente il Training Enterprise and Education Directorate) per il Regno Unito, l'Istituto Federale del lavoro per la Germania costituiscono alcuni esempi importanti di agenzie predisposte per rispondere alle suddette esigenze. Si tratta di strutture di diritto pubblico che mantengono un'elevata autonomia di gestione e che vedono rappresentati nei propri organismi dirigenti le organizzazioni dei datori di

lavoro e dei lavoratori. Sono decentrate sul territorio anche a livello subregionale, svolgono direttamente attività di informazione e di gestione di servizi ma sono soprattutto promotori di politiche e di interventi che vengono gestiti da una pluralità di altre strutture pubbliche e private: enti di formazione, centri di orientamento professionale, servizi di selezione, sportelli informativi (Giorgioni e Ricciardi, a cura di, 1991). Soprattutto fanno da tessuto connettivo a quell'ampia gamma di interventi e di servizi che vanno sotto il nome di politiche attive del lavoro, ovvero a quelle politiche che si propongono di avviare al lavoro persone e gruppi sociali a rischio di esclusione o innalzando la loro qualificazione, o migliorando la loro conoscenza del mercato del lavoro e la loro capacità di entrare in rapporto con la domanda, o incentivando le imprese ad assumere, o, ancora, creando occasioni di lavoro anche indipendentemente dalla domanda di mercato (dall'autoimpiego ai lavori socialmente utili).

Gli utenti di questi servizi e della galassia di organizzazioni pubbliche e private che ruotano loro intorno e che gestiscono attività di orientamento, formazione, inserimento lavorativo, *outplacement*, ecc., sono, sul versante dell'offerta, le persone che trovano più difficoltà nel trovare occupazione o che rischiano di perdere il posto di lavoro per ragioni di obsolescenza professionale (giovani donne a bassa scolarità; disoccupati di lunga durata, lavoratori a bassa qualificazione, immigrati). Sul versante della domanda troviamo, invece, soprattutto le aziende di piccola e media dimensione che non dispongono di strutture specializzate per il reclutamento e la formazione, e non sono neppure in grado di sostenere i costi delle agenzie private di reclutamento. Nulla di tutto questo è stato realizzato in Italia.

4 Una riconoscizione fatta in Piemonte tra il 1994 e il 1995² sulle iniziative intraprese da enti locali, organizzazioni sindacali e imprenditoriali, associazioni di volontariato, per rispondere a una domanda crescente di informazione, consulenza e accompagnamento nel mercato del lavoro, ha mostrato tuttavia che, pur in assenza di interventi organici di regolazione da parte del governo centrale, è andata strutturandosi in tutto il territorio regionale, e

soprattutto nei principali capoluoghi di provincia, una fitta rete di iniziative che meritano di essere analizzate con attenzione.

Classificare sotto l'etichetta di servizi per l'impiego questa pluralità di esperienze può apparire una forzatura e lo è se il nostro termine di riferimento sono le istituzioni che portano questa denominazione negli altri paesi dell'Europa centro-nord occidentale. Ci serve utilizzarla per provare a delineare che cosa questa ragnatela di centri, servizi, sportelli e quant'altro potrebbe diventare qualora venisse riconosciuta da istituzioni pubbliche e parti sociali come la base di partenza di un sistema di servizi per il governo del mercato del lavoro e per la realizzazione di politiche di parità.

Proviamo a ricostruire in un quadro di insieme le esperienze che, nate in tempi diversi e con finalità diverse, sono approdate a condividere una filosofia comune.

Tutti i soggetti che a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta hanno provato a offrire un sostegno per la ricerca del lavoro a persone e categorie in difficoltà sono passati dal configurare questo sostegno come la costruzione di un semplice flusso informativo a due vie, al rendersi conto che questo non era sufficiente, o addirittura si rivelava impossibile, e si trattava invece di predisporre le condizioni di un processo sociale di reciproco adattamento tra datori di lavoro e lavoratori. Di offrire agli uni e agli altri dei servizi e soprattutto delle garanzie.

Condividere una filosofia non significa essere in grado di metterla in pratica. Vediamo che cosa, rispetto all'insieme di attività integrate che un sistema di servizi per l'impiego dovrebbe fornire, stanno ora facendo i diversi tipi di centri. Una prima tipologia di servizi è rappresentata da quei centri che svolgono di fatto funzioni di *prima accoglienza*.

Tra questi troviamo numerosi *Informagiovani*, servizi di sportello nati all'inizio degli anni Ottanta per offrire ai giovani informazioni e consulenza su studio-lavoro-tempo libero, che, nel corso degli anni, hanno visto crescere, da parte dei loro utenti, la domanda di informazioni sui problemi del lavoro. Oggi ci sono in Piemonte 47 *Informagiovani*, con un centinaio di addetti e un'utenza annuale di circa 200.000 giovani, che offrono informazioni sulle opportunità di lavoro. Analoghe funzioni svolgono buona parte dei CILo, centri istituiti con legge regionale n.48 del 1991 (Maugeri 1993) per progettare



e gestire interventi di politica attiva del lavoro ma che, a volte per scelta, più spesso per necessità, si limitano a mettere a disposizione degli utenti, che spontaneamente si rivolgono loro, un certo numero di informazioni¹. La tipologia delle informazioni è dovunque la stessa. Forse l'Informagiovani di Torino, che è stato il primo centro a offrire questo tipo di servizio, ha fatto scuola. Forse era difficile inventarsi altro. Fatto sta che le informazioni che circolano nei vari servizi sono pressappoco le stesse e possono essere classificate in tre categorie:

- Informazioni di carattere giuridico: sui tipi di contratti di lavoro, sugli incentivi previsti dalle varie leggi per la promozione dell'occupazione, sui diritti e doveri delle lavoratrici e dei lavoratori.
- Informazioni sulla domanda di lavoro: elenchi delle aziende che assumono con contratti di formazione-lavoro, quotidiani e settimanali che pubblicano annunci, offerte di lavoro temporaneo, bandi di concorso.
- Informazioni su come si cerca lavoro: manuali che insegnano a compilare un curriculum o una domanda di lavoro; istruzioni su come presentarsi a un colloquio o su come rispondere a batterie di test; manuali di autovalutazione per scoprire le proprie attitudini; consigli di orientamento scolastico e professionale.
- Informazioni sulle opportunità di formazione.

Su questo tipo di servizi e sulla loro efficacia si possono fare tre tipi di considerazioni.

Primo. L'utenza che può trarre vantaggio dalla consultazione, più o meno guidata, di questo tipo di materiale è un'utenza che presenta caratteristiche particolari. Decide spontaneamente di rivolgersi al servizio ed esprime quindi un comportamento attivo nella ricerca di lavoro. Ha un

sufficiente livello di scolarità (o di saper fare) da poter svolgere attività di autoapprendimento: consultare manuali, decodificare annunci, interpretare leggi e bandi di concorso, fare domande pertinenti agli operatori di sportello.

Secondo: da un'indagine fatta sui giornali che pubblicano annunci e che sono disponibili sui banchi dei vari sportelli² emergono alcuni dati interessanti. Sono aumentati negli ultimi anni i giornali (quotidiani e settimanali, locali e nazionali) che pubblicano rubriche sulla domanda e sull'offerta di lavoro e quindi sta crescendo, apparentemente, il flusso di informazioni che passa attraverso questo mezzo di comunicazione. E importante dunque metterlo gratuitamente a disposizione di chi cerca lavoro. Acquistare in edicola le decine di pubblicazioni che trattano la questione comporterebbe costi discretamente alti. Bisogna sapere però che circa i due terzi degli annunci pubblicati si riferiscono a persone che cercano lavoro e tra queste più del 50% riguardano donne. I giornali, dunque, come era facile aspettarsi, sono soprattutto uno specchio della situazione del mercato: sono in tanti a cercare lavoro, e tra questi primeggiano le donne. Le proposte di lavoro sono invece, prevalentemente, di due tipi. Da una parte le imprese medio-grandi che cercano soprattutto personale altamente qualificato, con precedenti esperienze di lavoro. Dall'altra annunci per lavori temporanei, a domicilio o comunque di basso profilo professionale (baby sitter, facchini, camerieri, ecc). E anche inserzioni ambigue in cui non è ben chiaro se si cerca un lavoratore o un cliente. E il caso degli annunci che promettono elevati guadagni a chi accetterà di frequentare a pagamento un corso di formazione o di quelli che propongono attività

commerciali ma, in sostanza, chiedono di acquistare merce. Le indagini periodiche dell'Istat sugli annunci pubblicati sui grandi quotidiani ci informano inoltre che negli ultimi anni il numero degli annunci per la ricerca di personale, per i giornali distribuiti in Piemonte, è diminuito.

Sono pochissime invece le offerte di lavoro che gli utenti dei vari servizi vorrebbero trovare sui giornali: quei normali posti da operaio, impiegato, tecnico a cui ambisce sia chi cerca lavoro per la prima volta, sia chi è disoccupato e non è in grado di offrire un curriculum prestigioso. Non è difficile immaginare la delusione di un'ipotetico utente, ragazza o ragazzo, donna o uomo che sia, il quale, approdato a un servizio di informazione, scopra, dopo aver passato qualche ora a sfogliare giornali, che non c'è quasi nessuna offerta di lavoro che faccia per lui.

Terzo. Le informazioni sulle opportunità di formazione sono del tutto carenti. Non si può certo accusare chi si è inventato un servizio spesso con grande fantasia e spirito di innovazione di non essere in grado di supplire all'endemica mancanza di attività per l'orientamento scolastico in Piemonte. Certo è che le informazioni che circolano sui banchi dei diversi sportelli sono soprattutto quelle dei vari libretti che danno informazioni sulle scuole medie superiori, sull'università, e sui corsi cosiddetti a catalogo della formazione professionale. Non si riescono ad ottenere informazioni sui corsi di formazione di istituzione più recente (e attività finanziate dall'UE su programmi speciali, ad esempio) e spesso non si riescono ad ottenere tempestivamente neppure le informazioni relative alle attività più consolidate, ma che di anno in anno subiscono piccole o grandi modificazioni, come le sperimentazioni nelle scuole medie superiori, le trasformazioni dei corsi di laurea, i nuovi corsi di diploma universitari, i corsi per nuove qualifiche della formazione professionale.

Tra le varie carenze informative, quella che riguarda la formazione professionale è probabilmente la più grave, non solo perché riguarda il livello formativo più accessibile a chi ha avuto un curriculum scolastico non particolarmente brillante, ma anche perché la formazione professionale è il settore formativo ancor oggi più segregato e dove gli stereotipi sui lavori maschili e femminili pesano di più. Mentre per gli altri livelli di scuola, con

l'eccezione di alcune facoltà universitarie, è in atto da tempo un progressivo riequilibrio delle scelte scolastiche tra ragazze e ragazzi, nella formazione professionale le ragazze rappresentano meno del 34% del totale degli iscritti, e frequentano prevalentemente alcuni tipi di corsi*.

Se, come tutti ormai sostengono, uno dei luoghi più importanti in cui combattere la segregazione e la discriminazione di genere è quello della formazione, non poter offrire a ragazzi e ragazze un'informazione completa e dettagliata su tutte le opportunità disponibili e non poter promuovere adeguatamente le iniziative formative più innovative e meno stereotipate, significa perdere un'occasione importante.

Fatto sta che molti di questi servizi, o almeno quelli in cui il rapporto tra operatori e utenti lo consente, sono passati dall'offrire materiale informativo a svolgere funzioni che stanno tra la consulenza e l'ascolto: aggiungere qualche consiglio personalizzato a quel poco o tanto di informazioni che è racchiuso in un dossier o è contenuto nei dischetti di un computer, raccogliere le confidenze di chi è in crisi, ha paura, non sa che fare. È l'esperienza che in questi anni hanno fatto tutti quelli che attraverso un telefono, un ufficio, uno sportello hanno fatto sapere di essere disposti a fornire qualche aiuto. Appena hanno esposto un segnale di "HELP", come la Lucy delle strisce di Linus, si sono trovati di fronte un'umanità dolente fatta di giovani e meno giovani - ma soprattutto di donne, a giudicare dai dati che abbiamo raccolto - che cercano lavoro, ma che cercano anche qualcuno che li stia ad ascoltare, che li rassicuri, che li aiuti a trovare una via di uscita. Gli operatori e le operatrici di sportello ascoltano, qualche volta compilano schede, più spesso si limitano a registrare nella loro memoria questo sovraccarico di domande a cui non possono dare risposta. E così smistano le persone ad altri servizi, ad altri sportelli.

6 A Torino e nelle altre città di provincia dove ci sono più servizi funziona una sorta di filo di Arianna. Chi approda in qualcuno dei punti di ascolto facilmente finisce con il girarli tutti. Qualche volta riesce a trovare quello che cerca; più spesso non trova perché i famosi servizi specializzati a cui le persone dovrebbero potersi rivolgere, una volta chiarito qual è il loro

problema, o non ci sono, o sono troppo pochi. Un primo tipo di servizio a cui molte persone dovrebbero poter essere orientate è quello della consulenza specializzata e dell'orientamento per la formazione e il lavoro. C'è chi ha bisogno di ritrovare una motivazione a fare dopo aver accumulato troppe frustrazioni o dopo essere rimasto troppo tempo inattivo; c'è chi deve cambiare strada perché ha perso il posto o si ritrova con una qualificazione o troppo bassa o invendibile; c'è chi ha semplicemente bisogno di chiarirsi le idee per realizzare un progetto che ha già in testa. "Bilancio di competenze", "valutazione e autovalutazione del livello professionale", "rimotivazione", "piano di azione", "contratto formativo", sono alcune delle tante parole chiave che designano un vasto campo di attività che sta tra la formazione, l'informazione, l'orientamento e la consulenza psicologica e che ormai molti dichiarano di fare.

Ma è ragionevole ritenere che i servizi specializzati che operano in questo campo siano pochi. Uno di questi è certamente il centro di Retravailler* che ha alle spalle un sapere collettivo elaborato nell'arco di vent'anni e le cui operatrici hanno ricevuto una formazione specifica. Ma sono quattro o cinque in tutto il Piemonte. Altre volte operano qualche volta persone con una formazione psicologica, pedagogica o sociologica, ma più spesso giovani di buona volontà che si stanno facendo le ossa sul campo, senza una formazione specifica. E se c'è una qualche differenza tra l'assistenza psicologica che può offrire la vicina di casa di buon cuore e lo psicanalista (come spiega Giovanni Jervis ne "Il buon rieducatore", pur senza voler sottovalutare l'aiuto che può dare la vicina di casa), così c'è certamente qualche differenza tra il volontario e la volontaria che danno una mano a chi cerca lavoro e l'operatore specializzato nell'orientamento e nella consulenza. Ma val la pena di ricordare che in Italia, se ci sono scuole per formare psicanalisti, non ce ne sono per formare esperti di orientamento e di consulenza al lavoro.

Una discriminante di rilievo passa tra i servizi che offrono informazione, consulenza e orientamento e quelli che si propongono di mettere in contatto domanda e offerta di lavoro, ovvero di svolgere una vera e propria attività di intermediazione. Fino alla sentenza della corte dell'Aia, come già abbiamo avuto occasione di ricordare, gli unici enti autorizzati a svolgere questa funzione erano

gli Uffici di Collocamento, proprio quegli stessi uffici attraverso i quali trovavano lavoro soltanto l'8% di coloro che vi si rivolgevano (Reyneri 1995). Nella disattenzione generale, nel frattempo, i segmenti più alti e più bassi del mercato andavano popolandosi di una grande varietà di mediatori, con grave danno per coloro che, cercando lavoro, o non trovavano nessuno a cui rivolgersi al di fuori dei canali informali o dovevano sottostare a forme più o meno sgradevoli di caporaliato. L'istituzione delle liste di mobilità ha offerto alle Sezioni Circoscrizionali l'opportunità di fare, per la prima volta in Italia dal 1949, quello che facevano già negli anni Trenta gli uffici di collocamento americani (Blau 1978): avviare alle imprese che ne fanno richiesta lavoratori selezionati attraverso una prima raccolta di informazioni sulla loro idoneità a ricoprire determinate posizioni*. L'esperimento è di estremo interesse per la situazione italiana: una sorta di banco di prova della possibilità di trasformare una burocrazia a cui erano stati affidati compiti di pura e semplice registrazione di flussi di manodopera in un insieme di operatori specializzati in attività di preselezione.

7 Ma è interessante notare che, almeno nel territorio piemontese, la creazione dell'istituto della mobilità ha messo in moto meccanismi nuovi in diversi enti. E intorno a queste liste che l'AMMA di Torino ha sperimentato un'attività di riqualificazione e di ricollocazione di lavoratrici e lavoratori che ha interessato nel 1994 150 lavoratori. È per la loro gestione che è stata pensata la struttura di Promolavoro di Novara*. È sempre per la gestione delle liste che l'Agenzia per l'impiego del Piemonte ha sperimentato uno dei suoi primi interventi attivi nel mercato del lavoro*. E qualche forma di incontro tra domanda e offerta sta avvenendo secondo altre modalità anche in altri punti della rete. L'Informagiovani con i suoi tabelloni dove compaiono centinaia di annunci per lavori temporanei, i CILo che promuovono forme di alternanza scuola-lavoro per varie categorie di giovani, lo sportello Donna dell'Ufficio Regionale del Lavoro con la sua banca dati a cui cominciano a rivolgersi sempre più numerose le aziende, sono altri esempi di tentativi di rispondere non solo alla domanda di chi cerca lavoro, ma anche a quella delle imprese (e soprattutto delle

piccole imprese), di trovare intermediari affidabili per reclutare lavoratrici e lavoratori.

Si avverte tuttavia, in questi primi tentativi, che il problema non può essere affrontato semplicemente attraverso operazioni di filtro e di accoppiamento, come se ci fosse di qua una domanda, di là un'offerta e bastasse metterle in contatto tra di loro per risolvere il problema. L'esperienza dell'AMMA e di Primolavoro è che per dar luogo a nuovi contratti bisogna lavorare molto sulla domanda e sull'offerta per renderle tra loro compatibili. I datori di lavoro devono rendersi conto che "conviene" assumere non solo perché, grazie agli incentivi previsti dalla legge, le donne e gli uomini delle liste di mobilità costano meno, ma anche perché si tratta di persone capaci, del tutto in grado di rispondere alle esigenze aziendali. I lavoratori devono essere accompagnati a modificare il proprio profilo professionale, ad aggiornarlo per ridiventare "impiegabili". E ciò è possibile quanto più il momento della formazione e quello del rientro al lavoro si avvicinano, non solo in termini di prospettiva ma anche in termini di esperienza.

Anni fa l'idea di rimettere in formazione un lavoratore o una lavoratrice di quarant'anni, spremuti come limoni da un'organizzazione del lavoro che aveva chiesto loro soltanto fatica e obbedienza, appariva velleitario non solo ai datori di lavoro ma anche a molti sindacalisti ed esperti di formazione. Per questo, in fondo, si sono chiesti a gran voce interventi assistenziali come i prepensionamenti e la cassa integrazione. Si dava per scontato che chi fosse stato escluso dall'opportunità di sviluppare le proprie capacità di apprendimento al momento giusto, durante l'infanzia e l'adolescenza, non avesse più davanti sé prospettive realistiche di cambiamento. C'era l'idea di un destino biologico severo, con un calendario inderogabile: un tempo per ogni cosa.

Il fatto che psicologi, biologi e neuroscienziati cominciassero a mettere in dubbio l'irreversibilità di certi processi, e l'inesorabilità degli orologi biologici, non sembrava una ragione sufficiente per modificare gli stereotipi correnti. Aver assimilato per troppo tempo le persone alle macchine assuefatte all'idea dello scarto. Insieme ai fondi di magazzino, alle tecnologie obsolete, alle vecchie fabbriche, è ineluttabile che si debbano buttare anche i lavoratori che in quel mondo produttivo sono nati e cresciuti.

Alcune esperienze recenti mostrano che è vero il contrario: che i processi mentali non sono irreversibili e che è possibile "insegnare l'intelligenza" anche a chi è arrivato alla maturità senza aver avuto accesso a esperienze strutturate di apprendimento. Ma ad alcune condizioni. Occorre tenere sotto controllo i fattori emotivi che, generando ansia e paura, ostacolano i processi cognitivi. Si deve favorire il processo di apprendimento senza pretendere cesure traumatiche rispetto a modalità apprese, a strategie cognitive profondamente interiorizzate, ma anzi valorizzandole e favorendone l'adattamento e l'integrazione con più efficaci strategie di apprendimento. Tutto ciò significa valorizzare al massimo l'esperienza di vita e di lavoro che le persone hanno fatto; renderle consapevoli che per loro il processo di apprendimento non si è mai fermato; che il saper fare su cui hanno costruito la loro vita, le conoscenze tacite con cui si sono orientate nel mondo, rappresentano un bagaglio di conoscenza su cui si può continuare a costruire. Le operatrici di Retravailler e degli sportelli Donna provano quotidianamente l'emozione di far scoprire a donne che hanno fatto le casalinghe fino a quarant'anni la possibilità di mettere quell'esperienza al servizio di un nuovo progetto di formazione e di lavoro per il mercato.

8 Analoghe esigenze si pongono nei confronti delle ragazze e dei ragazzi che hanno lasciato precocemente la

scuola e che di rado esprimono spontaneamente una domanda di riqualificazione. Cercano il lavoro, non la formazione. Brucia ancora troppo per loro il fallimento scolastico, e l'esperienza del lavoro, anche di quello precario, stupido, faticoso, è pur sempre un'esperienza di emancipazione, di ingresso nell'età adulta, di conquista di quella dignità che deriva dallo sperimentare la capacità di procurarsi un reddito. Il futuro è schiacciato sul presente. Si passa per l'Informagiovani per cercare il lavoretto e ci si illude che a furia di cambiare, finalmente si troverà un lavoro stabile. E se il lavoro non c'è, arriverà. Intanto ci si arrangi. Non si può proporre un semplice ritorno a scuola a chi ha appena deciso di farla finita con quell'esperienza. Ne sono prova quei corsi progettati dai centri di formazione

professionale per il recupero dei cosiddetti drop-outs che non vengono realizzati per mancanza di allievi. Per poter riproporre a questi giovani la formazione bisogna partire dal lavoro. Con contratto a termine, con salario di ingresso, con tutte le limitazioni possibili, ma pur sempre un lavoro, un vero lavoro che instauri una relazione sociale e che esponga i giovani a una situazione in cui poter misurare la necessità della formazione.

Pur in assenza di molti degli strumenti normativi che sarebbero necessari, in Piemonte si stanno facendo esperienze di alternanza scuola-lavoro. Vi sono coinvolti alcuni CILo e soprattutto un certo numero di centri di formazione professionale che si stanno



Ben Shahn

riorganizzando in forma di agenzie per poter gestire insieme alla formazione un rapporto più stretto con i datori di lavoro. Anch'essi in funzione di supplenza di servizi che in altri paesi hanno per missione istituzionale quella di fare da raccordo tra centri di formazione, imprese e disoccupati. Anch'essi parte di una rete virtuale di servizi per l'impiego che cerca di inventarsi quello che ne i centri di governo nazionale, nè gli enti locali, nè le parti sociali hanno finora voluto realizzare in forma organica. In questa rete virtuale quello delle politiche di parità è ancora un segnale debole. Nonostante che le donne siano le utenti più numerose e più assidue dei vari tipi di servizi, nonostante che alcune delle esperienze più innovative nel campo dell'orientamento professionale siano state fatte da donne per altre donne, una cultura e una pratica della parità stentano ad affermarsi. Soprattutto stenta ad affermarsi quel principio enunciato nel Terzo programma di azione dell'Unione Europea, e già ampiamente praticato in altri paesi, secondo il quale il criterio della parità tra donne e uomini deve essere inserito in ogni azione di politica attiva del lavoro.

Ci sono alcune esperienze importanti. Tra queste si segnalano, sia per il numero di donne coinvolte, sia per le innovazioni introdotte, lo Sportello Donna del Ministero del Lavoro, il centro Idea Lavoro che ha introdotto in Piemonte il metodo di Retravailler, le varie iniziative a sostegno dell'imprenditorialità femminile.

Altre esperienze soffrono ancora di un eccesso di precarietà. Tutte queste soffrono del fatto di non essere adeguatamente collegate a una rete generale di servizi per l'impiego, di non essere, come accade invece in altri paesi europei, l'articolazione di politiche e di servizi rivolti a donne e a uomini. Ma questo, come abbiamo visto, non dipende dalla volontà di chi ha cercato in questi anni di applicare in Piemonte i principi della legge 125.

Siamo alla fine del 1995 e ancora non ha visto la luce la famosa riforma degli uffici di collocamento messi ormai "fuori mercato" dalla sentenza del Consiglio d'Europa.

¹ Secondo i dati della Banca d'Italia (Casavola e Sestito 1993) soltanto un lavoratore su venti trova lavoro attraverso gli Uffici di Collocamento, e comunque soltanto nel settore della mano d'opera non qualificata. Ma è interessante notare che anche negli anni Settan-

ta, poco dopo l'emanazione dello Statuto dei diritti dei lavoratori che aveva ribadito le norme sull'avviamento numerico, la percentuale degli avviamenti numerici gestiti dai Collocamento non superava il 5% del totale degli avviamenti (Ichino 1995).

² Si tratta di una ricerca da me diretta e realizzata da Anna Catasta, Rosalba Serini e Roberta Santi per la Regione Piemonte. La ricerca ha censito e analizzato 49 Sezioni Circoscrizionali per l'impiego, 47 Informagiovani, 23 CILO, una trentina di sportelli istituiti da organizzazioni sindacali e imprenditoriali e alcune iniziative di tipo nuovo come lo Sportello Donna insediato presso l'Ufficio Regionale del Lavoro, l'agenzia Promolavoro di Novara, l'associazione Idea-Lavoro. Cfr. IRES, *La rete piemontese per l'informazione, la promozione, la divulgazione di azioni positive per la realizzazione di pari opportunità tra uomo e donna*, giugno 1995.

³ Il primo Informagiovani è nato a Torino nel 1982 all'interno del Progetto Giovani del Comune. Attualmente sono 22 nella sola provincia di Torino e 25 nel resto del Piemonte.

⁴ I CILO sono attualmente 23. Tra questi soltanto quelli di Alba, Verbania e Pinerolo che operano in collegamento con gli Informagiovani presenti nei rispettivi comuni realizzano già da alcuni anni interventi integrati di sostegno alla ricerca di occupazione. Gli altri si limitano a funzionare da sportelli di informazione.

⁵ cfr. Roberta Santi. "Giornali: al mercato del lavoro" in IRES, *La rete piemontese per l'informazione, la promozione, la divulgazione di azioni positive per la realizzazione di pari opportunità tra uomo e donna*, giugno 1995, pagg. 78-99.

⁶ Ai corsi di prima qualifica e di specializzazione, sia per il primo inserimento che per occupati, nel 1993/94 le percentuali di donne iscritte per i vari settori sono state le seguenti:

industria: 10.9% / artigianato: 9.2% / terziario (servizi alle imprese): 79.5% / socio-sanitario: 75.6% / turismo: 53.8% / agricoltura: 22.5% / commercio: 81.6% / nuove tecnologie (ambiente): 50%. All'interno del comparto industriale fa eccezione il settore tessile con una percentuale di donne del 90%. I corsi a prevalenza maschile sono 650 su 984.

⁷ L'associazione Retravailler è sorta in Francia nel 1973 su iniziativa di Evelyne Sullerot che ne è stata presidente fino al 1994. Dal 1988 l'associazione ha dato luogo a un network europeo, l'EWA (Europe Work Action). A Torino esiste un centro Retravailler presso l'associazione Idea Lavoro dal 1994.

⁸ In Piemonte 20 Sezioni Circoscrizionali su 49 hanno avviato il servizio di preselezione che consiste in una banca dati dei lavoratori e delle lavoratrici iscritte alle liste di mobilità messa a disposizione delle imprese interessate a fare assunzioni.

⁹ Promolavoro è un'agenzia di diritto privato promossa e gestita dalla Camera di Commercio di Novara, dalla Provincia, dal Comune, dalle organizzazioni sindacali e da quelle datoriali. È stata istituita nel 1993 e promuove iniziative nel campo delle politiche attive del lavoro.

¹⁰ Dal 1993 esiste presso l'Agenzia

Regionale per l'Impiego lo sportello "Promozione Lavoro".

Bibliografia

P. Blau, *La dinamica della burocrazia*, Milano, ed. di Comunità, 1978
C. Casavola e P. Sestito, "Come si cerca e come si ottiene un lavoro?", in A. Amendola (a cura di), *Disoccupazione e mercato del lavoro*, Napoli, ESI, 1995
A. Giorgioni e L. Ricciardi (a cura di), *Agenzie per l'impiego: promozione del lavoro*, Roma, Edizioni Lavoro, 1991
P. Ichino (a cura di), *Lavoro interinale e servizi per l'impiego*, Milano, Giuffrè 1995
IRES, *La rete piemontese per l'informazione, la promozione, la divulgazione di azioni positive per la realizzazione di pari opportunità tra uomo e donna*, giugno 1995
C. Maugeri, *Recenti iniziative della Regione Piemonte per la pianificazione delle politiche locali del lavoro*, in "Politiche del lavoro", n. 24, 1993
O.I.L., "Agenzie private di collocamento", in P. Ichino (a cura di), *Lavoro interinale e servizi per l'impiego*, Milano, Giuffrè, 1995
E. Reyneri, *Come si cerca lavoro in Italia e in Europa*, Parma, 1995, dattiloscritto

Alfredo De Santis



GLI IMMIGRATI SONO DEI CRIMINALI?
Alcune riflessioni sul tema

di Antonella Meo

Si è fatta strada e sembra diventare senso comune l'opinione che la criminalità urbana sia sempre più "un affare" di immigrati. Alcuni titoli comparsi recentemente sui quotidiani danno un'idea dell'clima generale di confusione, insofferenza, timore che circonda la questione immigrazione: "Tra i ladri albanesi, le prostitute slave, gli spacciatori neri e la gente comune. Per venticinque ore sulle strade di San Salvario" ("La Stampa", 20 settembre), "Pusher go home, spacciatori tornate al vostro Paese" ("La Stampa", 18 novembre), "Blocchiamo il virus di San Salvario" ("La Stampa", 3 ottobre), "Metti una notte a Torino tra neri, droga e violenza" ("La Repubblica", 28 settembre), "Qui viviamo blindati" ("La Stampa", 14 settembre). Da più parti sembra accreditarsi una lettura del fenomeno migratorio che lo identifica sostanzialmente con la criminalità. Questa interpretazione non è imputabile solamente a quei politici che sfruttano il tema come terreno a loro favorevole per lo scontro politico, ma viene talvolta suggerita dai mezzi di comunicazione e utilizzata da aggregazioni e comitati spontanei di cittadini, presso cui fa presa per la sua semplicità. In realtà, come cercheremo di argomentare, i due problemi in questione non sono sovrapponibili e la loro assimilazione è impropria. Per affrontare il tema della criminalità fra gli immigrati nella sua reale consistenza è opportuno partire innanzitutto da un'attenta lettura dei dati disponibili. Si tratta di dati forniti dal Ministero dell'Interno e di statistiche giudiziarie di fonte Istat. La tabella 1. mostra il numero e il peso percentuale degli stranieri sul complesso delle persone denunciate. Nel 1994 gli stranieri rappresentano il 6,4% dei denunciati. Questo dato dà una prima idea dell'entità del fenomeno in questione.

Ia tabella 2 presenta il numero dei delitti commessi dagli immigrati con riferimento al periodo gennaio - marzo 1995 e la relativa variazione rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente. Due sono le considerazioni principali che se ne possono trarre. A fronte di una sostanziale stabilità dei delitti complessivi in Italia (529.540 nel trimestre considerato del 1995 e 528.237 nel 1994), si registra un calo del 14,38% dei delitti attribuiti a extracomunitari. Infine, va sottolineato che, nell'ambito di questi ultimi, la percentuale dei delitti compiuti da persone munite di regolare permesso di soggiorno si assesta al 13,8% per il 1995, in calo rispetto al 18,5% dell'anno precedente. (v. tabella a fondo pagina) Per valutare questi dati, che sembrano registrare un'inversione di tendenza rispetto a quanto riportato nella tabella precedente - vale a dire - un progressivo aumento degli stranieri denunciati nel corso degli anni 1991 - 1994 - può essere utile prendere in considerazione l'entità della popolazione immigrata nel nostro paese. Se il calo dei delitti commessi dagli extracomunitari corrispondesse a quello della loro presenza in Italia, non si potrebbe dedurre una diminuzione della criminalità. Nella tabella 3 sono riportati i valori relativi alla presenza di immigrati regolari al 31 dicembre 1993 e al 31 dicembre 1994. Si tratta di immigrati dotati di regolare permesso di soggiorno, distinti fra "stranieri" ed "extracomunitari", dove per stranieri si intendono sia i comunitari (il 15,34% del totale nel 1994) che gli extracomunitari. Va pertanto sottolineata, a fronte di un calo della popolazione regolare extracomunitaria del 6,4%, una diminuzione netta dei delitti attribuibili alla stessa dell'ordine del 30%. Questo dato ci pare degno di interesse.

Tabella 1. Denunciati stranieri (1991-1994)

anno	totale	di cui stranieri	%
1991	506.280	21.307	4,4
1992	561.230	25.030	5,6
1993	550.350	31.174	5,5
1994	601.369	38.389	6,4

Fonte: Caritas di Roma, 1995 - elaborazione su dati ISTAT

Tabella 2. Delitti attribuiti a extracomunitari

	Gen-Mar 1995	Gen-Mar 1994	Variaz. 95/94 %
Delitti extracomunitari	21.183	24.742	- 14,38
- dei quali riferibili a extracomunitari regolari	2.935	4.592	- 36,08

Fonte: Ministero dell'Interno - Situazione aggiornata al 31 marzo 1995

Non è possibile essere altrettanto precisi nel valutare la variazione '95/94 del totale dei delitti degli extracomunitari (-14,38%), compresi gli irregolari, in quanto come sappiamo le stime della presenza di immigrati irregolari in Italia presentano ampi margini di approssimazione. Secondo la Caritas di Roma "la consistenza degli stranieri (tra presenze regolari e componente clandestina) può essere valutata tra 1.300.000 e 1.500.000 unità". Tuttavia, il dato relativo ai regolari ci pare sufficientemente significativo per sostenere un'effettiva tendenza alla diminuzione della criminalità fra gli immigrati.

(v. tabella n. 3)

Prendiamo in considerazione ora la tipologia dei delitti commessi dagli immigrati per esaminare la qualità e le caratteristiche della criminalità loro attribuita. Come si vede dalla tabella 4, i delitti più diffusi sono quelli contro il patrimonio e, nello specifico, si tratta prevalentemente di furti. Questo dato trova conferma nella ricerca di Palidda², una delle pochissime indagini svolte in Italia sulla devianza e criminalità fra gli immigrati, in cui si rileva che sono soprattutto furti e tentativi di furto nei grandi magazzini. I reati più gravi nell'ambito di quelli contro il patrimonio sarebbero invece poco diffusi. Si noti, per esempio, nella tabella il valore molto basso delle rapine. In base a questi elementi si può ritenere che la criminalità degli stranieri riguarda in gran parte reati minori.

(v. tabella n. 4)

Al secondo posto per entità vengono i delitti per droga, su cui vale la pena soffermarsi l'attenzione. Una lettura superficiale o strumentale potrebbe interpretare questo dato come dimostrazione del fatto che gli immigrati si stanno impadronendo del mercato della droga. Se si analizzano i dati forniti dal Ministero dell'Interno, risulta d'obbligo maggiore prudenza. Nella Tabella 5 sono riportate, in valori percentuali, le persone oggetto di informativa di Polizia Giudiziaria per la tipologia di reati relativi al traffico e allo spaccio di sostanze stupefacenti. Il dato più significativo da segnalare è che la stragrande maggioranza degli immigrati, quasi l'80%, è coinvolta in attività di spaccio, mentre sono relativamente basse le percentuali delle persone coinvolte nei reati più gravi all'interno della tipologia considerata.

(v. tabella n. 5)



Ca questi dati non si può naturalmente inferire il grado di coinvolgimento degli immigrati nelle attività relative allo spaccio e al traffico di droga rispetto agli italiani. I dati disponibili che permettono un raffronto fra popolazione

straniera e popolazione italiana relativamente a questo tipo di reati si riferiscono al 1993. Dalla tabella 6 si può dedurre che gli immigrati rappresentano il 19,5% del totale delle persone oggetto di informativa di Polizia Giudiziaria per i reati in esame.

Tabella 3. Stranieri e extracomunitari in Italia (1993-1994)

	1993	1994	Variaz. 93/94 %
stranieri	987.405	922.706	- 6,6
extracomunitari	834.451	781.129	- 6,4

Fonte: Ministero dell'Interno

Tabella 4. Persone denunciate di cittadinanza straniera per tipologia di delitti (1989-1994)

Delitti	1989	N.	1989	1994	1994
			%	N.	
Contro la persona	1.335	6,7	3.092	8,0	8,0
Lesioni personali volontarie	410	2,1	874	2,3	2,3
Contro la famiglia, la moralità e il buon costume	337	1,7	921	2,4	2,4
Prostitutione	32	0,2	258	0,7	0,7
Contro il patrimonio	8.702	43,5	17.201	44,8	44,8
Furto	6.208	31,0	11.823	29,3	29,3
Rapina	415	2,1	1.411	3,7	3,7
Contro l'economia pubblica e la fede pubblica	7.074	35,4	10.804	28,1	28,1
Stupefacenti	2.359	11,8	10.077	28,1	28,1
Falsità	1.802	9,0	2.736	7,1	7,1
Contro lo stato e l'ordine pubblico	1.208	6,0	2.632	6,9	6,9
Violenza, resistenza, oltraggio	714	3,6	1.756	4,6	4,6
Altri delitti	1.340	6,7	3.739	9,8	9,8
Totale	19.996	100,00	38.389	100,00	100,00

Fonte: Caritas di Roma, 1995 - elaborazione su dati ISTAT.

Tabella 5. Persone oggetto di informativa di P.G. per spaccio e traffico di sostanze stupefacenti (gennaio-marzo 1995)

suddivisione per tipo di reato	%
Spaccio	78,46
Produzione e traffico	10,82
Associazione finalizzata al traffico	7,49
Associazione finalizzata allo spaccio	2,56
Altri reati specifici normativa	0,67

Fonte: Ministero dell'Interno

e rispettivamente il 21% e il 12% sulle persone oggetto di informativa per spaccio e per traffico. Ciò significa che, rispetto agli italiani, essi sono relativamente più concentrati nello spaccio e meno dediti al traffico. Tuttavia, anche se dai dati a disposizione non si possono desumere considerazioni conclusive, pare evidente che la loro partecipazione ad attività legate al mercato illegale degli stupefacenti assumeva raramente le caratteristiche e le forme tipiche della grande criminalità organizzata. D'altra parte, alcune riflessioni di tipo qualitativo rispetto all'attività di contrasto dei reati di droga in ambito urbano sembrano confermare il basso livello di coinvolgimento degli immigrati nel settore "superiore" del mercato della droga, vale a dire nel segmento oligopolistico controllato da gruppi criminali strutturati e gerarchizzati a livello organizzativo. Palidda¹, per esempio, rileva in base a un'indagine sul campo nel contesto milanese che la stragrande maggioranza degli arresti di immigrati per droga è svolta dalle forze di polizia addette al pronto intervento e al controllo del territorio. E' altamente probabile che le volanti, con uomini in divisa e automobili riconoscibili, non siano in grado di arrestare in flagranza di delitti delinquenti di un certo livello, ovvero dei "veri" spacciatori. E' invece relativamente facile che queste forze dell'ordine indirizzino maggiormente l'azione repressiva verso gli extracomunitari, perché questi sono più visibili e vengono spesso individuati dai cittadini, che fanno richiesta di intervento con le segnalazioni al 113, come i responsabili di reati. "La squadra narcotici che conosce e controlla abbastanza la realtà criminale della città e la cui sezione narcotici ha peraltro realizzato importanti operazioni repressive nei confronti della criminalità organizzata che controlla il mercato della droga, arresta in un intero anno neanche il 5% degli stranieri arrestati dalle volanti" (p. 42). Questo elemento potrebbe forse rendere plausibile l'ipotesi che gli stranieri siano coinvolti per lo più nei livelli inferiori della struttura del mercato della droga.

(v. tabella n. 6)

Possiamo ancora rilevare un incremento della percentuale di stranieri sul totale delle persone oggetto di informativa per i suddetti reati (il 19,5% nel 1993 e il 23,59% al marzo

Tabella 6. Persone oggetto di informativa di P.G. per spaccio e traffico di sostanza stupefacenti (1993)

	totale	di cui stranieri	%
per spaccio	27.206	5.793	21%
per traffico	5.483	679	12%
Totale	32.206	6.402	19,5%

Fonte: Ministero dell'Interno, 1993.

Tabella 7. Extracomunitari: segnalazioni per furto, rapina, droga

	gen-mar 1995	gen-mar 1994	variaz. 95/94 %
segnalaz. furto	3.159	3.660	-13,69
segnalaz. rapina	275	280	-1,79
segnalaz. droga	2.447	2.672	-8,42

Fonte: Ministero dell'Interno

Tabella 8. Nazionalità degli stranieri oggetto di informativa di P.G. per reati relativi allo spaccio e al traffico di stupefacenti (gennaio-marzo 1995)

Nazionalità	N.	%
Marocco	855	39,84
Tunisia	465	21,67
Algeria	191	8,90
Nigeria	49	2,28
Senegal	38	1,77
Ghana	36	1,68
Egitto	33	1,54
Altre	479	22,32
Totale	2.146	100,00

Fonte: Ministero dell'Interno

1995), nell'ambito tuttavia di una tendenza più generale alla diminuzione dei delitti attribuiti a extracomunitari per droga, come risulta dalla tabella 7.

Se introduciamo nell'analisi la variabile rappresentata dalla nazionalità (tabella 8), risulta che Marocchini, Tunisini e Algerini costituiscono la stragrande maggioranza degli immigrati denunciati per i reati relativi alla normativa sugli stupefacenti. Nel caso delle prime due nazionalità questo dato potrebbe essere spiegato in base alle dimensioni cospicue delle comunità sul totale degli immigrati presenti in Italia (al 31/12/1994 i Marocchini sono 92.617, pari al 10,04% del totale degli stranieri regolari, mentre i Tunisini sono 41.105 e rappresentano il 4,45% degli stranieri. Fonte Istat). Tuttavia, nel valutare questi dati si dovrebbe anche tener conto del tasso di ricidività, non riportato nelle statistiche giudiziarie, ma ritenuto da alcuni ricercatori (vedi Palidda, 1994) molto elevato fra gli immigrati. Se così fosse vorrebbe dire che sono le stesse persone a ricadere più volte "nelle maglie della polizia", se si entra in un circuito di criminalità è difficile uscirne, e che probabilmente il numero effettivo degli stranieri denunciati e arrestati è inferiore al numero generico delle denunce e degli arresti. (v. tabella n. 8)

Se infine si osserva la percentuale dei delitti attribuiti agli immigrati nell'arco del quinquennio 1989 - 1994 (Tabella 4), risulta che questa è rimasta sostanzialmente invariata: i delitti contro il patrimonio sono quelli più numerosi, seguiti da quelli relativi alla normativa sugli stupefacenti. Rispetto al 1989 si nota, invece, un incremento dei delitti legati alla prostituzione. Gli ultimi dati su cui vogliamo soffermare l'attenzione riguardano il numero e i valori percentuali degli stranieri denunciati, condannati e trattenuti in stato di detenzione sulla rispettiva popolazione complessiva (Tabella 9). Se ne potrebbe dedurre una diversità di trattamento riservato agli stranieri rispetto agli italiani. Nel 1994 sul complesso delle persone denunciate il peso percentuale degli stranieri è del 6,4%, inferiore a quello dei condannati (9,2%) e ancor più a quello dei detenuti negli istituti di prevenzione e pena (26%). Su 100 denunciati italiani ne vengono messi in carcere 14; nel caso degli immigrati su 100 denunciati sono in carcere 69. In proporzione gli stranieri risultano più arrestati che denunciati. Come evidenziato da Palidda, si tratta spesso di soggetti coinvolti in reati minori, per i quali gli italiani vengono arrestati sempre più raramente (come il borseggio, il furto in auto, il tentato furto nei magazzini), oppure di arresti effettuati dalle forze di



polizia che poi non vengono confermati dall'Autorità Giudiziaria. La maggioranza degli stranieri arrestati subisce peraltro condanne relativamente lievi o viene subito scarcerata. Questo dato sembrerebbe confermare l'ipotesi della funzione di pena-simbolo del carcere nei confronti dei soggetti più discriminati, anche soltanto perché più visibili da parte dell'opinione pubblica e degli apparati di controllo. Si deve, inoltre, tener conto del fatto che gli immigrati hanno minore possibilità di giovarsi dell'applicazione di misure alternative e sostitutive della detenzione (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare, semilibertà, ecc.).

criminalità è come sappiamo un fenomeno complesso e articolato, ancora più difficile da analizzare se non si può quantificare con precisione la popolazione di riferimento, né si conoscono alcune sue caratteristiche importanti. Pertanto, non siamo in grado di delineare un quadro completo e approfondito della criminalità fra gli immigrati. Possiamo, tuttavia, riprendere alcuni degli elementi più interessanti fra quelli emersi dalla lettura dei dati e proporre alcune riflessioni in merito. Va sottolineata in primo luogo l'inattendibilità dell'assimilazione immigrati – delinquenti: le due categorie non sono certamente sovrapponibili. Inoltre, la bassa percentuale di regolari rispetto

irregolarità e criminalità. Valutando il fenomeno sul piano quantitativo, alcuni dati possono destare preoccupazione: per esempio, gli stranieri rappresentano il 26% dei detenuti e costituiscono più del 20% delle persone oggetto di informativa di Polizia Giudiziaria per reati relativi alla normatività sugli stupefacenti. Inoltre, si è registrato nel corso degli anni '90 un andamento generale di crescita sia dei denunciati che dei detenuti. Quest'aumento riguarda sia il valore assoluto che la percentuale sul totale globale. Si è visto anche, però, che altri dati segnalano per il 1995 una possibile inversione di tendenza, in direzione di una diminuzione dei delitti attribuiti agli stranieri. D'altra parte, per analizzare la criminalità degli immigrati nella sua reale consistenza e fisionomia sarebbe necessaria una comparazione con la criminalità della popolazione italiana. Il confronto, tuttavia, dovrebbe tener conto delle diverse strutture di opportunità, presenti nei contesti locali, di cui possono godere i cittadini italiani e gli stranieri. Questi ultimi trovano spesso maggiori opportunità di inserimento in attività illegali, entrano peraltro in circuiti criminali già esistenti, il cui sviluppo è favorito da condizioni endogene proprie della società di accoglienza.

Se invece si considerano gli aspetti più propriamente qualitativi del fenomeno, la criminalità degli immigrati, per come si è configurata finora, non pare assumere connotazioni troppo inquietanti. Possiamo rilevare innanzitutto che non si tratta di una criminalità organizzata (sono bassissime, per esempio, le percentuali dei reati per associazione a delinquere o per estorsione attribuiti a immigrati). Si è visto inoltre che essa riguarda, per la maggior parte dei casi, reati minori come il furto, mentre sono praticamente assenti reati più gravi come l'omicidio, il tentato omicidio o la rapina.

Queste ultime considerazioni ci inducono a riflettere sulle cause e le dinamiche del senso di insoddisfazione e, ancor più, di allarme sociale che si avverte nella popolazione italiana a proposito del fenomeno migratorio. Si sta affermando un senso diffuso di vulnerabilità rispetto agli stranieri che, a nostro avviso, finisce per attribuire al problema della criminalità la responsabilità della difficile convivenza con i nuovi venuti. Si può ipotizzare che non sia tanto l'entità o la gravità delle

Tabella 9. Denunciati, condannati ed entrati dallo stato di libertà negli istituti di prevenzione e pena (1991-1994)

Denunciati	totale	di cui stranieri	%
1991	506.280	21.307	4,4
1992	561.230	25.030	5,6
1993	550.354	31.174	5,5
1994	601.369	38.389	6,4
Condannati	totale	di cui stranieri	%
1991	158.264	7.674	4,8
1992	177.362	11.489	6,5
1993	193.275	15.977	8,3
1994	206.631	18.991	9,2
Negli istituti di pena	totale	di cui stranieri	%
1991	80.234	13.000	16,2
1992	93.774	16.318	17,4
1993	99.072	21.239	21,4
1994	100.829	26.175	26,0

Fonte: Caritas di Roma, 1995 - elaborazione su dati Istat

Per concludere, è opportuno ricordare che i dati riportati sono tratti da fonti diverse, si riferiscono spesso a popolazioni differenti e sono pertanto comparabili soltanto a prezzo di una certa approssimazione. Sono noti i limiti e i margini di imprecisione delle statistiche giudiziarie. Inoltre, la

al totale degli extracomunitari a cui sono attribuiti dei reati dimostra che è lo stato di irregolarità, con la precarietà e l'incertezza che ne conseguono, a favorire l'ingresso in circuiti criminali, e non la condizione di immigrato in quanto tale. Diversi operatori del diritto che si sono occupati di questa problematica sottolineano la forte associazione fra

attività criminali degli immigrati a suscitare risentimento e allarme fra i cittadini, quanto la loro tipologia. Come si è visto, i reati in cui gli stranieri sono maggiormente coinvolti (borseggio, scippo, furto di auto e su auto) sono proprio quelli caratterizzati da un elevato grado di visibilità, che incidono in modo particolare sulla produzione di senso di insicurezza nei contesti urbani. Si tratta, infatti, dei cosiddetti reati predatori che suscitano timore e sconcerto perché possono colpire ovunque e chiunque. La natura di questi delitti potrebbe contribuire a spiegare il radicarsi nell'immaginario collettivo dell'idea che il disagio diffuso nelle aree metropolitane sia da attribuire in buona parte agli immigrati in quanto delinquenti. In questo modo la categoria degli immigrati diventa di per sé indicatore di malessere sociale. Si dovrebbe, tuttavia, rilevare che alla base di questo clima vi sono fattori e processi più generali di perdita di senso di appartenenza e di identità dei propri territori e di crisi di legittimazione delle figure istituzionali. Di conseguenza, sempre più si tende a riconoscere soltanto alla polizia e al giudice penale la possibilità di risolvere i problemi di convivenza e di ordine sociale.

¹ Caritas di Roma. *Immigrazione Dossier Statistico '95*, Anterem, 1995.

² S. Palidda, *Devianza e criminalità fra gli immigrati*, Fondazione CARIPLO-ISMI, 1994.

³ S. Palidda, cit.

⁴ S. Palidda, cit.

QUESTIONE SCUOLA

LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

di Francesco Scalambro

Riflessioni sulla giornata di studio "La valutazione dell'attività didattica", organizzata in collaborazione con CGIL-Scuola Torino e CIDI Torino, svoltasi a Torino l'11 maggio 1995.

h o già avuto modo in questa sede di analizzare le questioni inerenti al tema della valutazione in connessione alla realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e di affermare la necessità — nel momento in cui la scuola italiana sembra avviarsi verso un regime di relativa autonomia di gestione — di porre mano ad un sistema di valutazione preciso e rigoroso¹. Questa esigenza — già espressa nella «Carta dei servizi pubblici» approntata dal ministro Casse, ribadita nella «Carta dei servizi scolastici» pubblicata nella Gazzetta ufficiale del 15 giugno 1995, n. 138 e indicata, sia pure in forme non ben definite, nel nuovo «Contratto collettivo nazionale comparto scuola» — è ora uno dei nodi fondamentali del disegno di legge che conferisce al Governo la delega per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riordino della stessa amministrazione scolastica (atto Senato 1810). Le disposizioni presenti nel nuovo progetto di legge evidenziano ancora una volta più una serie di buone intenzioni che una chiara progettualità esecutiva, ma la stessa presenza di indicazioni relative alla necessità di determinare "procedure di verifica e valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento" e all'urgenza di un "servizio nazionale di valutazione" ribadisce l'importanza della funzione della valutazione per l'equilibrio complessivo di un sistema scolastico fondato sull'autonomia. D'altra parte nei sistemi scolastici di tutti gli stati europei in cui sia previsto una sia pur parziale autonomia è presente un sistema di valutazione, talvolta inteso esclusivamente come esame del sistema scolastico nella sua totalità, altre volte invece ad estensione anche locale, investendo i singoli istituti o la professionalità del singolo insegnante.

Non deve meravigliare quindi se anche in Italia il tema si presenta particolarmente complesso, giacché riguarda almeno tre ambiti diversi: si cerca da tempo e da più parti di valutare il sistema scolastico; si valutano gli studenti; si propone con sempre maggiore insistenza la necessità di valutare i singoli docenti, magari attraverso l'attribuzione di "un voto ai professori".

Partendo dalla considerazione dell'urgenza sempre più evidente di porre mano ad un serio ed organico sistema di valutazione, la Fondazione Gramsci e la Cgil-scuola di Torino hanno da



tempo invitato gli operatori del settore a confrontarsi e discutere sulla questione e, dopo aver affrontato il primo dei tre ambiti citati sopra, hanno recentemente organizzato una "giornata di studio per presidi e docenti" svolta a Villa Gualino giovedì 11 maggio us. Nel corso del seminario si è cercato di esaminare il problema in tutta la sua complessità, affrontando in un primo momento – attraverso gli interventi di B. Brocca, P. Brustia e G. Gasperoni – le questioni inerenti alla valutazione relativa all'apprendimento e quindi al raggiungimento dei fini pedagogici precedentemente definiti, e successivamente – attraverso gli interventi di M. Sclavi e G. Quaglino – quelli relativi alla valutazione del lavoro docente. Si è tentato di approntare quindi un duplice livello di analisi che richiamasse l'attenzione, da un lato, sulla necessità di concordare modalità e criteri docimologici da porre a disposizione degli insegnanti in modo da evitare che l'attività valutativa dei docenti si presti a sospetti o accuse di arbitrarietà e favoritismi, e, d'altro lato, sull'urgenza di determinare strumenti di valutazione dello stesso lavoro docente.

I Programmazione e valutazione tra creatività e competenze tecniche. Per quanto riguarda il primo corno della questione, in prima approssimazione si può definire la valutazione come operazione tendente ad attribuire un valore ad azioni, processi e prodotti dell'attività didattica. In quanto tale non può riguardare esclusivamente l'operatività individuale dell'insegnante, ma presuppone un'azione collettiva nel corso di tutto il processo formativo; risulta quindi immediatamente evidente il rapporto tra valutazione e programmazione. Nonostante ciò, soprattutto nella scuola media superiore, sembra piuttosto diffusa una scarsa fiducia nei confronti della funzione didattica di una programmazione capace di definire chiaramente "finalità generali e specifiche, obiettivi di apprendimento, contenuti e modalità didattiche". La valutazione perciò si risolve in una verifica spesso estemporanea soltanto del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e nell'attribuzione del voto di profitto, con scarsa considerazione dell'intero processo formativo e dell'esigenza della trasparenza, del coinvolgimento dell'allunno

della formatività implicita in un atto che viene vissuto soprattutto come occasione di attribuzione di un giudizio. Eppure il momento della valutazione risulta per più versi decisivo nell'ambito dell'attività didattica. In primo luogo, determina un legame di tipo relazionale tra docente e singolo allievo, il quale deve mettere in gioco non soltanto le competenze acquisite in un determinato settore – comunque necessarie per raggiungere una sia pur minima contrattualità sociale – ma tutto se stesso: la valutazione costituisce in questo senso la "proiezione di una rappresentazione del sé" e quindi un'occasione fondamentale per la formazione della personalità dell'allievo; anche in questi momenti però sarebbe pericoloso tentare di usare gli "strumenti psicologici" – per la difficoltà di evitare gli errori determinati da un facile "psicologismo" – anziché quelli didattici, a mio parere comunque centrali nell'ambito del rapporto relazionale tra docente ed allievo. In secondo luogo, la valutazione rappresenta l'occasione di un forte coinvolgimento di tutta la classe, che "valuta" insieme all'insegnante e giudica la stessa capacità valutativa e in larga misura la professionalità del docente. Se è vero quindi che il problema relativo agli strumenti da usare per una corretta ed efficace valutazione è "secondario" – secondo l'espressione di Brocca –, è anche vero che senza un'adeguata competenza il docente rischia di incorrere in gravi errori e distorsioni. Basti pensare, a titolo di esempio, al rischio dell'eccessiva indulgenza o, specularmente, dell'eccessiva severità; alla tendenza – certo per lo più inconsapevole (!) – di giudicare l'allievo sulla base dei propri "valori"; di "appiattire" il singolo sulla classe non riuscendo a valorizzarne la "creatività". Occorrerebbe quindi individuare dei parametri tendenzialmente oggettivi, che tengano conto contemporaneamente di "standard valutativi" determinati a livello nazionale, delle condizioni socio-economiche degli allievi e del punto di partenza di ciascun allievo per coglierne la strada percorsa grazie alla specifica azione didattica. È possibile la determinazione di parametri così complessi o conviene tenere separati i vari livelli indicati? Credo non sia facile dare una risposta esauriente a tali questioni in una sola sede. È necessario individuare strumenti capaci di fornire indicazioni comparative a

livello nazionale, ma anche a livello regionale o fra singoli istituti.

La valutazione, infine, rappresenta un momento di "autoregolazione" del docente che può rendersi consapevole dei risultati conseguiti, ma anche dei limiti della propria azione didattica e quindi viene a configurarsi anche come un'autovalutazione del raggiungimento degli obiettivi prefissati nel momento della programmazione. In questo senso esiste una profonda connessione tra l'attività valutativa realizzata dal docente nei confronti dell'allievo e la valutazione dell'azione didattica svolta dal singolo docente e della sua professionalità complessiva.

I La valutazione del lavoro docente: una "mina vagante"?

La valutazione del lavoro docente sta vivendo un momento singolare, giacché si presenta come esigenza proveniente dall'alto della gerarchia scolastica e contemporaneamente come strumento necessario per introdurre una maggiore democrazia nella scuola. Da un lato viene invocata da chi, tendendo ad affermare l'aspetto "manageriale" e dirigenziale della funzione dei presidi, crede necessario introdurre anche in ambito scolastico la valutazione della "prestazione professionale dei dipendenti" che viene presentata, forse un po' frettolosamente, come "perfettamente normale negli altri compatti del pubblico impiego, e nel settore privato addirittura indispensabile per la sopravvivenza delle aziende". D'altro lato però viene sempre più associata al diritto degli "utenti" di dire la loro sulla qualità dell'insegnamento, magari – cedendo alla "moda del sondaggio", che, secondo G. Quaglino, è soltanto un aspetto della "moda del plebiscito" – attribuendo agli studenti la possibilità di "dare il voto ai professori" attraverso la compilazione di appositi questionari.

Al di là delle varie tesi e accettando come inderogabile la valutazione della "prestazione" dell'insegnante, rimangono comunque aperte le questioni fondamentali: chi, come e cosa valuta? Per quali obiettivi si valuta?

I Chi, come e cosa valuta?

Le soluzioni proposte al proposito variano in relazione alla motivazione di fondo che spinge a chiedere la valutazione del lavoro docente. Se si prospetta la soluzione

"gerarchica", sembra ovvio affermare che il candidato naturale a valutare sia il preside - sulla base dei due principi della "distinzione delle responsabilità", che assegna ai capi d'istituto il compito di giudicare i propri "subordinati", e del "superamento degli appiattimenti e dell'autoreferenzialità" che caratterizzano gli insegnanti - oppure, per evitare eventuali favoritismi e garantire una maggiore obiettività di giudizio, un organo esterno e indipendente dalla classe docente, in modo da sfuggire al rischio di un eventuale atteggiamento corporativistico o amicale.

Chi pone l'accento sulla "centralità dell'utente" ritiene invece che debbano essere i genitori o - negli istituti di istruzione secondaria superiore - gli studenti, in quanto specifici "clienti", a giudicare il lavoro dei propri docenti. E stato però opportunamente notato che diversi sono i "clienti" del professore: a parte la collettività statale e nello specifico il ministero della pubblica istruzione in quanto finanziatore, il primo "cliente" risulta essere il singolo istituto in cui l'insegnante presta la sua opera, giacché quest'ultima incide sulla qualità offerta dallo stesso istituto, dunque sul suo prestigio e, in ultima analisi, in un sistema diventato competitivo grazie all'autonomia di ogni singola istituzione, sulla scelta del possibile "cliente"; c'è quindi la collettività scientifica o professionale verso cui è destinato l'allievo, la quale deve pretendere dalla scuola una capacità formativa che garantisca l'acquisizione di adeguate competenze; e infine, ma certo non meno importante, c'è lo studente.

Anche quest'ultimo deve avere quindi il diritto di esprimere un giudizio sulla qualità del servizio di cui ha usufruito; ha però le competenze tecniche per formulare un giudizio che non sia semplicemente istintivo, ma responsabile, "adatto" e corretto sul piano metodologico? Il rischio reale è che gli studenti giudichino semplicemente sulla base della propria "soddisfazione", che può essere in relazione significativa o decisiva non tanto con le prestazioni professionali, quanto piuttosto semplicemente con la carica di simpatia personale o le capacità istrioniche e fabulatorie dell'insegnante. Elementi, questi ultimi, importanti nella fondazione del rapporto relazionale tra docente e discente, ma da soli non sufficienti a determinare una chiara professionalità docente e a segnare la linea di demarcazione tra il "prof." bravo, il meno bravo o

l'incauto. Occorre dunque preparare gli studenti ad una "competenza valutativa", il che significa probabilmente fare della valutazione un momento decisivo di tutto il processo formativo, progettando nel momento della programmazione, insieme al processo di *valutazione dell'apprendimento*, anche il processo di *valutazione dell'insegnamento*. La soluzione più appropriata potrebbe forse trovarsi in una equilibrata combinazione dell'azione dei soggetti sopra indicati, a cui vanno comunque aggregati elementi rappresentanti il corpo docente. In questa logica sembra muoversi anche la "Carta dei servizi della scuola", che nel punto 10.2, sotto il titolo "Valutazione del servizio"¹⁰ recita: "Allo scopo di raccogliere elementi utili alla valutazione del servizio, viene effettuata una rilevazione mediante questionari opportunamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e - limitatamente alle scuole secondarie di secondo grado - anche agli studenti. I questionari, che vertono sugli aspetti organizzativi, didattici e amministrativi del servizio, devono prevedere una graduazione delle valutazioni e la possibilità di formulare proposte. Nella formulazione delle domande, possono essere utilizzati indicatori forniti dagli organi dell'amministrazione scolastica e degli enti locali. Alla fine di ciascun anno scolastico, il collegio dei docenti redige una relazione sull'attività formativa della scuola che viene sottoposta all'attenzione del consiglio di circolo o di istituto". Le indicazioni sono dunque chiare, mi sembrano finalizzate esclusivamente alla valutazione dell'"attività formativa" della scuola in quanto sistema complessivo, senza riferimento alla valutazione delle principali funzioni didattiche del singolo insegnante. Questa mancanza risulta grave sulla base delle osservazioni avanzate precedentemente, ma rispecchia una convinzione diffusa nel corpo docente: la valutazione, soprattutto se proveniente dall'apparato burocratico rischia di porre in forse l'autonomia e la libertà didattica del singolo insegnante. La cautela del ministero può essere giustificata però anche dalla considerazione che, dal punto di vista organizzativo, la valutazione è una "mina vagante"¹¹, in quanto induce confronto tra i professori, a danno quindi di coloro che si sentono meno "sicuri" della propria professionalità, genera perciò resistenze e reazioni di

difesa, forse anche nel timore dell'uso, non necessariamente "proprio", delle informazioni ricavate dall'azione valutativa.

Per quali obiettivi si valuta?

Le ultime riflessioni conducono così a porre un'ulteriore questione: perché si valuta? Quali sono gli obiettivi fondamentali da conseguire con la valutazione dell'attività dell'insegnante? Sembra persino ovvio affermare che la valutazione non deve avere come fine il "controllo" burocratico o peggio gerarchico dell'attività didattica del singolo insegnante, e se controllo deve esserci, anch'esso è da considerare piuttosto uno strumento, non certo l'obiettivo da perseguire¹². L'obiettivo dichiarato dev'essere la valorizzazione delle "risorse umane" impegnate al raggiungimento di una "nuova qualità del processo formativo", in modo tale che al centro di quest'ultimo venga posto effettivamente e consapevolmente lo studente, non il professore o il "sistema scolastico"¹³. Si tratta quindi di inserire la funzione docente in una "logica progettuale" fondata sul "Progetto d'istituto", in cui siano fissati chiari obiettivi da realizzare in tempi determinati e, contemporaneamente, gli strumenti organizzativi. Tra questi ultimi si devono porre anche quelli valutativi, tramite la definizione di precise responsabilità operative e la predisposizione di rigorosi criteri di verifica, controllo e valutazione, sia in corso d'opera che alla fine del percorso didattico. Tutto ciò presuppone, da un lato, nuove strategie finanziarie - il che sembra utopistico in questo momento - , dall'altro, nuove strategie gestionali del personale docente - ma non solo! Cosa fare, ad esempio, se un docente - non perché sgradito agli studenti, ma perché la sua prestazione professionale non è in linea con gli obiettivi definiti collegialmente, dunque anche dal docente in questione - "non funziona"?

E impossibile valutare in questa sede tutte le variabili che la domanda appena formulata pone in gioco, è indubbio però che una risposta ad essa è fondamentale per qualsiasi sistema scolastico, tanto più per un sistema che sembra procedere verso l'autonomia e vuole raggiungere una maggiore qualità formativa. Ma rispondere significa introdurre a raggiro una serie di questioni che pongono in discussione consuetudini e

norme fondanti dell'attuale sistema formativo. Tali questioni vanno però affrontati al più presto con spirito autenticamente "laico", cioè privo di qualsiasi tendenza corporativistica. Accenno, in conclusione, soltanto ad una, forse la più provocatoria, ma che viene spesso sottesa nel giudizio diffuso sulla qualità di singoli docenti ed è in qualche modo speculare alla questione relativa al valore legale del titolo di studio: verosimile la soluzione del problema della qualità dell'insegnamento senza porre in discussione la stessa esistenza dell'"insegnante di ruolo", che in quanto tale è risultato finora pressoché inamovibile?

¹ Vedi *Autonomia scolastica e democrazia*, in «Sisifo», n. 29, *Garanzie, autonomie, equilibrio dei poteri in una democrazia maggioritaria*, ottobre 1995, pp. 47 ss.

² Vedi *In attesa del vagone italiano. Sette sistemi scolastici a confronto*, in «Tuttoscuola» n. 335, 1995, pp. 33 ss.

³ Risale all'autunno-inverno 92/93 il ciclo di lezioni su "La valutazione della qualità della scuola".

⁴ Vedi *Piani di studio della secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Tomo I, p. 35, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59/60*, Le Monnier, Firenze 1992.

⁵ L'espressione è di P. Brustia.

⁶ Cfr. le osservazioni relative al nuovo contratto nel suo complesso di Valentino Favero, membro dell'Anp (Associazione nazionale presidi), in *Una mortificazione per la scuola*, «Nuova secondaria», n. 1, 15 settembre 1995, anno XIII, pp. 116 ss.

⁷ Già il Dpr 416/74 prevedeva la formazione di un "Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti".

⁸ Cfr. V. Favero, *Loc. cit.*

⁹ Queste le categorie di "clienti" indicate da G. Quaglino nel corso della sua relazione. Simili le indicazioni presenti in *La qualità del sistema d'istruzione*, Censis, Roma 1992: il testo pone l'accento, oltre che sulla "società civile" nel suo complesso e sull'"utenza individuale", soprattutto sul "sistema produttivo" che viene indicato come "il principale frutto delle competenze e professionalità prodotte dal sistema formativo". E aggiunge: "Tale soggetto sociale esprime dei fabbisogni specifici relativamente non solo ai contenuti professionali ma anche alla più generale capacità di sviluppo del capitale umano, destinato a divenire elemento strategico del processo produttivo".

¹⁰ E uno dei punti che compongono la Parte IV intitolata *Procedura dei reclami e valutazione dei servizi*. C'è da chiedersi perché il problema della valutazione venga abbinate a quello dei reclami contro le eventuali disfunzioni del servizio; forse si pensi alla valutazione esclusivamente nell'ottica del "controllo" e non in quella della necessaria verifica della realizzazione del progetto iniziale e del conseguente raggiungimento degli obiettivi prefissati.

¹¹ L'espressione è di G. Quaglino.

¹² In una prospettiva diversa da quella da me qui avanzata, Quaglino ha definito il "controllo" come tipico di un mondo non adulto, fondato sulla dipendenza, piuttosto che sulla responsabilizzazione.

¹³ A proposito delle università N. Tranfaglia usa l'espressione "professorocentrica", che credo in larga misura si possa estendere a tutto il sistema scolastico. Cfr. N. Tranfaglia, *Università, il regno dei professori*, in «Il Mondo nuovo», n. 11, settembre 1995.

DAL DIRITTO O ALL'INFORMAZIONE E ALLA CULTURA A DELLA A TRASPARENZA A

di Adriano Ballone

*Relazione al Convegno
Nazionale "Dal diritto
all'informazione alla cultura
della trasparenza", organizzato
dalla FNISM e dalla FIEC in
collaborazione con l'IRRSAE
Piemonte, svoltosi a Torino il
30 novembre e 1 dicembre 1995.*

La scuola italiana sta vivendo uno dei periodi più intensi di trasformazione: pochi – e neppure i diretti interessati, a volte – percepiscono la qualità, la natura e la profondità di questo cambiamento, ma probabilmente tra una decina d'anni il sistema scolastico che abbiamo conosciuto non esisterà più e vivremo allora un'altra esperienza di scuola che sarà anche in parte ciò che le nostre scelte – limitate e parziali – avranno determinato. A dirigere e promuovere il cambiamento non è un'ipotesi di riforma complessiva del sistema – come sarebbe auspicabile – ma il convergere delle conseguenze di alcune innovazioni talora stimolate da decisioni assunte in altri campi e con una rieduta sulla scuola. E vero che è in attesa di discussione al Senato la proposta di legge istitutiva della autonomia scolastica, ad esempio, ma i rischi di inerzia, sotto questo profilo, sono davvero molti. A modificare assetto organizzativo, funzioni e ruoli, pratiche scolastiche e didattiche della scuola sono altre determinazioni: l'introduzione dei moduli nella scuola elementare, la legge della continuità, le sperimentazioni Brocca alle superiori e il Progetto 92 negli istituti professionali, ad esempio. Tra queste determinazioni di apparentemente parziale innovazione che avranno ricadute di rilievo, una va analizzata in particolare per la ricchezza di prospettive: l'applicazione della legge 241, detta della trasparenza, ai procedimenti ai processi amministrativi, scolastici e didattici della scuola. Assai poco se ne discute purtroppo: sarà però questo uno dei momenti più significativi della riforma scolastica. Per comprendere l'impatto, occorrerà inquadrare il problema e ricavarne le correlazioni.

A scuola oramai tutti vivono un disagio percepibile. Sono certo molti i motivi di questo disagio. Analizzare questo disagio secondo le contingenze può anche essere legittimo, ma forse limitativo poiché impedisce una lettura prospettica del ruolo che negli ultimi venti anni ha giocato la scuola in questo Paese. Troppo facile ad esempio è semplicistico, come però purtroppo si fa spesso parlare di un suo "fallimento". Questa scuola ha avuto anche dei meriti storici considerevoli. Dico questo non per difendere a tutti i costi l'esistente, ma perché senza l'analisi dettagliata e puntuale, corretta dei problemi, rischiamo di non riuscire a risolverne alcuno. Di disorientare ancora di più il

disbattito già disorientato. Il problema è capire cosa non funziona (e mette a disagio) e perché non funziona. Individuare il luogo dell'ineppatura senza perdere di vista il funzionamento della macchina complessiva. Ad esempio, la crisi che viviamo noi oggi è tutt'altro che una questione locale, solo nostra. È di tutti i paesi ad economia avanzata del mondo occidentale. In tutti questi paesi si avverte la necessità di ripensare la scuola. E questo un segno che una "laica storia" della scuola si è conclusa o si sta concludendo e come sempre strutture, istituzioni, uomini tardano a cogliere il nocciolo del problema.

a questo punto di vista, una certa preoccupazione viene dalle recenti manifestazioni degli studenti. Come tutti vivono il disagio, ma quasi senza la capacità di dirlo e di interpretarlo: dispersione rivendicativa, genericità spesso dei contenuti e soprattutto (ciò che più preoccupa) un drammatico deficit di elaborazione teorica. Ad un movimento allo stato nascenti non possiamo chiedere di essere quel che potrebbe essere, chiedere di nascente per così dire preformato. Però i "movimenti degli studenti" di questi ultimi anni proprio su questo difettano: vivono il disagio, ma non sono in grado di trasformarlo in discorso politico, di rielaborarlo criticamente. Pare un paradosso: di fronte a questo deficit teorico misuriamo il fallimento – se c'è e se c'è stato – della scuola. Non sul fatto – assai discutibile – se qualche industria al Sud non riesce a trovare un migliaio di tecnici di buon livello. Ragionare in questi termini, significa non tanto asservire la scuola all'industria, quanto riproporre un modello di scuola ottocentesco. La scuola non è e non sarà più in grado (se mai lo è stata) di attrezzare dei buoni tecnici per la professione: il lavoro, qualsiasi lavoro, lo si è appreso nell'esercizio concreto delle operazioni lavorative. Per molte ragioni – che non sto ad elencare – c'è sempre stata una disparità tra formazione scolastica professionale e contenuto professionale e tecnico del lavoro. Potrei fare, a questo riguardo, più di una citazione autorevole. Preferisco citare uno che della questione si intendeva: "se volete uomini forti e profondi (si badi: non tecnici, anche se sta parlando all'industria e sulla formazione scolastica dei tecnici d'industria) non mandateli per carità a queste

scuole tecniche professionali inferiori, mandateli invece alle scuole classiche, e più tardi chiamateli a studi tecnici fatti con tutto rigore. Così avrete teste scientifiche. Se no abbasserete la futura Italia all'empirismo". Era il 1871 e a parlare era Quintino Sella, lo credo che stia in questo il connotato specifico della radicale transizione che siamo, a livello di scuola, attraversando: dobbiamo pensare e modellare un destino del tutto nuovo per la scuola (luogo primario di acculturazione e di formazione psicologica e comportamentale delle giovani generazioni). Di questo gli studenti hanno scarsissima percezione, si sono rassegnati a non chiedere alla scuola di più e di meglio. Non sono contro la scuola, ed anzi la vivono come un momento irrinunciabile e strutturante (ma non felice) della loro esistenza quotidiana, ma alla scuola non riescono a chiedere quello che tutti vorremmo fosse: *un vero soggetto di elaborazione culturale, un laboratorio nel quale si forgiano le intelligenze, ci si entusiasma per il sapere, si praticano percorsi di creatività*. E ciò si faccia con grande libertà intellettuale di ricerca, non alla costante ricerca dell'errore da punire ed emendare, dello scarto dalla norma da correggere, alla maniera di filosofi scolastici e pedestri. Convinti invece che chi sta ricerando non può essere rimproverato se non ha trovato la risposta giusta, perché più importante è quel processo di ricerca continuo per meglio circoscrivere la domanda.

ad esempio, oggi, gli studenti accusano paralizzanti difficoltà a formulare una loro Carta dei diritti che vada al cuore del problema: pragmatici e legati al contingente si limitano a chiedere aule pulite, ben verniciate, decorose, piacevoli; diritto primordiale per chi a scuola sta cinque/sei ore al giorno – ma del tutto insufficiente. Non si troverà mai nelle loro Carte dei diritti il diritto ad annoiarsi, che pure costituisce il sostrato motivazionale del loro (e degli insegnanti) disagio: quando l'esercizio intellettuale non si traduce in scoperta, quando il gusto di apprendere si trasforma in tormento ripetitivo e mnemonico fine a se stesso, quando lunghe ore vengono dedicate alla trasmissione di saperi obsoleti, marmorizzati, banalizzati dalla iterattività e dalla routine e dunque trasformati in luoghi comuni, acriticamente e conformisticamente accettati, allora la noia ha il

sopravvento. Quante volte gli stessi insegnanti si sentono mortificati dal ripetere per mesi e per anni le stesse rimasticature! La scuola dovrebbe essere il luogo privilegiato in cui si gioca con il sapere, poiché questo è la materia prima di quel particolare "processo produttivo" che è la formazione culturale di un individuo. Se il gioco si cristallizza, allora non è più un gioco. Ci si annoia. Quando la noia invade le menti, le tensioni all'aggressività si fanno incontrollabili e dirompenti. Un'esperienza che gli insegnanti ben conoscono e che vorrebbero esorcizzare. La noia scolastica uccide qualsiasi opportunità di reciprocamente gratificante relazione educativa, che è la condizione base dello "star bene a scuola" e dell'"apprendere con felicità". Nel processo educativo la figura centrale è quella dell'allievo e l'interazione docente/allievo deve significare appunto reciprocità, simmetria, confronto paritario. Perciò la prima competenza del docente dovrà consistere nel saper valorizzare le specificità, le qualità, le potenzialità di ognuno. È vero che il rapporto, a scuola, non potrà mai essere veramente paritario, ma se il punto di partenza della condizione dell'insegnamento è – come oramai tutti ritengono – la centralità dello studente – il suo mondo, i suoi valori, la sua soggettività, le sue potenzialità – allora l'insegnante dovrà davvero attivare un decentramento cognitivo, e prima ancora una riconversione del modello di pratica scolastica, un rovesciamento nelle funzioni del sistema scolastico. Non è legittimo – credibilmente – proclamare la centralità dello studente nel processo educativo e poi propinare al singolo studente una carta dei doveri o peggio considerarli minus abens. Nel concreto operare didattico, non è legittimo – credibilmente – sostenere che l'incertezza dei paradigmi disciplinari e la crisi dei fondamenti epistemologici sollecitano all'umiltà scientifica e quindi alla cautela nel formulare avventatamente risposte a problemi non ancora del tutto chiari – si dice: insegnano a porre domande, non a dare risposte – e poi infastidirsi quando lo studente pone – sia pure con termini imprecisi e raffazzonati o con uno stile improprio – delle domande, pure imbarazzanti. Credo stia anche in questa consolidata pratica una – certo, solo una – delle ragioni dell'indifferenza, della afasia (sotto questo profilo), dell'insonnanza degli allievi.

Ia questione va affrontata ovviamente in termini storici, di medio periodo, vanno trovate radici non contingenti e non prossime di alcune difficoltà attuali: se non altro perché la scolarizzazione di massa si è tradotta anche – aspetto sul quale scarsissimamente si riflette – in una "memoria storica scolastica" – ossimoro coniugato alla metafora – che si tramanda di anno in anno, di classe in classe, da allievo ad allievo. Da un punto di vista storico e riguardo a tale questione la scuola sta soffrendo l'inevitabile e prevedibile e previsto fallimento dei decreti delegati. Sostengo "previsto" perché – se ne può fare un tranquillo esame storico – più voci si erano levate nel 1974 a valutare criticamente quel complesso di leggi, che vanno sotto il nome di "decreti delegati": una ricerca di Loredana Sciolla dimostrerà il loro fallimento evidentissimo già l'anno successivo. Non voglio semplificare né generalizzare: alcune scelte furono – guardate a distanza d'anni – saggie e opportune; altre – la formazione universitaria dei docenti di scuola primaria, ad esempio – indispensabili, ma poi non attuate. Il problema è: dove hanno fallito quei propositi? Soprattutto io credo su due aspetti cruciali: la collegialità e il coinvolgimento della componente studentesca. A rileggere con attenzione quei documenti – sia pure contraddittori, frutto spesso di un compromesso politico (si pensi ad esempio al lungo dibattito sul ruolo da assegnare alle famiglie), talvolta utopistici – stupisce trovare alcuni spunti poi non recepiti o del tutto sottovalutati. Ad esempio, si è letta e praticata la collegialità quasi esclusivamente come momento di democrazia (un po' corporativa) interna alla scuola, al singolo istituto, al singolo plesso. Si arrivava freschi freschi dal Sessantotto e l'ubriacatura derivata dall'equazione assemblea=democrazia faceva perdere di vista l'altro nodo del problema: l'esercizio della democrazia in un sistema accentratore e accentratore, quale è il sistema scolastico italiano governato dal Ministero della Pubblica Istruzione, non può che trasformarsi in una defatigante disputa sulla interpretazione corretta e autorizzata dell'ultima circolare ministeriale. Appunto: collegi docenti che si smarriscono per ore a discutere e discutere sul significato da attribuire all'inciso "per lo più" contenuto in una peraltro sibillina ordinanza, a cui farà

seguito una successiva "nota esplicativa". Non può essere questa la democrazia. Per questa via si rischia di modellare, attraverso appunto una "microfisica del potere", una "istituzione totale", connotata da autoreferenzialità. L'esercizio della democrazia implica invece il riconoscimento pieno della autonomia dei soggetti, in primis degli istituti scolastici. E provo a spiegare.

Ia questione è tutt'altro che ideologica, è anche di efficacia economica. Sconta la scuola un divario crescente dal mondo della produzione, delle professioni, del lavoro. Ma questo dipende anche (fatte salve quelle riserve di carattere generale a cui accennavo prima) da una inesistente flessibilità del sistema scolastico, da una rigidità sui tempi medi che non permette adattamenti al mutamento del mercato, che si è andato accelerando negli ultimi venti anni. Il risultato è che siamo arrivati con affanno e ritardo a formare tecnici informatici e oggi ne sforniamo troppi e spesso inadeguati rispetto ad uno sviluppo tecnologico in rapidissima evoluzione. Da un punto di vista di corrispondenza al mercato, sarebbe stato più saggio giocare d'anticipo riconoscendo, valorizzando, sostenendo l'imprenditività (non l'imprenditoria) locale. Analogi discorsi potremmo fare per gli istituti (mancanti) turistici nel Mezzogiorno d'Italia. Una vera autonomia scolastica probabilmente avrebbe – non eliminato – certamente attenuato i ritardi. Il nodo autonomia scolastica-ruolo e funzione del MPI non si scioglie però se ambedue i corni del problema non vengono affrontati: l'autonomia si potrà realizzare solo con una riforma radicale del Ministero. Questo ipotizza il disegno di legge in discussione al Senato. Mi stupisce però quando leggo (n. 4 del 1995 di "Micromega") un articolo del ministro attuale – accolto con molto favore da molti per le sue note posizioni – che propone "un patto per la scuola" (in alcune parti per la verità difficilmente condivisibile) interessante e, per certi versi coraggioso e che tuttavia dedica alla riforma del Ministero solo quattro righe, succinte e sugose, ma ellittiche. Per questa via si ripropone la limitazione che già si era registrata appunto con i decreti delegati. Allora il proposito di introdurre elementi di democrazia in un sistema ancora tutto improntato alle scelte strategiche gentiliane si



scontrò con le titubanze (diciamo pure paure) di un ceto politico timoroso e perciò prudentissimo che non seppe e non volle giocare la carta della professionalità docente e del – così lo indicava il comune sentire di quegli anni – decentramento amministrativo finanziario complessivo.

Appunto, da un lato e dall'altro della barricata allora si puntò sulla "democrazia" come esercizio del potere e del controllo, non anche come strumenti di progettualità culturale, educativa e didattica (indicazione che pure i decreti delegati contemplavano). Ciò su una autonomia scolastica.

Ancora oggi per altro il Progetto Educativo d'Istituto – innovazione di grande rilievo che disegna un primo passo verso l'autonomia scolastica – non ha avuto una articolata definizione e collocazione in termini di indicazioni ministeriali: richiamato da varie ordinanze, circolari, disegni di legge, ecc., non è definito da alcuna proposta specifica.

a a un punto di vista storico, è sintomatico che questo "fallimento" si sia concretizzato congiuntamente con l'altro, quello relativo al coinvolgimento della componente studentesca. Utilizzando gli spazi resi disponibili, fruendo delle opportunità offerte, esercitando – moderatamente (si pensi ad esempio al tempo mensile concesso per assemblee di istituto mai veramente sfruttato) – i loro diritti, gli studenti non pare abbiano davvero appreso l'esercizio della democrazia. Neppure sul terreno a loro più congeniale: quello della interazione didattica e culturale con i docenti. Stanchezza, affabulazione, divagazione,

demoralizzazione, spesso anche frustrazione caratterizzano le attività di "autonomia e democrazia" degli studenti. Perché? Perché gli studenti non godono del diritto di parola e interferenza su due momenti cruciali del percorso formativo che li dovrebbe contemplare come elementi centrali: il momento della programmazione didattica e il momento della verifica/valutazione. La questione è certo delicata ma credo debba essere affrontata e con quel coraggio che il legislatore nel 1974 non ha manifestato. E proprio l'applicazione rigorosa della 241 – una legge destinata a modificare radicalmente i comportamenti della pubblica amministrazione – comporterà inevitabilmente – in tempi non lontani – un confronto su tali termini. Progetto Educativo di Istituto, autonomia scolastica e riforma delle pratiche di insegnamento implicano un coinvolgimento pieno della componente studentesca nella definizione di una identità dei singoli istituti e la formazione ad una abitudine, direi, attitudine, alla scelta da parte dell'insegnante. Questo, in parte avrebbero dovuto significare i decreti delegati. Perché allora non funzionano i consigli di classe e le assemblee studentesche? Credo che la ragione debba essere individuata proprio nelle prudenze dei decreti delegati: hanno concepito il rapporto studenti/docenti: studenti/scuola; studenti/istituzione come una canalizzazione unidirezionale: dai secondi ai primi. Si è inteso il coinvolgimento degli studenti (e delle famiglie) solo sotto il profilo – in senso proprio – dell'informazione, un diritto dell'utente e un dovere del servizio, certamente. Ma del tutto insufficiente a motivare e a rimotivare gli studenti.

un vent'anni di esperienza dei decreti delegati ci dice che l'informazione, di per sé, non è sufficiente, anche se indispensabile. Se l'obbiettivo è quello di costruire una scuola che sia centro di elaborazione culturale, libero, aperto e critico, allora il coinvolgimento degli studenti non è solo auspicabile, è irrinunciabile. Rappresentano l'"altro" punto di vista, il termine di confronto e dunque di stimolo, contribuiscono con il loro sapere (tra l'altro accumulato via via scuola facendo) e con le loro ignoranze, con i loro dubbi e le loro rozzezze a produrre cultura, a esercitare intelligenze, a tenere agganciata la scuola al mondo circostante, ai processi che lo attraversano e lo modificano e alle complessità che lo fanno vivo. Solo con questo costante confronto possiamo garantire una autentica qualità della scuola e dell'istruzione. Poiché – le teorie della complessità oramai l'hanno ampiamente ribadito – la trasmissione del sapere non è verità possibile, il sapere è sempre anche rielaborazione del soggetto conoscente e distorsione valorizzante nella ricezione del lettore.

Ho detto: qualità della scuola e dell'istruzione. Poiché questo è l'obiettivo primario. Non contraddittorio rispetto a tutto quanto ho sostenuto in precedenza. Dico qualità senza aggettivazione, perché una "qualità parziale", in questo campo, mi pare una contraddizione in termini: o è qualità complessiva o non è. Ma anche per un'altra ragione: se sono corretti i passaggi del mio discorso (e spero siano stati chiari) allora debbo concludere che il raggiungimento della qualità (o della eccellenza) nella scuola non può essere ottenuto modellando la scuola sui criteri di gestione dell'impresa. L'istituzione scuola è governata da finalità, meccanismi, processi, variabili del tutto differenti. Una migliore organizzazione interna è indispensabile e funzionale, ma non può supplire alle cattive condizioni di una cattiva relazione educativa. La qualità dell'istruzione va misurata su altri parametri. L'eccellenza va perseguita secondo specifici criteri. Uno dei quali consiste appunto nella trasparenza dei procedimenti e dei processi.

Ci rendiamo tutti conto che affrontare la questione sotto questo profilo implica davvero una "riconversione" o forse solo una "conversione". Se non altro perché chiede alla scuola

e ai soggetti che la vivono e la guidano (dirigenti, personale, docenti), di non sfuggire all'altra faccia del loro ruolo, quello di essere anche funzionari pubblici, finanziati con denaro pubblico e quindi sottoposti al giudizio dell'utente. In altri termini l'insegnante, il preside, il professore universitario, il custode della scuola dovranno di buon grado accettare che la valutazione del loro lavoro sia sottoposta a pubblica verifica. Da questo punto di vista la Carta dei servizi della scuola – malgrado i suoi molti limiti e la disorganicità con la quale è stata avanzata – rappresenta una salutare opportunità. E una proposta – parzialissima – che si muove in direzione della piena realizzazione della legge della trasparenza, che costituisce a mio giudizio – questa realizzazione – la nuova frontiera della laicità.

La Carta dei servizi della scuola – derivazione diretta della legge della trasparenza e delle riforme amministrative e di recente emanata dal MPI – rappresenta una innovazione importante poiché appunto chiede ai singoli istituti di riconvertire il loro essere soggetto di formazione: di passare dalla segretezza dei procedimenti amministrativi e decisionali (compreso dunque il processo valutativo) alla trasparenza. La riconversione va seguita e guidata con molta attenzione, poiché nella scuola oramai si realizzano gli specifici percorsi di formazione culturale, psicologica e, soprattutto, politica delle giovani generazioni: impareranno la democrazia praticandola. Una finalità che la scuola dovrà sempre più assumere in prima persona. E assai delicata poiché in gioco oggi vi è molto: vi è il rapporto tra il cittadino, sempre più atomizzato e controllato, e l'istituzione sempre più invasiva e invadente: pretendere che un campo di regole esplicite, chiare e trasparenti governi questo rapporto, mi pare una buona motivazione perché continui la battaglia della laicità.

LA MAFIA SECONDO GLI STUDENTI TORINESI

di Marco Marturano

Ricerca svolta nell'ambito del corso per le scuole medie superiori della Provincia di Torino su "Mafia, società, istituzioni" organizzato in collaborazione con il Ce.Se.Di.

i tempi della lotta dura contro la mafia passano: passano i giorni della televisione schierata nella battaglia, dei lenzuoli e delle luci accese in trasparenza dalle finestre di Palermo e Reggio Calabria. E passano, soprattutto, i lunghi momenti dell'"antimafia moda", che hanno attraversato non senza colpo ferire il periodo '92-'94 e che oggi si stemperano invece negli *sgaribismi* e nei *maiolismi*.

Ha senso, dunque, riprendere a titolo comparativo e storico una breve analisi dei dati della ricerca "Mafia, corruzione e gli italiani", svolta dall'Istituto Superiore di Sociologia di Milano tra il '92 e il '93 e, in particolare, quella piccola ma stimolante fotografia della realtà atipica degli studenti torinesi intervistati con l'aiuto dell'Istituto Gramsci piemontese.

E ha senso per il tentativo, mai da dare per scontato, di recuperare analiticamente, socialmente e politicamente il contesto nel quale si è allevato il moto di sensibilizzazione di massa ad un problema come quello della mafia, così non singolarmente lasciato oggi ai piedi dell'"agenda" delle problematiche degli italiani e, più nello specifico, dei giovani torinesi.

Quali sono, a questo proposito, le strade per arrivare ad un inquadramento del problema della criminalità organizzata in un contesto metropolitano? Una è senz'altro quella della rilevazione emozionale e razionale, ipodermica e logica dello stato del processo di comunicazione che investe quotidianamente tutti, esponendo, in particolare su terreni così scivolosi e ambigui, alla più facile banalizzazione conoscitiva.

Questo per dire che, per quanto sia per molti scontato dirlo, quando ci si pone sul piano della verifica di quelle che risultano essere ad oggi le percezioni standard di fenomeni come la mafia, particolarmente in una città come Torino, non si può evitare di premettere uno sconto a priori sui dati emergenti: uno sconto per l'appunto massmediologico prima ancora che culturale. E, come sappiamo le due cose non vanno necessariamente di pari passo.

Mafia: identità, confini e percorsi conoscitivi.

Veniamo, per cominciare, al sentiero centrale sulle tracce dell'immagine della mafia. Un'immagine rispetto alla quale si verifica una notevole assonanza di vedute tra gli studenti di Torino e l'italiano medio.

Più nello specifico, la definizione oramai assunta come prevalente dall'82%

Felix Vallotton



degli intervistati è quella del sistema organizzato di corruzione e di violenza, mentre, a fronte di questa consapevolezza diffusa della gravità del fenomeno, solo il 10% quando pensa alla mafia fotografa l'immagine da cartolina del clan e della famiglia siciliana; anche se (ma i residui di influenze cinematografiche, come vedremo, qui pesano particolarmente) non si può non annotare come tra i ragazzi di Torino chi vede in Cosa Nostra la potente società segreta (sulla linea ideale dei Beati Paoli) è più del doppio rispetto a chi la pensa nello stesso modo tra gli italiani. Del resto è pur vero che, andando a guardare dentro i dati, l'idea del sistema organizzato si rivela più forte tra i più maturi e tra le ragazze. Così come la società segreta e il clan siciliano sono le rappresentazioni più sentite tra i ragazzi e tra i più giovani e, nel caso dei clan, non leggono mai quotidiani. Gli stessi disinformati che optano meno di altri per la definizione sistematica, così più diffusa tra i ragazzi di origini meridionali, a dispetto di quella delle "famiglie", più sentita tra i figli di genitori piemontesi. Sono, in parallelo, sostanzialmente simili le percentuali di accordo, sia sull'idea che la mafia sia oramai un fenomeno diffuso ovunque, sia sull'idea più moderatamente nuova che sia un problema esteso, ma con forti radici meridionali. Fatto salvo quest'ultimo dato dissonante non si può non rilevare come comunque, anche rispetto ai confini del fenomeno mafioso, si possa sottolineare una considerevole similitudine tra il campione in esame e la globalità della popolazione italiana. Quello che caratterizza invece specificatamente su questo fronte gli studenti di Torino è la maggiore propensione, di nuovo, alla posizione estrema: sono infatti più del 27% quelli che negano assolutamente la restrizione della mafia al meridione, contro il 20% degli italiani.

Che Cosa Nostra sia ancora radicata al Sud, anche se non limitata a queste zone come attività, è una percezione che tende ad essere più frequente tra gli studenti sotto i 18 anni, tra i quali è invece molto meno probabile l'idea dell'assoluto scollamento tra Sud e mafia.

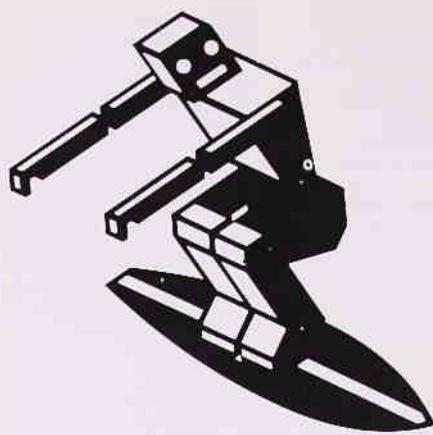
averso e invece il discorso su altri due aspetti definitori del fenomeno mafioso: le relazioni con l'economia e la figura dell'uomo di mafia. Sul primo punto, in particolare,

a fronte di un 90% abbondante di italiani che sostengono con convinzione l'idea che la mafia danneggi l'economia e impedisca lo sviluppo, tra i ragazzi quest'opinione, comunque "naturalmente" maggioritaria, non v'è oltre l'81%. E, se a quest'affermazione il consenso è più debole tra i giovani è anche perché tra gli stessi è relativamente più frequente rispetto al campione nazionale trovare chi sostiene la tesi opposta o quella intermedia. Il campione dei torinesi si distingue del resto invece dagli altri due per la considerevole differenza sull'opinione preoccupante che la mafia sia assolutamente estranea all'economia: sostenuta dal 12% dei torinesi contro il 7% degli studenti e degli italiani. A dimostrazione di quanto sia ancora forte il tessuto culturale dei luoghi comuni sulla mafia in alcune città del Nord. Quanto alla caratterizzazione del mafioso, anche qui non mancano i riscontri indicativi sui diversi *cleavages* tra le due realtà di riferimento: quella dei giovani e quella dell'italiano medio. Da un lato l'immagine più diffusa su entrambi i lati resta quella del criminale pericoloso o, in seconda battuta, quella dello sfruttatore, immagini che hanno ormai coperto quelle minimalistiche del delinquente comune o del buon samaritano. Dall'altro lato, tuttavia, tra il 74% degli italiani che sostengono questa tesi e il 63% degli studenti torinesi che fanno lo stesso, ne passa comunque. In particolare quel 10% tende a redistribuirsi tra quanti tra i ragazzi hanno conservato alcuni luoghi comuni del ritrattino tipico di tanta storia della mafia e di tanta *fiction* in materia. Ecco allora che si spiega quell'8% che definisce ancora il mafioso come un uomo d'onore e quel 4% che lo ritiene in positivo un personaggio che sa farsi rispettare.

Tra i ragazzi, del resto, sono più orientati alla demonizzazione del criminale quelli che hanno superato i 21 anni e le ragazze, così come specularmente sono i ragazzi sotto i 18 a dare più credito all'immagine del mafioso come uomo d'onore: in particolare se studenti di istituti tecnici-professionali e non-lettori convinti, che infatti credono meno degli altri nella visione criminale dell'uomo di Cosa Nostra.

Senza dover fare troppi commenti, la spiegazione di una buona parte della variabilità su queste ultime dimensioni, ma nondimeno anche sulle evidenze precedenti e su quelle di cui si parlerà in

seguito si possono facilmente ritrovare nello schema chiarissimo, emergente dalle risposte alla domanda di controllo su quale sia stata la strada prescelta per la formazione di un'idea su cosa sia la mafia. È infatti su questo nodo cruciale che emerge nettamente l'influenza dei mass media in tutta la loro globalità. Per cominciare, il dato di fondo è che, mentre tra gli italiani il veicolo di formazione principale è comunque quello della televisione e della stampa, ma in una misura del 42%, tra i ragazzi di Torino lo stesso strumento è fondamentale per il 56%. E non basta. Se solo il 5% degli italiani dichiara di fondare la propria conoscenza in materia di mafia sul cinema e sulla *fiction* televisiva, tra i giovani studenti l'incidenza della "fantasia al potere" riesce a coinvolgere circa il 19% degli intervistati. Queste notevoli discrepanze in positivo hanno del resto un loro seguito nel dato che segnala come circa l'8% dei ragazzi di Torino si sia formata una coscienza sulla mafia assistendo a conferenze sul tema, mentre tra gli italiani in genere questa via sembra essere stata seguita solo dal 3%: e qui bisogna dire che l'effetto delle tante attività svolte in materia dagli insegnanti e dalle strutture e associazioni sempre a livello di formazione scolastica ha di certo avuto un ritorno. Di contro, questi scarti in eccesso, ma soprattutto quelli legati all'influenza dei mass media, si pagano nel nostro campione di giovani sul deficit sulle forme più dirette o meditate di accostamento al mondo della mafia. In particolare, se tra gli italiani ben il 23% può dichiarare di aver utilizzato come fonte principale i tanti libri editi negli ultimi anni sul fenomeno mafioso sotto tutti i suoi aspetti, tra gli studenti ai quali si fa riferimento queste letture extrascolastiche sono state determinanti solo per l'11% dei soggetti. In parallelo, inoltre, e in questo caso più logicamente, solo il 4% dei ragazzi dichiara di avere fatto esperienze dirette in materia di mafia, anche semplicemente assistendo, mentre nella popolazione italiana la conoscenza personale del fenomeno riguarda oramai almeno il 13%. Da ultimo, non è di poco conto anche il fatto che sia stata utile al 9% degli italiani la partecipazione alle associazioni democratiche (partiti inclusi), che sul problema mafia hanno fatto e fanno continuamente pressione; tra i ragazzi invece questa percentuale scende allo 0,3%: a dimostrazione specifica dello scarso impegno attivo nei confronti del



I. Vigore, R. Scavenni

problema, ma nondimeno della più generale debole politicizzazione e partecipazione dei giovani alla vita associativa e tanto più a quella partitica. E del resto, rispetto a queste variabili cruciali, la ricerca sui torinesi dimostra come questi si collochino più facilmente sul livello degli italiani che degli studenti di Torino: su tutto fuorché su due punti, rispetto ai quali si può dire che sono a metà strada tra i due estremi. In primo luogo l'influenza dei mass media viene dichiarata determinante dal 50% dei torinesi, che si mostrano così estremamente esposti a pregi e storture dell'informazione, più degli altri italiani, ma meno degli studenti. In secondo luogo, solo il 13% dei torinesi si dice acculturata in materia di mafia dalla letteratura su Cosa Nostra e simili: una percentuale che, avvicinandosi di molto all'11% dei ragazzi, testimonia di un deficit strutturale della città nei confronti della cultura e, in parallelo, della conoscenza reale, che questa e non i media offrebbe sul fenomeno mafioso. Ecco che dunque globalmente comunque questi dati consolidano l'idea di un immaginario giovanile fortemente orientato alla ricezione passiva di informazione e disinformazione in materia di mafia e poco aperto ai contributi più meditati e partecipativi: con tutte le conseguenze, anche se non maggioritarie, che questa tendenza comporta nella qualità della coscienza civica del problema mafia.

Chi è più forte? Mafia contro Stato.

Ma tutti gli elementi che emergono in assoluto e in relativo rispetto all'immagine offerta dai giovani studenti intervistati a Torino quale quadro prefigurano? Quali sono cioè gli equilibri di forza

tra gli attori in gioco? Su questo punto si allarga ulteriormente il divario tra i ragazzi e il cittadino medio, fortemente legato allo stato di informazione sui reali rapporti, alternativamente e complementarmente, sull'immagine della mafia più o meno caricata di significati simbolici e di valori negativi. E quanto questo sia vero emerge soprattutto dalla convinzione dimostrata dai ragazzi rispetto al rafforzamento degli ultimi anni del fenomeno mafioso. Il dato forte in questo senso è senza dubbio quello sul lato pessimistico. Infatti tra gli studenti torinesi è il 73% a manifestarsi convinto del rafforzamento della criminalità mafiosa negli ultimi tempi, di cui il 40% la considera molto rafforzata e il 33% abbastanza. Decisamente più rassegnati sono dunque gli italiani, visto e considerato che il dato nazionale tocca quota 90% tra i pessimisti, con un buon 70% tra gli iperpessimisti. Per quanto quindi questa posizione in assoluto prevalga anche tra i giovani, tende a lasciare più spazio alla fiducia di quanto non ne lasci al resto della popolazione. Viene da se che siano decisamente di più gli studenti convinti della diminuzione della pericolosità di Cosa Nostra (e di nuovo, in positivo, l'effetto media sembra pesare decisamente) rispetto a quanto non lo siano i loro connazionali: il rapporto è infatti di 9 a 1 e, nel caso di quanti vedano identica la situazione, di 9 a 6. Più in generale invece i torinesi si schierano su questo problema del rafforzamento della mafia su posizioni pressoché identiche rispetto a quelle della popolazione italiana: il pessimismo ha in questo senso una visione trasversale rispetto ai confini, ma non all'età degli intervistati.

Sono poi le ragazze e gli ultraventenni gli studenti più pessimisti sulla crescita delle dimensioni della Piovra, mentre risultano essere i

ragazzi meno maturi i più convinti della sostanziale riduzione di potere di Cosa Nostra. Opinione che peraltro mette d'accordo soprattutto i liceali e i lettori accaniti di quotidiani, che invece sono meno propensi a vedere in espansione l'impero del male di Riina e affiliati. Dove, in particolare, questa visione si mostra più forte tra i figli di genitori meridionali che tra quelli piemontesi.

a

ltrettanto indicativi sono peraltro i dati sulle ragioni della crescita del fenomeno mafioso. Dati che dimostrano come su determinate convenzioni si sia ormai sedimentato un portato comune della coscienza civile. In particolare questo è dimostrato dalla quasi totale aderenza tra studenti e italiani sull'identificazione un po' qualunquista della radice principale della mafia nei tanto clamati appoggi politici: che infatti mettono d'accordo quasi il 50% di entrambi i campioni di riferimento. Un significativo scostamento si rileva invece sul fronte delle altre ragioni supposte: da un lato ecco dunque che la relativa disattenzione degli studenti nei confronti della dimensione economica del fenomeno mafioso si dimostra ancora nello scarso sostegno tribuito all'idea della mafia rafforzatasi in quanto diventata potenza economica, idea sostenuta dal 9% dei ragazzi contro il 16% degli italiani. Dall'altro lato è sensibile (in un rapporto di 25 a 15) lo scostamento sull'opinione che attribuisce al grande disordine ed alla corruzione i demeriti principali. Dove, peraltro, nel segno della convenzione culturale, questi ultimi due scostamenti si devono rilevare anche dalle risposte dei torinesi, che sul discorso economico si schiacciano sostanzialmente sugli stessi numeri dei loro studenti, mentre su quello della corruzione stanno a metà strada con un 21%. Del resto, è anche vero che tra gli studenti interrogati sono soprattutto quelli oltre i 18 anni ad attribuire la crescita della mafia agli appoggi politici, così come sono più facilmente quelli sotto la maggiore età a dare la colpa al clima di corruzione diffusa e, in parallelo, tende a decrescere con l'aumentare dell'età la tendenza a scaricare le responsabilità sulle inerzie dei giudici. Quanto poi alla variabile economica, sembrano valorizzarla di più i ragazzi delle ragazze e soprattutto i più giovani rispetto a quelli oltre i 21 anni. La stessa variabile che poi riassume in sé la non

contraddizione del fatto di essere sottolineata molto di più dagli studenti liceali e da quanti non leggono mai quotidiani e percepiscono di più le immagini nuove della mafia economica attraverso la *fiction*. La medesima *fiction* è la medesima mancanza di informazione che li porta a privilegiare più di altri studenti più informati l'idea che la mafia cresca perché crea ricchezza o perché aiuta il Meridione e di meno l'idea della corruzione endemica come variabile chiave. E, fedelmente allo stesso legame, su questa causa strutturale tendono a latitare più di altri anche gli studenti liceali, che peraltro sono anche i meno cattivi nei confronti della magistratura (timorosa).

Quanto poi all'immagine speculare dell'operato delle forze dell'ordine e della magistratura queste distorsioni tendono a scomparire di fronte ad un'informazione più omogenea sull'azione visibile dello Stato degli ultimi due anni, proprio in seguito alla strage di Capaci e a quella di via D'Amelio. Ecco allora che quelli che ritengono che la presenza delle istituzioni nella lotta alla mafia sia stata molto più efficace si dividono tra un 66% di italiani e un 63% di studenti di Torino. Così come differenze altrettanto visibili si ritrovano rispetto all'idea della sostanziale invarianza della situazione sia in meglio (il 12% dei ragazzi contro il 10% degli italiani) che in peggio (il 13% dei ragazzi contro il 18% della popolazione complessiva). I torinesi per contro si discostano da entrambi i campioni per il loro maggiore pessimismo: solo il 53% ritiene molto più efficace l'operato delle forze dell'ordine, mentre il 21% lo considera inefficace come prima e il 15% efficace come prima.

In buona sostanza dunque il quadro che i ragazzi intervistati hanno in mente è quello di una mafia più forte, ma non plebiscitariamente: di fronte ad uno Stato, anch'esso più duro ed impegnato nel confronto.

Alla fine chi vincerà?
Cosa "deve" fare il Levitano?
E cosa "possono" i cittadini?

Questi indizi alla fine dei conti portano ad un risultato, sul quale bisogna riflettere con attenzione. Un risultato che si configura nelle proporzioni tra quanti, tra gli studenti di Torino, prefigurano la sconfitta definitiva di Cosa Nostra e quanti la ritengono solo possibile o improbabile. Solo il 28% dei ragazzi considera certa la vittoria del bene sul male, mentre il 49% la ritiene possibile e auspicabile, ma niente affatto sicura; ed è infine il 17% a ritenerla molto

difficile. Cifre queste che già in assoluto la dicono lunga sull'atteggiamento di rassegnazione e forse in parte di disincanto dei più giovani, che tuttavia si dimostrano sostanzialmente coerenti con l'immagine offerta della mafia e della sua crescita esponenziale, anche se non altrettanto coerenti con l'idea di rafforzamento del fronte dello Stato contro Cosa Nostra. Se poi prendiamo i dati in relativo con sotto gli occhi le risposte offerte dagli italiani, queste valutazioni si fanno ancora più solide. Basti pensare al fatto che nella popolazione italiana la sicurezza della vittoria finale dello Stato sulla mafia è patrimonio comune del 62% degli intervistati (più del doppio dei ragazzi di Torino), mentre è il 30% a porre qualche riserva e solo il 6% a non credere affatto (contro il 17 degli studenti torinesi). E sostanzialmente sulle stesse proporzioni nazionali si pongono i torinesi, con la sola differenza degli sfiduciati totali, che sono ben l'11%. Tra gli studenti i più fiduciosi sono i ragazzi, soprattutto se più maturi: più frequenti lettori di quotidiani; mentre i più possibilisti sull'esito finale della battaglia sono le ragazze, i più giovani, i liceali e chi è mediamente informato (acquistando quotidiani periodicamente). Quanto alle discriminanti geografiche non è scontato rilevare come la fiducia sia più forte tra i piemontesi "doc" che tra quelli di origini meridionali, tra i quali invece la speranza lascia più facilmente il posto alla rassegnazione.

Non è peraltro inutile sottolineare, in nome della coerenza, come la percentuale di quanti, tra i fiduciosi, ritengano migliorata nettamente l'opera dello Stato nella lotta alla mafia sia decisamente più alta di quella tra i possibilisti o tra gli sfiduciati: sfiducia nella vittoria finale è dunque figlia di una minore percezione del rafforzamento dello Stato e delle sue *chances* finali.

del resto, cambiano decisamente, oltre alla sostanza della proiezione finale, anche gli indirizzi offerti per questa tanta agognata vittoria. È infatti vero che la strada maestra viene considerata sia dai ragazzi che dagli italiani quella dell'eliminazione della corruzione e della collusione mafia-politica (idea condivisa dal 30%) senza grande originalità, ma con sostanziale aderenza alla realtà. Questa assonanza si scioglie invece di fronte alle soluzioni più

concrete. In particolare l'estremismo giovanile tende a privilegiare più di quanto non facciano gli italiani in genere la strada del dente per dente, attraverso il potenziamento delle forze dell'ordine e della magistratura (su questa strada lo scarto è di un 24% a 20 per i ragazzi). È nella stessa logica, anche se con numeri decisamente più piccoli, non sono di poco conto le differenze su voci del tipo "introdurre la pena di morte" (opzione considerata solo dal 2% degli italiani contro l'8% dei ragazzi) o "incoraggiare i cittadini a difendersi (farsi giustizia) da soli" (idea alla Far West presa in considerazione dall'1,5% degli studenti contro la metà tra gli italiani). Per contro, gli studenti danno molto meno peso all'importanza strategica dell'attacco ai patrimoni mafiosi (solo il 14% lo considera rilevante, contro il 26% degli italiani). I torinesi del resto, pur assimilandosi molto sia nelle proporzioni che nei numeri ai loro connazionali su quasi tutte le voci rilevanti di soluzione del problema, si avvicinano all'estremismo radicale dei ragazzi con un 7% favorevole alla pena di morte e, per contro, si distinguono in rigore legalistico da entrambi i campioni di riferimento con un 11%, che opterebbe per la strada del rispetto delle leggi e della legalità come panacea reale della mafia: dato questo, per quanto non enorme, comunque significativo.

Coerente con queste risposte, tendenti all'istintivo più che al razionale, è del resto la posizione prevalente in merito al contributo personale che ciascun cittadino potrebbe dare in questa battaglia, attraverso la sua collaborazione o la sua testimonianza ad un processo. La linea dura degli studenti emerge infatti nel privilegiare come interlocutori principali per qualsiasi denuncia di fatti di mafia le forze dell'ordine piuttosto che i magistrati (il rapporto nella fattispecie è di 36 a 29), anche grazie all'influenza del cinema e della "Piovra" sull'idea di lotta alla mafia: esattamente al contrario di quanto farebbero gli italiani in genere, che credono decisamente di più nei giudici (il 45%) che nella polizia (il 22%), su effetto del recupero di popolarità della magistratura post-Tangentopoli.

Sostanzialmente simili invece sono le cifre di quanti, sia tra gli italiani che tra gli studenti di Torino, si rivolgerebbero con più sicurezza ai mass media o piuttosto non farebbero nulla, per paura di rappresaglie o perché lo ritengono inutile. Del resto è anche vero (e non è un dato da poco) il fatto che la stessa preferenza dei ragazzi per la

polizia piuttosto che per la magistratura viene evidenziata pure dai torinesi, anche se in una misura più debole (31% contro 29%). Ed è altrettanto vero che non solo tra gli abitanti di Torino è maggiore la fiducia nei media rispetto agli studenti e agli altri italiani, ma soprattutto è decisamente più forte la scarsa disponibilità a collaborare: vuoi per senso dell'inutilità del contributo personale (il 7%), vuoi per timori di rappresaglie (il 6%).

La scelta dell'interlocutore tra gli studenti cambia del resto decisamente, come quella della reazione. Da un lato, se le ragazze mostrano più fiducia nei giudici, sono anche meno propense dei ragazzi a rivolgersi ai mass media. Dall'altro la magistratura, in questo caso come i media, sono gli indirizzi di fondo più dei giovanissimi che dei più maturi: maturità che accentua invece, oltre alla fiducia nelle forze dell'ordine, la tendenza al rifiuto alla collaborazione, sia per paura che, soprattutto, per manifesta inutilità. Peralto oltre alla maturità anagrafica non si può non evidenziare come il rifiuto della collaborazione per paura sia forte soprattutto tra chi non legge mai i quotidiani e frequenta gli istituti professionali e tecnici. Tra i liceali e i più informati prevale invece, sull'onda di Mani Pulite, la volontà di collaborazione con i magistrati, così come (ed è un dato estremamente significativo) alla stampa ed alla tv affiderebbe la propria denuncia più uno studente dell'istituto tecnico che un liceale, ma soprattutto più un lettore medio o un non-lettore piuttosto che uno studente che legge i quotidiani ogni giorno e ne conosce i vizi, oltre alle virtù. Ultima annotazione di un qualche interesse: il rifiuto di collaborare per paura di rappresaglie è ancora oggi più forte tra i figli dei meridionali che tra quelli di piemontesi, così come in questi ultimi è relativamente più presente la fiducia nella polizia. Le esperienze dirette dei pericoli del "parlare" e delle collusioni tra polizia e mafia sono insomma ancora ben presenti. E sulla stessa linea di questi ultimi dati si possono collocare le risposte all'ultimo quesito rilevante sulla disponibilità alla testimonianza nel corso di processi di mafia. È infatti vero che, tra i ragazzi, quelli disposti a testimoniare in aula anche come prova di coraggio sono meno di quanti lo farebbero tra gli italiani (il 19% contro il 24%); ma è

anche vero che la maggioranza assoluta (in una cifra intorno al 62% per entrambi i campioni) offrirebbe più prudentemente il proprio supporto al processo, a patto di ricevere le dovute garanzie di sicurezza verso la propria persona e verso la famiglia. Questo dato, che prova come la razionale difesa della propria sicurezza accomuni prevedibilmente tutti (qualsiasi opinione abbiano in materia di definizione o di soluzione del problema mafia), non è dunque che il debole cappello della fotografia ricostruita nelle pagine precedenti: nella quale, come si è visto, ancora una volta i mass media hanno fatto scuola, anche dimostrando quali siano i rischi delle testimonianze ai processi di mafia. E non è dunque inutile ricollegare, anche se in micro, le stesse radici ai piccolissimi scarti di un punto sempre in più tra ragazzi e italiani sulle varie giustificazioni date per il rifiuto alla testimonianza (siano quella dell'inutilità piuttosto che quella più critica dello Stato che non lo merita o, ancora, quella dell'"ognuno si faccia i fatti propri"). Scarti che invece si fanno più sensibili, coerentemente con il pessimismo di fondo dimostrato sulle argomentazioni precedenti e sulla disponibilità alla collaborazione in particolare, nelle risposte dei torinesi. Risposte nelle quali la negazione di qualsiasi, più o meno motivata, disponibilità a testimoniare ai processi di mafia si presenta in proporzione più che doppia, rispetto agli italiani come agli stessi studenti. Indisponibilità questa che copre, non a caso, lo scostamento di circa dieci punti in meno sull'idea di testimoniare dietro protezione.

**Per concludere:
un ultimo passo indietro
sui mezzi d'informazione.**

Torniamo per finire alla

domanda chiave sull'influenza dei media sulla definizione delle posizioni degli studenti di Torino rispetto alla mafia: e approfondiamone in sintesi il peso sulle risposte offerte sugli aspetti più delicati del problema. In primo luogo possiamo rilevare come l'83% di chi dichiara di essere stato influenzato dai mass media finisce per definire la mafia un sistema organizzato, mentre solo il 6% la vede come una potente società segreta e il 9% come un insieme di clan siciliani. È significativo è, da un altro, il fatto che, tra chi ha dato più peso al cinema, il 12% scelga l'immagine del clan, mentre, dall'altro, tra chi ha letto libri, seguito conferenze o partecipato ad associazioni, la percentuale di quanti sostengono ancora l'inesistenza della mafia è lo 0% netto.

In secondo luogo, circa il 40% dei teledipendenti ritiene ormai diffuso ovunque il "cancro mafioso" (percentuale sostanzialmente uguale per i cinedipendenti), ma tra chi ha letto libri e seguito dibattiti all'interno di partiti e associazioni questa percentuale sale al 47 e al 60% o addirittura, nel caso della vantata esperienza diretta, il 40% si sposta sul rifiuto assoluto del confinamento della mafia al Sud.

In terza istanza, l'82% di quanti leggono o vedono la tv considera la mafia un danno per l'economia, ma questa cifra (che è più bassa di un 4% tra i cinefili) arriva almeno all'87% su quanti si affidano più ai libri ed alle conferenze. Quarto, la definizione del mafioso come criminale pericoloso è più omogenea rispetto alle varie fonti di formazione dei ragazzi, ma comunque si rivela relativamente meno condivisa da chi può parlare di esperienza diretta (che invece porta ad evidenziare di più



K. Schulpig

l'idea del mafioso usuraio e sfruttatore) o da chi fa attività politica. I media non producono quindi grandi distorsioni su un dato ormai assodato, anzi addirittura l'idea dell'uomo d'onore è relativamente più forte tra i lettori di libri che tra i telespettatori: e anche qui evidentemente c'è tutto da ridire sulla letteratura che si legge "di colore e di cronaca" sulla mafia.

Quinto, sono gli stessi libri a far emergere maggiormente l'idea di un rafforzamento dell'impero mafioso, così come sul fronte dei più pessimisti vi arriva più o meno il 40% di chi legge giornali e libri o assiste a film e a conferenze: una percentuale che si riduce però al 34% per chi ne ha esperienza diretta dello stato di forza della mafia. Sesto e ultimo punto, passando dalle parole ai fatti, la disponibilità totale alla testimonianza a processi di mafia tende ad essere più forte se le fonti di formazione sono i libri e le conferenze, ma i mass media non sono comunque ininfluenti: quelli che sono stimolati meno sono piuttosto gli appassionati di cinema "mafioso" e chi dice di avere esperito i pericoli della ritorsione mafiosa. Non a caso questi ultimi due gruppi sono anche i più propensi alla testimonianza sotto protezione assoluta.

"Televisione cattiva maestra" è il titolo dell'ultimo saggio di Sir Karl Popper pubblicato in Italia e forse questi dati, in un certo senso, ne sono una giusta prova, pur se in un campo molto specifico e con le dovute riserve sulle generalizzazioni a tutti i risultati della stessa ricerca. Comunque un buon campanello d'allarme in più su quanto continuo e abbiano contatto i media in positivo nell'informazione di massa e in negativo nella distorsione e nella creazione di luoghi comuni vecchi (quelli più legati al cinema) e nuovi: e di quanto sia importante integrarli sempre più (anziché sempre meno, come sembra essere la tendenza) con forme di approfondimento meno evolute ma più accurate, come i libri, o più partecipative, come le conferenze e l'attività "politica" in senso lato. Il presente e il futuro dell'immaginario collettivo sulla mafia si fa carico di questa eredità di un periodo comunque unico della mobilitazione delle coscienze degli italiani e dei ragazzi, in particolare, su un tema così caldo e difficilmente approcciabile in prima persona e più facilmente attraverso la mediazione dei mezzi d'informazione.

LIVELLI DI APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

di Giancarlo Gasperoni

Elaborazione della relazione presentata alla giornata di studio "La valutazione dell'attività didattica", organizzata in collaborazione con CGIL-Scuola Torino e CIDI Torino, svoltasi a Torino l'11 maggio 1995.

Accertare e valutare gli apprendimenti.

La valutazione degli apprendimenti nelle scuole è un'attività indispensabile sul piano pedagogico. Essa consente ai docenti di impostare la programmazione didattica, di individuare le aree e/o gli individui per i quali servono interventi didattici aggiuntivi, di rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi e delle loro defezioni, di fornire indizi utili, a fini di orientamento, alle famiglie e ai giovani, di motivare gli studenti allo studio. La valutazione degli apprendimenti svolge funzioni importanti anche a un livello più generale - centrale per i recenti dibattiti sulla "qualità" dell'istruzione - che prescinde dalle ragioni della pedagogia in senso stretto e dalle esigenze dei singoli alunni e insegnanti: controllare le prestazioni del sistema scolastico, il quale assorbe ingenti risorse pubbliche; studiare gli effetti di innovazioni, riforme, sperimentazioni; certificare nei confronti di terzi il possesso di determinate competenze da parte dei licenziati; selezionare le risorse umane secondo le esigenze del mondo produttivo; effettuare confronti fra contesti scolastici diversi; e così via.

Valutare il sistema scolastico implica l'attivazione di procedure organizzative di controllo: definizione degli obiettivi, accertamento dei risultati, valutazione del grado di raggiungimento delle finalità e, infine, eventuale modifica della struttura e dei processi. È proprio quest'ultima fase di *feedback* - cioè di *decision-making* basato su una conoscenza empirica del funzionamento del sistema - che giustifica la valutazione e che è spesso mancata in Italia. Senza un apparato di accertamenti e controlli dei livelli di apprendimento, non è possibile stabilire se un sistema scolastico abbia raggiunto gli obiettivi che si era prefisso, né rapportare il grado di successo conseguito alla quantità e al tipo di mezzi impiegati per raggiungerli.

Questo breve saggio presenta alcuni risultati di un'indagine sul rendimento scolastico condotto su un ampio campione nazionale di alunni all'ultimo anno della scuola secondaria superiore. In particolare, si tratta della rilevazione 1993 del Programma di ricerca permanente su "Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore in Italia", attivato presso la Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo di Bologna.¹ L'indagine riguarda un ampio campione nazionale di studenti all'ultimo anno di corso presso

istituti pubblici di istruzione secondaria superiore. Per ridurre il campo di variazione e per concentrarsi sul prodotto scolastico più avanzato, sono stati scelti quattro tipi di istituti medi superiori: liceo classico, istituto tecnico commerciale, liceo scientifico e istituto tecnico industriale.² La prima fase della rilevazione si è svolta nella primavera del 1993. Essa è costituita nella somministrazione di una prova strutturata di apprendimento e di un questionario che rileva alcune caratteristiche degli studenti e delle loro famiglie. La seconda fase di raccolta, effettuata nell'estate, ha avuto come oggetto i voti di pagella alla fine del primo quadrimestre e la votazione conseguita all'esame di maturità.

Le origini sociali degli alunni. Le quattro categorie di scuola si differenziano, naturalmente, per la specializzazione disciplinare che offrono, ma presentano anche precisi profili sociali che riflettono gli specifici obiettivi storicamente attribuiti all'istruzione liceale (preparazione culturale agli studi universitari), da una parte, e, dall'altra, all'istruzione tecnica (abilitazione all'esercizio di una professione). Sono passati oltre vent'anni dalla liberalizzazione degli accessi agli studi universitari e oltre tre decenni dall'abolizione della scuola media differenziata; eppure la "democratizzazione" dei vari percorsi di studio non ha condotto a una significativa omogeneizzazione delle caratteristiche sociali di chi vi transita. La professione del padre (tab. 1), ad esempio, presenta una distribuzione decisamente squilibrata verso la parte bassa della scala occupazionale negli istituti tecnici e, di converso, verso l'alto nei licei.

L'incidenza di occupazioni impiegatezie è leggermente maggiore tra i padri degli alunni dei licei. Di converso, i figli di lavoratori autonomi sono più comuni nell'istruzione tecnica, forse perché quest'ultima permette di acquisire competenze professionali utili per coadiuvare ed eventualmente subentrare nelle attività paterni. Le quattro scuole presentano tassi di attività molto divergenti per quanto riguarda le madri degli studenti. La metà delle madri degli studenti degli istituti tecnici industriali è casalinga, mentre la grande maggioranza delle madri degli studenti dei licei appartiene alla popolazione attiva. Come per le occupazioni paterne, le distribuzioni sono sbilanciate verso la parte bassa della scala occupazionale per gli istituti

Tab. 1. Categoria occupazionale dei genitori (valori percentuali)

Occupazione paterna	Iti	Itc	Ls	Lc
Operaio, bracciante, ecc.	37,3	26,5	10,3	10,4
Artigiano o commerciante	17,7	18,7	12,7	10,9
Impiegato	35,0	36,4	46,3	41,2
Dirigente, libero professionista o imprenditore	9,4	17,5	30,3	37,0
Non indica	0,6	0,9	0,4	0,5
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

Occupazione materna	Iti	Itc	Ls	Lc
Casalinga	49,8	46,0	31,7	28,0
Operaia, bracciante, ecc.	19,8	13,8	5,4	4,5
Artigiana o commerciante	8,3	9,9	7,4	7,2
Impiegata	19,8	26,7	50,7	53,9
Dirigente, libera professionista o imprenditrice	1,7	3,4	4,6	6,2
Non indica	0,6	0,2	0,2	0,2
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

tecnic e verso l'alto per i licei. Nelle occupazioni dei genitori, oltre all'ampio gradino che separa gli istituti tecnici dai licei, se ne riscontrano di meno marcati che distinguono il liceo classico da quello scientifico e l'istituto tecnico commerciale da quello industriale. Questa sequenza – liceo classico, liceo scientifico, istituto tecnico commerciale, istituto tecnico industriale – si ripresenta in modo sistematico su quasi tutte le altre variabili riguardanti la caratterizzazione sociale e la carriera scolastica degli studenti. I profili differenziati per categoria di scuola si ripropongono anche per i titoli di studio dei genitori (tab. 2). Nei licei almeno i due terzi dei padri ha conseguito il diploma; nei licei classici la laurea è addirittura il titolo modale tra i padri; mentre negli istituti tecnici la grande maggioranza dei padri non è andata oltre alla scuola media inferiore. Un

pattern analogo si riscontra anche in relazione al titolo di studio materno: il livello di istruzione aumenta mano a mano che si passa dagli istituti tecnici industriali ai tecnici commerciali, ai licei scientifici e ai classici.
(v. tabella 2)

L'impegno di studio.

Studiare a casa è forse l'attività che più contribuisce a determinare un elevato profitto scolastico. Le informazioni relative all'impegno di studio rilevate in questa indagine producono il solito profilo in relazione alle categorie di scuola. Gli alunni degli istituti tecnici, specie di quelli industriali, dedicano relativamente poco tempo allo studio a casa; vi si dedica molto più tempo, invece, nei licei, specie nei classici (tab. 3). Si possono stimare le seguenti medie settimanali: 10 ore negli industriali; 14 ore nei

Tab. 2. Titolo di studio dei genitori (valori percentuali)

Titolo di studio paterno	Iti	Itc	Ls	Lc
Fino a licenza elementare	30,3	27,5	8,6	7,3
Licenza scuola media (o avviamento professionale)	41,9	36,5	23,1	19,0
Diploma	25,5	29,9	42,1	36,1
Laurea	1,9	5,5	25,7	37,3
Non indica	0,3	0,4	0,4	0,4
Totale	100	100	100	100

Titolo di studio materno	Iti	Itc	Ls	Lc
Fino a licenza elementare	41,3	37,1	11,9	10,2
Licenza scuola media (o avviamento professionale)	38,7	36,2	24,2	18,7
Diploma	18,3	24,3	44,4	43,2
Laurea	1,4	2,2	19,3	27,9
Non indica	0,3	0,1	0,3	0,1
Totale	100	100	100	100
% con entrambi i genitori diplomati	12,8	18,1	53,9	63,4
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

commerciali; 15 negli scientifici; 16 ore e mezza nei classici.

L'impegno nello studio da parte degli alunni degli istituti tecnici industriali si stacca in modo marcato dagli altri indirizzi; le dimensioni del divario sono in parte attribuibili sia alla maggiore durata dell'orario scolastico in queste scuole, sia alla natura applicativa di molte materie che vi si insegnano. Il minor impegno nello studio negli istituti tecnici industriali è in parte dovuto anche al fatto che essi sono frequentati quasi esclusivamente da maschi. Infatti, in ogni categoria di scuola le femmine dichiarano di dedicare assai più tempo allo studio. L'incidenza dello studio intenso (più di 20 ore settimanali) tra le femmine è almeno doppia rispetto ai maschi. La differenza di genere è stimabile in 3-4 ore alla settimana. È probabile, peraltro, che la maggiore diligenza delle femmine nello studio sia tra i fattori che determinano la loro superiorità in termini di profitto scolastico (vedi oltre).

(n. tabelle 3/4)
Ai partecipanti all'indagine (ricordiamo che la rilevazione è avvenuta nei mesi di marzo e aprile) è stato chiesto di indicare il numero di giornate di assenza accumulate nel corso del primo quadrimestre. È presumibile che la regolarità della frequentazione eserciti un effetto positivo sul profitto scolastico. I risultati rivelano alcuni *patterns* regolari (tab. 4). Innanzitutto, le assenze sono più diffuse negli istituti tecnici (specie quelli industriali); inoltre, i maschi si assentano più spesso (in media due giornate in più nel corso del quadrimestre) delle femmine.

La valutazione istituzionale. Il giudizio di licenza media.
La "qualità" del prodotto scolastico dipende anche dalla "materia prima", ovvero dalle capacità cognitive degli individui che si rivolgono alla scuola per imparare, dal loro precedente profitto scolastico, dai loro livelli di apprendimento – siano essi frutto di quello sfuggivole attributo innato chiamato "intelligenza", della perizia di precedenti docenti o di un sapiente magistero domestico-familiare. Un indicatore semplice, nonché "ufficiale", del livello di preparazione dei giovani che intraprendono gli studi secondari superiori è il giudizio sintetico con cui è stata loro conferita la licenza di scuola media inferiore. Un esame delle distribuzioni dei giudizi di licenza media evidenzia una netta differenziazione delle quattro

Tab. 3. Tempo dedicato allo studio in una settimana media, in complesso e per genere (valori percentuali)

	Iti	Itc	Ls	Lc
Meno di 5 ore	18,3	7,9	6,5	5,0
5 — 10 ore	33,2	16,2	13,4	10,8
10 — 15 ore	28,3	26,6	24,1	17,8
15 — 20 ore	15,2	29,8	34,0	33,1
Almeno 20 ore	5,0	19,5	22,0	33,4
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

	M	F	M	F	M	F	M	F
Meno di 5 ore	19,5	6,0	14,7	3,6	9,5	2,6	13,1	1,5
5 — 10 ore	34,1	23,1	25,0	10,7	18,3	7,2	18,3	7,6
10 — 15 ore	27,5	37,6	29,9	24,6	27,3	19,9	24,1	15,1
15 — 20 ore	14,8	19,7	20,4	35,7	29,5	39,9	28,1	35,2
Almeno 20 ore	4,2	13,7	10,0	25,5	15,4	30,4	16,3	40,6
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100
(N)	(1.300)	(117)	(619)	(985)	(1.030)	(803)	(502)	(1.191)

Tab. 4. Numero medio di giornate di assenze nel corso del primo quadrimestre, in complesso e per genere (valori percentuali)

	Iti	Itc	Ls	Lc
In complesso	15,6	13,0	11,7	10,8
Maschi	15,7	14,8	12,4	12,2
Femmine	14,7	11,8	10,8	10,1

categorie di scuola. Nei licei (più nei classici che negli scientifici) vi è una netta prevalenza di studenti che hanno conseguito il giudizio "ottimo"; i giudizi "buono" e "sufficiente", al contrario, sono più diffusi negli istituti tecnici (negli industriali più che nei commerciali; vedi tab. 5). Sussistono, insomma, percorsi tipici: gli studenti più bravi, che ottengono maggior successo nella scuola media, si orientano verso l'istruzione liceale e specie verso quella classica, mentre quelli che

successivamente abbandonano la scuola. Questa circostanza, tuttavia, non distorce in modo significativo il quadro complessivo; anzi, essa *attenua* le disparità riportate nella tab. 5: l'istruzione tecnica è afflitta da un tasso di abbandono superiore a quello dell'istruzione liceale, e il fenomeno coinvolge soprattutto i ragazzi con difficoltà di apprendimento, che probabilmente hanno ricevuto giudizi men che ottimi anche alla scuola media. I contrasti fra le quattro

Tab. 5. Giudizio al conseguimento della licenza di scuola media inferiore, in complesso e per genere (valori percentuali)

	Iti	Itc	Ls	Lc
Sufficiente	33,9	25,1	4,3	4,5
Buono	36,3	38,0	18,3	15,0
Distinto	18,9	24,4	29,8	28,1
Ottimo	10,9	12,5	47,6	52,4
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

	M	F	M	F	M	F	M	F
Sufficiente	35,3	17,9	32,6	20,3	5,0	3,4	8,6	2,8
Buono	36,5	35,0	38,0	38,1	20,9	14,9	18,5	13,5
Distinto	18,2	27,4	19,5	27,4	30,1	29,4	27,3	28,5
Ottimo	10,1	19,7	9,9	14,2	44,0	52,3	45,6	55,2
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100
(N)	(1.300)	(117)	(619)	(985)	(1.030)	(803)	(502)	(1.191)

incontrano più difficoltà si indirizzano verso l'istruzione tecnica. Questi dati si riferiscono a studenti all'ultimo anno del ciclo secondario superiore e, quindi, non ai giovani che, pur essendosi iscritti alla scuola secondaria superiore, hanno

categorie di scuola sarebbero verosimilmente ancora più acuti se si potesse tener conto dei frequentanti dei precedenti anni di corso. Le femmine presentano giudizi di licenza media sensibilmente migliori dei maschi in tutte e quattro le categorie di scuola.

Non è possibile, sulla base di questi dati, stabilire se questa superiorità femminile vige anche all'uscita dalla scuola media inferiore, oppure se è determinata da processi di selezione impliciti all'ingresso nella scuola media superiore e/o attivati nel corso dell'istruzione superiore.

I percorsi "accidentati". Il carattere più o meno accidentato dei percorsi scolastici è testimoniato dai dati relativi ai rinvii a settembre (che non erano ancora stati aboliti al momento della rilevazione) e alle ripetenze. L'incidenza di questi fenomeni di difficoltà e di disagio (tab. 6) diminuisce passando dagli istituti tecnici industriali a quelli commerciali, e poi dai licei scientifici a quelli classici. Va ricordato, ancora una volta, che il campione consiste soltanto di scolari che sono giunti al quinto anno di corso: l'incidenza di rinvii a settembre e di bocciature è verosimilmente più alta tra coloro che hanno abbandonato la scuola prima dell'ultimo anno, in quanto il ritiro dallo studio è spesso motivato dall'insuccesso scolastico. Anche in questo caso, dunque, i contrasti, pur rilevanti, risultano *mitigati* dal fatto che si stanno osservando soltanto i giovani che sono riusciti ad arrivare fino in fondo al ciclo. Nella tab. 7 ogni sottocampione viene suddiviso in tre gruppi: studenti che sono sempre stati promossi, senza essere mai stati rimandati a settembre; studenti che sono stati rinviiati almeno una volta ma che comunque non hanno mai ripetuto un anno; studenti che hanno allungato il loro percorso di studio a causa di ripetenze (a prescindere da eventuali prove di riparazione, fallite o superate). In ognuna delle quattro categorie di scuola circa un allievo su tre è stato rimandato a settembre senza aver mai dovuto ripetere un anno di corso. E nell'esperienza della bocciatura che si riscontra una netta differenziazione, tra gli istituti tecnici da una parte (40,6% negli istituti tecnici industriali; 32,5% nei tecnici commerciali) e i licei dall'altra (14,2% negli scientifici; 12,8% nei classici).

(v. *tabelle 6/7*)

Si è già visto che le femmine che arrivano alla fine della scuola secondaria superiore presentano giudizi di licenza media sensibilmente migliori di quelli dei maschi. La superiorità delle femmine nelle carriere scolastiche si riflette anche sul versante dei percorsi accidentati (tab. 7). Peraltra, le

Tab. 6. Incidenza di alcuni tipi di percorsi scolastici "accidentati" (limitatamente ai cicli di istruzione secondaria superiore; valori percentuali)

	Iti	Itc	Ls	Lc
Esami di riparazione a settembre:				
almeno una volta	70,8	61,2	46,3	42,8
almeno due volte	51,2	43,1	30,7	25,7
N. medio di rinvii per maturando	1,6	1,4	1,0	0,9
Ripetenza di un anno di corso:				
almeno una volta	40,6	32,5	14,2	12,8
almeno due volte	13,1	9,4	2,4	2,2
N. medio di ripetenze per maturando	0,6	0,4	0,2	0,1
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)

Tab. 7. Tipo di percorso scolastico in termini di bocciature e di rinvii a settembre (valori percentuali)

	Iti	Itc	Ls	Lc
Sempre promossi	25,8	34,7	52,8	56,4
Rinviiati				
ma mai bocciati	33,5	32,8	33,1	30,8
Almeno una bocciatura	40,6	32,5	14,2	12,8
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.417)	(1.604)	(1.833)	(1.693)
	M	F	M	F
Sempre promossi	25,9	24,8	27,5	39,3
Rinviiati				
ma mai bocciati	32,6	43,6	32,5	33,0
Almeno				
una bocciatura	41,5	31,6	40,1	27,7
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.300)	(117)	(619)	(985)
	M	F	M	F
Sempre promossi	50,1	56,2	48,4	59,8
Rinviiati				
ma mai bocciati	33,5	32,5	35,9	28,6
Almeno				
una bocciatura	16,4	11,3	15,7	11,6
Totale	100	100	100	100
(N)	(803)	(502)	(1.191)	

differenze sono molto ampie: negli istituti tecnici commerciali e nei licei classici, ad esempio, l'incidenza di maturandi che non hanno mai ripetuto un anno né affrontato gli esami di riparazione presenta una differenza femmine-maschi pari a 11-12 punti percentuali. Il risultato di maggiore rilievo è comunque questo: *il percorso accidentato sembra costituire la norma più che l'eccezione*. Non si può non tener conto di questo fatto sul piano della politica scolastica. E mai possibile che il percorso regolare, nel quale l'allunno riesce sempre a conseguire gli obiettivi minimi prefissi, coinvolga una quota così ridotta, addirittura minoritaria nell'istruzione tecnica, degli allievi? Vi è chiaramente qualcosa che non va in un sistema formativo che, in un modo o nell'altro, dichiara esso stesso che una proporzione così elevata di allievi non ha appreso abbastanza nel corso del normale anno scolastico.

I voti di pagella.

Per tutti gli studenti appartenenti alle classi che hanno partecipato all'indagine sono stati raccolti i voti riportati sulla pagella alla fine del primo quadrimestre dell'ultimo anno di corso e i voti riportati all'esame di maturità. I

voti di pagella confermano quanto già visto in relazione alle precedenti forme di valutazione. In particolare, si ripropone la sequenza industriale-commerciale-scientifico-classico (tab. 8). Negli istituti tecnici industriali oltre il 60% degli studenti riporta una media non superiore a 6: la media dei voti medi è pari a 5,82, ricade cioè nell'area dell'insufficienza. La situazione migliora, di poco, negli istituti tecnici commerciali: la maggior parte degli studenti riporta un voto medio non superiore a 6, ma la media dei voti medi riesce a sfiorare la sufficienza. Nei licei i voti aumentano ancora, fino a raggiungere una media di 6,55 nei classici. Anche nei classici, tuttavia, oltre uno studente su quattro ha un voto medio non superiore a 6. I voti di pagella ripropongono la superiorità femminile (tab. 8): in ogni categoria di scuola le femmine conseguono una media dei voti medi più elevata di quella dei maschi. Il divario è particolarmente marcato nelle scuole a più elevata femminilizzazione (istituti tecnici commerciali e licei classici).

(v. *tavella 8*)

Il voto di maturità.

I licei classici si caratterizzano per una distribuzione dei voti di maturità equilibrata e una

Tab. 8. Voto medio di pagella alla fine del primo quadrimestre (valori percentuali)

	Iti	Ite	Ls	Lc
Fino a 5	12,4	8,2	4,3	2,2
5,1—5,5	18,3	11,9	9,7	5,7
5,51—6	29,7	32,3	23,3	18,3
6,1—6,5	23,7	22,5	22,1	24,3
6,51—7	11,8	14,8	21,5	23,8
7,1—7,5	3,4	7,3	11,2	14,4
Più di 7,5	0,6	3,1	8,0	11,2
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.644)	(1.807)	(2.037)	(1.943)
Voto complessivo medio	5,82	6,04	6,35	6,55
Maschi	5,82	5,82	6,25	6,34
Femmine	5,84	6,17	6,47	6,64

Nota: il voto medio per ogni studente è la media aritmetica di tutti i voti riportati sulla pagella, ad esclusione di quelli relativi all'educazione fisica e alla condotta, e della valutazione relativa all'eventuale insegnamento della religione.

Tab. 9. Candidati dichiarati maturi secondo la votazione conseguita e il tipo di scuola (valori percentuali)

	Iti	Ite	Ls	Lc
36-41	45,8	37,9	25,4	24,0
42-47	28,5	28,9	29,2	26,5
48-53	16,4	19,5	23,6	24,6
54-60	9,3	13,6	21,8	25,0
Totale	100	100	100	100
(N)	(1.575)	(1.745)	(2.003)	(1.931)
Votazione media	43,3	44,7	46,8	47,5
Incidenza percentuale del voto 36/60	15,6	12,2	6,8	6,4
Incidenza percentuale del voto 60/60	3,0	4,6	8,9	9,6

Tab. 10. Risultati della prova strutturata (su una scala da 0 a 100)

	Iti	Ite	Ls	Lc
Sezione matematico-scientifica	55,1	38,5	63,0	47,8
Maschi	55,3	40,7	65,3	50,4
Femmine	52,8	37,2	60,1	46,8
Sezione storico-letteraria	49,5	56,0	66,3	67,8
Maschi	49,3	55,4	67,1	66,9
Femmine	52,4	56,5	65,3	68,1
Punteggio complessivo	52,0	48,3	64,9	58,9
Maschi	52,0	48,8	66,3	59,6
Femmine	52,6	47,9	63,0	58,6

quota consistente di votazioni elevate (tab. 9); i licei scientifici presentano una distribuzione sostanzialmente analoga. Gli istituti tecnici presentano invece una forte incidenza di voti appena sufficienti. Si profila un rendimento migliore dei candidati di sesso femminile, specie nelle scuole a più alto tasso di femminilizzazione, a conferma di quanto già constatato in relazione ai giudizi di licenza media e ai voti di pagella.
(v. tabella 9)

Insomma, sul piano dell'adeguatezza delle prestazioni scolastiche, gli allievi dei licei prevalgono su quelli degli istituti tecnici; i licei classici sono superiori a quelli scientifici; gli istituti tecnici commerciali battono gli

industriali. Questa sequenza è identica a quella riscontrata nei profili sociali delle quattro categorie di scuola.

I risultati della prova strutturata di apprendimento. La prova di apprendimento usata in questa indagine consiste di una sezione matematico-scientifica e di una storico-letteraria. I risultati conseguiti sulla prova strutturata sono espressi in termini di una scala che va da 0 a 100. In pratica, si tratta della percentuale di risposte corrette sul totale dei quesiti inseriti nella prova (o in una sua parte). I risultati commentati in questa sede riferiscono all'accertamento dei livelli di apprendimento, non alla loro valutazione: non è

stata fissata alcuna soglia minima di sufficienza per le prestazioni.

Le discipline matematico-scientifiche. Il liceo scientifico, con un punteggio medio di 63,0, esprime una prestazione nettamente superiore a tutte le altre categorie di scuola. Seguono l'istituto tecnico industriale (55,1), il liceo classico (47,8) e infine l'istituto tecnico commerciale (38,5). L'istituto tecnico industriale presenta un punteggio sensibilmente superiore non solo a quello dell'altra categoria di scuola afferente all'istruzione tecnica ma anche a quello del liceo classico (tab. 10). L'istruzione tecnica commerciale manifesta un'estrema debolezza nelle discipline matematico-scientifiche.
(v. tabella 10)

Le discipline storico-letterarie. Il liceo classico, com'era prevedibile, consegna il punteggio più alto (67,8) sulla sezione storico-letteraria della prova strutturata. La distanza che lo separa dal liceo scientifico (66,3) è comunque molto ridotta. Seguono l'istituto tecnico commerciale (56,0) e quello industriale (49,5). A differenza di quanto si è constatato per la sottosezione matematico-scientifica, per il punteggio sulle discipline storico-letterarie si ripropone la distinzione tra istruzione liceale e tecnica.

Il rendimento complessivo. Il punteggio relativo all'intera prova corrisponde alla media ponderata dei punteggi conseguiti sulla sezione matematico-scientifica (40 quesiti) e sulla sezione storico-letterario (50 quesiti): la seconda sezione ha un peso leggermente maggiore della prima nella determinazione del punteggio complessivo. A livello complessivo, dunque, il liceo scientifico presenta i risultati migliori: seguono il liceo classico, l'istituto tecnico industriale e l'istituto tecnico commerciale. È piuttosto ampio il divario tra i licei da una parte e gli istituti tecnici dall'altra. E la debolezza nelle discipline matematico-scientifiche a determinare la complessiva inferiorità delle prestazioni degli allievi dell'istituto tecnico commerciale e del liceo classico nell'ambito, rispettivamente, dell'istruzione tecnica e di quella liceale. La relativa superiorità di queste due categorie di scuola sulla sezione storico-letteraria — nonostante il maggiore peso di quest'ultima nella determinazione del punteggio complessivo — non è sufficiente a compensare la minor adeguatezza delle prestazioni nel settore

matematico-scientifico. *Le differenze di genere.* Il sesso dell'esaminando sembra influire sul punteggio conseguito sulla sezione matematico-scientifica (tab. 10). In ogni categoria di scuola i maschi realizzano un punteggio medio superiore a quello delle femmine. La differenza va da un minimo di due punti e mezzo negli istituti tecnici industriali fino ad oltre cinque punti nei licei scientifici. Le differenze fra generi sono meno marcate nella sezione storico-letteraria: le femmine conseguono punteggi medi più elevati negli istituti tecnici e nel liceo classico, ma non nel liceo scientifico. L'effetto del genere sul punteggio riferito alla prova nel suo complesso è ancora più attenuato: gli scarti tra maschi e femmine superano il punto solo nel caso dei licei scientifici. Tuttavia, il punteggio medio dei maschi è superiore a quello delle femmine in ogni categoria di scuola tranne che negli istituti tecnici industriali (dove le femmine sono fortemente minoritarie e, verosimilmente, dotate di una motivazione relativamente intensa rispetto ad altri studenti).

Valutazione istituzionale e accertamento strutturato degli apprendimenti.

Se si incrociano i risultati della prova strutturata con quelli attinenti ai voti di pagella, si osserva una marcata progressione dei punteggi all'aumentare dei voti in ogni categoria di scuola. Gli studenti con voti medi estremi si staccano nettamente dalle fasce centrali in termini di punteggio conseguito sulla prova strutturata (tab. 11). Incrociando l'esito della prova strutturata con l'esame di maturità, si notano regolarità analoghe: al crescere del voto di maturità migliorano le prestazioni sulla prova strutturata; all'interno di ogni fascia di voti l'ordinamento delle quattro scuole sulla prova strutturata è sempre lo stesso: scientifico-classico-industriale-commerciale; i risultati sulla prova strutturata distinguono nettamente gli studenti migliori (con voti da 56 a 60) e quelli peggiori (da 36 a 40) da tutti gli altri.

(v. tabella 11)

La caratterizzazione sociale delle quattro categorie di scuola che sono state oggetto di questa indagine propone, in maniera sistematica, una netta distinzione fra licei e istituti tecnici e, in particolare, la sequenza liceo classico-liceo scientifico-istituto tecnico commerciale-istituto tecnico industriale. Tale caratterizzazione si manifesta lungo molteplici dimensioni,

Tab. 11. Risultati della prova strutturata secondo il voto medio di pagella e la votazione all'esame di maturità (punteggi medi)

	Iti	Itc	Ls	Lc
Voto medio di pagella				
Fino a 5	46,9	41,3	54,3	50,0
5,1—5,5	47,9	45,1	59,8	52,8
5,5,1—6	51,6	47,4	61,6	55,9
6,1—6,5	53,8	48,6	64,6	57,0
6,5,1—7	57,5	51,1	66,8	60,7
7,1—7,5	63,4	54,0	70,0	61,8
Più di 7,5	68,6	58,6	74,7	65,5
Voto di maturità				
Da 36 a 40	48,0	44,2	59,7	53,8
Da 41 a 45	53,1	48,2	63,4	57,4
Da 46 a 50	55,1	50,1	65,4	59,2
Da 51 a 55	57,8	52,7	68,9	61,6
Da 56 a 60	62,7	56,4	72,4	64,4

non tutte illustrate in questa sede.

Questa graduatoria rispecchia in modo abbastanza fedele le rappresentazioni collettive circa la qualità dell'insegnamento impartito nelle quattro categorie di scuole e il prestigio sociale ad esse associate. E, infatti, le quattro categorie di scuola presentano profili nettamente differenziati anche in relazione alla valutazione istituzionale: giudizio con cui è stato conseguito la licenza di scuola media inferiore, regolarità dei percorsi formativi, voti di pagella e voti di maturità. Questi profili ripropongono la distinzione fra istruzione liceale e tecnica e, in particolare, la medesima sequenza classico-scientifico-commerciale-industriale già riscontrata in relazione alla caratterizzazione sociale dei quattro indirizzi di studio. Non si può non convenire che il grado di isomorfismo è davvero impressionante, anche se non sorprendente: i licei, e in particolare i licei classici, si situano al vertice del sistema scolastico.

Gli esiti della prova strutturata, anche se confermano l'esistenza di un divario fra istruzione liceale e tecnica (fondato verosimilmente sul fatto che gli alunni più capaci vengono indirizzati verso i licei), a livello complessivo non ripresentano lo schema classico-scientifico-commerciale-industriale.

Nell'ambito dell'istruzione liceale, i licei scientifici prevalgono su quelli classici; nell'ambito dell'istruzione tecnica, gli istituti industriali prevalgono su quelli commerciali. Un'ulteriore disparità fra valutazione istituzionale e rilevazione strutturata degli apprendimenti rimanda alle specificità di genere: nei voti di pagella e di maturità le femmine prevalgono nettamente sui maschi, mentre sulla prova strutturata questa preminenza si annulla o addirittura si ribalta. Da cosa traggono

origine queste discrepanze? Forse la spiegazione va cercata nel fatto che i controlli scolastici istituzionali fanno riferimento a un parametro valutativo (o a un insieme di parametri) comune a tutti e quattro gli indirizzi di studio, e nella formulazione dei giudizi questo parametro in qualche modo prevale su quelli specifici. Vi sono almeno tre candidati per lo status di parametro comune.

La prima candidatura attiene alla sfera degli apprendimenti socio-affettivi o, in termini più esplicativi, al conformismo dei comportamenti. La valutazione istituzionale probabilmente incorpora nei giudizi circa il profitto scolastico il grado di aderenza del singolo alunno alle regole, tacite e non, che governano la vita scolastica.

Vengono dunque premiati l'impegno, la diligenza, la frequenza delle lezioni, il rispetto per i docenti e la condotta in senso lato, a prescindere dall'effettivo apprendimento. Se i voti tengono conto anche di questa dimensione delle "prestazioni scolastiche", ciò potrebbe dar conto della superiorità femminile nell'ambito della valutazione istituzionale.

Peraltra, i licei classici e gli istituti tecnici commerciali – le scuole più penalizzate dalla prova strutturata e/o più premiate dalla valutazione istituzionale – sono anche quelle a maggiore tasso di femminilizzazione.

La seconda candidatura riguarda le capacità di espressione, le abilità stilistiche, le facoltà retoriche, ecc. Le prove strutturate si distinguono per l'insensibilità a queste capacità, che sono tuttavia importanti per lo sviluppo cognitivo di un giovane. Le migliori prestazioni "istituzionali" degli istituti tecnici commerciali e dei licei classici e, in genere, delle femmine, rispetto a quanto riscontrato dalla prova strutturata, potrebbero essere dovute a questo fattore.

La terza candidatura rappresenta un ampliamento della seconda e inerisce alla centralità della cultura umanistica nella scuola italiana. L'idealismo gentiliano permea tuttora il sistema scolastico; peraltro, persino la prova strutturata usata in questa indagine, per quanto rappresenti uno strumento osteggiato dai fautori della cultura umanistica, ha una sezione storico-letteraria più ampia di quella matematico-scientifica. La sequenza classico-scientifico-commerciale-industriale senz'altro riflette il diverso rilievo assunto da parte delle discipline umanistiche presso i quattro indirizzi di studio: e, infatti, i risultati relativi alla sola sezione storico-letteraria della prova strutturata rispecchiano i profili sociali e quelli relativi alla valutazione istituzionale per le quattro categorie di scuola che sono state oggetto di questa indagine.

¹ Il programma di ricerca si propone di raccogliere e divulgare informazioni sul sistema scolastico italiano, specie per quanto riguarda le caratteristiche dell'offerta di formazione, il successo scolastico, le sue relazioni con le caratteristiche sociali e attitudinali degli studenti, i suoi legami con il contesto socio-economico circostante e con il più specifico contesto scolastico. La rilevazione del 1993 è stata promossa dall'Iri. Alcuni risultati sono stati presentati in occasione della giornata di studio su "La Valutazione scolastica in Italia", svolta a Torino e nella Finsiel, il 1^o luglio 1994 a Bologna. I risultati della rilevazione 1993 sono esposti in maniera dettagliata nel mio libro *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore. Apprendimenti, voti, valutazione nella scuola italiana* (Bologna, il Mulino, 1995).

² Le scuole del campione sono state selezionate tra quelle ubicate in 23 province: Bologna, Cagliari, Caltanissetta, Campobasso, Catania, Cosenza, Cremona, Frosinone, Milano, Napoli, Novara, Padova, Perugia, Pesaro, Pescara, Pisa, Potenza, Roma, Savona, Taranto, Torino, Trento, Udine. Per ogni unità territoriale sono stati individuati quattro istituti, uno per ogni categoria di scuola. In tutto, 367 classi hanno partecipato all'indagine e sono state raccolte informazioni riguardanti oltre 7.000 alunni.

³ La sezione matematico-scientifica si compone di 40 quesiti: 8 di fisica, 6 di chimica e 8 di scienze della terra e biologia, per complessivi 22 quesiti attinenti a discipline scientifiche; 18 di matematica. La sezione storico-letteraria consiste di 50 quesiti: 21 di comprensione della lettura, 19 di storia ed educazione civica, 10 di cultura letteraria. Ogni quesito è composto da una domanda e da cinque possibili risposte, tra cui una corretta. La prova è stata costruita in modo da tener conto soltanto di elementi codivisi dai programmi di insegnamento delle quattro categorie di scuole prescelte e, pertanto, da permettere confronti significativi.

L'AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE DELLA SCUOLA E IL CONTRATTO

di Alberto Badini
Confalonieri

Elaborazione della relazione presentata alla giornata di studio "La scuola degli altri. Aggiornamento: contenuti, soggetti, prospettive.", organizzata in collaborazione con la CGIL-CISL-UIL Scuola Torino e AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIM. Svolta a Torino il 9 novembre 1995

molto si discute nelle scuole del modo in cui il sindacato di categoria abbia affrontato i problemi relativi all'aggiornamento nell'ultimo contratto di lavoro appena firmato da pochi mesi e nell'attuale confronto con il governo.

Premesso che nessun contratto può garantire il cambiamento se chi opera nel sistema non ne imbocca la strada e decide di spendervi creatività e impegno, questo contratto si muove nell'ottica dell'autonomia e del decentramento, nella convinzione che solo attraverso l'autonomia si può rispondere alla dinamica della domanda in una società che cambia. Centralmente possono essere solo definiti indirizzi e vincoli generali, quadro e regole entro cui operare. In quest'ottica, il contratto ridefinisce tutti i profili professionali del personale della scuola, dai dirigenti ai collaboratori scolastici, esaltandone le professionalità, anche alla luce dei compiti sempre più complessi che negli ultimi decenni sono stati affidati all'istituzione scolastica.

L'art.38 del contratto ribadisce con forza la centralità della funzione docente, nella sua dimensione individuale e collegiale, e in tutto il contratto viene ribadito che l'unico organo titolare della progettazione delle politiche educative all'interno della scuola è il collegio dei docenti. In stretta correlazione con le politiche educative abbiamo il problema della formazione in servizio e/o dell'aggiornamento del personale, e pertanto l'articolo 28 al comma 7 ribadisce che il Piano di aggiornamento di ogni singola scuola è deliberato dal collegio dei docenti.

Decentramento ed autonomia progettuale ed organizzativa dei docenti vengono pertanto ad essere i due pilastri su cui poggia la filosofia del contratto. La sfida che il sistema della formazione dovrà affrontare nei prossimi mesi attende dalla categoria risposte all'altezza dei profondi cambiamenti della nostra società.

Obbligatorietà dell'aggiornamento professionale:

il dovere all'aggiornamento è tipico di ogni professione ed è sempre stato connotato alla professione docente, ma fino ad oggi esso era un dovere morale deontologico. Nella pratica anche l'obbligo all'aggiornamento fino a quaranta ore annue previsto dal contratto dell'88 era un obbligo non quantificato nei suoi minimi e privo di sanzioni in

assenza di adempimento. L'art.27 del contratto quantifica l'obbligo minimo relativo alla formazione (100 ore in 6/7 anni) e dichiara che "in caso di mancato raggiungimento dei limiti minimi di formazione il passaggio di posizione stipendiare (carriera) decorre dall'inizio dell'anno scolastico successivo....".

Ora questa novità è stata vista come un'inversione di tendenza verso una sempre maggiore obbligatorietà burocratica dell'aggiornamento.

Il sindacato continua a ritenere e a rivendicare che l'aggiornamento professionale, per essere tale, deve avere l'adesione volontaria dell'interessato. Salvo casi particolari, l'aggiornamento obbligatorio può essere inutile ed in alcuni casi dannoso, perché può innescare meccanismi di rifiuto e di resistenza psicologica. La formazione continua nei suoi aspetti individuali e collegiali non può diventare orpello burocratico e deve svilupparsi secondo esigenze specifiche individuali e di team.

Il contratto non è in contrasto con quanto affermato e mi sembra che le 100 ore in sei anni siano state un artificio contrattuale per mantenere al personale della scuola una progressione di carriera ordinaria, piuttosto che il voler imporre aggiornamenti massificati e burocratici.

Sarà comunque compito dei singoli docenti e dei colleghi saper raccogliere la sfida di piani di aggiornamento legati alle esigenze scolastiche.

Sperimentazione didattica ed educativa, sviluppata all'interno del Piano di Istituto, e i piani di aggiornamento del personale ad essa finalizzati devono far parte di un circolo virtuoso che si deve avviare nelle singole scuole.

Diritto alla formazione professionale:

l'aggiornamento è un diritto oltre che un dovere. Fino ad oggi esso era un diritto praticamente misconosciuto. Infatti, eccezion fatta per le rare iniziative ministeriali che permettevano l'esonero dal servizio, l'aggiornamento avveniva su base di promozione, adesione e finanziamento volontari. La scarsità delle risorse stanziate per l'aggiornamento ne sono testimonianza.

L'art.28 del contratto recita "la partecipazione ad attività di formazione e di aggiornamento costituisce un diritto" e al punto 11 dello stesso articolo si prevede che per 5 giorni ad anno scolastico i docenti possano essere sostituiti anche a pagamento per corsi di aggiornamento.

E' questo un primo, timido passo verso periodi sabbatici più organici e consistenti, ma è pur sempre un passo significativo perché per la prima volta viene definito uno spazio temporale a disposizione del personale a carico del bilancio del M.P.I. Speriamo che nella pratica questi spazi trovino attuazione concreta e in seguito si sviluppino, che non si cerchi di togliere con l'altra mano ciò che è stato appena riconosciuto.

Sul piano delle risorse è stato ottenuto dal Ministero l'impegno a stanziare nel triennio 96/98 1.500 miliardi per la formazione professionale del personale. E' una quantità di risorse non marginale. Si spera che parte significativa di esse segua la strada del decentramento, nella logica dell'autonomia, e che al Ministero non prevalga la tentazione di ricuperare una gestione centralizzata.

Spetterà comunque alle singole scuole raccogliere la sfida sull'aggiornamento, utilizzando le risorse e le potenzialità presenti sul territorio, nella convinzione che anche da questa sfida dipenderà il futuro politico, sociale ed economico del nostro paese.

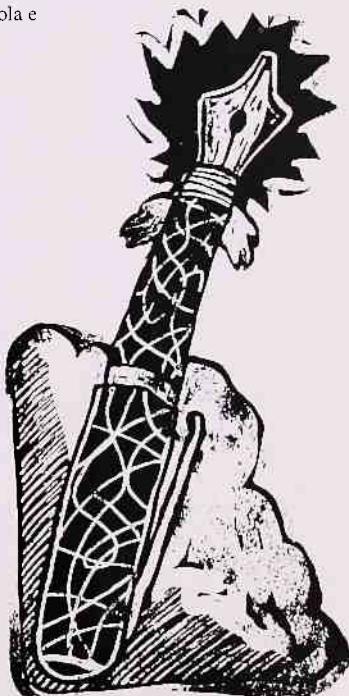
Lo sforzo di centinaia di migliaia di operatori del settore dovrà trovare rispondenza nella società. Fino a quanto la professione docente rimarrà relegata in un ruolo marginale è difficile che il cambiamento possa attecchire. Se i docenti troveranno nella classe politica e nella società un maggior interesse per il loro lavoro e cambierà l'attenzione nei confronti dei processi formativi, allora potremmo finalmente avere una scuola e un sistema di formazione capace di rispondere alle esigenze delle nuove generazioni.

RECLUTAMENTO, FORMAZIONE INIZIALE E STATUTO DEGLI INSEGNANTI

Traduzione di
Caterina Davico

*Traduzione di una parte
del documento
"La formation des enseignants
en Europe" CSEE/ETUCE,
Bruxelles, s.i.d.*

Normand Cousineau



Accesso e reclutamento

1 *E la qualità degli insegnanti che influenza prima di tutto la qualità dell'educazione ricevuta da tutti i nostri allievi, in tutti i settori del sistema pedagogico. Il reclutamento e la qualità dei nuovi insegnanti devono fornire delle garanzie per l'avvenire. Devono essere oggetto di un'attenzione rigorosa ed importante da parte dei governi nazionali e locali, dei legislatori, degli educatori che si occupano della formazione iniziale e successiva degli insegnanti, dei rappresentanti degli insegnanti presso i sindacati e le associazioni professionali, dei direttori e degli interessati stessi.*

2 *Il CSEE riafferma il suo impegno per ottenere che l'uguaglianza delle possibilità e dei diritti costituisca la caratteristica principale dei sistemi pedagogici in Europa. Per gli studenti, l'uguaglianza delle possibilità significa vedersi dispensare un insegnamento che risponda ai bisogni individuali, che affronti positivamente i valori di differenti culture e che, dal lato del programma degli studi, faccia parte delle proprie esperienze, applicabili e motivanti per tutti gli studenti. Per poter raccogliere queste sfide, la formazione iniziale e continua degli insegnanti deve rendere i nuovi professori coscienti del fatto che tutte le forme di discriminazione e di pregiudizio sono inaccettabili, che siano razziste, sessiste, basate sull'etnia o sulla religione, l'invalidità o le tendenze sessuali. Alla stessa maniera, l'accesso alla stessa professione di insegnante deve essere libero da queste forme di discriminazione. Bisogna incoraggiare i nuovi insegnanti a capire gli effetti complessi e perniciosi degli stereotipi negativi sia sugli allievi che sulle relazioni di lavoro con i colleghi da una parte e con i genitori e le famiglie degli allievi dall'altra.*
"....lavoro dell'insegnante... un impegno professionale di livello elevato".

3 *La responsabilità della salvaguardia e del miglioramento della qualità della professione di insegnante spetta a tutti coloro le cui decisioni riguardano il suo benessere. La formazione iniziale degli insegnanti deve essere imperativamente di livello superiore affinché essi possano raggiungere il livello e lo statuto adeguati e al fine di mantenere il contatto con la ricerca sulla teoria e la pratica in materia d'insegnamento: la qualità della formazione degli insegnanti deve essere garantita dal mantenimento*

del livello delle conoscenze dei futuri insegnanti, dal mantenimento del contenuto dei corsi e del livello della formazione degli insegnanti, e dal livello di conoscenze che gli studenti hanno raggiunto alla fine del loro ciclo di formazione. Il CSEE sostiene fermamente che occorre che il lavoro dell'insegnante sia considerato un impegno professionale di livello elevato, equivalente per la sua importanza alla pratica della medicina, del diritto e di altre professioni similari, che richiedono un periodo di preparazione rigorosa. I sindacati degli insegnanti hanno un ruolo importante, anzi essenziale, da giocare in funzione della realizzazione dei bisogni degli insegnanti stessi.

Essi dovrebbero avvalersi di questo ruolo in diverse aree sul piano europeo, nazionale ed istituzionale, in quanto collaboratori sociali che dialogano con i governi e i datori di lavoro e in ragione delle loro responsabilità per il programma e lo sviluppo della professione di insegnante. Essi non possono perdere di vista il mosaico delle qualifiche e delle condizioni d'impiego degli insegnanti in ogni paese.

4 Il principio che l'accesso all'insegnamento si realizza attraverso un lungo periodo di preparazione universitaria o post-universitaria di alto livello deve essere equilibrato dal bisogno di conservare l'uguaglianza delle possibilità. Il CSEE sostiene fortemente l'organizzazione di corsi che diano accesso ad un insegnamento superiore agli studenti di tutte le origini sociali e pedagogiche, afferma i criteri di abilitazione che riconoscono l'esperienza e le qualifiche anteriori dei candidati provenienti da altre professioni e da altri paesi e con una maturità sufficiente, e riconosce i mezzi che permettono di tenere conto delle qualifiche equivalenti degli insegnanti provenienti dall'estero. E importante che solo i candidati che presentano il profilo esatto dell'insegnante o che dispongono manifestamente delle potenzialità richieste siano ammessi alla formazione di insegnanti, essendoci una distinzione fra le conoscenze di una materia e le conoscenze pedagogiche. E dal sistema di formazione degli insegnanti stessi che dipende la responsabilità delle scelte effettuate al momento del reclutamento. Sarà possibile contribuire alla protezione tanto della qualità degli insegnanti quanto degli interessi dell'individuo ricorrendo all'orientamento professionale dei futuri insegnanti; gli studenti che non rispondono al profilo

dell'insegnante dovrebbero poter passare facilmente ad un'altra formazione superiore.

5 Tuttavia il bisogno legittimo di garantire tali sistemi non deve servirsi di scuse per imporre sistematicamente delle norme inferiori alla formazione iniziale degli insegnanti. Inoltre, questi principi devono essere applicati in modo uguale a tutti i corsi di formazione iniziale degli insegnanti, senza tenere conto del gruppo d'età degli allievi di questi futuri insegnanti.

Formazione iniziale degli insegnanti

6 *Al termine della formazione iniziale, i nuovi insegnanti devono vedersi riconoscere una formazione nelle scienze dell'educazione,*

particolarmente la pedagogia, così come una competenza in una o più discipline, in metodologia ed in corsi pratici. Questi devono essere riconosciuti come elementi che non si escludono mutualmente o che riflettono un ordine di importanza; per esempio, gli insegnanti di allievi di ogni età hanno bisogno sia di buone conoscenze nella materia di propria scelta sia di una grande competenza nella teoria e nella pratica dell'insegnamento e degli apprendimenti. Approfondiamo questo problema al capitolo 10, La formazione iniziale degli insegnanti determina delle norme sulle quali la formazione continua successiva può essere

costruita: senza una base solida, la formazione continua successiva sarà meno fruttuosa.

7 Poiché esistono differenti modelli di formazione iniziale degli insegnanti in Europa, comprendenti sia corsi professionali specifici sia altri che esigono un livello generale di qualifica per essere candidati a questa formazione iniziale, le ricerche in questo settore dovrebbero portare a sottolineare gli effetti del differente processo di progressione verso

l'insegnamento, dal punto di vista dei risultati giudicati dai nuovi insegnanti stessi, dagli insegnanti esperti e dai datori di lavoro; esse dovrebbero ugualmente includere un'analisi delle ammissioni e degli accessi ai corsi, al fine di determinare l'importanza e l'applicazione delle politiche di parità delle possibilità in questi settori.

8 Esiste nell'Unione Europea una grande diversità di modelli di formazione iniziale degli insegnanti ed è importante vedere quali sono le migliori pratiche, in termini di ampiezza e di pertinenza delle

conoscenze e delle competenze e qual è il livello di savoir-faire dell'insegnante qualificato. Nessun modello potrà da solo essere adatto in tutte le circostanze.

Il CSEE sostiene l'idea dei corsi che articolano differenti elementi dove gli studi di insegnante e gli studi di materie sono intrecciati, con il presupposto che questi corsi permettano il proseguimento degli studi di ogni studente, offrendo una formazione professionale specifica. Questi corsi offrono il vantaggio di attrarre verso l'insegnamento superiore coloro che altrimenti non l'avrebbero mai preso in considerazione. Tuttavia, i corsi di alta qualità che preparano alla carriera di insegnante individui che sono già esperti in una materia o che hanno già un grado di specializzazione, sono anch'essi validi. La mescolanza dei corsi varierà secondo i bisogni dei differenti sistemi nazionali.

9 Il CSEE nota che esistono attualmente delle differenze significative nella durata e natura della formazione ricevuta dagli insegnanti nelle diverse fasi del sistema pedagogico in Europa. Non pensiamo che sia giustificato modificare la durata e lo statuto dei corsi unicamente per ciò che concerne la fase della formazione da seguire. Alla stessa maniera, se il CSEE ha dichiarato il suo sostegno per gli adattamenti da apportare ai corsi, compresi la riduzione degli stessi nel tempo e gli studi a tempo parziale, al fine di tenere conto delle qualifiche e dell'esperienza anteriori dei candidati dotati e dei candidati di altri paesi, esso insiste anche affinché tali iniziative siano controllate in ciò che concerne la qualità e le norme applicate. Poco importa quale sia il numero preciso di ore di corso, il problema è di sapere se corsi meno lunghi o a tempo parziale saranno in grado di mantenere delle norme comparabili a quelle ottenute dai corsi più lunghi e da quelli impartiti a tempo pieno.

10 La possibilità di accesso al lavoro di ricerca nei corsi dell'insegnamento superiore a livello universitario e post-universitario, è una preparazione validissima per gli studenti che desiderano, in seguito, proseguire i loro studi dopo un anno sabbatico o dopo aver seguito dei corsi superiori a tempo parziale. C'è un'altra ragione per la quale occorre promuovere la partecipazione dell'insegnamento superiore nella formazione iniziale degli insegnanti. Oggi, gli allievi devono avere la capacità di acquisire nuove conoscenze e nuove competenze.

d'identificare i problemi e di elaborare delle soluzioni. In una società moderna, occorre che tutti abbiano accesso all'informazione attualizzata e siano in grado di trattarla in modo critico e dimostrando creatività, e di avere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento permanente. Alla stessa maniera, gli insegnanti sono spesso sempre più responsabili a titolo personale del proprio lavoro, in ragione della decentralizzazione del processo di presa di decisione. Per questo motivo i futuri insegnanti devono avere una conoscenza approfondita, la capacità di utilizzare materiali di base e creare un programma, un insegnamento. Per tutte queste ragioni, essi devono avere una formazione di alto livello, e specialmente una certa esperienza della ricerca. Essi hanno gli strumenti per partecipare alla ricerca o per utilizzare i risultati della ricerca in un processo di apprendimento. Possiedono contemporaneamente l'esperienza professionale e la capacità di capire la ricerca in questo settore. Non tutti gli insegnanti vogliono impegnarsi nella ricerca, ma quando questa è la loro scelta, dovrebbero disporre del tempo e delle risorse necessarie.

11 Pur conservando le norme accademiche elevate dei corsi di formazione iniziale degli insegnanti, è essenziale che gli istituti di insegnamento superiore e le scuole ad essi associate, siano equipaggiati per preparare gli studenti a rilevare le sfide sociali e politiche insite nel lavoro nella società. La presa di coscienza che nasce da problemi come la classe sociale, la razza, l'etnia, il sesso, l'invalidità ed i bisogni educativi speciali, dovrebbe costituire una componente strutturata di tutti i corsi di formazione iniziale degli insegnanti.

12 Alla stessa maniera, le competenze interpersonali dei nuovi insegnanti devono essere sviluppate

contemporaneamente alla comprensione degli effetti delle distinzioni culturali e delle circostanze socio-economiche sull'apprendimento degli allievi. Mentre alcuni direbbero che è attraverso la pratica nelle scuole che i futuri insegnanti saranno obbligati a prendere coscienza di questi problemi, è indispensabile che i corsi teorici, compresa la ricerca, tentino di dimostrare le relazioni tra questi fattori e la riuscita scolastica. E la realtà della classe che metterà in evidenza gli effetti inevitabili del debole grado di istruzione familiare; prima di poter analizzare le difficoltà che prova un allievo a leggere

e scrivere, i nuovi insegnanti hanno bisogno di capire l'origine di queste difficoltà.

Statuto degli insegnanti

13 Nel cuore del dibattito sullo statuto e l'efficacia degli insegnanti, si trovano tutta una serie di atteggiamenti a proposito della natura e del luogo della loro formazione personale, che fanno parte integrante della discussione sulla loro formazione iniziale. Due modelli di formazione iniziale apparentemente opposti sono messi in evidenza ed i meriti di ciascuno di essi sono oggetto di un dibattito. Da un lato, per i "partigiani" della formazione pratica, il solo modo di ottenere un insegnante efficace è che costui faccia i suoi studi con altre persone esperte, ripetendo ed imitando ciò che osserva, senza apprezzamento sottostante del principio applicato.

Gli avversari di questa opinione, sostengono che occorre insegnare ai nuovi professori i principi essenziali del loro ruolo, che potranno esplorare ed applicare in situazioni accuratamente strutturate, valutando

continuamente i loro progressi in modo critico. Il CSEE è favorevole a questo secondo modello. Tuttavia, questi due modelli non si escludono mutualmente, benché il modello "pratico" non sia accettabile in sé e debba essere messo in prospettiva con degli elementi teorici in un ciclo di studio equilibrato. Se i nuovi insegnanti e quelli che hanno la responsabilità del loro sviluppo professionale devono progredire tanto a titolo personale che a titolo professionale, è vitale che elementi appartenenti ai due modelli siano comuni a tutti i corsi di formazione iniziale degli insegnanti. Tocca ai formatori, nella formazione iniziale, tracciare per gli insegnanti un cammino accuratamente preparato, che combini efficacemente questi due stili di apprendimento.

Questi quesiti sono sviluppati più dettagliatamente al capitolo 10.

14 C'è modo di arrivarci stabilendo una collaborazione fra gli istituti dell'insegnamento superiore e le scuole e definendo accuratamente i loro ruoli rispettivi in materia di formazione degli insegnanti. Per il CSEE, lo sviluppo di questa collaborazione permetterà di dotare i futuri insegnanti da una parte di una serie di strategie, di conoscenze e di competenze d'organizzazione da utilizzare nei loro contatti quotidiani con gli allievi e genitori, e dall'altra di una serie



Cristiana Fratelli

continuamente rinnovata di atteggiamenti e di valori che caratterizzano i professionisti e contribuiscono al loro sviluppo personale. Gli insegnanti devono ricevere una formazione approfondita, ma nello stesso tempo devono essere equipaggiati per potersi sviluppare essi stessi come individui e come professionisti. Inoltre, il punto centrale della loro formazione e del loro lavoro nel corso del servizio deve essere l'esperienza dell'apprendimento dei loro allievi. Al fine di poter valutare questa esperienza in modo critico, gli insegnanti devono avere la maturità e la sicurezza che possono essere garantite dalla loro esperienza e dalla loro riuscita professionale. Essi esercitano un'enorme influenza sulla vita degli allievi ed assumono per la società la pesante responsabilità di aiutare a preparare i giovani alla vita adulta. Essi devono essere preparati a questo ruolo in qualità di individui ma anche come responsabili, organizzatori ed esperti in pedagogia. Lavorare con altri professionisti e negoziare in nome degli allievi sono dei doveri che incomberanno agli insegnanti durante tutta la loro carriera. Anche qui, la maturità, la fiducia e la conoscenza di sé saranno essenziali per la loro riuscita. 15 Il CSEE ammette che una preparazione professionale data a scuola è una componente importante degli aspetti teorici e pratici della formazione iniziale degli insegnanti. Tuttavia, afferma con forza che un lavoro così complesso come l'insegnamento richiede una preparazione rigorosa e specifica e che, considerando questo fatto, la responsabilità di fornire gli studenti deve ricadere principalmente su coloro di cui la preoccupazione primaria è la formazione degli insegnanti, in contrasto con la formazione degli studenti. Dei corsi di

formazione iniziale degli insegnanti interamente affidati alla scuola, imporrebbro alle scuole un compromesso inaccettabile, per il quale gli interessi degli allievi e dei futuri insegnanti entrebbero in conflitto e la qualità della formazione degli insegnanti sarebbe incerta. Essi obbligherebbero inoltre a mettere troppo fortemente l'accento sul modo d'apprendimento dell'insegnamento a scapito dello sviluppo teorico degli studenti e del tempo e dell'energia dei professori che tengono i corsi. È per questa ragione che il CSEE rifiuta categoricamente la nozione di formazione affidata interamente alla scuola.

16 La formazione iniziale e successiva degli insegnanti dovrebbe comprendere un'iniziazione alla conoscenza degli altri professionisti con i quali saranno portati ad entrare in contatto, come i lavoratori sociali, gli psicologi-pedagoghi ed i terapeuti del linguaggio. Questi aspetti del loro lavoro sono raramente coperti dai corsi di formazione iniziale degli insegnanti ed è essenziale che tutti gli insegnanti sappiano qual è il sostegno che le scuole possono aspettarli. 17 Il CSEE pensa che nei primi studi della carriera di un insegnante che la formazione personale continua è la più importante. L'Unione Europea, l'OCDE ed altri organismi riconoscono adesso che la formazione professionale è un investimento. Il grande investimento fatto dai governi nella formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe essere potenziato dalla messa a punto di programmi completi di formazione complementare, disponibili per tutti i nuovi insegnanti, come un diritto acquisito nazionale. Lo scopo di questa formazione complementare dovrebbe essere di aiutare i giovani insegnanti ad adattarsi al loro

primo posto ed ad integrarsi meglio nella loro scuola e nell'ambiente sociale, economico e culturale della regione o dei paesi interessati. Tenuto conto del forte tasso di abbandono fra i nuovi insegnanti, essa potrebbe contribuire ugualmente al fatto che questi giovani colleghi non solo restino nell'insegnamento, ma anche che s'iscrivano a delle formazioni universitarie e divengano delle persone che costituiscano delle risorse importanti sia per i colleghi che per gli allievi.

18 Infine bisogna ugualmente considerare la relazione fra l'insegnamento inteso come carriera e gli altri settori dell'impiego che in ogni momento possono far concorrenza al mondo pedagogico per formare delle reclute di alta qualità. I livelli dei salari, le condizioni di servizio in diverse professioni e la rapidità con la quale si può avere una promozione, in termini di carriera, in altri settori, giocano tutti un ruolo nella decisione di abbracciare o no la professione di insegnante. La garanzia di una formazione professionale continua e di un sistema di valutazione rigoroso delle forze e delle debolezze individuali sono tutti fattori motivanti per coloro che considerano l'insegnamento come una carriera. Gli insegnanti che sono stimati apprezzano il loro ruolo a loro volta, sia come formatori di allievi sia come individui che esercitano collettivamente un'influenza primordiale sui valori e gli atteggiamenti di generazioni di giovani. "....una collaborazione tra gli istituti dell'insegnamento superiore e le scuole".

La professionalità dell'insegnante

1 Lo statuto dell'insegnamento inteso come professione di tutti gli insegnanti è inestricabilmente legato al valore che gli è attribuito dagli allievi, dai genitori e dalla società in generale. Per il CSEE, spetta ai governi fare in modo che l'opinione pubblica sia bene informata sull'importanza del ruolo degli insegnanti, sulla professione di insegnante e sul contributo essenziale che l'insegnamento apporta alla società. La politica governamentale in materia di formazione iniziale degli insegnanti deve tenere conto del bisogno che ha la professione di essere identificata.

"...un consenso su un buon equilibrio fra l'autonomia professionale degli insegnanti e la loro responsabilità pubblica e sociale".

2 Inoltre, bisogna arrivare ad

un consenso su un buon equilibrio fra l'autonomia professionale degli insegnanti e la loro responsabilità pubblica e sociale. I genitori, gli allievi e gli insegnanti in qualità di professionisti, hanno tutti dei diritti e delle responsabilità che devono essere chiaramente stabiliti, divisi e rispettati dalle altre parti. Questi diritti e responsabilità devono essere compresi e sostenuti dai governi e non sfruttati come scopi politici a corto termine. Il CSEE fa appello ai governi affinché tengano conto del punto di vista di tutti coloro che sono interessati dalla formazione degli insegnanti e affinché basino le loro decisioni in materia di investimenti e di pianificazione della formazione iniziale e successiva degli insegnanti sulle priorità stabilite da essi e dal grande pubblico.

3 Il CSEE ribadisce con forza che crede nella necessità di una unità fra gli insegnanti, i loro rappresentanti presso i sindacati ed i responsabili nell'insegnamento superiore della preparazione dei futuri membri della professione di insegnante. Questa unità permetterà di difendersi contro i tentativi di sviluppare una gerarchia delle qualifiche pedagogiche che denigrano la competenza e lo statuto degli insegnanti degli allievi più giovani. È meglio riunire gli insegnanti di tutti i livelli piuttosto che separarli. Le questioni relative alla pedagogia, ai valori ed alle convinzioni sono il fondamento della professionalità e prevalgono su quelle che sono specifiche ad un settore. Sarà difficile arrivare a questa unità ma il CSEE ed i suoi membri devono lavorare in questo senso. Bisogna resistere contemporaneamente alla tendenza che consiste nello stabilire una gerarchia dell'insegnamento, mettendo l'accento sulla parità degli statuti in termini di formazione, di occasioni di seguire una formazione nel corso del servizio, di remunerazione e di prospettive di avanzamento. È ammesso che in certi paesi le strutture professionali e le strutture sindacali sono considerate come incompatibili, perfino antinomiche. Il CSEE è fermamente convinto che il sindacalismo degli insegnanti a livello nazionale e a livello europeo è chiamato a giocare un ruolo cruciale per la difesa del ruolo dell'insegnante, con beneficio degli allievi, delle scuole e della società nel suo insieme, e degli insegnanti stessi.

4 Lo statuto degli insegnanti deve risultare dalle loro qualifiche, dalle loro conoscenze e dalle loro

competenze, ed anche dal loro impegno verso gli allievi: il loro statuto deve riflettersi nell'autonomia di cui dispongono nella loro classe, del loro alto livello di remunerazione, delle condizioni e dell'ambiente di lavoro che dovrebbero competere loro, della loro partecipazione al processo di presa di decisione in materia di educazione, sia direttamente al livello della scuola, sia per il tramite delle loro organizzazioni rappresentative. Questi fattori dovrebbero unire gli insegnanti: la professione non dovrebbe conoscere divisioni interne, spesso arbitrarie, né sfide esteriori alla sua autorità. Il CSEE ha sempre accolto favorevolmente il riconoscimento speciale dello statuto degli insegnanti da parte di organismi come l'Unione Europea, l'OCDE ed il BIT.

5 Un elemento chiave della definizione del professionista è precisamente l'accento messo sul rigore e la continuità dello studio. Questo argomento è valido, sia per la formazione professionale obbligatoria sia per quella volontaria. L'insegnante è professionalmente responsabile della propria formazione professionale; si tratta di una responsabilità che i datori di lavoro devono riconoscere ed appoggiare. Ci si può logicamente aspettare che gli insegnanti partecipino alla formazione nel corso del servizio, che fa così parte della loro attività professionale, riconoscendo il carattere evolutivo della funzione di insegnante e dell'ambiente al quale essa partecipa.

Il cuore del problema è soprattutto sapere in quale misura il datore di lavoro metta a disposizione le risorse necessarie, ed instauri delle condizioni di lavoro accettabili dove la formazione personale continua faccia parte integrante della vita professionale dell'insegnante e non sia da allora più considerata, né dal datore di lavoro né dall'insegnante, come un supplemento opzionale.

6 Tuttavia, la responsabilità non ricade esclusivamente sull'insegnante. È evidente che se le qualifiche personali devono essere adattate al nuovo profilo richiesto per l'impiego o in ragione delle priorità nazionali o locali in materia di educazione, è compito del datore di lavoro occuparsi degli aspetti legati all'organizzazione, alla gestione e al finanziamento delle disposizioni.

7 C'è un altro aspetto della professionalità legato all'organizzazione della formazione professionale: si tratta del potere e dell'autonomia di cui dispongono gli insegnanti nell'orientamento che vogliono dare alla loro professione. Bisogna riconoscere la complessità delle decisioni e dei giudizi legati all'ambiente nel quale la professione evolve. Nel settore dell'educazione come in altri, il ruolo del governo consiste nell'organizzare il quadro politico-sociale nel quale i membri della professione procedono alle loro valutazioni e a prendere, in collaborazione con i rappresentanti della professione, le decisioni portanti sulle risorse richieste. È vitale che determinando i cambiamenti di direzione o di priorità, il governo, i datori di lavoro o la direzione non privino la professione di insegnante della sua autonomia negli elementi professionali essenziali dei programmi di formazione associati.

8 Nell'insegnamento come in altre professioni, l'autonomia e la responsabilità professionali sono essenziali al funzionamento sano ed efficace delle società ed economie pluraliste sofisticate. Coloro che accederanno alla professione dovrebbero identificare fin dall'inizio le responsabilità professionali che devono assumere e fare prova della maturità e delle qualità personali richieste. In cambio, dovrebbero beneficiare dell'autonomia professionale, della protezione e dell'appoggio dei membri della professione, così come di una remunerazione, di condizioni di lavoro, della sicurezza dell'impiego e delle prospettive di carriera. Da parte loro, i governi ed i datori di lavoro devono riconoscere l'autonomia e l'alto livello di qualifica degli insegnanti, mettendoli su un piano di uguaglianza con altre professioni. Individualmente e collettivamente, gli insegnanti devono assumere responsabilità nello sviluppo e nella messa in atto di metodi pedagogici e d'apprendimento.

SCHEDA

IL PERFEZIONAMENTO DEI DOCENTI IN GERMANIA: L'ESEMPIO DEL BADEN-WÜRTTEMBERG

di Wolfgang Müller

Relazione alla giornata di studio "La scuola degli altri. Aggiornamento: contenuti, soggetti, prospettive.", organizzata in collaborazione con la CGIL-CISL-UIL Scuola Torino e AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIM. Svolta a Torino il 9 novembre 1995.

1. Principi generali

L'autorità sulla formazione viene esercitata nel sistema federalistico della Repubblica Federale dai singoli stati. Il perfezionamento dei docenti è definito per legge in ciascuno stato come terza fase della loro formazione, dopo l'esame di stato scientifico e pedagogico. Il perfezionamento dei docenti è però più strettamente collegato alla scuola, strutturalmente e materialmente, che non gli studi universitari o l'apprendistato (tirocinio), poiché tutti i partecipanti risiedono nella scuola stessa e poiché i provvedimenti sul perfezionamento rispondono principalmente a esigenze scolastiche quotidiane, oltre che a obiettivi di politica formativa. Proprio da ciò discende la loro grande importanza per l'intero sistema scolastico. Attraverso il perfezionamento possono essere introdotte ed attivate le riforme scolastiche interne, quando si riesca, da un lato, a coinvolgere i partecipanti negli obiettivi della riforma, in modo che essi si pongano come fattori dinamici nel raggiungimento delle mete stabilite, e, dall'altro, a far sì che la riforma offra ai docenti aiuto e sostegno nella soluzione dei problemi del lavoro quotidiano.

Dalla condizione di pubblico dipendente del docente hanno origine il dovere e il diritto al perfezionamento, per cui egli deve continuare la propria formazione giovanandosi dei mezzi di perfezionamento posti a sua disposizione e anche in modo del tutto autonomo, per adeguarsi progressivamente alle crescenti esigenze dell'incarico.

Dal canto suo, lo stato deve strutturare i provvedimenti sul perfezionamento in modo che la partecipazione sia possibile per il docente. Ciò si traduce nella necessità che:

lo stato metta a disposizione luoghi di riunione con vitto e alloggio gratuito
vengano rimborsati i costi di trasferimento
lo stipendio venga comunque corrisposto
venga dato il permesso per la partecipazione e si provveda alla sostituzione nella scuola di origine.

2. Obiettivi del perfezionamento

La riforma scolastica interna dello stato del Baden-Württemberg, introdotta negli anni '80, aveva, per esempio, i seguenti obiettivi:

rendere le scuole responsabili del lavoro educativo oltre che della

preparazione nelle materie d'insegnamento;
clarificare che occorre rivolgersi alla personalità dei giovani nella sua interezza; rafforzare i rapporti personali fra docenti e discenti;

sviluppare i programmi di studio e libri di testo adatti e specializzati;

ridurre le dimensioni delle classi e lasciar vivere le scuole più piccole.

In aggiunta erano previsti, per la seconda fase:
il libero insegnamento;
l'insegnamento interdisciplinare e quello tematico;

il lavoro su progetti concreti.

Dai concetti qui descritti in modo incompleto nasce la seguente suddivisione qualitativa e tematica:

a) Problematiche pedagogiche generali e scolastiche:

diffusione attraverso la scuola di valori e normative correlati agli obiettivi educativi citati nella costituzione del Land:

ruolo e limiti della famiglia nei confronti della scuola; descrizione della scuola come luogo di apprendimento e come spazio vitale; relazioni fra il comportamento dei docenti e quello dei discenti; motivazioni e controllo del rendimento; psicologia dell'insegnamento e dell'apprendimento; insegnamento incentrato sull'allievo.

b) Tematiche relative all'insegnamento delle varie materie e ai metodi d'insegnamento.

Sono prevalentemente correlate al tipo di scuola. Si tratta innanzitutto della designazione degli obiettivi e dei contenuti dei programmi di studio relativi alla materia trattata, per la scuola elementare, la scuola media, il liceo, il ginnasio o la scuola professionale.

La didattica specializzata per materie deve sempre essere considerata nei suoi rapporti con gli obiettivi educativi generali.

c) perfezionamento specialistico.

In linea di principio, esso è necessario per tutte le materie. Quelle più innovative, come l'informatica, le scienze economiche e quelle tecniche necessitano, accanto al perfezionamento specialistico, anche un'informazione pratica nell'ambito della formazione professionale, in relazione al computer e in collegamento con le imprese economiche e con le fiere specializzate.

d) Perfezionamento nel settore della direzione del personale per la gestione e l'amministrazione della scuola.



La riforma interna di una scuola può essere raggiunta soltanto se i responsabili delle varie funzioni posseggono le capacità necessarie all'organizzazione della scuola stessa e alla guida del personale.

3. Struttura della formazione dei docenti nel Baden-Württemberg

La struttura del perfezionamento dei docenti è basata sui seguenti principi:

l'obbligo dei docenti al mantenimento della loro qualificazione professionale; la libera volontà nella percezione dell'offerta; la regola: i docenti perfezionano i docenti.

a) Il perfezionamento si distribuisce su tre livelli:

Agenzie-viaggi, per viaggi di studio (con contributo finanziario da parte dei partecipanti); Fattoria scolastica; Scuola per la tecnica. Complessivamente, vengono messe a disposizione per quest'anno, a livello centralizzato, più di 800 iniziative dedicate al perfezionamento, cui possono partecipare circa 50.000 docenti.

b) Perfezionamento dei docenti a livello regionale.

Questi provvedimenti vengono disposti nelle singole circoscrizioni amministrative scolastiche dello stato, su temi di specializzazione scientifica o di politica formativa (nuovi programmi d'insegnamento), che devono essere diffusi fra il maggior numero possibile di docenti. Questa forma di perfezionamento presenta i seguenti vantaggi:

è a basso costo (non vi sono problemi di alloggio dei partecipanti); può porre obiettivi regionali; fornisce un feedback più significativo, se i partecipanti si conoscono e si incontrano più spesso; può essere svolta con maggiore frequenza (per lo più, corsi pomeridiani senza interruzioni dell'insegnamento); più stretti contatti con le imprese, per l'addestramento degli studenti delle scuole professionali.

Per l'implementazione di questi provvedimenti, il Ministero ha formato dei docenti specializzati come perfezionatori degli altri insegnanti, in istituzioni centralizzate particolari. Questi perfezionatori trasportano le tematiche di loro competenza più vicino a quelle forze d'insegnamento che non possono frequentare corsi di perfezionamento di lunga durata, per motivi personali.

La responsabilità sull'implementazione dei provvedimenti regionali è in mano alle autorità ispettive scolastiche di livello medio e basso.

c) Perfezionamento all'interno delle scuole (SCHILF).

Il suo compito è quello di organizzare soluzioni ai problemi pedagogici specifici di ciascuna scuola. Le forme più importanti di questi provvedimenti, sulla cui attuazione decide il Consiglio d'Istituto, sono:

la Giornata Pedagogica, una volta all'anno; le visite reciproche dei docenti in veste di uditori. Per tutti i membri del collegio esiste l'obbligo di partecipazione alla Giornata Pedagogica della scuola. Si passa dal lavoro di gruppo a sessioni plenarie.

Alle iniziative regionali e interne alle singole scuole hanno preso parte quest'anno 180.000 docenti; il che significa, con 80.000 docenti in servizio, che molti hanno partecipato a più di una iniziativa.

4. Settori di perfezionamento

Accanto alle consuete iniziative didattiche per le varie materie, negli ultimi anni sono venute in primo piano le seguenti tematiche:

perfezionamento centralizzato dei docenti; perfezionamento a livello regionale; perfezionamento a livello della scuola.

a) Perfezionamento dei docenti a livello centralizzato.

I suoi compiti sono: perfezionamento sulle strategie di politica della formazione; addestramento dei moltiplicatori (perfezionatori); scambio di esperienze; corsi speciali, che richiedono dotazioni particolarmente costose.

Il perfezionamento ha luogo nelle Accademie statali mantenute dallo stato.

In questo momento esistono 5 Accademie, che si occupano solo di perfezionamento dei docenti. Essi offrono corsi con durate varianti fra 3,5 e 5 giorni. La ricettività globale è stata accresciuta a partire dal 1980 al punto che ben più della metà degli 80.000 docenti in servizio può frequentare un corso ogni anno.

Nel 1995 essi saranno 45.000. Le Accademie posseggono amministrazioni autonome. Gli incaricati vengono nominati ogni anno dal Ministero della Cultura, nell'ambito del programma globale: impiegati dell'amministrazione

scolastica, direttori didattici, direttori di seminari specialistici, docenti universitari e insegnanti scolastici particolarmente idonei. Circa il 20% delle iniziative è dedicato a problemi pedagogici generali.

Le singole Accademie posseggono le loro particolari specializzazioni:

L'Accademia Calw si caratterizza come foro per l'incontro degli specialisti della scuola e dell'amministrazione scolastica con altri importanti settori della Società, come la politica, l'economia e le chiese. Nello stesso modo, si incontrano qui gli esponenti delle varie specialità e i docenti di pratica didattica. Le tematiche vertono sui settori delle scienze letterarie e della formazione politica.

Le fonti di informazione sono: una mostra stabile di libri di testo, i giornali specializzati, i quotidiani e una biblioteca di consultazione. Calw è il luogo di nascita di Hermann Hesse e l'Accademia gestisce il Colloquio Internazionale Hermann Hesse. L'Accademia Comburg, collocata in un'antica abbazia benedettina nei pressi di Schwäbisch Hall, è stata fondata come Accademia nel 1947.

Essa è dedicata ai docenti di tutti i tipi di scuola. I punti chiave sono: musica, arte, teatro nella scuola, teologia, informatica, nonché temi relativi alle scienze naturali, alla pedagogia e alla psicologia.

Sono presenti spazi specializzati dedicati alle scienze naturali e ai computer, laboratori e una stamperia scolastica.

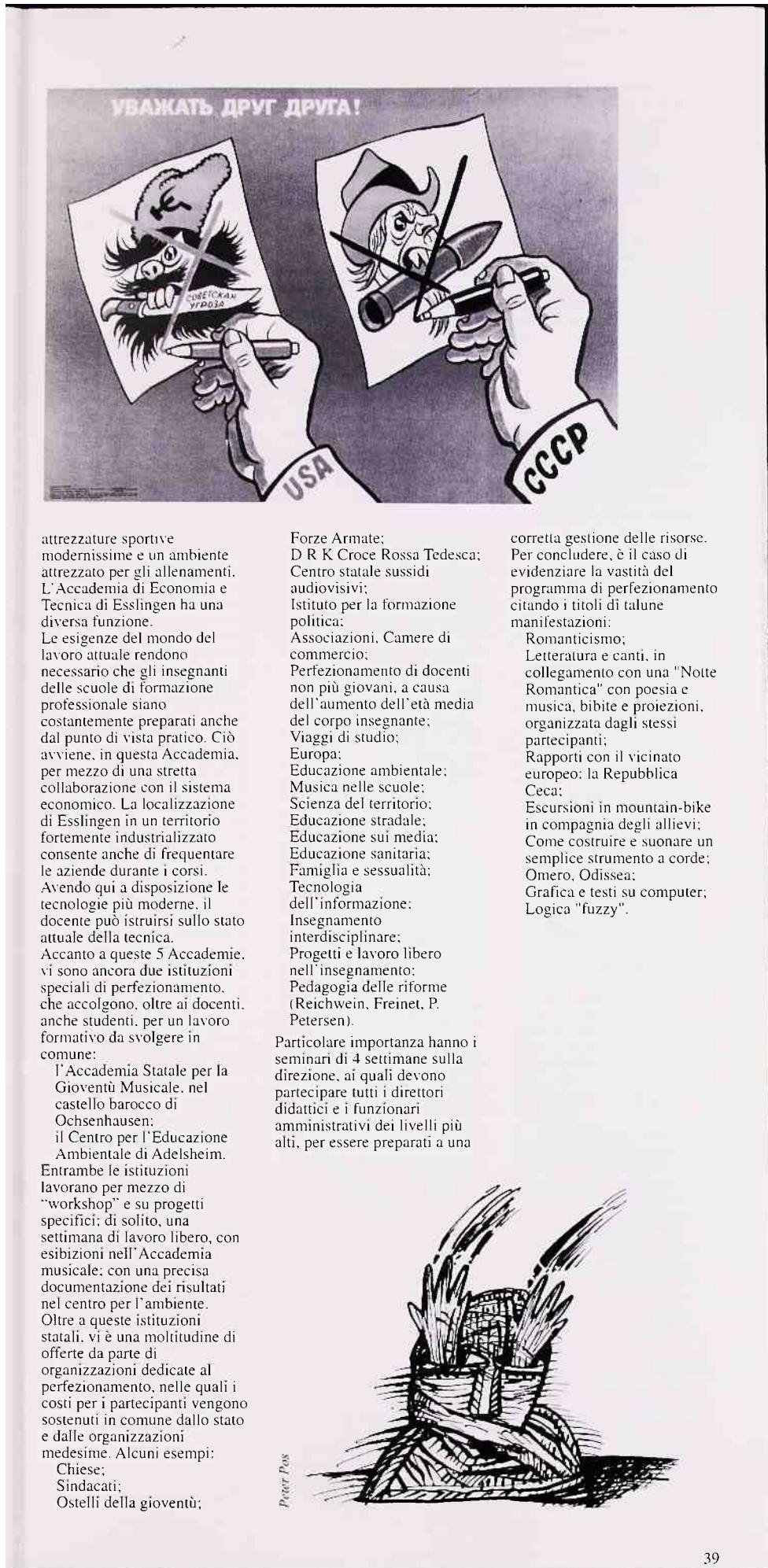
L'Accademia Donaueschingen è stata fondata nel 1978 dall'attuale Presidente della Repubblica Federale Herzog. Opera in un palazzo barocco, che serviva prima come ospedale.

Le materie di perfezionamento appartengono ai settori delle scienze naturali e matematiche, delle lingue straniere moderne e della pedagogia della scuola elementare e speciale.

Fra le sue caratteristiche, un'eccellente dotazione di mezzi, una stamperia scolastica e un laboratorio didattico. Essa possiede inoltre, nell'orto botanico, numerosi biotopi.

Grazie alle sue Giornate Internazionali di Musica Contemporanea, Donaueschingen è un punto d'incontro della cultura mondiale.

L'Accademia Statale per il Perfezionamento dei Docenti di educazione fisica di Ludwigsburg è stata fondata nel 1952 e si occupa esclusivamente del perfezionamento dei docenti di materie sportive. Essa possiede



attrezzature sportive modernissime e un ambiente attrezzato per gli allenamenti. L'Accademia di Economia e Tecnica di Esslingen ha una diversa funzione.

Le esigenze del mondo del lavoro attuale rendono necessario che gli insegnanti delle scuole di formazione professionale siano costantemente preparati anche dal punto di vista pratico. Ciò avviene, in questa Accademia, per mezzo di una stretta collaborazione con il sistema economico. La localizzazione di Esslingen in un territorio fortemente industrializzato consente anche di frequentare le aziende durante i corsi.

Avendo qui a disposizione le tecnologie più moderne, il docente può istruirsi sullo stato attuale della tecnica. Accanto a queste 5 Accademie, vi sono ancora due istituzioni speciali di perfezionamento, che accolgono, oltre ai docenti, anche studenti, per un lavoro formativo da svolgere in comune:

l'Accademia Statale per la Gioventù Musicale, nel castello barocco di Ochsenhausen; il Centro per l'Educazione Ambientale di Adelsheim.

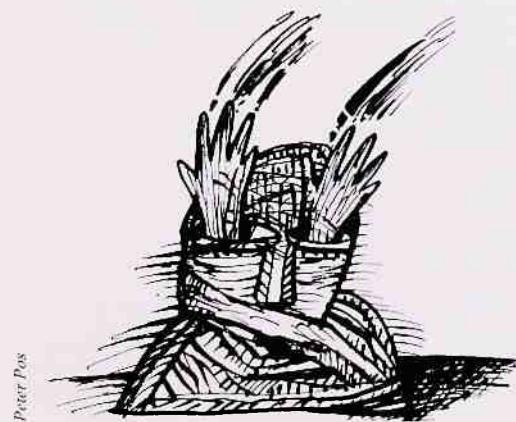
Entrambe le istituzioni lavorano per mezzo di "workshop" e su progetti specifici: di solito, una settimana di lavoro libero, con esibizioni nell'Accademia musicale; con una precisa documentazione dei risultati nel centro per l'ambiente. Oltre a queste istituzioni statali, vi è una moltitudine di offerte da parte di organizzazioni dedicate al perfezionamento, nelle quali i costi per i partecipanti vengono sostenuti in comune dallo stato e dalle organizzazioni medesime. Alcuni esempi:

Chiese;
Sindacati;
Ostelli della gioventù;

Forze Armate;
D R K Croce Rossa Tedesca;
Centro statale sussidi audiovisivi;
Istituto per la formazione politica;
Associazioni, Camere di commercio;
Perfezionamento di docenti non più giovani, a causa dell'aumento dell'età media del corpo insegnante;
Viaggi di studio;
Europa;
Educazione ambientale;
Musica nelle scuole;
Scienze del territorio;
Educazione stradale;
Educazione sui media;
Educazione sanitaria;
Famiglia e sessualità;
Tecnologia
dell'informazione;
Insegnamento interdisciplinare;
Progetti e lavoro libero
nell'insegnamento;
Pedagogia delle riforme
(Reichwein, Freinet, P.
Petersen).

Particolare importanza hanno i seminari di 4 settimane sulla direzione, ai quali devono partecipare tutti i direttori didattici e i funzionari amministrativi dei livelli più alti, per essere preparati a una

corretta gestione delle risorse. Per concludere, è il caso di evidenziare la vastità del programma di perfezionamento citando i titoli di tali manifestazioni:
Romanticismo;
Letteratura e canti, in collegamento con una "Notte Romantica" con poesia e musica, bibite e proiezioni, organizzata dagli stessi partecipanti;
Rapporti con il vicinato europeo: la Repubblica Ceca;
Escursioni in mountain-bike in compagnia degli allievi;
Come costruire e suonare un semplice strumento a corde; Omero, Odissea;
Grafica e testi su computer;
Logica "fuzzy".



Peter Pospisil

VERSO UN SISTEMA UNIVERSITARIO REGIONALE DI FORMAZIONE

di Dario Rei

Rielaborazione della comunicazione presentata al Convegno sulla Carta programmatica per il Piemonte, organizzato dai Comitati Prodi ad Asti il 18 novembre 1995

I Che l'Università sia "un corpo sano con alcuni punti deboli", come sostiene il ministro Salvini, è lecito dubitarne, oggi forse più di ieri. Le recenti vicende giudiziarie non solo hanno fatto apparire in superficie i "riti tribali in Ateneo" (Galimberti), ma hanno mostrato quanto sia diffusa l'irresponsabilità che Raffaele Simone ha denunciato con il suo richiamo ai tre tradimenti. Il fatto è che alla pratica della spartizione anche la sinistra tradizionale ha liberamente partecipato, sia pure adducendo il pretesto di voler limitare i danni inferti dagli "altri", e nei limiti della sua ridotta quota di controllo sull'istituzione. Ciò rende tuttavia poco credibile il suo (eventuale) sforzo di imporre radicali rinnovamenti nel costume e nelle regole di funzionamento dell'Università; mentre c'è già chi dopo decenni di andreattismo accademico si converte a celebrare le attrattive – irraggiungibili per l'Università pubblica italiana – del libero mercato della formazione superiore. Ben poca cosa sarebbe l'autonomia se si limitasse a lasciare libero ogni ateneo di ammettere quanti e quali studenti ritiene di poter accogliere¹. Il problema di una politica democratica per l'Università e di riuscire nello stesso tempo a mantenere studenti in numero adeguato ai bisogni formativi della società in generale, e ad elevare i livelli qualitativi della loro formazione. È un compito che appare impossibile a chi ritiene che la numerosità degli studenti sia inversamente proporzionale alla qualità della formazione. Il giustificato lamento sulla scarsità delle risorse che colpisce in modo penalizzante gli Atenei del Piemonte non può abolire l'elementare necessità di coordinare e impegnare al meglio le risorse umane che sono la ricchezza autentica di ogni struttura universitaria. Il che è tra l'altro oggetto di esplicito richiamo anche nei nuovi testi statutari².

2 Colpisce poi che nella discussione sui programmi politici della coalizione democratica due temi cruciali – ossia: la riorganizzazione istituzionale dei poteri pubblici verso federalismo/regionalismo e autonomia; e il sostegno ad una formazione più flessibile e interattiva, rivolta ai giovani, le imprese, il lavoro ed il territorio – vengano disgiunti e trattati in forma separata.

anziché esaltarsi nei loro evidenti punti di contiguità e rinforzo reciproco. Di solito il tema dell'autonomia universitaria non oltrepassa l'orizzonte della singola sede (autonomia come accresciuta capacità di negoziare dal locale col governo centrale risorse regole e libertà di autoorganizzazione) e non investe la prospettiva di un possibile sistema universitario regionale di formazione (SURF).

Un siffatto sistema regionale è il risultato che ci si può attendere dalla combinazione efficiente di tre ordini di innovazione:

- a) nella gestione articolata dell'offerta formativa per grandi aree culturali e scientifiche;
- b) nella distribuzione equilibrata di una pluralità di Atenei e di sedi all'interno di un assetto multicampus;
- c) in dispositivi di coordinamento e compensazioni interne nelle risorse, nei servizi e nella mobilità.

Vediamo in particolare.

a) Il mondo universitario è ormai una collezione di "different worlds", di cui alcuni esposti direttamente a domande e requisiti di professionalizzazione, altri ad essa in ogni caso non estranei, anche se più discosti e riparati dalle esigenze o dalle capacità di garantire una spendibilità professionale immediata dei crediti formativi. Occorre fare sì che i problemi e gli interessi dei divergenti mondi, presenti all'interno del sistema, abbiano pari diritti di cittadinanza e nessuno prevarichi. Lo squilibrio nella composizione dei corpi accademici fra le diverse aree va corretto: la partecipazione ampia e trasparente alla gestione sollecitata e incentivata; sono da introdurre criteri di rotazione nell'attribuzione delle cariche dirigenti. Vanno prese in seria considerazione le proposte di raccoppiare in una unica Azienda universitaria polyclinica – integrata al servizio sanitario regionale – le attività cliniche delle facoltà di medicina presenti sul territorio regionale. Ciò consentirebbe a questo importante settore della vita universitaria di fruire di maggiore autonomia nell'acquisizione di risorse proprie e di assumere dirette responsabilità gestionali, senza farle valere e gravare sugli equilibri complessivi del sistema.

b) La previsione ministeriale del piano triennale di sviluppo 1994-96 all'art. 9 istituisce l'Università del Piemonte orientale. È forte il rischio che questa sia, per i prossimi dieci-quindici anni almeno, un parente povero dell'Università "storica" di Torino, che non

risolve né i problemi di congestione sull'area metropolitana né la gracilità delle nuove sedi autonome. Una ipotesi alternativa è l'assetto multicampus di una sola grande Università del Piemonte, articolata per Atenei e per sedi: università policentrica per una regione policentrica.

A sostegno di tale assetto, si può ipotizzare che grandi servizi, quali: biblioteche, centri di calcolo, laboratori, centri di autoistruzione ecc. compongano il patrimonio/capitale fisso del SURF e vengono gestiti da un Ateneo o sede per conto del sistema attraverso convenzioni e consorzi con gli altri Atenei e sedi. È ovvio infatti che le sedi "non storiche" non dispongono di risorse fisse derivanti da precedenti accumulazioni, né è sensato pensare che in breve tempo "ricuperino" attraverso investimenti specifici di cui non si intravedono né le risorse disponibili né le strategie di sviluppo. E ipotizzabile invece che le sedi siano compensate in ragione dei servizi effettivamente fruiti dagli studenti dell'intero sistema, grazie ad un regime di "doppia iscrizione" (al SURF ed alla singola sede).

Questa prospettiva comporta che il rapporto fra sedi storiche e nuove non sia praticato come un gioco a somma zero o concepito come un misto ben poco attraente di spoliazione e colonizzazione, bensì assuma la dignità di un gioco cooperativo trasparente, retto da regole e meccanismi di reciproca fiducia.

c) La sede decisionale più appropriata a svolgere funzioni di indirizzo e metaregolazione del sistema è l'ampliamento del Comitato regionale di coordinamento previsto dalla legge 245/90 sulla programmazione universitaria. Esso ha vissuto finora una esistenza ectoplasmatica, per l'assenza di interlocutori esterni al mondo universitario portatori di autentici elementi di confronto sulle politiche da seguire. Per converso, e giustamente, gli statuti dei singoli Atenei hanno contenuto al minimo indispensabile la presenza nelle scelte di gestione ordinaria di soggetti esterni non portatori di risorse. Coordinamento delle politiche e incremento-diversificazione delle risorse sono questioni tra loro collegate. Di fronte alla composizione delle entrate che alimentano le Università statali, emerge con una certa urgenza la necessità di andare oltre i livelli di trasferimenti del governo centrale (che tendono a contrarsi) ed all'autofinanziamento da studenti e utenti (che non può superare soglie fisiologiche di aumento). La scala regionale

serve ad introdurre dei meccanismi di compensazione per promuovere l'offerta formativa, dare incentivo alla mobilità di docenti e studenti, ed operare il riequilibrio dei più vistosi scompensi esistenti fra le sedi ed i territori, in base a parametri di popolazione, utenza e rendimento formativo. A tale compensazione si potrebbe provvedere con fondi dedicati sul bilancio regionale, che integrino i contributi studenteschi già destinati alla Regione e incrementati dalla attuale finanziaria. In altre parole, il sistema universitario regionale di formazione non è "affare particolare" delle sole popolazioni utenti. Vanno altresì sollecitati gli apporti di quei soggetti privati (ad esempio organizzazioni non profit quali le fondazioni bancarie), il cui esercizio delle funzioni di aiuto alla ricerca ed all'istruzione, loro attribuite per legge, dovrebbe sfuggire alle insidie facili degli angusti municipalismi, e adottare la logica dei "grandi interventi" a favore di progetti complessivi di innovazione.

formazione superiore il profilo e la legittimazione di luoghi sociali dove la determinazione socioeconomica delle diseguaglianze non si impone in modo automatico, e perciò iniquo. La formazione superiore, che pure ha avuto in Italia sul lungo periodo degli esiti di perequazione sociale assai inferiori allo sperato o al temuto (Schizzerotto), resta tuttavia uno dei pochi canali che mantengono aperte virtualità, promesse ed in qualche misura anche effetti positivi di mobilità sociale. Se così è, o meglio dovrebbe essere, si colgono con ulteriore evidenza i limiti della micragnosia disordinata politica del diritto allo studio praticata in Italia (Piemonte ampiamente compreso). Uno scrupoloso scrutinio sulla qualità degli interventi realizzati dagli Enti regionali per lo studio universitario, e sui modi in cui essi garantiscono l'effettivo rispetto dei criteri di merito e bisogno, è preliminare alla determinazione di indirizzi politici ed amministrativi che evitino di fare dell'assistenza agli studenti universitari un'ulteriore occasione di favori in direzione sbagliata.

2) Rapporto fra formazione e sviluppo regionale differenziato. La politica del decentramento ha finora seguito logiche di municipalismo frammentario, che hanno determinato una regionalizzazione di fatto, ormai irreversibile. In che misura questo processo ha comportato una reale diffusione di ricchezza cognitiva e formativa ed ha fornito un apporto allo sviluppo economico-sociale e culturale delle aree locali interessate? Non si vorrebbe che invece di disseminare risorse e opportunità, il processo abbia realizzato, o ancor più produca in futuro, una sorta di "allargamento per abbandono", che crea ulteriori problemi alle stesse aree ospitanti.

I reiterati discorsi approvativi su Torino capitale europea della formazione (ETF, OIL, programmi UE ecc.) non dovrebbero far velo al fatto che anche per quanto concerne la formazione la qualità del retroterra regionale condiziona le potenzialità competitive dell'area metropolitana, e non solo all'inverso. Per quanto possa apparire ambizioso, il disegno di inserire le attività di formazione superiore e ricerca entro distretti produttivi, già esistenti o in progetto, capaci di estrarre dal sapere avanzato degli indotti di attività applicative e servizi dedicati, che generano opportunità di nuovi lavori e di occupazione aggiuntiva o sostitutiva, è

3 La ragione di fondo dell'ipotesi SURF (incluso il suo per ora evidente carattere di anticipazione volontaristica di uno scenario non impossibile) risiede nella necessità di evitare la clonazione di entità identiche che competono per gli stessi obiettivi, e il complementare interesse a favorire la diffusione sul territorio di opportunità infrastrutturate di formazione che si rendono disponibili per lo sviluppo della società regionale. A questo proposito vorrei segnalare due cruciali questioni.

1) Quantità e qualità sociale degli accessi. La struttura del finanziamento agli Atenei fa sì che il differenziale fra i costi sostenuti della collettività per singolo studente e i costi pagati dagli iscritti, unito ai meccanismi di selezione economico sociale e socioculturale degli accedenti, abbia un vistoso effetto regressivo a tutto vantaggio delle famiglie di ceti medi specie autonomi. L'iniquità delle "17 famiglie italiane che pagano gli studi ai figli della 18^a che non ringrazia e si appresta a portare via i posti di lavoro più remunerati" (Martinotti) sta anzi ampliandosi, con l'aumento dei costi di iscrizione, frequenza e mantenimento agli studi, che ulteriormente discriminano nei gruppi sociali a più basso reddito.

Mantenere e se possibile allargare la mixità sociale degli accessi non significa affatto inseguire utopie di veterogiustizialismo. Vale a conservare alle istituzioni di

condizione per dare consistenza stabilità ed attrattività ai dispositivi locali della formazione. Con effetti positivi all'interno del sistema universitario, in quanto ciò favorisce una migliore riuscita dei processi di orientamento, accoglienza inserimento e mobilità degli studenti, con ricadute positive sull'esterno, in quanto attività di formazione collocate in distretti a vocazione specializzata, e qualificate attraverso programmi riconoscibili dall'area, possono attirare interessi di partenariato da enti pubblici di ricerca, laboratori industriali, istituzioni scolastiche secondarie, centri di formazione professionale, associazioni professionali, banche, ecc., in un quadro concertato e al tempo stesso flessibile di collaborazione e interazione.

In questa direzione si muovono degli *Osservatori della Formazione*, che siano attivati dall'interconnessione fra strutture già esistenti (quali: Osservatori sul mercato del lavoro, Agenzie dell'Impiego, Nuclei di valutazione delle Università, Distretti scolastici, Centri di ricerca socioeconomica delle amministrazioni locali ecc.). Tali Osservatori avrebbero il compito di elaborare analisi valutazioni e bilanci *socialmente convalidati* sullo stato della formazione nelle singole aree della regione, e sui conseguenti bisogni e spazi di cambiamento. Potrebbero altresì generare quei servizi di mediazione e accompagnamento che facilitano lo scambio e la negoziazione fra le sedi di formazione, le imprese, le parti sociali e le istituzioni locali. Servirebbero comunque a dare contenuti ad una autonomia universitaria che cerca interlocutori ma teme di non incontrarli, ed a fornire l'ancoraggio di una cornice certa e definita di responsabilità.

In mancanza di *responsiveness* su scala regionale e locale cresce il rischio che, superate le difficoltà di un effimero scandalismo, negli Atenei ricomincino i riti disintegratori, condotti stavolta a danno delle stesse condizioni normative dell'autonomia¹. Rivolti in definitiva contro la possibilità che le Università si organizzino e si governino per scopi non tutti contenuti nel tradizionale interesse al controllo patrimoniale e personalizzato di risorse sempre più scarse.

¹ "A me sembra che la miglior soluzione deve essere trovata nelle autonomie delle Università, le quali sono le uniche capaci di commisurare strutture ed esigenze... D'al-

tra parte la Costituzione garantisce il diritto allo studio del cittadino. E allora, o lo Stato decide di accettare tutti, e deve allora fornire le strutture adeguate, oppure lascia alle Università il diritto di scelta": M.U. Dianzani, *Ordinamenti didattici e autonomia universitaria*, in "Notiziario dell'Università di Torino", n. 4-5, maggio-luglio 1995, pp. 3-4.

² "Tutti i soggetti operanti nell'Università devono assicurare l'impegno adeguato per l'assolvimento dei loro compiti istituzionali. L'Università sostiene tale impegno con una dotazione di risorse e un sistema d'incentivi che assicurino il pieno utilizzo delle competenze e delle professionalità" (*Statuto dell'Università di Torino*, G.U. n. 178 del 20 luglio 1994, art. 2, c. 3).

³ Dedicare particolare attenzione al disegno regionale della formazione non richiede affatto di "provincializzare" la ricerca. Può anzi esaltare la prospettiva dell'organizzazione della ricerca su grandi reti interconnesse e istituti nazionali di grande levatura (v. C. Nicolini, *Ricerca italiana in attesa di cure*, "Il Sole 24 ore" 22 novembre 1995).

⁴ Il finanziamento deriva per l'88,3% dal settore pubblico (per la quasi totalità governo centrale), 5,3% dagli studenti, 4,3% entrate proprie degli Atenei e solo 1% (a dispetto dei timori di "privatizzazione") da esterni privati. Agli 8869 mld per gli Atenei vanno aggiunti 664 mld per gli Enti del diritto allo studio (dati accertati per il 1990). La quota dei finanziamenti da studenti e famiglie è stata incrementata dagli aumenti introdotti dalla finanziaria 1994, che hanno tuttavia comportato una diminuzione (-3% secondo dati provvisori 1995) delle iscrizioni.

⁵ Su 1,4 milioni di studenti "nominali", le politiche pubbliche del diritto allo studio coinvolgevano non più di 40.000 destinataria di borse e assegni, e 27 mila fruitori di posti letto fuori sede. Le collaborazioni *part-time* introdotte dalla legge 391/90 sul diritto allo studio servono in realtà gli studenti "più bravi", indipendentemente da condizioni di bisogno.

⁶ Quando ero studente, il Piemonte contava le due sole sedi storiche di Torino (Università e Politecnico). Ad esse si aggiungono 3 sedi di decentramento normato da leggi nazionali e in previsione di autonomia (Vercelli, Novara, Alessandria); 8 città accolgono per iniziativa locale scuole, corsi di diploma e corsi singoli di insegnamento, altri due insediamenti sono in progetto. Tutte le otto province piemontesi saranno in tal modo coperte.

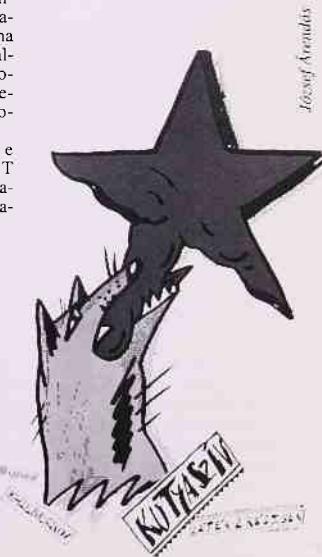
⁷ Si vedano i rilievi di legittimità e di merito formulati dal MURST sugli Statuti dell'Università di Camerino (D.M. 17/8/1995) e di Palermo (D.M. 8/11/1995).

TESTIMONIANZE

QUALE VITTORIA SULLA CORRUZIONE?

di Giorgio Spini

Relazione al quarto incontro "Corruzione, religioni e chiese" del ciclo "7 incontri sulla corruzione", organizzato dall'Associazione Dialogos, svoltosi a Torino il 2 aprile 1990.



Non passa quasi giorno senza che dignitari altolocati della religione – vescovi, prelati, qualche cardinale – denuncino con nobile sdegno la corruzione che affligge l'Italia e le colpe della classe politica. Io, francamente, non saprei fare denunce più nobili e roventi delle loro sulla classe politica o dire parole più elevate. Dopo tutto, non sono un vescovo, non sono un prelato; sono un laico qualsiasi; al massimo, sono un predicatore laico metodista. D'altra parte, se non vado errato grossolanamente, queste roventi denunce e queste calde invocazioni hanno l'aria di non fare né caldo né freddo agli interessati. La famigerata "classe politica" non sembra scuotersi molto perché oggi il cardinale tale e domani il vescovo talaltro denunciano le loro malefatte. Può darsi che sia male informato, ma non mi sembra che l'onorevole Presidente del Consiglio vada in giro col capo coperto di cenere e indossando un saio di penitenza. Forse qualche onorevole deputato va a Montecitorio col cilicio nascosto sotto gli altri vestiti. Ma non ne abbiamo nessuna prova. Anzi, si ha spesso l'impressione di una tacita sfida della classe politica alle vane lamentazioni degli ecclesiastici. C'è da sospettare che questi vescovi, cardinali e prelati siano presi poco sul serio. E se personaggi così illustri non vengono presi sul serio cosa posso sperare io, che personaggio illustre non sono? Solo con molta timidezza oserei avanzare una riflessione. Ogni tanto vi sono dei prelati che inchiodano i politici alle loro responsabilità. Però non consta che questi politici corrotti siano musulmani. In genere non hanno neppure cognomi ebrei come Levi, Cohen e simili. E dunque legittimo chiedersi chi abbia battezzato questi politici corrotti. Chi ha insegnato loro il catechismo? Chi li ha portati alla Comunione? Chi li sposa in Chiesa? Chi farà loro domani i funerali religiosi, con tante belle ceremonie liturgiche? Coloro che sono stati maestri di cristianesimo a questa classe politica, così corrotta e così scadente, non hanno proprio nessuna responsabilità di quanto sta accadendo?

Noi, gente pia che componiamo la cristianità ufficiale di questa Repubblica, non abbiamo davvero contribuito per nulla alla bancarotta morale del nostro paese? Prima di rinfacciare ad altri la corruzione non dovremmo fare una seria, impegnata confessione di colpa? La confessione delle colpe fa parte della liturgia del

culto evangelico. Ma mi sembra di ricordare che faccia parte anche della liturgia della messa cattolica. Dobbiamo chiederci se queste liturgie sono solo parole ripetute pianamente per abitudine, oppure intendono manifestare un senso autentico di vergogna e di umiliazione. Forse potremmo anche noi cominciare a confessare di avere sbagliato, di non essere stati all'altezza del compito cui il Signore ci chiamava in mezzo a questo popolo. Visto che con il nostro bla-bla moralistico non riusciamo a incidere sulle coscienze, dobbiamo confessare che abbiamo bisogno di imparare qualcosa di meglio. Abbiamo bisogno di tornare a scuola da un maestro e il Maestro, per chi si professava cristiano, non può essere altri che Gesù. Del resto, la corruzione politico-amministrativa non è un fenomeno recente come la droga. Esisteva già, e come, nell'Impero Romano al tempo di Gesù. Voi sapete molto bene che quel tempo l'imperialismo romano, per estorcere denaro dai popoli dominati, si serviva di una sorta di spregiavo collaborazionisti, detti "pubblicani". Appartengo a quella generazione dolorosa, che dovette combattere nella Resistenza: ricordo bene come i collaborazionisti fossero odiati e spregiati perfino più dei tedeschi stessi. Nella Palestina, i pubblicani erano ebrei, che si prestavano a infierire contro i loro connazionali, per conto dei Romani, in cambio di luci esosi. Erano dei traditori sul piano politico, ma erano addirittura dei super-traditori sul piano religioso perché si prestavano a infierire contro i correligionari per conto di un imperatore pagano, che pretendeva onori divini, e quindi era una creatura abominevole agli occhi dei più ebrei. Come se non bastasse, questi sporchi figurini approfittavano dell'ignoranza dei contribuenti per fare pagare loro più del dovuto, magari il doppio o il triplo e usavano sistemi raccapriccianti contro chi non poteva pagare. Non solo vendevano i beni dell'insolvente, ma addirittura ne vendevano schiavi la moglie o i figli. È attestato che in Asia Minore scappiaron rivolti sanguinose contro i Romani, di cui il primo atto fu il massacro di tutti i pubblicani.

A quel tempo per denunciare la corruzione e combattere l'imperialismo non c'erano ancora certi ottimi giornali che abbiano noi; non c'erano il *Manifesto*, la *Repubblica*, l'*Unità*. Però c'era già il partito degli onesti; il partito dei buoni patriotti, che non si piegavano

all'imperialismo romano; il partito della moralità, della religione, della puntuale osservanza della Legge. I suoi membri si dicevano "gli appartenuti" – farisei in ebraico – ed erano giustamente pieni di disprezzo verso quei mascalzoni, peccatori dei pubblicani. Ricorderei certamente la parola di Gesù: «due uomini salirono al Tempio per pregare, uno fariseo, l'altro pubblicano. Il fariseo stando in piedi pregava così dentro di sé: "o Dio ti ringrazio; non sono come gli altri uomini rapaci, ingiusti, adulteri, e neppure come quel pubblicano; io digiuno due volte la settimana, pago la decima su tutto quello che posseggo"». Ma il pubblicano stando da lungi, non ardiva neppure alzare gli occhi al cielo, ma si batteva il petto dicendo: "o Dio, sii placato verso di me peccatore". Questo racconto è già abbastanza sconcertante perché secondo quanto dice Gesù, chi sarà giustificato dei due oranti non sarà quello buono, morale, giusto, patriottico; sarà l'altro, il peccatore. Ma c'è qualcosa di ancora più sconcertante poco più oltre, nel Vangelo di Luca. Al capitolo XIX, quando Gesù va a Gerico, viene fuori "un uomo, chiamato per nome Zacheo, il quale era capo dei pubblicani ed era ricco". Dunque non era solo un mascalzone; era il capo dei mascalzoni addirittura. Il Vangelo ci dice che «cercava di vedere chi era Gesù, ma non poteva perché era piccolo di statura. Allora corsé innanzi e montò sopra un sicomoro per vederlo, perché egli aveva da passare per quella via. E come Gesù fu giunto in quel luogo, alzati gli occhi, disse: "Zacheo, scendi presto, perché oggi debo albergare in casa tua". Ed egli si affrettò a scendere e lo accolse con allegria. E veduto ciò, tutti mormoravano dicendo "E andato ad albergare da un peccatore". Ma Zacheo presentatosi al Signore gli disse: "ecco, Signore, la metà dei miei beni li dò ai poveri, e se ho frodato qualcuno di qualcosa, io gli rendo il quadruplo". È Gesù gli disse: "oggi la salvezza è entrata in questa casa... perché il figliuol dell'uomo è venuto per cercare e salvare ciò che era perito"». Al posto di Gesù, noi avremmo saputo bene cosa fare: una bella manifestazione contro l'imperialismo e per il diritto del popolo palestinese alla sua terra; una bella lotta politica, insieme col partito degli onesti e dei patriotti contro la corruzione dei pubblicani. Magari una bella raccolta di firme di intellettuali per condannare i pubblicani e schierarci con gli onesti farisei. E sconcertante che Gesù non

faccia nulla di simile e anzi dica a Zaccero "scendi presto, perché oggi debbo albergare in casa tua" e l'altro si affretta a scendere e l'accoglie con allegria.

Tutto è sconvolto – l'ordine della logica, l'ordine della moralità; l'ordine religioso stesso – dall'irruzione drammatica della grazia. I nostri valori umani sono tutti messi in crisi. La sporcizia di un'intera vita di briconate è come consumata

istantaneamente da un fuoco ardente. Tutto è cambiato. E notiamo bene che Gesù dice "oggi debbo albergare da te". Non dice al pubblico che sarà trasformato se seguirà un corso di iniziazione religiosa, oppure un bel corso di dottrina teologica o di filosofia religiosa. Non parla affatto di pratiche ascetiche, di mortificazione della carne o di obbedienza all'autorità. Caso mai, qui si parla di una grande allegria.

Si tratta di un quadro impressionatamente laicale. Cristo non indossa sacri paramenti, non compie gesti sacrali, non celebra una liturgia. C'è solo un rapporto diretto tra il Signore e quel farabutto del pubblico. E perché costui è stato liberato, cambiato totalmente, viene fuori uno scoppio di allegria. Siamo di fronte a quello che il Nuovo Testamento chiama "metànoia": cambiamento della mente, cambiamento del modo di vedere la vita. Anche noi, oggi abbiamo un bisogno quasi spasmodico non tanto di buone e belle leggi, quanto di uomini cambiati radicalmente, "nati di nuovo".

Giacché in seguito alla metànoia anche l'ordine sociale e persino l'ordine finanziario vengono ristabiliti. Zaccero decide di dare la metà dei suoi beni ai poveri e di indennizzare largamente quelli che ha frotto. Però – badiamo bene! – la ricostituzione dell'ordine sociale e la vittoria sulla corruzione vengono dopo la metànoia: non prima. Noi invece abbiamo l'abitudine di fare il contrario: vogliamo lottare contro la corruzione sul piano delle forze politiche, delle forme giuridiche, dei valori culturali o magari – perché no? – dell'apparato religioso istituzionale. E così ci scontriamo con la realtà beffarda di una corruzione che non si lascia incantare ed esorcizzare dai nostri bei gesti e procede sfrontatamente per la sua strada. Magari cerchiamo una nuova combinazione elettorale: e poi ci dobbiamo accorgere che le malversazioni, cacciate dalla porta, ci rientrano in casa dalla finestra. Gesù non segue le nostre tattiche umane e le nostre logiche. Potete anche dire che ciò è assurdo sul piano politico

e magari scandaloso sul piano della moralità. Del resto il nostro brano lo dice: "tutti mormoravano".

Effettivamente, in Palestina, al tempo di Gesù "tutti" continuaron davvero a seguire la logica umana. Continuò la logica dell'imperialismo romano – e come bene continuò! – e quindi continuaron le depredazioni fino al giorno in cui queste spoliazioni arrivarono al punto di esasperare la gente e provocare un'insurrezione generale. Continuò la logica dei farisei, che alimentava il patriottismo; e l'alimento così bene che questa insurrezione generale – lo ricordate certamente – fu una specie di suicidio collettivo: la catastrofe dell'anno 70. Un suicidio eroico, bellissimo, per carità: ma una catastrofe.

Spero molto che nel nostro futuro non ci sia scritta una catastrofe come quella dell'anno 70 in Palestina. Anche se non è garantito affatto che prima o poi non paghiamo caro il collasso dello Stato, la criminalità alle stelle, l'incapacità di raddrizzare la situazione eccetera. Solo Cristo aveva portato una logica nuova: la logica della metànoia, della liberazione dal male. E ciò ha pure operato nella storia, al di là delle catastrofi umane, attraverso vie misteriose, che a volte lasciano veramente perplessi noi che di mestiere ci occupiamo di storia.

Quando anche l'imperialismo romano giunse alla sua catastrofe, se qualcosa si salvò della civiltà, lo si dovette all'ordine di S. Benedetto da Norcia; questo giovane che di fronte alla crisi dell'Impero non fondò un partito politico per salvarlo, ma andò – in apparenza – solo a ritirarsi dal mondo. Ma possiamo pensare anche ad Agostino; questo uomo che muore nell'ora della sconfitta, quando i Vandali dilagano distruggendo tutto; questo sconfitto, che però lascia dietro di sé quella cosa sublime che è il *De Civitate Dei*: un nuovo fondamento anche nell'ordine politico e sociale per intere generazioni fino –, visto che sono un protestante, lasciatemelo dire -- fino alla Riforma inclusa. Come tante volte nella storia, si è davanti all'attualità della

Les Graphistes Associés - Grapus

parabola del sale della terra: un sale che, se diviene insipido, è gettato via e calpestato. Temo che il nostro sale sia piuttosto insipido e che la società abbia degli ottimi motivi per calpestarlo.

Oltre alla storia dei padri della Chiesa antica o medioevale, permettetemi di ricordare quella di John Wesley, il padre del Metodismo. Non c'era nulla di più allegramente corrotto dell'Inghilterra del Settecento: un paese il cui primo ministro Walpole poteva dire con tutta tranquillità di conoscere quanto costava il voto di ciascuno degli onorevoli membri del Parlamento, tanto era abituale che il governo comprasse i suffragi dei parlamentari. In questo ambiente sorse la predicazione di Wesley, sulla scia della quale nacque un'altra Inghilterra, un'Inghilterra fino troppo pudica magari, e scrupolosa fino alla mania, come quella della regina Vittoria. Ma insomma un paese ben diverso da un secolo prima: e lo vorremmo avere un uomo politico della statura cristiana di un Gladstone alla testa del nostro governo!

Eppure Wesley non era per nulla un rivoluzionario: capiva poco o nulla di politica e caso mai era più un tory che un whig. Però se l'Inghilterra ha avuto prima di ogni altro paese un movimento operaio e un socialismo laburista, lo si deve al metodismo: non per nulla i primi deputati dello Independent Labour Party erano quasi tutti predicatori laici metodisti. Wesley cambiò il corso della storia, pure non avendo affatto convertito tutti i suoi connazionali inglesi, convertì una minoranza capace di essere lievito e sale della nazione. Giacché il compito della cristianità è sempre quello di essere il "sale della terra", ma questo compito diventa più difficile quando si arriva alle grandi maggioranze. Mi sia consentito di parlare con franchezza: e se mi sbaglio, chiedo di essere corretto da coloro che parleranno dopo di me. La Provvidenza oggi ha dato un dono singolarissimo al cattolicesimo italiano: era abituato ad essere maggioranza stragrande ed ora sta imparando ad essere minoranza. Non potete negare

che il cattolicesimo italiano di oggi sia migliore di quello di 70-80 anni fa. È davanti ai nostri occhi quanto sia cresciuto spiritualmente, quanto si sia affinato, quanto abbia imparato ad essere sale della terra. E ciò è accaduto quando ha cominciato a essere minoranza, ad avere una vita meno facile di un tempo. Le vie di Dio sono vie misteriose: non sono quelle delle chiassate alla televisione, in cui la religione viene trasformata in spettacolo teatrale. Non vorrei che qualcuno pensasse che sia venuto a farvi un discorso di pio qualunquismo. Non sono un pio qualunquista: sono un uomo che ha sulla groppa quasi mezzo secolo di lotta politica e per di più di una lotta politica non sempre inquadrata. Però se oggi vogliamo fare un discorso di realismo politico, dobbiamo riconoscere la necessità di ritrovare una predicazione, che sia capace di operare conversioni come quella di Zacheo, il pubblico. Non penso ad un'Italia tutta convertita e diventata tutta buona e pia, per carità. Penso che abbiamo un bisogno disperato di salire in questa terra, cioè di coscenze rinnovate e trasformate. Se c'è un discorso politico serio, oggi, è quello della metànoia.

Abbiamo certo bisogno di leggi contro la corruzione e magari di nuove combinazioni elettorali, per carità. Ma tutto questo non avrà forza se non interviene il miracolo della grazia: il miracolo della trasformazione.

Questa trasformazione, malgrado tutto, è in corso. Sono certo che potete addurre esempi molto belli relativi all'ambito cattolico: lasciatemi dire qualcosa anche della mia modesta, piccolissima parrocchietta evangelica. Non molti lo sanno ma stanno nascendo nuove chiese evangeliche anche nelle province più infestate dalla mafia, come Agrigento. Verranno quello che verranno queste nuove chiesette, comunque sono nuclei di convertiti. Proprio là dove impera la mafia spuntano questi gruppi umili di credenti perché scoppia un desiderio nuovo di Vangelo. Non si tratta di un'opera missionaria, come quella del missionario bianco che va a evangelizzare i poveri negri. È dal seno del più umile popolo che emergono questi movimenti. Proprio poco fa mi è stata narrata la vicenda sconcertante di un camorrista, con ben quattro omicidi sulla coscienza, che in carcere ha letto il Vangelo, si è convertito e ora sta cercando di convertire altri delinquenti. Voi ricordate certamente il grido dei martiri cristiani "Christus vincit". Ecco, questa è la vittoria di

Cristo sulla corruzione, la violenza, l'abbruttimento. Lasciatemi chiudere con un ricordo personale. Lo ho raccontato anche altre volte: potrebbe darsi persino che qualcuno dei presenti l'abbia già sentito. Me ne scuso: ma è stato un momento molto importante della mia vita e mi è inevitabile ritornarvi sopra col pensiero. Era l'ultimo anno della guerra, sul fronte della Romagna. Per circostanze che qui è inutile spiegare, ero nell'VIII Armata Britannica. Tutti, ormai, eravamo stanchi, spaventosamente stanchi di quella guerra orrenda che non finiva mai. Anch'io ero stanco fisicamente di non poterne più: e stanco moralmente, perché dopo tutto era il mio paese quello che vedeva distruggere ogni giorno dai bombardamenti. Si guazzava nel fango dell'inverno e così infangato me ne tornavo una sera verso Cesena dopo una missione di servizio sul fronte, stanchissimo e avvilito. Passai vicino a una casa mezza bucata dalla cannonata: scorsi una luce oscurata con qualche telo da tenda; sentii arrivare da lì un canto di inni, che mi era familiare; inni evangelici. Mi avvicinai, scansai la tenda, entrai: c'erano una trentina di soldati inglesi, che tenevano una riunione cristiana fra di loro, leggendo il Vangelo e cantando qualche inno. Ad un certo punto, cominciarono a pregare e pregaroni per i tedeschi che il giorno dopo avrebbero avuto di fronte. Lo

sappiamo tutti che nel Vangelo c'è scritto di amare il nemico. Però una cosa è una pia esortazione e un'altra cosa è amare proprio quello che domani ti sparerà. In mezzo a quella cosa orrenda che era la guerra, sentii cristiani pregare il Signore per i nemici. E io, in quell'ora di stanchezza mortale, di avvilitamento e di tristezza, sentii che questa era la vittoria di Cristo. Il Signore trionfava in mezzo ai laghi di fango e di sangue del fronte; trionfava in mezzo a questa trentina di poveri diavoli, in *battle-dress khaki*, venuti chissà da dove a crepare in Italia. Faccio di mestiere il professore universitario. Potete illustrarmi tanti bellissimi argomenti con cui si dimostra che la fede cristiana, ormai, è una vecchia storia superata. Anzi, figuratevi se non conosco già tanti begli argomenti del genere. Però tutti i vostri argomenti non potranno distruggere il fatto che quella notte potei — per così dire — toccare con mano che Cristo è il vincitore. Era una notte di guerra: ma credo che anche noi, in questa dubbia e malfida pace in cui viviamo, abbiamo bisogno di sentire accanto a noi quella vittoria.



Aleksander Faldin, Svetlana Faldina



Vladimir Dolgov

AUGUSTO MONTI E L'EPISTOLOGRAFIA CARCERARIA DELL'ANTIFASCISMO

di Angelo d'Orsi

Un aneddoto raccolto in sede storica da Carlo Muscetta vuole che quando Benedetto Croce ebbe tra le mani il volume con le *Lettere dal carcere* di Antonio Gramsci (l'edizione ridotta del 1947) vi passasse larga parte della notte, e tanto ne fosse rapito da svegliare «la figliola prediletta» per leggerle dei passaggi di quello straordinario documento.¹ In verità la recensione che il filosofo napoletano ne fece sui «Quaderni della Critica» fu piuttosto sorvegliata, ma egli mancò di riconoscere in quel suo interlocutore ideale uno «dei nostri», quasi contrapponendolo ai comunisti che «avrebbero assai imparare dalle pagine di lui, laddove noialtrì» - aggiungeva - «nel leggerlo, ci confortiamo di quel senso di fraternità umana che, se sovente si smarrisce nei contrasti politici, è dato serbare nella poesia e nell'opera del pensiero, sempre che si purghi e di salire al cielo si faccia degna, come accadeva al Gramsci».² In questa assunzione di Gramsci all'empireo del pensiero e della poesia - che era, nell'intenzione di Croce, quasi un tentativo di disconnessione dalla tradizione comunista, o almeno del Partito togliattiano - il vecchio filosofo non mancava tuttavia di additare ai giovani comunisti «un uomo», qualcosa di diverso dalle statue marmoree, dai monumenti sia pure del pensiero. In effetti, quelle *Lettere* svelavano, dietro la poesia e il pensiero, l'uomo: e quale uomo!

L'aureo libro - ripeto, nella versione assai incompleta, purgata e lacunosa del '47 - ottiene, com'è noto, il Premio Viareggio in memoriam (e fu per molti uno scandalo). L'ideatore e presidente della giuria Leonida Repaci - all'epoca membro della Direzione del saragattiano PSLI, ma in procinto di abbandonare il partito clamorosamente - nella presentazione tra l'altro afferma: Le *Lettere dal carcere* «sono un monumento di vita e di insegnamento morale indistruttibile. Se non dovesse restare altro esempio di come un uomo, un vero uomo, ha sopportato l'ingiusta condanna inflittagli dalla tirannide nera, ci sarebbe un libro di Antonio Gramsci a testimoniare...»³ Repaci - che ha conosciuto Gramsci, lavorandogli accanto ai tempi dell'«Ordine Nuovo» quotidiano e in quel libro ritrova «il profumo di quell'assiduità fraternamente vissuta accanto al grande rivoluzionario»⁴ - mette in luce la virilità, la serenità, la compostezza delle lettere; la tenace, ma improba battaglia contro il carcere, le difficoltà

del vivere quotidiano, la declinante condizione fisica. Eppure in una situazione quasi impossibile Gramsci si rivela proprio quel «gigante» che era nell'immaginario popolare (secondo l'episodio narrato da Gramsci stesso in una delle prime lettere, dell'anarchico che si rifiuta di credere che quel detenuto sia proprio Antonio Gramsci perché Gramsci «deve essere un gigante non un uomo così piccolo».⁵) E affida alle sue lettere, con una naturalezza che ha dello sbalorditivo, non solo l'ironica, sapida descrizione della vita materiale, gli schizzi, di straordinaria efficacia, della vita giornaliera nell'universo carcerario, i consigli di vita, spirituale e pratica, ai figli, alla moglie, alla cognata, ai parenti tutti, ma anche una costante, attenta rassegna della politica e della cultura italiana e internazionale: folgoranti recensioni di romanzi e trattati, penetranti incursioni nei territori delle più diverse scienze umane e sociali, nelle discipline linguistico-filologiche, persino nella zoologia e nell'etologia, e via seguitando, in una sorta di infinito catalogo di "quistioni" che lo interessano con una tale forza da contagiare, oggi come allora, il lettore.

Sono osservazioni banali, che ovviamente non danno minimamente conto di quel tesoro autentico che è racchiuso nelle *Lettere dal carcere* (le quali oggi possono essere utilmente integrate con le altre epistole a Julka e le lettere giovanili).⁶ La riprova è la «pioggia di recensioni»⁷ provocata dall'apparizione del libro, recensioni che testimoniano innanzitutto un senso generale di commozione: le lettere di Gramsci - è innegabile - suscitano al pianto, tanto aspro è il contrasto tra la volontà eroica del prigioniero e le mille forze esterne che tentano di ostacolare la sopravvivenza di un corpo e di una mente. E proprio grazie alle *Lettere* che lo ha osservato in anni assai più vicini Norberto Bobbio⁸ - gli italiani scoprono Gramsci: l'uomo e lo scrittore, prima che il teorico. Di «scoperta» di Gramsci parla in quello stesso anno '47 (che davvero è «l'anno di Gramsci per eccellenza»⁹) Luigi Russo in un discorso alla Scuola Normale pisana - commemorando il decennale della morte - in primo luogo a partire dalle *Lettere* che vedono la luce, preannunciando i contenuti dei *Quaderni*, di cui Togliatti gli ha dato in visione, in anteprima, copia della trascrizione dattilografata.¹⁰ Noi possiamo oggi dire che

non fu un errore la decisione di Togliatti di iniziare appunto con quel volume - nel decennale della morte - la serie delle *Opere* per i tipi einaudiani. Ma quel libro segnava anche un altro esordio: quello di una fitta e varia epistolografia carceraria relativa all'opposizione politica al regime fascista che emergeva dal sottosuolo. Piccoli e grandi scrittori di lettere - cioè scrittori, *tout court* - sarebbero stati scoperti dall'opinione pubblica, la quale avrebbe avuto modo, attraverso questi preziosi documenti, di toccare con mano la tempra morale, le qualità umane, e lo spessore intellettuale dei nemici di Mussolini. In fondo si trattava di un contributo, non irrilevante, alla legittimazione etico-politica della vittoria dell'antifascismo.

due anni dopo la pubblicazione delle lettere gramsciane, nel 1949, «Il Ponte» la rivista di Calamandrei giunta al suo quinto anno di vita, dedica un fascicolo monografico al tema carcerario:¹¹ una sezione s'intitola *Le loro prigioni*, con scritti di Foa, Mila, Ernesto Rossi (del quale sono i gustosissimi disegni che corredano le pagine in questione). La presentazione è firmata da Augusto Monti, e trattasi di un apolo - piuttosto stravagante, a dire il vero - della condizione carceraria, o meglio della "rieducazione" che ha per protagonista un certo Cicillo, un detenuto sardo che diventa infermiere modello e personaggio eminente del carcere di Civitavecchia. A Civitavecchia Monti era giunto nel luglio '37, proveniente da Regina Coeli. Vi era arrivato proprio come tanti altri - parole di Monti - «curiosi detenuti, vestiti come gli altri, ammanettati come gli altri, maticolati come gli altri; ma diversi, diversi benegli altri. Avvocati, professori, studenti, operai, qualche contadino. Non hanno né ammazzato né rubato né truffato, devono "fare" 10, 15, 20, 30 anni. Sono i "politici"». Monti è tra loro, ma non si considera, lui condannato a "sol" 5 anni e 1 mese (poi scontati di un biennio in seguito all'indulto concesso per la nascita del Principe di Napoli). A Civitavecchia, sia pur solo di passaggio, nella fase terminale del suo calvario, era passato lo stesso Gramsci; e l'apologhetto montiano rievoca attraverso le parole di Cicillo il commovente incontro con quel detenuto speciale, che anche nella fase avanzata del decadimento fisico non perde il suo

carisma.¹² A Civitavecchia Monti invece era giunto su sua richiesta, dopo aver presentato una domanda di liberazione condizionale ovviamente non andata a buon fine. Davanti al Consiglio di disciplina del carcere, il detenuto, confermando la condotta «fierissima» - l'aggettivo è della figlia Luisa in una lettera a Croce -¹³ che ebbe davanti al Tribunale speciale, non trovò di meglio che dichiarare «di essere stato sempre antifascista e sempre rimarrà fino alla morte».¹⁴ Non era certo un buon viatico per uscire dal carcere. Sicché il detenuto dové accontentarsi di lasciare Regina Coeli, dove peraltro la condizione carceraria era tra le peggiori in assoluto, con pressione poliziesca particolarmente occhiuta. Non che, naturalmente, a Civitavecchia fosse buona (come oggi si può constatare da quel prezioso documento che è il Registro delle punizioni, trafugato da un carceriere e da lui donato a un prigioniero eccellente, Aldo Natoli)¹⁵. L'intero sistema carcerario del fascismo ha per scopo l'annullamento della personalità del detenuto, ed è chiaro che un particolare zelo viene dispiegato verso i "politici", la cui pericolosità nasce dalle ragioni stesse che li hanno condotti in galera. Monti era uno di questi uomini pericolosi, da seguire con cura speciale. Non a caso egli ottenne un no secco anche alla richiesta di «un prolungamento giornaliero del passaggio all'aperto», che avrebbe posto, stando al direttore, un problema al servizio di custodia, il quale «sempre delicato divenne [ma recte: diviene] delicatissimo per ciò che riguarda tutto il noto gruppo di condannati politici a cui il Monti appartiene».¹⁶ La motivazione principale che aveva indotto Monti a presentare domanda di trasferimento a Civitavecchia, comunque, non era tanto la migliore condizione climatica del luogo e quella ambientale del penitenziario; essa concerneva piuttosto la corrispondenza, la quale non era limitata alla lettera settimanale (che in casi eccezionali diventavano due: la seconda è la "straordinaria" cui Monti, come altri detenuti, fa riferimento spesso nelle lettere).

dunque l'importanza della corrispondenza, qualcosa di ovvio, per un detenuto, in ogni epoca e luogo e circostanza, tanto più per un detenuto politico, un uomo di lettere, che è sempre - o quasi - un uomo di Epistole. E Monti,

grazie all'esperienza carceraria, si rivelò uno straordinario epistolografo: il suo interlocutore paziente, affettuoso e solidale è la figlia Luisa, che proprio dalle intestazioni di queste lettere ricava quel vezzeggiativo che ancora oggi la identifica: Luisotta. Ho incominciato con Gramsci; il confronto con Monti si affaccia già nella prefazione di Massimo Mila alla prima edizione delle *Lettere a Luisotta*, che appunto Luisa Monti Sturani volle pubblicare, con sobria cura nel primo decennale della morte di suo padre. Ora disponiamo di una riedizione, in tutto identica a quella einaudiana, che si colloca nell'ambito del benemerito progetto di "Opera Omnia" montiana avviato da qualche tempo da un piccolo editore cuneese, che ha acquisito i diritti relativi e con regolarità manda in libreria gli scritti del cittadino di Monastero Bormida¹⁷. Il borgo dell'alessandrino - o, per usare la formula montiana «terricciuola fra Langhe e Basso Monferrato» - colpito duramente dall'alluvione del novembre '94, ha lamentato la semidistruzione del ponte medievale in pietra che ne era simbolo; e l'editore di Monti ha pubblicato un'edizione speciale dei *Sansossi*, i cui proventi sono destinati a finanziare i lavori necessari al ripristino dello storico manufatto. Una buona occasione oltretutto per ridare alle stampe il formidabile romanzo - con cui era incominciata la pubblicazione delle opere montiane nel '93 - liberato dalla presenza di un prefatore che rappresentava un oltraggio alla memoria dell'autore. Tra l'altro, proprio la ripubblicazione dei *Sansossi* - trent'anni dopo l'edizione einaudiana che raccoglieva in un unico volume i tre volumi con le "Storie di Papa" pubblicate dall'autore fra il 1929 e il 1935 - fornisce un'occasione decisiva di riconsiderazione a quanti ritengono che Monti sia uno scrittore "locale".¹⁸ Al romanzo ha fatto seguito Realtà del Partito d'Azione, purtroppo anch'esso funestato da uno scritto del solito prefatore,¹⁹ il quale firma pure uno dei due saggi introduttivi che fregano *Il mestiere di insegnare*, volume che raccoglie gli scritti montiani sulla scuola.²⁰

dra stato, in realtà, nei primi anni Cinquanta lo stesso Monti a riordinare, e annotare, il proprio epistolario, ma aveva poi rinunciato esplicitamente alla pubblicazione. Dopo la prima edizione del '77, la raccolta delle sue lettere

carcerarie venne poi, nel 1982, con saggia decisione editoriale, inserita nella collana "Letture per la scuola media", con un'esplicita indicazione sul valore pedagogico-politico di quelle lettere. Eppure, il prefatore Mila - allievo al D'Azeglio del docente di Lettere italiane e membro della "Confraternita" guidata da Monti (oltre a Mila, Pavese, Ginzburg, Bobbio, Giulio Einaudi etc.) - si chiedeva: «Perché le *Lettore a Luisotta* non sono memorabili lettere storiche come le *Lettore dal carcere* di Gramsci? Semplice: perché Monti, nonostante la sua religione della scuola, non amava montare in cattedra».²¹ Mila segnala un'unica lettera di contenuto "politico", quella sì, «memorabile», del 22 aprile '37, degna dice l'ex-alunno del "Profe", di stare accanto a quelle di Gramsci (fra l'altro, esattamente cinque giorni dopo Antonio Gramsci muore). In essa Monti fornisce una semplice, efficacissima definizione della perfezione morale, come somma di due cose: «coscienza dei propri difetti» e «incoscienza delle proprie virtù». E offre anche una ricetta per il Progresso («bisogna crederci per farlo esistere»), ma, soprattutto, rivendica il suo giudizio positivo sulla Grande Guerra, a cui egli ha partecipato sulle posizioni dell'interventismo democratico. Ebbene la guerra, quella guerra, nell'opinione di Monti, avrebbe portato alla vittoria «il rispetto alla dignità umana, la libertà».²²

Per la verità Mila coglie appieno il carattere etico delle epistole, e ne sottolinea la continuità con il magistero del docente di Lettere: «una sola lezione di vita morale» che dalla cattedra del D'Azeglio passa alle celle di Regina Coeli e di Civitavecchia. Ma forse l'antico allievo sottovaluta la portata politica dell'epistolario: non è questa, certamente, la chiave di lettura precipua che se ne può fare, oggi; non se intendiamo, come si legge sui dizionari di politologia, la politica come l'attività che concerne «l'acquisizione, l'organizzazione, la distribuzione e l'esercizio del potere».²³ Se invece intendiamo la politica come un'attività non solo bisognosa di scopi, di fini (il potere, essenzialmente), ma a cui occorre dare un senso (per dirla con Hannah Arendt),²⁴ allora questo senso della politica non può che nascere dalla sua origine nobile, come scienza della vita nella *polis*, come arte della convivenza tra cittadini, tra uomini. Se è così ne consegue che la politica, questa politica è inevitabilmente fondata sulla morale, intessuta di eticità, intrisa di sentimenti, oserei

dire, per la comune umanità. Allora come non vedere in queste lettere un piccolo *thesaurus* politico, o, meglio etico-politico? Una sola citazione: il 17 febbraio '36 (Monti era stato arrestato il 1º febbraio) dopo aver rassicurato la figliola sulle proprie condizioni, il detenuto osserva: *tu sai che per me "vivere" vuol dire "amare" e "amare" per me vuol dire "compatire" nel senso preciso di "patire insieme". Ora tu mi sei testimone, e con te quanti mi conoscono un po', come da un pezzo in qua ogni minimo godimento per me mi fosse avvelenato dal pensiero che mentre io ero in campagna al sole, o mentre io ero in città al cine, o mentre comunque mi godevo gli agi della mia vita di pensionato a 824 lire al mese, c'era in Italia, di qua e di là dei mari, tanta gente tanti figli di mamma che si travagliavano e soffrivano il soffrire: questa mia non partecipazione al patimento comune era divenuta in ultimo per me una insopportabile tortura.* Orbene, ora tutto è mutato per me da diciassette giorni in qua: anch'io soffro, anch'io son privato di tante cose, anch'io mi travaglio: io sono - insomma - immesso nel circolo del patimento, anche fisico, generale: io "compatisco" con la mia gente, e a questa gente provo come posso e so il mio "amore".²⁵

non è dunque tanto sui contenuti che deve esercitarsi la nostra ricerca della politicità delle *Lettore a Luisotta*: piuttosto occorre badare al tono: alle sfumature che attraverso frasi, sostanziali, aggettivi, punteggiatura danno lo spirito di questo professore che ha la tempra dei Riformatori (con la R maiuscola), a cui lo paragona - nel ricordo delle sue giornate scolastiche il suo pupillo Mila - che tira in campo, riferendosi all'aspetto stesso del suo docente sulla cattedra, niente di meno che Cromwell, Calvin e Savonarola: «tutta gente poco comoda», aggiunge, facendoci capire che il paragone non è limitato all'aspetto fisico, al «volto duro, scavato», allo «sguardo severo», sia pure «dietro gli occhiali spessi». Ad un altro riformatore religioso, e filosofo, addirittura al fondatore del taoismo, Lao-Tzu, Monti viene paragonato da un compagno di prigione, ma non di cella, Ernesto Rossi: mai paragone fu più felice ove si consideri (ma dubito che Rossi lo sapesse) che Lao-Tzu (Rossi scrive Lao-Tseu) significa in cinese "Vecchio Maestro". Il richiamo a Ernesto Rossi non è peregrino. Rossi, che collabora come s'è detto al fascicolo del «Ponte»

richiamato, ha dimorato nella cella accanto a quella di Monti; se questi era in compagnia di Vindice Cavallera, di Giannotto e Alfredo Perelli, Rossi è in compagnia di Riccardo Bauer e di Vittorio Foa (che però per un mese ha goduto della compagnia di quegli che anche per lui è il suo «vecchio professore»). Ciò che conta non è tanto, in questa sede, raccontare i rapporti - che si svolgono essenzialmente attraverso un alfabeto Morse carcerario, con sagaci colpi di palma, di punta delle dita, di mano chiusa a pugno - quanto accennare alla vicinanza anche ideale tra questi due uomini, come traspare dall'epistolario. Ebbene Rossi dopo aver raccontato alla «carissima Pig» (la mamma Elide, che è l'equivalente della nostra Luisotta, o di Tatiana per Gramsci, o della "Giuliana cara" per Alicata etc.) l'incontro con Monti, e averne fatto un mirabile ritratto - appunto in veste di Lao-Tseu - aggiunge: «Ci intendiamo bene: ha una forma *mentis* simile alla mia, e la mia stessa preoccupazione di porre sempre i problemi nei termini più concreti possibili, al di fuori di ogni metafisica. [Ecco il retaggio di Salvemini, ovviamente, amico comune e maestro ideale di ambedue]. [...] Temevo fosse un conservatore illuminato, come lo è Einaudi; invece ha press'a poco le mie idee sul presente e le mie prospettive per il prossimo futuro.»²⁶ Una comunanza che emerge, anche stilisticamente, dalle lettere: anche Rossi è un prolifico epistolografo: le sue lettere dal carcere (disperse in tre volumi non curati adeguatamente), credo, sono fra le più belle di cui disponga la letteratura italiana del Novecento.²⁷ Sia chiaro: restiamo in una sfera che è del tutto diversa da quella, suprema, di Gramsci:



Juliette Weisbuch / Polymago

non c'è in Rossi, come non c'è in Monti, quell'aura straordinaria di *ethos* e, insieme, di *logos* e di *pathos* che ci colpisce ad apertura di pagina in Gramsci: non vi sono i voli di un'anima verso i cieli del discorso teoretico, né la purezza spirituale assoluta, o l'involontaria capacità di suscitare emozioni forti nel lettore che contraddistinguono l'epistolografia gramsciana; ma v'è, in Rossi come in Monti, una ispirazione morale che fa pensare a uomini come Salvemini, appunto, o come Calamandrei, e, in particolare, a certe pagine sia epistolari che diaristiche di quest'ultimo. Diversamente da Calamandrei, o da Salvemini, in Rossi - e in Monti - v'è però una cifra peculiare: un *understatement* che talora si spinge sino al paradosso. A leggere queste lettere talora si ha l'impressione che il carcere sia quasi una lunga, piacevole vacanza. Ora il detenuto fa un elogio della solitudine e della pace, e, perché no?, dell'ozio che la sua condizione gli impone: *Calamaiò? E poi? Poi ci vuole un tavolo, o almeno una plancia, perché sul letto, a scriverci romanzi, viene male; e poi, se compi tutti codesti armeggi per aver da scrivere, concesso che ti sia tu devi bene scrivere; e scriver che cosa? Tragedie? Come il Pellico? Versioni? Come il Settembrini? Siai fresca! Io son qui per far nulla! E nulla voglio fare, che "lavorare stanca". Così poche volte nella vita ho avuto la fortuna di esser solo e ozioso, e devo scuipar questa occasione?* Figurati: padrone di tutto il mio tempo, di tutti i miei pensieri, di tutto me stesso: padrone del mondo! [...] ti stiri ti rivolti ti stendi: nessuno che ti cerca niente che ti disturba: il nirvana: la beatitudine che a me dà la solitudine e la libera disposizione di me stesso:



Dante
Svolte
inced.

l'esser solo in casa, il pomeriggio della domenica, e tutto l'alloggio per me; l'esser solo qui in cella e tutto il mondo per me!»¹⁴

Salvo poi, naturalmente - non soltanto per tranquillizzare la figliola in apprensione, ma in vero rivelando una naturale capacità di adattamento alle situazioni - tessere l'elogio della compagnia, quando vi è costretto:

la solitudine è cosa bella e buona, e desiderabile - e, da me, desiderata assai -; ma da troppo tempo io abusavo di questo bene: erano anni, non mesi, che io ne facevo la cura: se anche per questi mesi (18/2) proverò il regime della compagnia, non sarà male; uscirò di qui meno selvatico, più socievole, meno insopportante dei contatti di quello che - dopo tutto - è il mio prossimo, e che io, quindi, devo amare come me stesso, e non sfuggire come la peste.

D'altronde avere dei compagni di cella equivale, per un maestro nato, a trasformarli in discepoli:

ogni giorno, ogni pomeriggio, quando il sole tocca la penultima fila delle candide mattonelle del pavimento, tuo padre siede sopra il suo sgabello candidissimo con un libro in mano: di fronte a lui quattro persone - vestite di candidi abiti - stanno ciascuna in vario atteggiamento, ma tutte parimenti attente e curiose; e tuo padre legge; legge ogni giorno un canto di Dante [...] i quattro compagni seguono me, via via, per gli scendimenti dell'immaginario Inferno, e, così facendo, dimenticano - non fosse che per un'ora - il reale inferno in cui da tanto tempo vivono e per tanto tempo vivranno.¹⁵

Ma coloro che dividono la sorte di Monti in carcere non sono solo i compagni di lotta, di fede, di cultura come Foa, Rossi, Bauer, Cavallera e gli altri antifascisti. A Luisotta che le chiede nell'ottobre 1936 se si tratti comunque di personaggi «colti e simpatici», il padre, finito, a quell'epoca, in un «reparto merda», formato cioè da condannati per spionaggio o politici che avevano presentato la domanda di grazia («gente rigorosamente respinta dai "politici autentici"»), risponde: *Primo: simpatici mi sono tutti perché uomini - come me - e perché infelici - più di me (che tra parentesi non sono infelice per nulla). Secondo: colti non ce n'è [...] Non si tratta né di cultura né di simpatia: la questione è tutta di tono morale. [...] Un intransigente o intollerante o schifitoso, capitato qui e sentito l'odore, si sarebbe sentito in dovere di far il diavolo a quattro per farsi togliere di qui e sottrarsi a*

certi contatti: io che considero l'intransigenza come gretta, e l'intolleranza come ineducazione, io che "ho mangiato sempre di tutto" [...] son rimasto, come rimango, violentieri [...]. Tutta questa gente, ti ripeto, mi è simpatica. Simpatica perché è infelice. Infelicissimi tutti perché nessuna luce li guida o li conforta, e chi n'aveva una o vi ha soffiato sopra e l'ha spenta: o gli si è ridotta a un lucignolo che puzza e che fa fumo.¹⁶

22 a anche un lucignolo può riprender fiato e ridiventare fiaccola; specie nella coscienza dei più giovani. Ed ecco, di nuovo, il professore riprendere il suo ruolo, ma, per carità, senza montare in cattedra. «Amici miei non perché io, professore, faccio loro scuola, ma perché io scolaretto ruzzo e faccio il chiasso con loro: è lì divertito e lì tengo su.»¹⁷ Mila, che da ex-allievo, come s'è visto, ben ricorda la capacità di Monti di far lezione senza salire in cattedra, aggiunge, intelligentemente, che queste lettere offrono un esempio di *Galgenhumor*, di umorismo del patibolo; in verità, le condizioni in cui Monti, o Rossi, scrivono le loro lettere familiari erano infami, la vigilanza oppressiva, e la vita durissima: in breve, nel carcere fascista si era sottoposti quotidianamente ad «un'opera sistematica di annientamento della personalità, fisica ed intellettuale, alla quale si poteva sopravvivere solo grazie a risorse interiori indistruttabili».¹⁸ Come Rossi anche Monti ha la coscienza di appartenere a un mondo di privilegiati, e vive quasi la sua condanna come un piccolo prezzo pagato al mondo dei più, al mondo dei privilegiati. In Rossi questo contrasto è ancora più vivo che in Monti, e la sua morale può apparire talora pungente moralismo, e il tono si fa spesso recriminatore, per esempio nei confronti di quanti - allude ai suoi simili, gli uomini di cultura - «se ne stanno comodamente in disparte senza preoccuparsi delle questioni politiche».¹⁹ La serenità di Monti è invece olimpica, la sua arguzia irresistibile: l'una e l'altra gli derivano dall'età e dal sapere. Ciò consente davvero di «far passare il messaggio» in modo più efficace, di rianimare «quei lucignoletti di umanità semiaccesi».²⁰ Se si comprende ciò - e non si fa fatica alcuna a comprenderlo - ci si rende conto che le lettere del professore piemontese rappresentano davvero un libro, anche, «per la scuola

media". Altre lettere, altri personaggi si potrebbero tirare in ballo, dalla statura morale equipollente a quella di Monti (o di Rossi); e sarebbe un confronto utile. Certo non tutti gli epistolari dal carcere offrono una lettura insieme istruttiva, formativa ed amena come questo, nel quale l'ironia non cede mai al sarcasmo, e si sposa anzi volentieri con l'autironia; l'intimità che stabilisce con l'interlocutrice lontana non diventa intimismo, l'affetto paterno non scade nel paternalismo. Monti è sì un moralista, ma è un «moralista antierico che non vuole lasciarsi imbalsamare».³⁵ È significativo che avendo egli stesso predisposto un'edizione antologica delle lettere vi rinuncerà. Azzardando qualche confronto, lasciando definitivamente da parte Gramsci, e il suo inarrivabile *corpus* epistolare, se leggiamo le lettere da Regina Coeli di Mario Alicata siamo colpiti dal rigorismo politico, lucido e tagliente, che si associa, in modo bizzarro, allo stato di esaltazione permanente dell'uomo; e l'una e l'altra caratteristica ci allontanano dall'autore.³⁶ Per contro siamo piacevolmente attratti dalle lettere di Carlo Levi, quasi come da una lettura amena e rilassante: ci solletica il loro tono leggero (e un po' ci turba il contenuto di non grande rilievo: oserei parlare di una brillante fatuità).³⁷ Volgendoci invece a Riccardo Bauer, quello nella cella a fianco a Monti, insieme a Rossi, un'aura di solennità si delinea: Bauer è uno di quegli uomini che non ha età, che vive in un'epoca determinata ma potrebbe essere vissuto due mila anni prima: l'austerità, la serietà del suo scrivere richiama esempi classici.³⁸ Solo Ernesto Rossi, come dicevo sopra, può essere messo sullo stesso piano del nostro: per sensibilità umana e affinità politica, per capacità d'ironia, anche se rimangono assai indietro sul piano letterario. Potremmo aggiungere un richiamo ad un altro ex-allievo di Monti al Liceo D'Azeglio, Cesare Pavese: come non provare una sorta di disagio davanti alle sue lettere dal confino e dal carcere?³⁹ Brancaléone Calabro è il Ponto Eusino dell'aspro, introverso giovane scrittore: quale siderale distanza tra lui e il suo "Profe"! Alla cifra della bonaria ironia del maestro, «ottimista alla guisa di Bertoldo»,⁴⁰ fa da contraltare la cupezza sardonica dell'alunno; all'accettazione responsabile della propria sorte, come frutto di una scelta di cui non ci si può, non ci si deve pentire, dell'uno, si contrappone l'irritato e quasi infantile rifiuto della propria condizione, quasi prodotto di un destino cinico e baro.

in tutti i casi qui menzionati, naturalmente, altrettanti esempi del genere epistolografico, occorre prendere le dovute cautele: a maggior ragione dinnanzi a lettere dal carcere. Oltre agli avvertimenti di Mila per la corretta lettura di questo specifico epistolario, dunque, si tengano presenti, in tale direzione, le osservazioni di Giorgio Amendola prefatore delle lettere di Alicata: una sincerità dubbia; l'intenzione di rincuorare i familiari, la volontà di mostrarsi più che rivelarsi; e poi c'è la presenza della censura, che induce a scrivere e/o a tacere, a sottolineare o a sfumare, costringendo in binari prestabiliti la conversazione; e così via. Ma forse non ha del tutto ragione Amendola quando scrive: «le lettere dal carcere si assomigliano molto».⁴¹ Quelle di Monti verrebbe voglia di dire - sono sì, per certi aspetti, uguali a tante epistole carcerarie; ma sono forse più uguali di altre.

⁹ Santarelli, op. cit., p. 225.
¹⁰ Il testo del discorso fu pubblicato col tit. *Gramsci e l'educazione democratica in Italia* in «Bel-fagor», II, 1947, pp. 395-411 e poi col tit. *Scoperta di Antonio Gramsci*, fu raccolto in: Luigi Russo, *Il tramonto del letterato*, Bari, Laterza, 1960 ed è stato ripreso nell'antologia *Prose polemiche. Dal primo al secondo dopoguerra*. A cura e con una introduzione di G. Falaschi, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 164-186, e ora, con qualche taglio, in Santarelli, op. cit., pp. 225-240. Ma si veda anche dello stesso Russo, *Gramsci polemista* (1960), poi inserito nel volume *Invito alla Resistenza*, Manduria, Lacaita, 1960, ove l'autore racconta delle notti passate nella lettura di quei dattiloscritti: «mi picchiavo le guance e il petto, e i fianchi, come l'amico Giorgio Pasquali, per aver ignorato quasi fino a quel momento il nome e l'opera di tanto uomo» (p. 229; il brano è richiamato pure da Santarelli, op. cit., p. 69 n.).

¹¹ Cfr. *Carceri: esperienze e documenti*. Fase. monogr. di «Il Ponte», V, 1949, 3. Il fasc. contiene una trentina di testimonianze.

¹² Sulla breve detenzione di Gramsci a Civitavecchia si veda Domenico Zucaro, *Gramsci a Civitavecchia. Detenuto n. 6589. «Avant!»*, 27.12.1951.

¹³ Luisa Monti Sturani a Benedetto Croce, 2.3.1936, in copia in ACS, CPC, f. 123.561 (la lettera era stata intercettata e «riservatamente revisionata» (come recita l'appunto del Capo della divisione Polizia Politica indirizzato alla Divisione Affari Generali e Riservati del Ministero dell'Interno, che accompagna la copia, datato 25.3.1936). L'anonimo funzionario che ha datiloscritto copiando l'originale storpia Sturani in Gherani.

¹⁴ Così testimonia un documento ufficiale del Ministero di Grazia e Giustizia datato Roma, 10.6.1937: trattasi di una missiva indirizzata al Ministero dell'Interno, Direzione Generale della PS a firma illeggibile (ACS, CPC, f. 123.561).

¹⁵ Il documento è stato recentemente edito a cura di Aldo Natoli, Vittorio Foa, Carlo Ginzburg *Il Registro. Carcere politico di Civitavecchia. 1941-1943*, Roma, Editori Riuniti, 1994.

¹⁶ Lettera cit. del Min. di Grazia e Giustizia.

¹⁷ In realtà le *Lettere a Luisotto* curate da Luisa Monti Sturani escono nel 1977, cioè undici anni dopo la scomparsa di Monti, presso Einaudi, con Prefazione di M. Mila, opportunamente conservata nella nuova edizione: Augusto Monti, *Lettere a Luisotto. 1936-1939*, A cura di L. Sturani Monti. Prefazione di M. Mila, Cuneo, Araba Fenice, 1995. Da questa ed. sono tratte tutte le citazioni.

¹⁸ La vicenda delle edizioni del capolavoro montiano incomincia con il volume *I Sansossi*, Milano, Ceschina, 1929, seguito, presso il medesimo editore, da *Quel Quarantotto!*, 1934 e *L'iniqua mercè*, 1935. Una riedizione con aggiunte e modifiche in vol. unico avviene nel 1949 col titolo *Tradimento e fedeltà* (Torino, Einaudi) e una ulteriore, definitiva col ripristino del titolo del primo volume *I Sansossi* nel 1963 (ivi). E, naturalmente, questa l'edizione ripresa da Araba Fenice, Cuneo, 1993: inizialmente con Prefazione di A.A. Mola, poi (1995) senza, ma con la ripresa del celebre scritto di Massimo Mila, *Augusto Monti educato*.

tore e scrittore (apparso nel fasc. spec. di «Il Ponte» sempre del 1949, «Piemonte», V, 8-9; lo scritto è alle pp. 1136-1148). Il risvolto di copertina è firmato da G. Barberi Squarotti. Si segnala pure un'edizione ridotta dell'opera nella collana «Libri per ragazzi»: *Le storie di Papà*, Torino, Einaudi, 1964. Per la ricostruzione analitica della storia editoriale dell'opera si ricorra a Giovanni Tesio, *Augusto Monti e le edizioni dei Sansòssi*, «Il Lettore di Provincias», VII, 21, 1976. Lo stesso Tesio ha firmato un ritratto critico di Monti in «Belfagor» (XXXIV, 1979, pp. 157-189), che integra il precedente ritratto firmato da Giorgio Lubiani (XII, 1957, pp. 288-302). Lo stesso Tesio ha dedicato al Nostra un intero volume (*Augusto Monti. Attualità di un uomo all'antica*, Cuneo, L'Arciere, 1980), che forse troppo concede ad una interpretazione "piemontesista" da cui invece credo occorrerebbe prendere le distanze.

¹⁹ Cfr. Augusto Monti, *Realtà del Partito d'Azione*. Introduzione di A.A. Mola, Cuneo, Araba Fenice, 1993. Il volumetto reca anche un risvolto di copertina firmato da P.F. Quaglieni. In tempi di clamato ritorno a una non meglio precisata "rivoluzione liberale" una rilettura del "curioso libretto" montiano (la definizione di Bobbio non fa capire quanto sia orientato in senso filocomunista l'azionista-gobettiano Monti) potrebbe fornire qualche elemento di informazione e di riflessione a quanti, da schieramenti opposti - ma non abbastanza, evidentemente - parlano con scarsa cognizione di causa. La prima edizione fu pubblicata da Einaudi nel 1945, con lettera dedicatoria dell'autore a Giancarlo Pajetta, un altro "montiano" del Liceo D'Azeffio. La lettera è conservata nella nuova edizione.

²⁰ Cfr. Augusto Monti, *Il mestiere di insegnare. Scuola classica e vita moderna. I miei conti con la scuola. Articoli e saggi*. Saggi introduttivi di R. Fornaca e A.A. Mola. Scritti di P. Gobetti e F. Antonicelli, Cuneo, Araba Fenice, 1994 (In sovraccoperta il sottotitolo recita: *Scritti sulla scuola 1909-1965*). Non sono sicuro della completezza della raccolta: per esempio non risulta inserita la relazione inviata da Monti al Ministro della Pubblica Istruzione Arango Ruiz nel settembre 1945 nel momento di lasciare l'incarico di sovrintendente scolastico per il Piemonte ricevuto nell'aprile dal CLN regionale. La relazione fu pubblicata, con documenti in appendice, in «Belfagor», XXI, 1966, pp. 196-211 con il titolo *Regione e scuola*. Un po' troppo scarsa, per non dire inesistente, la "cura" del volume. Nelle "Opere" di Araba Fenice si segnala un ultimo volume, nato da un testo «disseppellito», dice Monti, dalla figlia Luisa da «strati di que' vecchi appunti», e corredata da immagini dei fotografi Emilio e Francesco Milanesio: *Val d'Amirolo ultimo amore* (1994, già edito da Mursia di Milano nell'anno stesso della morte dell'autore, il 1966).

²¹ Massimo Mila, Prefazione a *Lettere a Luisotta*, p. iv. Ibidem, la cit. seg.

²² *Lettere a Luisotta*, pp. 125-126 (22.4.1937).

²³ Cito l'ultima definizione di cui si disponga: Gianfranco Pasquino, «Politica» in: *Alla ricerca della politica. Voci per un dizionario*, a cura di A. d'Orsi, Torino, Bollati



Boringhieri, 1995, pp. 264-284 (cit. p. 264).

²⁴ Cfr. Hannah Arendt, *Che cos'è la politica*, a cura di U. Lodz, Prefazione di K. Sontheimer, Milano, Comunità, 1995, p. 97 (ed. orig. 1993; si tratta di frammenti postumini dell'autrice, datati ai primi anni Cinquanta).

²⁵ *Lettere a Luisotta* cit., pp. 18-19 (17.2.1936).

²⁶ Lettera del 4.9.1936, in Ernesto Rossi, *Elogio della galera. Lettere 1930/1943*. A cura di M. Magini, Bari, Laterza, 1968, pp. 346-348 (cit. p. 347).

²⁷ Oltre al vol. cit., si vedano di Ernesto Rossi: *Guerra e dopoguerra. Lettere 1915/1930*. A cura di G. Armani, Firenze, La Nuova Italia, 1987 (che però precedono l'arresto e la carcerazione dell'autore) e *Miserie e splendori del confino di polizia. Lettere da Ventotene. 1939-1943*. A cura di M. Magini. Introduzione di R. Bauer, Milano, Feltrinelli, 1981.

²⁸ *Lettere a Luisotta*, p. 39 (1.5.1936).

²⁹ Ivi, p. 143 (anche la cit. prec.; 16.8.1937).

³⁰ Ivi, p. 174 (3.11.1937).

³¹ Ivi, p. 175 (stessa lett.).

³² Mila, Prefazione, ivi, p. III.

³³ Lettera di Ernesto Rossi alla mamma, del 5.2.1939, ora in Rossi, *Elogio della galera*, cit., pp. 469-470. Le *Lettere a Ernesto* di Elide Rossi sono state pubblicate da La Nuova Italia, Firenze 1958.

³⁴ *Lettere a Luisotta*, p. 175 (lett. cit.).

³⁵ Riccardo Massano, *Moralità e stile di Augusto Monti. Resistenza senza eroi: la sua scuola dal carcere*, in: *Augusto Monti nel centenario della nascita*. Atti del Convegno di studio. Torino-Monastero Bormida 9-10 maggio 1981, a cura di G. Tesio, Torino Centro Studi Piemontesi, 1982, pp. 143-162 (cit. p. 143).

³⁶ Cfr. Mario Alicata, *Lettere e Taccuini da Regna Coeli*. Introduzione di A. Vittoria. Presentazione di G. Amendola, Torino, Einaudi, 1977.

³⁷ Cfr. Carlo Levi, *E questo è il carcere tetro? Lettere dal carcere*.

Karel Misek

1934-1935., a cura di D. Ferraro, Genova, Il Melangolo, 1991.

²⁴ Cfr. 1930: gli arresti di "Giustizia e Libertà". *L'epistolario Bauer dal carcere*, a cura di A. Colombo, «Quadrerno 3», a cura della Fondazione R. Bauer, Milano, Fondazione Mondadori 1991, pp. 9-64; Ma di Bauer si veda anche: *Quello che ho fatto. Trent'anni di lotte e di ricordi*, a cura di P. Malvezzi e M. Melino, presentazione di A. Colombo, Milano, Cariplo, 1986.

²⁵ Cfr. Cesare Pavese, *Lettere. 1926-1950*, 2 tt., Torino, Einaudi, 1968: le epistole relative al periodo del confino e della detenzione sono alle pp. 231-341.

²⁶ *Lettere a Luisotta*, p. 81 (7.10.1936).

²⁷ Giorgio Amendola, Prefazione a Alicata, op. cit., p. X. Per una contestualizzazione della problematica dell'autoriflessione dell'uomo di cultura sotto il regime mussoliniano, con peculiare attenzione alla produzione epistolografica, diaristica e memorialistica, mi permetto di richiamare il mio contributo *Intellettuali allo specchio nell'Italia fascista*, «Annali della Fondazione L. Einaudi» (Torino), XIX, 1985, pp. 303-363.

ATTIVITÀ

Attività svolta dalla Fondazione Istituto piemontese A. Gramsci da ottobre a dicembre 1995

Corso di aggiornamento per insegnanti delle scuole primarie e secondarie: **Diversità e didattica nella scuola: strumenti ed esperienze a confronto**
4 ottobre *Presentazione del progetto e formazione dei gruppi.*
11 ottobre *Gli strumenti per l'apprendimento intorno al problema del razzismo e della diversità (elementi cognitivi ed affettivi).*
25 ottobre *Fare ricerca: un modo per attivare una relazione.*
8 novembre *Una situazione concreta di conflitto raziale.*
22 novembre *Allievi e professori in un'esperienza teatrale.*
6 dicembre *Presentazione e discussione di alcuni casi da parte degli insegnanti tratti dalla propria esperienza.*
13 dicembre *La valutazione. Gioco dei ruoli.*
Conduttori dei gruppi:
U. Corino, L. Ottolenghi,
M. Panero, F. Pavese
Con la partecipazione di:
P. Nicolicchia Vercellone,
P. Palmero, F. Scalambri
11 ottobre
Seminario
Uguaglianza e identità
relatore: A. Pizzorno
9 novembre
Giornata di studi per capi d'Istituto e docenti in collaborazione con CGIL/ CISL/ UIL Scuola Torino, AIMC/ CIDI/ FNISM/ MCE / UCIIM
La scuola degli altri.
Aggiornamento: contenuti, soggetti, prospettive.
Confronto fra esperienze europee.
Partecipano: S. Scamuzzi, W. Muller, G. Rella, F.M. De Carneri Calzada, R. Iosa, M. Bertiglia.
Corso di aggiornamento in collaborazione con Comitato per la Costituzione "Cittadini non suditi" e CGIL/ CISL/ UIL Scuola Torino
Radici storiche e attualità della Costituzione

21 novembre
Alle radici storiche della Carta Costituzionale.

relatori: M. Salvadori, F. Traniello

28 novembre
Le forme di governo nelle democrazie liberali.

relatori: A. Mastropaolo, F. Pizzetti

5 dicembre
Le garanzie costituzionali nel sistema maggioritario.

relatori: M. Dogliani, J. Luther

12 dicembre
Indipendenza della magistratura e sistema maggioritario.

relatori: G. Neppi Modona, L. Pepino

Corso di aggiornamento per docenti di scuole superiori di primo secondo grado in collaborazione con Associazione Italiana Insegnanti di Geografia Sede di Vercelli, Federazione Nazionale Insegnanti Sezione di Vercelli, Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea in Provincia di Vercelli

La Costituzione nella storia dell'Italia repubblicana

28 novembre
Il fascismo dalla dittatura alla democrazia e le istituzioni repubblicane.

relatore: N. Tranfaglia

6 dicembre
Le radici storiche della Costituzione repubblicana.

relatore: C. Della Valle

13 dicembre
I diritti di uguaglianza e la Costituzione.

relatore: M. Dogliani

20 dicembre
Le generazioni dei diritti e i diritti umani.

relatore: C. Ottino

10 gennaio '96

Garanzie per il cittadino ed autonomie dei poteri dalla democrazia proporzionale alla democrazia maggioritaria.

relatore: J. Luther

17 gennaio '96

Dal regionalismo al federalismo.

relatori: F. Pizzetti, P. Sereno, F. Eva

24 gennaio '96
La forma di governo della democrazia italiana.

relatore: M. Salvadori

30 gennaio '96
Le riforme costituzionali: bilancio e prospettive per la Repubblica.

relatore: A. Mastropaolo.

29 novembre
Convegno pubblico in collaborazione con FISAC CGIL Piemonte

Il Sindacato nella Democrazia la Democrazia nel Sindacato

relatore: I. Regalia

interventi: P. Marcenaro, P. Cagna

Paolo De Robertis



*Le immagini
di questo numero*

1. Per quanto riguarda il progetto grafico, la forma comunicativa di "Sisifo", penso si possa fare riferimento a quanto ha scritto Giovanni Anceschi in occasione della mostra dedicata ai primi quindici numeri della rivista: "Tutte le componenti, i vincoli e le variabili progettuali, sono state usate con cura per fare di "Sisifo" un oggetto particolare, autonomo e riconoscibile, dotato cioè di un'identità significativa. Il formato allungato, il peso e il colore della carta, la scelta della gerarchia variata dei caratteri tipografici, e per l'impaginazione la definizione di una gabbia semplice ed elastica ecc.

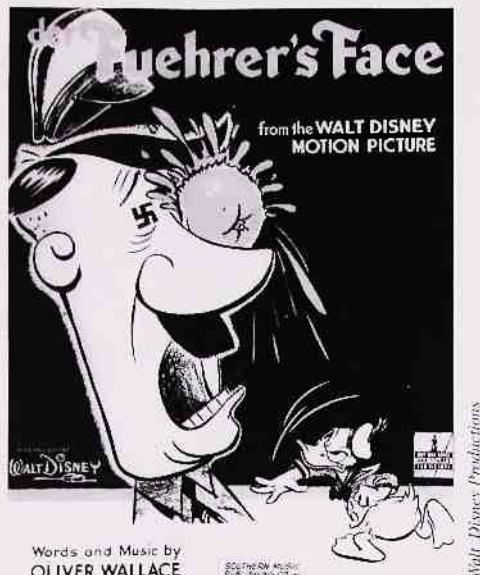
Ciascuna scelta elementare concorre a produrre una forma comunicativa netta e conclusa, assieme alla testata, marchio verbale evidente e in qualche modo sinesteticamente coerente col concetto di sforzo, di pressione in avanti. E ancora. L'attenzione va attirata sulla decisione di impiegare le iniziali di paragrafo, che mobilitano la pagina e l'organizzano.

Ma soprattutto quella che la lingua chiama la veste, ma che dovrebbe portare il nome di corpo grafico di "Sisifo", ha ricevuto (...) un completamento interessante.

Per il problema dell'illustrazione è stata scelta, fra quelle possibili, una soluzione che si allontana egualmente sia dalla soluzione dispersiva delle illustrazioni pertinenti a ciascun singolo articolo, sia dalla soluzione decorativa del puro riempitivo. Si è scelta una via, che nel panorama attuale ha un autorevole esempio

nell'"Alfabeta" di Gianni Sassi, e cioè quella di unificare e rendere autonome le immagini, pubblicandone ogni volta una collezione che sta insieme per un qualche criterio interno iconografico (lo stesso autore, la stessa tecnica, lo stesso motivo ecc.).

Va segnalato che progressivamente la formula di "Sisifo" si è venuta sganciando dal modello per assumere caratteri peculiari. In altre parole al ruolo ancillare di partenza, del grafico impaginatore, si è aggiunto in un primo tempo il compito di selettor e propositore iconografico. Ma poi, piano



Walt Disney Productions



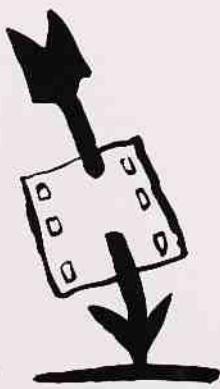
Edmond François Calvé

piano, il ruolo ha avuto lo spazio per evolversi ulteriormente in quello vero e proprio di autore o meglio di redattore grafico, come avrebbero detto Vittorini e Steiner".

2. Questo testo appare in occasione della pubblicazione del trentesimo numero della rivista e, quindi, può essere utile proseguire il discorso avviato da Anceschi con alcune annotazioni che riguardano l'evoluzione della collezione iconografica apparsa sui numeri pubblicati (un campione della quale viene presentato, ordinato cronologicamente, nelle pagine precedenti).

Se, infatti, il saggio per immagini ha riguardato alcuni grandi temi storici, rilevanti anche sotto il profilo di un ripensamento iconografico

(Guerra di Spagna, Seconda guerra mondiale) è verso l'attualità, che si è orientata successivamente la proposta del repertorio iconografico. Presentando una serie di manifesti che provenivano direttamente da paesi in cui erano in atto profonde trasformazioni. Dall'Europa dell'Est (nella fase successiva alla caduta del Muro) alla stessa Russia, di cui si è inteso documentare in due diversi numeri il passaggio dalla Perestrojka alla difficile fase che ha visto l'avvento di Eltsin a capo dello stato. Nella maggior parte dei casi si è trattato di materiali provenienti da viaggi di studio e da contatti diretti con gli autori: occasioni in cui il manifesto veniva collocato in un quadro di riferimento che andava al di là di valutazioni di tipo grafico o



Alfredo De Santis

apufftoppupipal

Bruno Magno

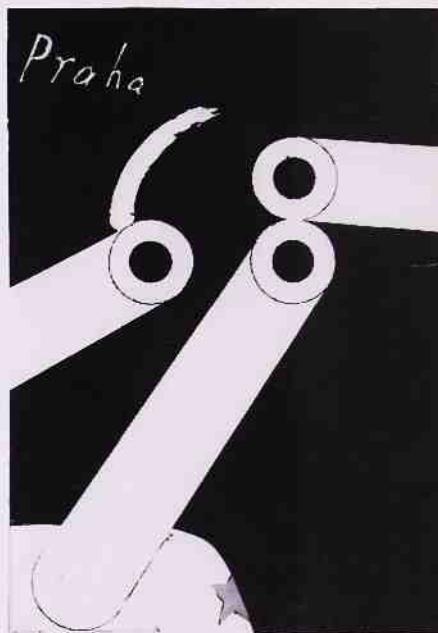
prevalentemente formale. Nel tentativo di utilizzare anche lo strumento del manifesto per fornire spunti, indicazioni, delineare situazioni delle quali non era né semplice né facile fornire valutazioni e giudizi.

3. Per ogni numero un testo, la cui lunghezza era talvolta determinata dallo spazio disponibile, ha fornito una serie di informazioni ulteriori rispetto a quelle già suggerite dalle immagini presentate. In alcuni casi la presentazione del blocco iconografico è avvenuta contemporaneamente alla preparazione di mostre di cui curavo la realizzazione. Cosa che rendeva più semplice l'accesso al materiale e permetteva la scelta delle immagini maggiormente significative.



Lucio Molinari

4. A conclusione ci pare, infine, il caso di sottolineare un'ultima direzione di lavoro, alla quale hanno contribuito in prima persona grafici di altre città e di altre nazioni che qui intendo ringraziare. Ciò è avvenuto in almeno due casi. Quando si è chiesto un contributo europeo per poter disporre di un'iconografia "Contro il pregiudizio" (numero speciale di "Sisifo" diffuso in tutto il Piemonte). E quando è stato lanciato un invito a produrre direttamente per "Sisifo" immagini per il numero dedicato a "Garanzie, autonomie, equilibrio dei poteri in una democrazia maggioritaria" tema non certo facile e che, invece, ha visto un'attenta partecipazione da parte di calligrafi e grafici di differenti città italiane.

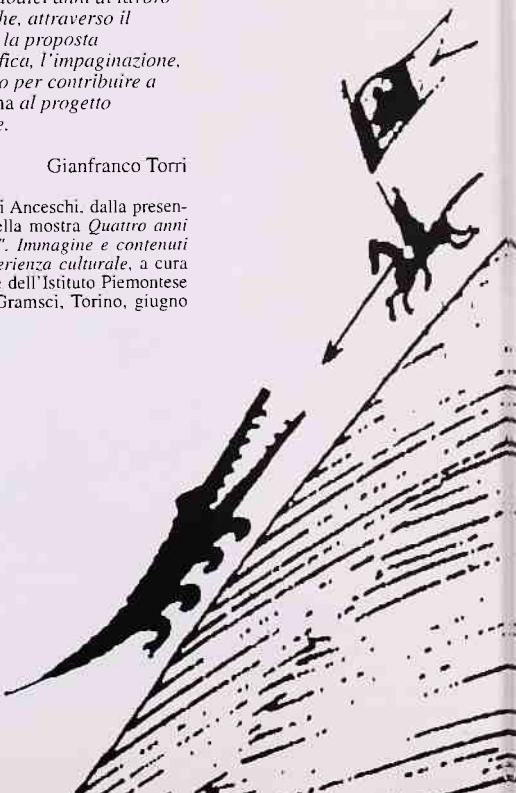


Krzysztof Dziedzic

Dodici anni di vita di una rivista e dodici anni di lavoro grafico che, attraverso il progetto, la proposta iconografica, l'impaginazione, si è mosso per contribuire a dare forma al progetto editoriale.

Gianfranco Torri

¹ Giovanni Anceschi, dalla presentazione della mostra *Quattro anni di "Sisifo". Immagine e contenuti di un'esperienza culturale*, a cura di Sisifo e dell'Istituto Piemontese Antonio Gramsci, Torino, giugno 1987.



*Idee ricerche programmi
della Fondazione Istituto
piemontese A. Gramsci
ora anche su Internet.
Questi sono gli indirizzi:
**Fondazione Istituto
piemontese A. Gramsci**
<http://www.arpnet.it/~gramsci/>
**Comitato per la
Costituzione "Cittadini
non sudditi"**
<http://www.arpnet.it/~ccost/>
**Comitato "Oltre il
razzismo"**
<http://www.arpnet.it/~norazz/>
Agli stessi indirizzi si può
giungere attraverso il link
del Comune di Torino:
<http://www.comune.torino.it/>
attivando "Progetto
Associazioni" e quindi
"Elenco delle
Associazioni".*

**Istituto Gramsci
piemontese**

Organismi direttivi

Consiglio di amministrazione:
Aldo Agosti, Arnaldo Bagnasco,
Angelo Benessia, Luciano Bonet,
Bruno Contini, Franco De
Benedetti, Alfonso Di Giovine,
Pietro Marcenaro, Laura
Marchiaro, Isa Massabò Ricci,
Guido Neppi Modona, Achille
Orsenigo, Sergio Scamuzzi,
Nicola Tranfaglia

Collegio dei revisori:
Guido Bonfante (Presidente),
Andrea Grossi, Giuseppe Nesci.

Presidente:
Guido Neppi Modona

Direttore:
Sergio Scamuzzi

Comitato scientifico:
Cristiano Antonelli, Adriano
Ballone, Luigi Bobbio, Giovanni
Carpinelli, Claudio Dellavalle,
Giuseppe Dematteis, Giuseppe
Di Chio, Carlo Jocreau, Adriana
Luciano, Stefano Piperno, Franco
Ricca, Gian Enrico Rusconi,
Walter Santagata.

Struttura organizzativa:

Amministrazione e segreteria:
Angela Ferrari, Anna Silvestro

Biblioteca:

Rosangela Zosi

Archivio: Renata Yedid Levi

Formazione:

Francesco Scalabrinio

Sisifo

Idee ricerche programmi
dell'Istituto Gramsci piemontese

Direttore: Silvano Belligni.

Redazione: Silvano Belligni,
Giuseppe Berta, Luciano Bonet,
Mario Dogliani, Francesco
Scalabrinio, Sergio Scamuzzi,
Walter Santagata.

Direttore responsabile:

Marina Cassi.

Redattore grafico:

Gianfranco Torri.

Le immagini utilizzate
per illustrare questo numero
ripercorrono l'iconografia
pubblicata nel corso dei trenta
numeri della rivista.

Stampa:
Arti Grafiche Roccia, Torino
AutORIZZAZIONE:

Tribunale di Torino
n. 3360/84 del 28/1/1984.

Spedizione in
abbonamento postale
Pubblic. 50%
n. 1/1° semestre 1996

La corrispondenza deve
essere inviata alla redazione
di Sisifo, Istituto Piemontese
A. Gramsci, via Vanchiglia 3,
10124, Torino
(Tel. 011/8395402).

Commiato, di Silvano Belligni

DIBATTITO

**L'intermediazione nel mercato del lavoro
e i nuovi servizi per l'impiego.**

Una ricerca in Piemonte, di Adriana Luciano 2

Gli immigrati sono dei criminali?

Alcune riflessioni sul tema, di Antonella Meo 9

QUESTIONE SCUOLA

La valutazione dell'attività didattica

di Francesco Scalabrinio 13

**Dal diritto all'informazione alla cultura
della trasparenza,** di Adriano Ballone 16

La mafia secondo gli studenti torinesi

di Marco Marturano 20

**Livelli di apprendimento e valutazione nella
scuola secondaria superiore,** di Giancarlo Gasperoni 25

**L'aggiornamento del personale della scuola
e il contratto,** di Alberto Badini Confalonieri 31

**Reclutamento, formazione iniziale e statuto
degli insegnanti** (traduzione) di Caterina Davico 32

**Il perfezionamento dei docenti in Germania:
l'esempio del Baden-Württemberg**
di Wolfgang Müller 37

**Verso un sistema universitario regionale
di formazione,** di Dario Rei 40

TESTIMONIANZE

Quale vittoria sulla corruzione?, di Giorgio Spini 42

**Augusto Monti e l'epistolografia carceraria
dell'antifascismo,** di Angelo d'Orsi 46

ATTIVITÀ

Attività svolta da ottobre a dicembre 1995 52

Le immagini di questo numero di Gianfranco Torri 53