

SOMMARIO

Editoriale

1/L'Italia e gli altri

ERMANNO DETTI

Lo scrigno

3/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/ Edicole, addio!

ERMANNO DETTI

Attualità

4/Il nuovo umanesimo di papa Francesco

Conversazione col cardinale Gianfranco Ravasi

FRANCESCO SINOPOLI e PINO SALERNO

8/La soluzione dentro e fuori la scuola

La dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari

GIORGIO CRESCENZA

12/Rendere la scuola attraente e inclusiva

La dispersione scolastica non è un destino

PAOLA PARLATO

15/Dare un futuro ai giovani

La dispersione scolastica implicita

e i diplomati "analfabeti"

Intervista ad Anna Maria Ajello di ELISA SPADARO

18/Non si finisce mai di imparare

La formazione del personale della scuola

MARIA GRAZIA FRILLI

21/Una scommessa per il rilancio del sistema paese

Ricerca e innovazione in Italia

ALBERTO SILVANI

24/I demeriti della meritocrazia

Come valutare il sistema scolastico

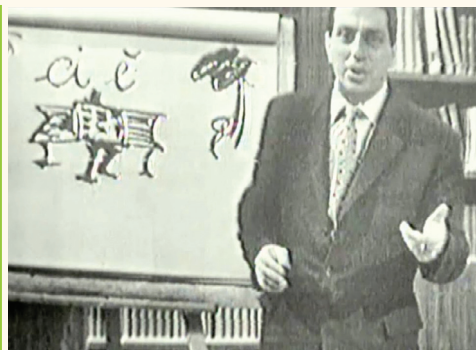
MASSIMILIANO DE CONCA

Osservatorio sull'università

A CURA DI FABIO MATARAZZO

28/Uniformare la disciplina

Le incompatibilità dei docenti universitari



Il maestro Manzi

33/Concorsi senza trucco

Un protocollo con l'ANAC

35/Nuove figure e nuovi percorsi

Accesso alla docenza. Le proposte del CUN

Pedagogie e didattiche

38/Una rivoluzione epistemologica

Dall'integrazione all'inclusione

GIULIANO FRANCESCHINI

43/Il difficile confine tra normalità e disabilità

Cosa sono i Disability Studies

MARIANA PICCIOLI

46/Elogio della lettura

Per una nuova paideia

ANNUNZIATA MARCIANO

53/La classe plurilingue come opportunità

Gli alunni stranieri a scuola

DANIELA DI NARDI

Tempi moderni

56/Il dovere e la responsabilità della memoria

Primo Levi nel centenario della nascita

DAVID BALDINI

62/Un intellettuale del Novecento

I Protagonisti/

Romano Bilenchi nel trentennale della morte

AMADIGI DI GAULA

64/Un futuro pieno di speranza

I Protagonisti/Mikhail Gorbaciov

Trent'anni fa il 1989

AMADIGI DI GAULA

66/A mio fratello Luigi

La specola e il tempo/ In ricordo di Giaime Pintor nel centenario della nascita

A CURA DI ORIOLO

68/Di Vittorio antifascista

"La voce degli italiani" (1937-38)

MASSIMO MARI

Sulla funzione educativa dell'arte

74/ "LEI", realtà, sogno, ricordo

Dal romanzo al teatro performativo

Intervista a Marco Fioramanti di ELISA SPADARO

Libri

78/I sistemi imperfetti

VINCENZA FANIZZA

79/Destinazione finale: la vita

MARCO FIORAMANTI

Recensioni

80/Schede

ANITA GARRANI

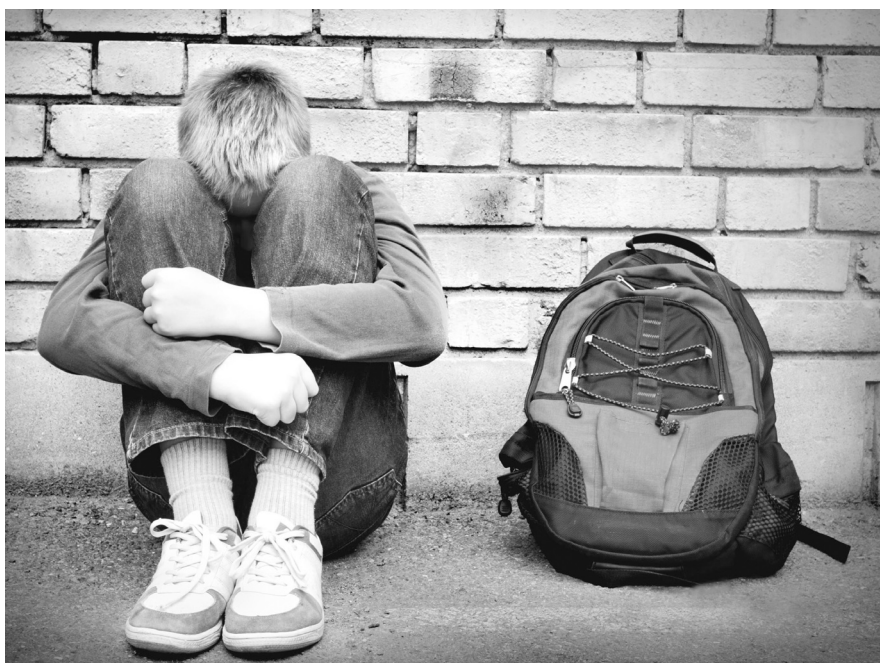


Giuseppe Di Vittorio

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

LA SOLUZIONE DENTRO E FUORI LA SCUOLA

GIORGIO CRESCENZA



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

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

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

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

la dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari

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

Le nuove povertà e la forza dell'istruzione

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

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

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

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

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

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

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

Una lettura pedagogica

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

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

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

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

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

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

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

la dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari



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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

Gli alfabeti dell'intercultura, Pisa: Edizioni ETS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I DEMERITI DELLA MERITOCRAZIA

MASSIMILIANO DE CONCA



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

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

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

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

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

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

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

come valutare il sistema scolastico

L'avvento dei tecnici e del merito

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

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

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

Questa filosofia sociale si basa, forse

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

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

La situazione in Italia

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

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

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

Guardare oltre i dati

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

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

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

Il ruolo della politica

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



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

L’interesse del sindacato della conoscenza

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

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

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

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

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

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

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

come valutare il sistema scolastico

NOTE

¹ John Major 'shocked' at privately educated elite's hold on power, scritto da P. Wintour su The Guardian, 11 novembre 2013. Qualche anno dopo sul tema è tornata anche Theresa May quando, il 13 luglio 2016, come capo del governo del Regno Unito ha dedicato il primo suo intervento pubblico alla scuola. Lo ricorda Tullio De Mauro, *Classi fuori classe*, in *Internazionale del 14 ottobre 2016* (p.95) <http://intern.az/1v10>. Lo stesso è accaduto negli Stati Uniti, dove Barack Obama ha dovuto provvedere a modificare nel 2015 le politiche scolastiche del No Child Left Behind: vedi D. Poliandri, *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole*, in *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, a cura di M. Freddano e S. Pastore, FrancoAngeli, Milano 2018, pp.67-87, in particolare pp.79-80, a cui si rimanda per la bibliografia specifica.

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

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

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

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

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

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

⁵ Sull'impatto della tecnocrazia sulla scuola si veda l'ultima fatica di Roberta Calvano (*Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma 2019).

⁶ Per noi significa il passaggio alla Riforma Moratti e l'affermazione di un ruolo più incisivo dell'Invalsi, nato proprio nel 2004: vedi Poliandri, *Per una valutazione* cit. e P. Cipollone, D. Poliandri, *Il sistema nazionale di valutazione come strumento di supporto per la qualità*, in *Economia & Lavoro*, XLVI, 1, 2012, pp.47-59.

⁷ Bruno Trentin, *A proposito di merito*, L'Unità, 13 luglio 2006, <http://bit.ly/trentinmerito>

⁸ Pensiamo alla serie di articoli pubblicati quest'estate dopo la diffusione del rapporto annuale (10 luglio 2019) e comparsi su La Repubblica. I protagonisti di questa lunga querelle sono stati personaggi per lo più fuori dal mondo della scuola militante, ma che si sono sentiti in dovere di intervenire, come per esempio Antonio Pennacchi (scrittore), Silvia Ronchey (filologa classica), Eraldo Affinati (scrittore con

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

⁹ Su questi aspetti si registrano diversi interventi. Sicuramente interessante il libro Roberto Contessi, *Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno*, Laterza, Roma-Bari 2016. Ed è singolare che nello stesso anno sia pubblicato un altro libro dal titolo analogo, Marco Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano (2016).

¹⁰ La discussione più recente si è sviluppata con 3 incontri seminariali: 1) il 2 luglio hanno partecipato, tra gli altri, Donatella Poliandri (ricercatrice Invalsi) e Giuseppe Bagni (docente e presidente del CIDI); 2) l'11 settembre Andrea Baccini (prof. Università di Siena e redattore ROARS), Paolo Sestito (resp. ufficio statistica di Banca d'Italia e già presidente Invalsi), Anna Maria Ajello (presidente Invalsi); 3) il 24 settembre ha partecipato Pietro Lucisano (prof. Università "La Sapienza" di Roma).

¹¹ La FLC CGIL ha esposto le sue proposte nel convegno "La scuola che verrà" del 21-22 marzo 2018 <http://bit.ly/flclascuolacheverrà>

¹² Non è un caso che la "mitica" Finlandia non abbia un sistema di valutazione del personale e delle scuole, ma tutto si basa sulla fiducia; ne scriveva già il 2 maggio 2011 Erik Kain su Forbes (The Finland Phenomenon: Inside the World's Most Surprising School System) presentando il documentario The Finland Phenomenon: «In Finland there are no standardized tests. In fact, there is really very little testing at all. Finnish teachers are not monitored or rated based on test scores, and teachers (as well as their students) have a great deal of autonomy. It is a system built on trust, and the film really drives home the notion that trust – rather than faux accountability – leads to real results, leads to teachers and students and members of government all wanting to live up to the trust given to them rather than simply scraping by». (<http://bit.ly/kainfinland>)

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

UNA RIVOLUZIONE EPISTEMOLOGICA

GIULIANO FRANCESCHINI



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

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

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

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

dall'integrazione all'esclusione

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

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

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

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

Un nuovo approccio

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

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

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

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

La critica al modello bio-medico

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

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

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

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

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

L'uso critico del linguaggio

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

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

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

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

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

Il ruolo centrale del contesto

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

dall'integrazione all'esclusione

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

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

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

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



Verso una didattica inclusiva

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

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

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

Il tempo, lo spazio e le relazioni della didattica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gli alunni stranieri a scuola

LA CLASSE PLURILINGUE COME OPPORTUNITÀ

DANIELA DI NARDI



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

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

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

straniera, mentre per gli alunni italiani è dell'80,9%. Inoltre la scolarità dei primi è nettamente inferiore se si considera la scuola dell'infanzia, che invece rappresenta un'opportunità unica per acquisire la lingua italiana con i coetanei, prima dell'inserimento nella scuola primaria. Ben 503.000 studenti di origine migratoria, in realtà, sono nati in Italia, rappresentando le cosiddette “seconde generazioni”; gli alunni di cittadinanza non italiana che entrano per la prima volta nella scuola non conoscono la lingua tendono a diminuire, ma le istituzioni scolastiche non possono esimersi dall'approntare un protocollo di accoglienza degli alunni stranieri e dall'affrontare la problematica dell'Italiano L2.

Altre questioni da risolvere sono il ritardo scolastico di circa il 40% degli studenti quattordicenni con cittadinanza non italiana e l'elevato rischio di abbandono formativo dei giovani dai 18 anni in su. Nel febbraio 2014 il MIUR ha pubblicato le Nuove linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (dopo quelle del 2006), contenenti una serie di indicazioni operative per le scuole. Richiamandosi anche al documento del 2007 La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, si sottolinea la centralità di un'educazione interculturale che «rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella

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

Insegnare l'italiano agli stranieri

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

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

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

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

gli alunni stranieri a scuola

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

Rispettare i tempi dell'alunno

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

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

gli alunni stranieri a scuola

materie o il comportamento da tenere.

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“LEI”, REALTÀ, SOGNO, RICORDO

Intervista a Marco Fioramanti di ELISA SPADARO

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

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

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

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

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

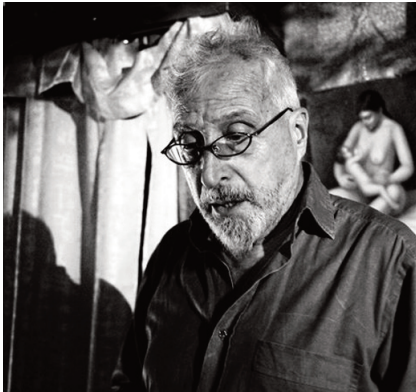
L'intensa passione dei due li porta a fissare il loro legame per il resto della vita, ma il prete del paese [Kotor, ndr] non ha l'autorità di unire in matrimonio questi due giovani. Sono costretti ad aspettare per i permessi necessari. Nel frattempo l'incalzare della resistenza partigiana locale minaccia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



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

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

dal romanzo al teatro performativo



Marco Fioramanti

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

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

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

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

Come mai la scelta di questa forma artistica?

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

trasparente di fronte al pubblico.

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

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

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

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

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



Diego Rifici e Valeria Flore (video frame)

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

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

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

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



SULLA FUNZIONE EDUCATIVA DELL'ARTE

dal romanzo al teatro performativo



Il gruppo allo Studio Fioramanti durante la prima lettura del copione



Valentino Orfeo

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

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

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

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



Fulvia Patrizia Olivieri



Mariaelena Masetti Zannini

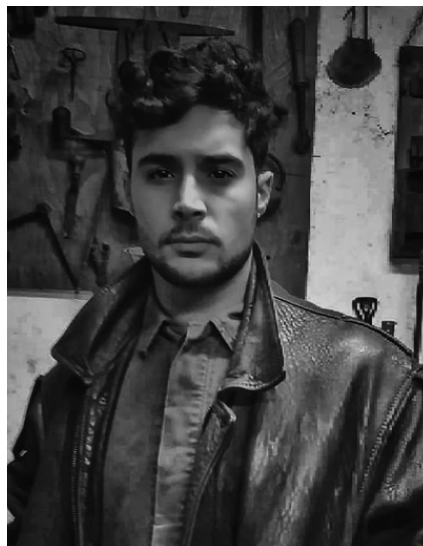


Licia Amendola

dal romanzo al teatro performativo



Malvina Ruggiano



Diego Rifici



Valeria Flore

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

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

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

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

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

Cosa dobbiamo aspettarci da queste tre serate?

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



Maria Borgese



Theo Allegretti



Vendy Pumpřlová