Il nostro articolo 18

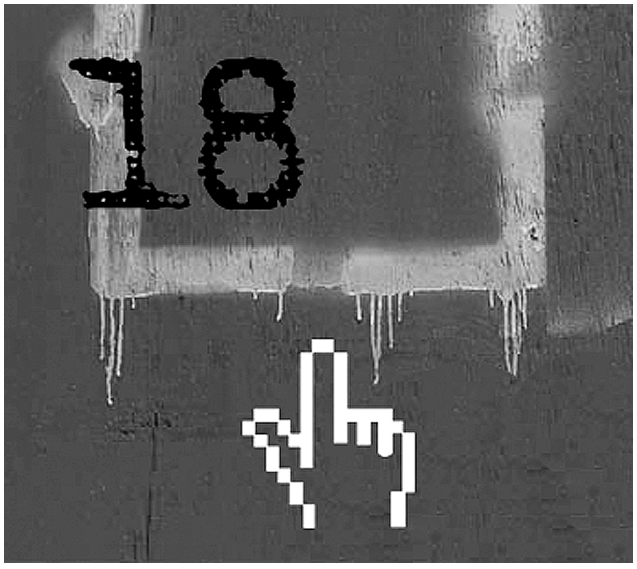
CESARE PIANCIOLA

Lo sciopero generale del 16 aprile aveva tra i suoi temi anche la scuola. «Difendere l'innalzamento dell'obbligo scolastico sarà il nostro articolo 18», ha dichiarato Luigi Berlinguer riferendosi a quanto raggiunto nella precedente legislatura (legge 20 gennaio 1999, n. 9): almeno nove anni di obbligo scolastico per tutti fino ai quindici anni e divaricazione dei percorsi solo dopo l'acquisizione di una base culturale e di un processo di socializzazione ampiamente comuni. Ma «il nostro articolo 18» deve comprendere anche il ritiro della legge delega, cioè dell'amplissima discrezionalità che il governo vuole dal Parlamento per cambiare la scuola, contro cui ultimamente si è anche pronunciato il Consiglio nazionale della pubblica istruzione. Altre misure assunte dal governo devono essere cancellate perché gravemente lesive del carattere pubblico della scuola e dell'articolo 33 della Costituzione. Tra queste: il decreto legge approvato dal Consiglio dei ministri il 28 giugno dello scorso anno, con il quale il servizio prestato nelle scuole private di ogni tipo — nelle quali i gestori scelgono gli insegnanti — è stato equiparato a quello prestato nella scuola pubblica: anticamera della modalità privatistica nelle assunzioni che sta nel modello aziendalistico Berlusconi-Moratti; altro fatto gravissimo la norma della Finanziaria con cui sono stati soppressi i commissari esterni all'esame di Stato, abolendo con ciò ogni controllo sulle scuole pubbliche ma anche sulle private paritarie (circa l'80% delle scuole private) e legalizzando così l'acquisto del titolo di studio sul mercato.

Il governo persegue anche nel settore dell'istruzione sia la riduzione dello stato sociale sia la confusione di pubblico, privato e confessionale. Il disegno di legge per l'assunzione a tempo indeterminato di 14.000 insegnanti di religione cattolica, che poi potranno passare ad altri insegnamenti, delinea un canale di reclutamento che passa attraverso le Curie. La controriforma dei cicli scolastici apre nuovi spazi al settore privato e alle agenzie confessionali nella scuola. La Commissione Bertagna prevedeva 300 ore annuali che gli utenti potevano scegliere di spendere (anche in relazione alle possibilità economiche) in corsi pubblici o privati: è prevedibile che il sistema dei crediti acquisiti in strutture private e certificati dalla scuola pubblica — già presente oggi marginalmente — diventi un aspetto caratterizzante della nuova scuola.

«La scuola come comunità. No ai presidi manager», titolava l'intervista alla Moratti *Corriere della sera* il 26 marzo. Ma poi vediamo che il Consiglio della scuola nei nuovi organi collegiali — però è significativo che il termine "collegiali" venga persino cancellato dal titolo e dall'articolo 2 del disegno di legge — è presieduto dal dirigente scolastico al quale vengono riservati ampi poteri. Si aboliscono i consigli di classe e la struttura gerarchica e verticistica lentamente erosa nella recente storia della scuola italiana viene ripristinata con una vernice modernizzante di efficientismo. Il governo sostiene un'idea aziendalistica e concorrenziale di scuola e insieme un'idea comunitaristica che fa riferimento a precisi modelli. Sono da contestualizzare alcuni elementi apparentemente lontani: mentre non viene più sostenuta *Libera*, l'associazione promossa dal Gruppo Abele che tanto ha fatto per diffondere attraverso le scuole una cultura dei diritti, ed è dichiarata l'intenzione del trio Moratti, Sirchia e Maroni di privilegiare strutture private come "San Patrignano" rispetto alle strutture pubbliche per i tossicodipendenti, accusate di essere troppo permissive.

Diceva Andrea Bagni su *école* all'inizio dell'anno scolastico facendo un identikit del programma di centrodestra: disintegrazione del pubblico, famiglie depositarie uniche dei valori e acquirenti del prodotto più simile a sé nel grande ipermercato dell'istruzione, con l'aiuto dei buoni-scuola regionali o statali. C'è da lavorare perché questo programma non passi nel senso comune come «riforma della scuola» e non finisca di relegare tra le anticaglie l'idea di scuola della Repubblica contenuta nel nostro patto costituzionale. ●



ARO 02

La scuola che vorrei

Il seminario annuale di *école* si tiene il 16 giugno a Milano (Università Popolare, via Terraggio, 1). La discussione è aperta a tutti. Informazioni: 031.281565.

«Si consigliano studi professionali»

ANTONIA SANI

Per decenni si è attesa invano una riforma della scuola superiore che si ponesse come obiettivo la realizzazione della "scuola di massa" e l'elevazione dell'obbligo scolastico. Ma il modello statunitense ha avuto la meglio.
Proponiamo una riflessione su una questione "calda": il ventilato passaggio di tutti gli Istituti professionali di Stato alle Regioni con una loro assimilazione alla Formazione professionale regionale

La natura "addestrativa" dei corsi svolti nei Centri di formazione professionale regionale è profondamente diversa dalle finalità e dalla funzione del "sistema scolastico-formativo". Non serve imbellettarla con dichiarazioni altisonanti, che tutti sanno raramente praticabili. Serve piuttosto prendere posizione contro ciò che è avvenuto fino ad oggi: la sostituzione di una parte del percorso scolastico con la formazione offerta da questi Centri.

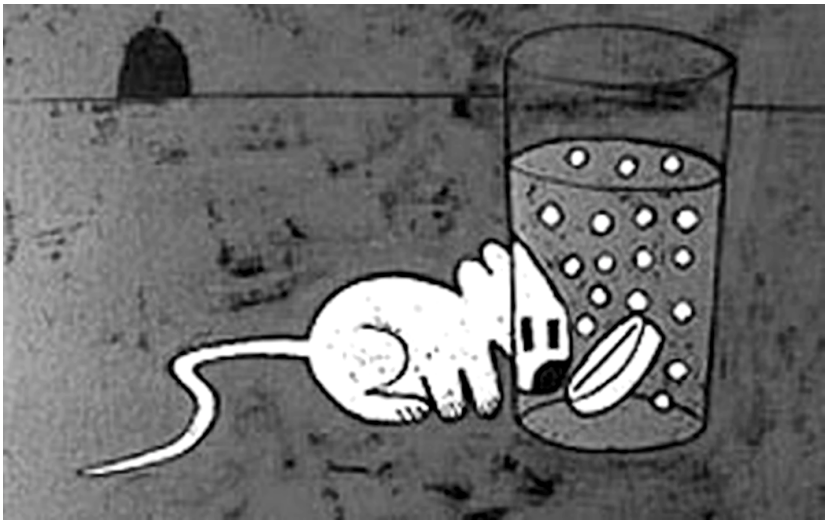
Chi ha visto la puntata di *Report* dedicata a Scuola italiana/ Scuola USA a confronto, trasmessa da RAI 3 la sera di Pasqua, una fortuna l'ha avuta: quella di avere finalmente capito a quali fonti si sono abbeverati in quest'ultimo decennio i nostri governanti per decidere le sorti dell'Istruzione Professionale.
Su questo segmento del sistema scolastico nazionale l'opinione pubblica ha generalmente idee poco aggiornate, spesso legate a pregiudizi di vecchia data ancora annidati nella fascia dell'obbligo (ad esempio, che gli Istituti Professionali debbano essere la sentina in cui scaricare coloro che non hanno dimostrato alcun impegno e/o attitudine nel corso della scuola media). Nonostante l'incredibile ricchezza di indirizzi offerta da questi istituti, ben raramente se ne tiene conto all'atto dell'orientamento dell'alunno/a. L'importante è che quel ragazzo, quella ragazza, incapace, demotivato/a, turbolento/a sia *tolto/a di mezzo* per non contaminare le scuole "che contano", dove si studia "davvero".)
Istituti Professionali, dunque, come *strumento di selezione*: "si consigliano studi professionali" è la formula di rito; di conseguenza, istituti votati al ruolo di cenerentola del sistema scolastico, il quale ha consentito, sì, a riconoscere a quest'ordine di scuole la stessa dignità degli altri segmenti formativi (1969), ma — di fatto — anticamera di espulsioni verso forme più accentuate di manualità, travestite da "appetibili contatti col mondo del lavoro": apprendistato, formazione professionale regionale (FP).
Già, il "mondo del lavoro" — alias, fondi di varia provenienza cui possono attingere i demiurghi —, così importante per chi frequenta gli Istituti Professionali, ma non altrettanto per gli studenti dei Licei ai quali è consentito continuare a chiudersi nella Torre d'Avorio di sempre.

Diritto sospeso

La netta separazione tra *lavoro intellettuale*, retaggio della razza padrona preservata da qualsiasi contatto col "mondo del lavoro" durante gli anni del percorso scolastico e *lavoro manuale*, retaggio già a 14 anni, pur nelle odierne flessibili e accattivanti forme, di chi è escluso o autoescluso dal sapere critico, viene considerata ancora oggi "normale". Non fa scandalo. E sono considerati "normali" l'alto tasso di dispersione scolastica, la concentrazione di casi di evasione dell'obbligo, l'assenza di stimoli culturali in determinati contesti socio-economici, quelli per l'appunto da cui proviene la maggior parte degli iscritti agli Istituti Professionali.
C'è una propensione diffusa a considerare che il *diritto allo studio* sia in questi casi un *diritto sospeso*.
Ad accentuare il ruolo improprio cui sembrano votati questi istituti, ha contribuito non poco la legge sull'elevamento dell'obbligo scolastico (Legge n. 9/1999) che attraverso il meccanismo del *ri-orientamento* ha trasformato in un vivaio per i Centri di formazione professionale regionale il I° anno di corso, divenuto obbligatorio.
Un esempio eloquente proviene dal Lazio: a Frosinone recentemente è stata sottoscritta un'intesa denominata *Obbligo formativo e percorsi integrati* tra Istituti Professionali del territorio e vari centri di formazione professionale operanti nel frosinate.

Incapaci e immeritevoli

«L'integrazione è attuata — recita il documento — attraverso la realizzazione di percorsi di istruzione e formativi mediante una didattica modulare articolata per Unità Formative Capitalizzabili funzionali all'acquisizione di competenze certificate come crediti formativi riconosciuti da entrambi i sistemi».
L'intesa prevede arricchimento dell'offerta formativa, flessibilità organizza-



tiva, condivisione delle risorse, durata dei progetti, ecc. Una prima sperimentazione comprende un corso modulare della durata di 80 ore nel settore elettrico; ma, indovinate un po' a chi è rivolto il corso? Testualmente: «Il percorso formativo è destinato agli alunni delle classi prime che hanno espresso la volontà di non proseguire gli studi ed a coloro che hanno riportato risultati del tutto insufficienti nel primo quadrimestre e che lo richiedano. Detti alunni, individuati dal Consiglio di classe, possono essere informati dell'opportunità offerta loro per l'acquisizione di competenze capitalizzabili, certificabili e spendibili in sistemi formativi diversi. [Quali? verrebbe da chiedere, *N.d.R.*] Tale opportunità consente all'alunno in difficoltà di conoscere altre realtà di apprendimento e fornirgli quindi la possibilità di effettuare scelte più consapevoli e più confacenti al proprio progetto di vita; inoltre intende evitare all'alunno di perdere un anno di scuola o/e disperdersi consentendo l'iscrizione al secondo anno della formazione professionale».
Questo tipo di integrazione, oltre ad evidenziare un aggiramento soft delle "finalità" dell'elevamento dell'obbligo scolastico, mette bene in luce l'incontro di due esigenze, entrambe forse giudicate dall'opinione pubblica ancora una volta "normali", ma entrambe in netto contrasto con l'idea forza di una "scuola di qualità di tutti per tutti". L'espulsione tempestiva dall'istruzione superiore di alunni con risultati insufficienti potrebbe, infatti, elevare la qualità degli Istituti Professionali e nello stesso tempo fornire tramite un precoce contatto coi Centri di formazione professionale regionale una prospettiva di eventuali (flessibili?) inserimenti nel mondo del lavoro agli alunni "incapaci" e "immeritevoli", negando però loro le condizioni per una formazione critica che il percorso scolastico avrebbe garantito.
Su questa strada, della rinuncia a prevedere l'elevamento di un percorso formativo per tutti e tutte fino al 18° anno di età nelle strutture scolastiche dello Stato, si era già inoltrato il ministro Berlinguer con un *Obbligo Formativo distinto in due canali* (Legge n.30/2000); e ora sembra voler procedere spedita la ministra Moratti, forte del modello USA, illustrato recentemente nella trasmissione di *Report*, secondo il quale dalle scuole professionali *non* si accede all'Università, e della modifica costituzionale sul Federalismo che attribuisce alle Regioni la competenza piena in materia di "istruzione e formazione professionale".

Parole calde

"Istruzione" e "formazione" sono *parole calde*, su cui è indispensabile ragionare.
L'articolo 117 della nostra Costituzione tra le competenze assegnate alle regioni includeva "istruzione artigiana e professionale". Il termine usato dai costituenti è "istruzione" (non "formazione"), dove istruire significa impartire insegnamenti settoriali e specifici, finalizzati ad affrontare diversi ambiti lavorativi. Questo tipo di istruzione non ha nulla a che vedere con il sistema scolastico nazionale cui la Costituzione dedica gli articoli 33 e 34; è regolamentato da provvedimenti che fanno capo alle istituzioni regionali, provinciali, al Ministero del Lavoro, alla Conferenza Città, Stato e Regioni, ecc. L'età minima di accesso è conseguente all'espletamento dell'obbligo scolastico. I corsi, come è noto, sono di vari livelli (I° livello, post-qualifica, post-diploma).
Il termine "formazione" ha sostituito ormai comunemente la definizione originale, con l'avvio nel 1949 dei Centri di Formazione Professionale che si proponevano di rendere operante il dettato costituzionale. Gestiti in gran parte da Enti privati, soprattutto religiosi, molti di essi si ispiravano all'azione di Don Bosco e dei padri salesiani dediti all'educazione dei giovani e, in particolare, a mettere in grado i più sfortunati di "esercitare un mestiere". Naturalmente a questo si aggiungeva il sottobosco dei finanziamenti, che ha visto ben presto attivi nell'organizzazione anche i sindacati, e altri enti privati.
Ho sempre diffidato della parola "formazione" in questo contesto. Mi è sempre apparsa un'indebita azione di potere esercitata sulla personalità del più debole, per "forgiarne" il carattere, renderlo compatibile con le mansioni che gli sarebbero state imposte nel luogo di lavoro, farne, insomma, una lavoratore secondo un codice deontologico tutto da subire. Questa sensazione sgradevole non mi ha abbandonato neppure in presenza dei corsi gestiti dalla CGIL, che tra gli insegnamenti formativi aveva inserito la legislazione del lavoro, oltre a qualche attenzione per "materie culturali".
Credo che la questione della formazione critica dei giovani nella Formazione professionale regionale non possa essere risolta con l'aumento del numero di ore destinate a insegnamenti culturali (220 ore sono previste teoricamente nell'apprendistato, con possibilità di raddoppio, come dispone la legge 144/1999).
È la natura "addestrativa" di questi corsi che è profondamente diversa dalle finalità e dalla funzione del "sistema scolastico-formativo". Non serve imbellettarla con dichiarazioni altisonanti, che tutti sanno raramente praticabili, serve piuttosto prendere posizione contro ciò che è avvenuto fino ad oggi: la sostituzione di una parte del percorso scolastico con la formazione offerta da questi Centri, una volta che si sia elevato l'obbligo scolastico. Al contrario, la loro azione, opportunamente sostenuta da strutture, strumenti, personale qualificato può svolgere un'opera proficua come Formazione post-diploma, come Aggiornamento professionale, Educazione permanente. Qui l'opera di controllo, di garanzia della qualità e della trasparenza dell'offerta esercitata dalle regioni potrebbe assumere un valore strategico.

Più scuola per tutti

Torniamo agli Istituti Professionali di Stato. La loro attuale struttura a durata quinquennale (e, dal 1969, con accesso universitario) li ha posti sullo stesso piano degli altri ordini di scuo-

le, pur restando la possibilità, che aveva caratterizzato il vecchio corso triennale di Avviamento al lavoro, di terminare il percorso al terzo anno con un diploma di qualifica. Come spesso si verifica per importanti conquiste, oggi non si considera adeguatamente il profondo significato di quest'evento ormai lontano nel tempo. Fu il tentativo di dar vita alla "scuola di massa", andando addirittura oltre il dettato costituzionale. Con quanta consapevolezza e intenzionalità da parte dei governanti, è difficile dirlo. Certo la portata dell'evento non fu quella. che la sinistra si attendeva. Restavano, come s'è detto, le differenze tra scuole di serie A, B, C, tanto da far gridare ai promotori (Luigi Berlinguer, Marcello Cini, Rossana Rossanda) delle famose *Tesi sulla scuola* (*il manifesto*, aprile 1970) che la scuola come istituzione *era irriformabile* poiché riproduceva la gerarchizzazione sociale.

Per decenni si è attesa invano una riforma della scuola superiore che si ponesse come obiettivo la realizzazione della scuola di massa. Il modello americano ha avuto la meglio: per via amministrativa è stato partorito il "Progetto 92" — relativo ai soli istituti professionali — che introduceva nell'orario una quota di ore da gestire in attività professionalizzanti mediante l'intervento di "esperti" o mediante *stage* presso strutture convenzionate con le Regioni. Veniva prevista una certificazione regionale contigua all'esame di maturità.

Ricordo che la prima reazione di molti fu assolutamente negativa: ritenevamo che le centinaia di ore sottratte ai programmi scolastici avrebbero pregiudicato la formazione e l'accesso universitario degli studenti dei Professionali. Perché quest'ossessione del rapporto col mondo del lavoro, *solo* in questo tipo di scuole? Temevamo trattative poco trasparenti circa la nomina degli esperti e la scelta delle agenzie.

Oggi, dopo dieci e più anni di esperienza, è possibile tracciare un bilancio non negativo. Si è riusciti — e non solo grazie all'autonomia — a salvare sul campo l'esigenza della formazione critica degli alunni, funzione precipua della scuola di tutti e per tutti, e a contemperare con l'area professionalizzante alcuni interessi degli alunni e delle alunne per eventuali future aree lavorative. Se solo ci fosse una maggiore collaborazione con la Scuola media nell'orientamento degli alunni/e...

Un'altra recente sperimentazione è indirizzata all'attuazione del biennio unitario obbligatorio ("Progetto 2002"), con l'introduzione delle materie professionalizzanti nel curricolo, e il conferimento ad esse di un valore formativo, nonché l'abbassamento del numero di ore settimanali, fin qui eccessivo negli istituti professionali (34 a fronte delle 40) e l'introduzione di una quota oraria (4 ore settimanali) da gestire in autonomia come "area d'integrazione". *Ora, con la riforma Moratti,e la retrocessione dell'obbligo scolastico alla conclusione della Scuola media, il "Progetto 2002" rischia di non avere più senso*. Così ci preoccupa il ventilato passaggio di tutti gli Istituti professionali alle Regioni con una loro assimilazione alla FP regionale, sulla base della cosiddetta legge sul Federalismo che modifica l'art.117 della Costituzione. Si tratterebbe della sottrazione di un pezzo della scuola dello Stato al sistema scolastico nazionale regolato dagli artt. 33, 34 della Costituzione. Non lo crediamo possibile. Torna l'incubo del modello USA.

Da noi gli studenti dei professionali potrebbero, con la riforma Moratti, sì, continuare ad accedere all'Università, ma con un percorso più duro, più lungo, e tale da scoraggiare chi volesse intraprenderlo.

Noi siamo convinti che nessun pezzo della scuola dello Stato debba essere ceduto alle Regioni che non potrebbero garantire l'uguaglianza e la pari dignità degli standard formativi, e quindi verrebbe negata l'uguaglianza del diritto allo studio.

Di fronte alla rigida-flessibile forbice proposta dal ministro Moratti nella legge delega, ci sentiamo di lanciare una provocazione: la scuola di tutti e per tutti, di cui i precedenti ministri Berlinguer e De Mauro non hanno fatto che parlare, allontanando tuttavia di fatto la sua attuazione, non potrebbe cominciare da un percorso scolastico obbligatorio *per tutti* elevato a 18 anni, con l'introduzione per *tutti gli indirizzi* di elementi di conoscenza critica delle varie realtà culturali, produttive, sociali, ambientali, sanitarie del territorio? Non sarebbe questo un approccio al mondo del lavoro, valido per ogni ordine di scuola secondaria? E non sarebbe ora di capire che il primo passo per poter rendere operante qualsiasi obbligo scolastico oltre i 15 anni è la corresponsione agli studenti di un *salario sociale*? ●

≈ corsivo ≈

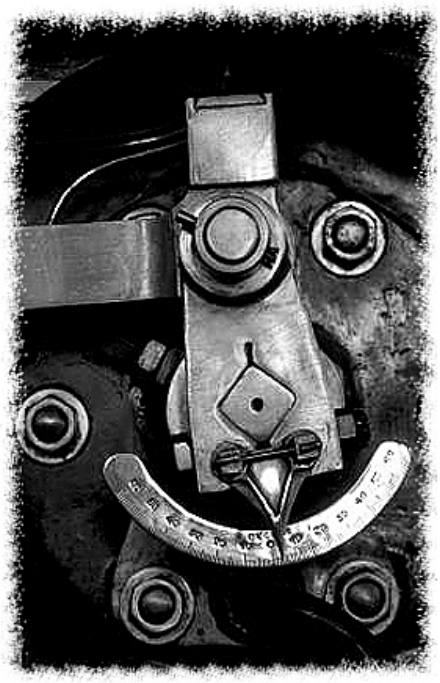
Paul, Mick e la Moratti

MONICA ANDREUCCI

Scrutini del primo quadrimestre. È il panico perché, quando arriviamo alla classe che segue un corso integrativo di Inglese — una seconda media, per capirci — mancano le valutazioni oltre che, fisicamente, l'insegnante. Si era promesso ai genitori che sarebbe stata un'opportunità formativa alla pari con le altre materie curricolari, e per le lezioni i ragazzi vengono di pomeriggio a scuola, seguiti da una prof. *a contratto*, esterna (sì, insomma, un micro esempio di privatizzazione).

La tipa in questione ha detto al Preside che, siccome è arrivata da appena due settimane — nonostante sul registro ci siano comunque dei voti — «non se la sente perché non conosce la classe». Classe che in 15 settimane ha avuto un discreto *turnover*, visto che "questa" è la terza docente: le altre sono state via via convocate in Provveditorato accettando supplenze nella scuola pubblica.

Chissà se questo fatterello avrebbe intrigato Ken Loach — a proposito, quando obbligheranno tutti i fautori della s/pubblicizzazione a guardarsi lo splendido, terribile film inglese *Paul, Mick e gli altri* prima di fare o dire o pensare alcunché? —, ma di certo mette in assoluta evidenza i rischi della delega pur parziale alle agenzie non interne alle istituzioni scolastiche della funzione educativa. Già, perché in quel frangente di Consiglio di Classe abbiamo considerato, invero un po' amaramente, che se la collega in questione fosse stata, alle stesse condizioni, chiamata in una scuola pure per breve periodo *ma sotto scrutini*, beh, avrebbe fatto poche storie. I voti li avrebbe messi, "palla lunga e pedalare", altroché! ●



Istituti professionali: statali o regionali?

CORRADO MAUCERI

La recente riforma costituzionale (Legge Costituzionale n. 3/2001), approvata dalla maggioranza di centro-sinistra, ha previsto, per la verità in modo molto ambiguo, una forma di cosiddetto federalismo scolastico che dovrebbe in qualche modo mantenere il carattere nazionale del sistema scolastico; nel contempo, però, la riforma ha ribadito la piena regionalizzazione dell'istruzione e formazione professionale

I principi generali del sistema scolastico rimangono quindi di competenza dello Stato, mentre spetterebbe alle Regioni una competenza legislativa (ed ovviamente amministrativa) per tutti gli aspetti specifici, ad eccezione dell'autonomia; per "l'istruzione e formazione professionale" le Regioni avrebbero invece competenza esclusiva, sia pure nel rispetto dei livelli essenziali definiti con legge statale.
L'attuale maggioranza (ma per la verità anche alcuni settori del centro-sinistra) hanno subito sostenuto che per effetto di tale riforma costituzionale gli Istituti professionali passerebbero alla competenza esclusiva delle Regioni.
Se però si esamina più attentamente la riforma costituzionale non sembra che si possa sostenere la regionalizzazione degli Istituti Professionali.
Anzitutto si deve tener conto che l'articolo 117 della Costituzione, anche nel testo riformato, deve essere interpretato in modo sistematico e quindi in relazione alle altre norme costituzionali in materia di istruzione e precisamente agli articoli 33 e 34.
L'articolo 33 stabilisce al 2° comma «la Repubblica detta norma generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi».
Sulla base di tale normativa è pacifico che il sistema scolastico, pur dopo la riforma costituzionale, rimane statale; la norma costituzionale è chiara: per tutti gli ordini e gradi di istruzione devono essere istituite scuole statali.
Di conseguenza l'articolo 117 della Costituzione, che già nel testo originario aveva attribuito alle Regioni "l'istruzione artigiana e professionale", giustamente era stato interpretato e costantemente applicato nel senso che alle Regioni era stata attribuita la competenza non per l'istruzione scolastica professionale, ma per la formazione professionale.
In questo contesto gli Istituti professionali, per la loro funzione essenzialmente scolastica, furono mantenuti nel sistema scolastico e nel tempo hanno assunto (soprattutto dopo le innovazione del 1992) un carattere sempre più marcatamente scolastico; tal che la legge di riordino dei cicli (L. 30/2000) ha collocato gli istituti professionali nell'ambito dell'area tecnica e tecnologica della nuova scuola secondaria.
La riforma costituzionale del 2001 che attribuisce alle Regioni la competenza esclusiva in materia di "istruzione e formazione professionale" interviene quando il processo di omogeneizzazione degli istituti professionali nell'ambito dell'istruzione scolastica di secondo grado si era realizzato non solo di fatto, ma anche sotto il profilo giuridico, con la legge sul riordino dei cicli (che è ancora legge dello Stato!); la riforma costituzionale, quindi, nella parte relativa all'"istruzione e formazione professionale" deve essere interpretata in coerenza con il principio secondo cui tutta l'istruzione scolastica è statale (articolo 33 della Costituzione); di conseguenza la competenza regionale in materia deve riguardare l'istruzione non scolastica e finalizzata alla formazione al lavoro in senso lato.
La riforma costituzionale non prevede quindi due sistemi scolastici, uno statale per una formazione culturale ed uno regionale per la formazione per il lavoro; la riforma mantiene (e del resto, stante l'articolo 33 della Costituzione non poteva fare diversamente) un unico sistema scolastico che è quello statale e ribadisce invece la competenza regionale per tutta l'attività di istruzione e formazione, anche ad alto livello, per il lavoro.
Anche dopo la riforma costituzionale gli istituti professionali, in quanto istituti scolastici sotto ogni profilo ed inseriti a tutti gli effetti nel percorso scolastico, dovranno continuare (qualunque sia la denominazione loro attribuita) a far parte del sistema scolastico statale.
Purtroppo le ambiguità e le indecisioni della stessa maggioranza di centro-sinistra che ha approvato la riforma costituzionale non hanno consentito una formulazione più chiara e coerente, consentendo in tal modo all'attuale maggioranza di destra di strumentalizzare la riforma costituzionale per distruggere l'esperienza ed il ruolo acquisito dagli Istituti professionali e ricondurli a strutture scolastiche di avviamento al lavoro, in palese violazione dei principi affermati dall'articolo 33 della Costituzione. ●

In movimento

Sono già più di 11.000 le firme raccolte sul documento "Più scuola per tutti" dalla *Rete di resistenza e difesa della scuola pubblica* di Milano insieme a gruppi analoghi che si sono formati in tutt'Italia. L'incontro a Milano giovedì 11 aprile alla Casa della cultura, gremita di insegnanti con una significativa presenza di studenti, genitori, intellettuali, ha presentato il progetto politico della rete degli autoconvocati intenzionati a difendere la scuola pubblica statale dall'attacco del governo di centro destra.
L'intervento [disponibile nella sezione "*In* movimento" del nostro sitowww.scuolacomo.com/ecole] svolto a nome degli organizzatori di Marina De Prisco ha messo in luce la strategia complessiva di distruzione della scuola pubblica del progetto della ministra Moratti presentando le strade di una proposta non solo resistenziale.
Il movimento ha anche preparato il fascicolo *Le riforme della Moratti: cosa cambia* che può essere richiesto a retescuola@yahoogroups.com.
Pieno il successo anche dell'iniziativa dei "Girotondi" intorno al ministero e alle sedi periferiche dell'amministrazione scolastica che ha coinvolto sabato 13 e domenica 14 aprile migliaia di cittadini in 23 città italiane.

Esame di Stato: ripristinare le commissioni miste

Il CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti ha promosso una raccolta di firme per chiedere ai Presidenti di Camera e Senato e al Ministro dell'Istruzione Università e Ricerca di ripristinare le commissioni miste per l'Esame di Stato.
«La scuola è stata impegnata in questi anni in una complessa operazione per applicare le innovazioni introdotte con la riforma dell'esame di Stato. Si era giunti perciò nel momento più opportuno per ragionare sui risultati raggiunti, per valutare gli elementi positivi e negativi del nuovo esame e per individuare, eventualmente, i necessari interventi migliorativi.
Questa opportunità è stata ignorata e, senza alcuna argomentazione culturale e didattica, è stato modificato un aspetto significativo dell'esame di Stato: attraverso la legge finanziaria, e le successive norme applicative, viene stabilito che le commissioni d'esame siano composte unicamente da docenti interni alla classe.
Un danno grave per la credibilità della scuola pubblica, una mortificazione per tutti coloro —docenti, studenti, genitori — che hanno sempre considerato l'esame di Stato un passaggio, anche simbolico, significativo di un impegno assolto, di una maturazione raggiunta, di una responsabilità condivisa.
Riteniamo che le commissione d'esame con "commissari interni" alteri il principio essenziale dell'esame stesso: quello di garantire la certificazione e la validazione della prova finale e dell'intero percorso formativo.
In tal modo si toglie attendibilità ai risultati raggiunti, si dequalifica il sistema pubblico dell'istruzione, si creano le premesse per l'abolizione del valore legale del titolo di studio.
Per questi motivi chiediamo che *siano nuovamente ripristinate commissioni di esame miste*, a garanzia della qualità della scuola pubblica e della credibilità dei titoli di studio».
Prime adesioni: Domenico Chiesa, Giancarlo Cerini, Sofia Toselli, Caterina Amadio, Franco Baratta, Paolo Citran, Emma Colonna, Emanuela Coniglione, Daniela de Scisciolo, Carlo Fiorentini, Caterina Gammaldi, Angioletta Iavasile, Alfredo Mazzoni, Beatrice Mezzana Walter Moro, Cristina Morrocchi, Carla Olivari, Mena Pipicelli, Ivana Summa, Ermanno Testa, Adriana Tocco.
Per firmare: e-mail mail@cidi.it oppure fax 06.5894077.

Corsi di form@zione?

All'enorme risalto dato dai media alle ultime, *massicce* immissioni in ruolo, non ha corrisposto una informazione altrettanto puntigliosa sulle modalità che decinedimigliaia di nuovi (sic! — alcuni insegnavano già da decenni) *proff* stanno sopportando per i famigerati "Corsi di formazione". Già, perché ora è tutto rivoluzionato: non più le 40 ore di lezioni/laboratori/seminari cui si è sottoposta la vecchia guardia; invariato il tempo da spendere, almeno formalmente, però più moderne le metodologie… e cosa poteva essere, vista l'ansia tecnologica imperante?
Ma ovvio, il vero protagonista è *lui*, il sig. computer! In barba a chi della informatica conserva ancora un certo, sano timore, e/o ha rispettato alla lettera il contratto di lavoro — in cui *non* si richiede, come *conditio sine qua non* per l'assunzione, un'abilità specifica — sottoscritto all'atto della presa di servizio.
In sostanza, i corsi che si stanno tenendo in tutt'Italia conservano sì una piccola parte comunicativa tradizionale, però tutti i frequentanti devono dimostrare di essersi connessi per un tot ad un ben preciso "www", pena la squalifica dal campionato. Alle comprensibilissime proteste, per le quali non si comprende invece lo stupore di diversi coordinatori, sta tra l'altro corrispondendo una pesante inadeguatezza tecnica. Forse l'ordine di scuderia è stato "indignarsi", magari per instillare senso di colpa in quelli che in stragrande maggioranza non sono affatto dei pivellini della scuola; ma il problema della misera capacità del sistema di rete non si risolve con la buona volontà.
Ecco il punto: fino alla metà del monte-ore svolto, le connessioni possibili contemporaneamente sul patrio suolo erano ancora 2.000. Duemila quando, nella sola Emilia Romagna, tanto per prendere un caso "medio" con immissioni in ruolo, di corsisti ce n'erano poco più di 3.500. Le conseguenze si possono facilmente immaginare: veglie notturne, contatti presi nei dì di festa, incontri tra colleghi per "lavoro di gruppo" fissati in orari quantomeno sospetti. C'è stato chi si è fatto chiudere dentro alla scuola, chi ha pernottato in aula informatica, per non parlare di chi ha litigato con figli-consorti-amici! Tutto poi perché? Per quella che, purtroppo, sta passando come una gigantesca menzogna, vale a dire la convinzione che, se un insegnante sa usare il mitico gingillo, è già solo per questo *migliore* di chi non lo fa.
Insomma, consumismo e razzismo ("Io Tarzan, tu Jane") a go-go.
Tutto davvero molto educativo. [Monica Andreucci]

P. S. Che il sistema Occidentale, ormai tutto basato sull'elettronica, non sia poi tanto affidabile, lo ha ampiamente dimostrato ciò ch'è riuscito a combinare un ometto barbuto, danaroso e bruttino quanto *perislamicoloso*.

SAPERI PER UN CONSUMO CRITICO

A CURA DI CELESTE GROSSI E GIANPAOLO ROSSO

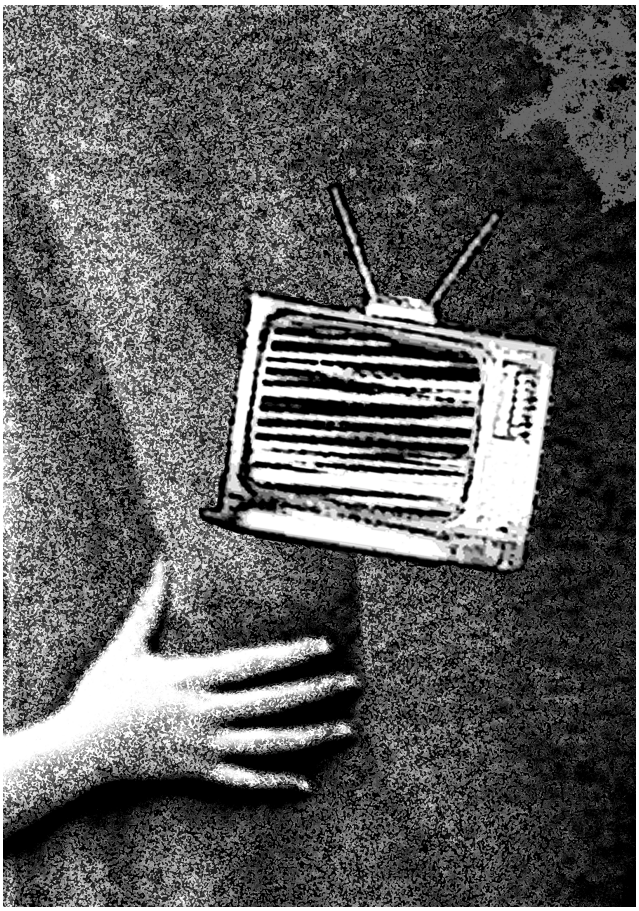
Cittadinanza terrestre

CELESTE GROSSI

Già in *La testa ben fatta* e, ancor più esplicitamente, in *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Raffaello Cortina editore, Milano 2000 e 2001), Edgar Morin, parla di «insegnare l'identità terrestre» (quarto sapere necessario), di «etica della comprensione planetaria», di «insegnare la comprensione» (sesto sapere), di «etica del genere umano» (settimo sapere necessario, non ultimo per importanza). Ma guardando la scuola da dentro l'attenzione alla cittadinanza planetaria non si avverte, anzi i saperi elencati da Morin rischiano di apparire pure esortazioni.
Nei Pof l'analisi dei guasti ambientali e sociali del consumismo sembra quasi assente. L'idea che possa esistere un modello di mondo diverso da quello attuale sembra poco diffusa. Come se le scuole non si fossero accorte, prima, della crisi biofisica del pianeta e, ora, della crisi, ormai accettata anche da molti economisti neoliberisti, del concetto di sviluppo "infinito". Come se non fosse evidente che lo stesso "sviluppo sostenibile" è insostenibile. Allora, quali saperi ricercare e costruire a scuola per un altro mondo possibile e necessario ambientalmente, socialmente e umanamente? Come analizzare in profondità il rapporto tra produzione, distribuzione e consumo delle merci? Come parlare di un mondo possibile, meno vorace di consumi materiali, e più attento a non "consumare" rapidamente anche le proposte culturali? Quali saperi la scuola dovrebbe fornire ai ragazzi perché diventino cittadini consapevoli dell'intreccio tra economia, guerra, violenze e povertà? E come formare cittadini della terra, evitando il rischio di un'educazione valoriale e moralista che non è in grado di modificare i comportamenti, anzi tende a consolidarli? Esistono possibilità di introdurre clausole etiche per i contratti che le scuole dell'autonomia finanziaria e dei nuovi regolamenti contabili stipulano? Di scegliere visite di istruzione, senza trasformarsi in piazzisti di pacchetti di turismo "esotico", anche quando avviene sul suolo patrio? Di essere consumatrici accorte, scegliendo per esempio istituti di credito, aziende e prodotti "certificati" equo solidali, *sostenibili* ambientalmente e socialmente?

Nella scuola superiore italiana, una delle discipline economiche insegnate già nel nome dichiara il punto di vista con cui la materie viene trattata: *Economia aziendale*.
Ma la scuola pubblica non dovrebbe scegliere, per statuto, di presentare le questioni economiche anche dal punto di vista dei cittadini non imprenditori?

Qualche anno fa, soprattutto nelle scuole elementari e medie venivano realizzate interessanti esperienze di educazione al consumo critico e di decodifica dei messaggi pubblicitari. Oggi, mentre assistiamo anche in Italia all'ingresso di *sponsor* nelle scuole di ogni ordine e grado, l'attenzione per questi temi sembra paradossalmente diminuire invece di aumentare. (A proposito di pervasività delle pubblicità e delle "marche", la lettura delle pagine di Naomi Klein — *No Logo,* Baldini & Castoldi, Milano 2001 — sul *branding* nelle scuole statunitensi e canadesi potrebbe essere molto istruttiva).
È difficile presentare esempi di alternative possibili e mostrare che non è vero che "più è meglio", anzi che uno stile di vita sobrio, semplice, sostenibile, ci rende più felici, in una scuola in cui tutto continua a essere quantitativo (più misurazione, più concorsi, più gerarchie), improntata al motto del barone De Coubertain «*citius, altius, fortius*», piuttosto che alla proposta di Alex Langer «*lentius, profundis, soavius*».
Ma ci conforta sapere che si va diffondendo nel mondo la corrente degli economisti "postautistici" (www.paecon.net). Nata nelle Università francesi nel 2000 (http.// mouv.eco.free.fr/indx.htm), sostiene la necessità di un diverso insegnamento dell'economia, più ancorato alla realtà e meno ossessionato dal culto per la misurazione, la statistica e gli indicatori, per salvare le scienze economiche dallo stato autistico e socialmente irresponsabile in cui versano. ●



La violenza delle merci

GIORGIO NEBBIA *

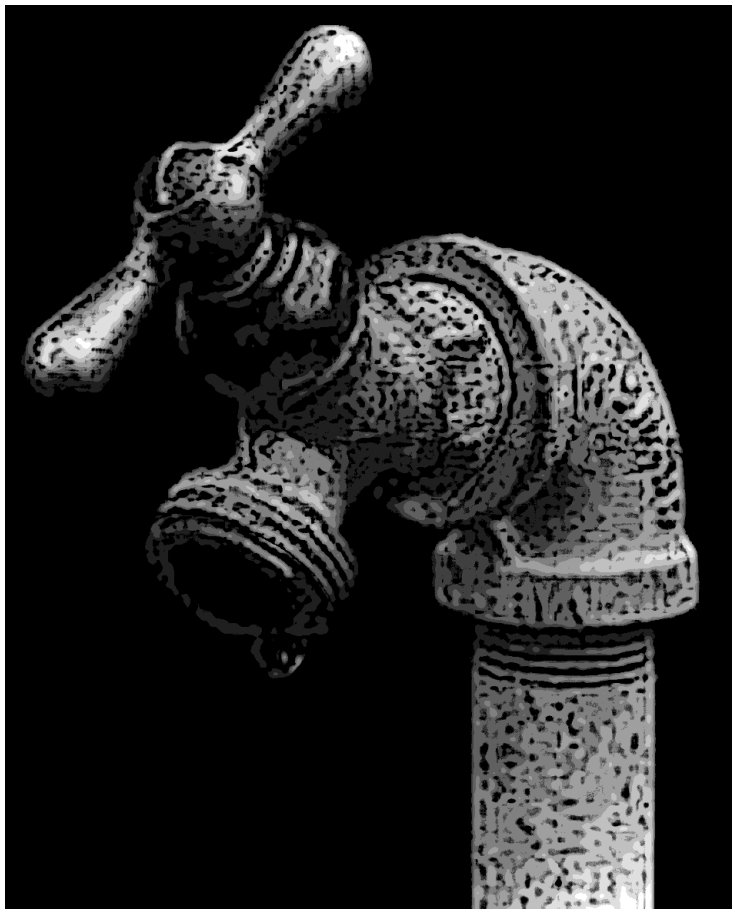
Molte merci hanno un "contenuto di violenza" molto grande e, quando le compriamo, tutti contenti perché costano poco, partecipiamo anche noi, indirettamente e senza saperlo, a tale violenza.
Alcune strade con cui la scuola potrebbe contribuire alla diffusione della consapevolezza del "consumo critico". La prima domanda da porsi davanti ad un oggetto è: che cosa c'è dentro?

Ogni persona è immersa in un mondo di merci: basta entrare in un negozio di alimentari per trovare innumerevoli tipi di conserve, di grassi, di dolciumi, di bottiglie d'acqua; basta entrare in una cartoleria per essere circondati da penne, carta, giocattoli; basta camminare per la strada per essere attratti da scarpe e pantaloni, da telefoni mobili — quelli chiamati affettuosamente "telefonini" — da televisori, giornali e dischi di videogiochi — che fanno bella mostra di sé nelle vetrine dei negozi o delle edicole, o sui teli degli ambulanti, distesi sulla strada.
Tutte le merci si presentano e ci parlano: "Io sono la marmellata"; "Io sono fatto di tela jeans"; "Io sono fatto di cioccolata", eccetera. Come se questi nomi ci informassero sulla natura, origine e significato di ciò che viene offerto; invece non dicono quasi niente.
In una nota a piè di pagina del primo capitolo del Capitale, Marx dice che «nella società borghese domina la *fictio iuris* che ogni uomo, in quanto acquirente di merci, possegga una conoscenza enciclopedica delle merci».

Le merci e i valori

Tutte le informazioni offerte agli acquirenti sono contenute nel prezzo, nell'aspetto, cioè nei colori, nelle confezioni, nella forma, e nei messaggi che i venditori inviano agli acquirenti attraverso la pubblicità. *C'era una volta* (se ne è già parlato, nel numero di gennaio 2001 di *école*) la merceologia, una disciplina, insegnata nelle scuole e nelle università commerciali, che aveva come fine la descrizione delle merci, come sono fatte, che cosa contengono, da dove vengono, dove vanno.
Ciascun oggetto, dai prodotti alimentari, a quelli tessili, ai metalli presenti negli elettrodomestici o nelle automobili, al vetro delle lampade, al rame dei fili elettrici, ha una sua storia naturale, è stato ottenuto da risorse naturali — vegetali, animali, minerali, pietre, fonti energetiche — che sono state trasformate, mediante lavoro umano e mediante "storia": la gomma dei copertoni oggi è così come la conosciamo perché innumerevoli persone hanno scoperto l'esistenza delle piante della gomma, ne hanno analizzato il lattice, hanno modificato le caratteristiche del caucciù, l'hanno copiato fabbricandone per sintesi un surrogato, eccetera.
Il prezzo monetario niente dice di questa storia naturale, umana e politica.
Il caucciù delle piante della Thailandia, o il petrolio da cui viene tratta la materia prima per la gomma sintetica, il lavoro dei contadini indonesiani o quello degli operai degli stabilimenti petrolchimici del Golfo Persico o di Gela, non sono uguali, come non sono uguali i rischi o i diritti civili di tali lavoratori.
Consumo critico significa, pertanto, acquistare una merce conoscendo ed esaminando criticamente, appunto, le informazioni che sono "dentro" ciascun oggetto. Qualcosa si sta già facendo, quando alcune organizzazioni suggeriscono di boicottare le merci, come certi tessuti o scarpe e tappeti, che sono accessibili a noi a così basso prezzo perché sono ottenuti sfruttando a bassissimo prezzo il lavoro dei fanciulli, perché sono ottenuti distruggendo foreste o inquinando l'aria e le acque, o di boicottare prodotti agricoli venduti da multinazionali che finanziano governi fascisti nel Sud del mondo.
Molte merci hanno un "contenuto di violenza" molto grande e, quando le compriamo, tutti contenti perché costano poco, partecipiamo anche noi, indirettamente e senza saperlo, a tale violenza. Ho raccolto qualche idea di questo genere nel libretto *Le merci e i valori*, pubblicato di recente dall'editore Jacabook di Milano e qui vorrei modestamente suggerire alcune strade con cui la scuola potrebbe contribuire alla diffusione della consapevolezza proprio del "consumo critico".

Una svolta verso il consumo critico richiede un impegno della scuola per la descrizione delle merci con cui gli allievi vengono a contatto



La storia naturale e sociale delle merci

La prima domanda da porsi davanti ad un oggetto è: "che cosa c'è dentro?". Prendiamo la carta della rivista che avete fra le mani: tutti voi lettori ben sapete che nella carta c'è della cellulosa, sminuzzata e compressa in forma di foglio sottile capace di assorbire bene l'inchiostro delle penne o della stampa. Ma la cellulosa che avete fra le mani ha fatto un lungo cammino: qualche mese fa era contenuta nel legname di boschi canadesi o svedesi, brasiliani o indonesiani, talvolta coltivati e rigenerati con cura, talvolta tagliati selvaggiamente lasciando dietro terre esposte all'erosione.
Chi erano i proprietari dei boschi? chi erano gli operai che li hanno tagliati? il docente di geografia ha molte occasioni per illustrare la distribuzione nel mondo di questa, come di altre materie prime (piante alimentari, bestiame, minerali metallici, carbone, petrolio), mettendo in evidenza le condizioni economiche e sociali in cui tali materie prime sono estratte.
Ma prima di diventare carta la cellulosa ha fatto una lunga strada: i tronchi sono stati trasportati lungo fiumi e strade e ferrovie, sono stati frantumati dopo separazione della corteccia, poi i "chips" sono stati trattati chimicamente per separare la cellulosa dalle sostanze brunastre indesiderabili che si chiamano lignine. Il docente di discipline scientifiche o tecniche ai vari livelli ha, se vuole, un ruolo centrale nella descrizione di questa trasformazione. La cellulosa purificata greggia viene trasformata in pasta da carta e le relative operazioni chimiche comportano inquinamenti dell'aria e delle acque.
I docenti di discipline economiche potranno aiutare gli allievi a leggere le statistiche (alcune si trovano anche nel popolare *Calendario Atlante De Agostini*), e possono spiegare che l'Italia, per esempio, ha consumato nel 2000 circa 11 milioni di tonnellate di carta e cartoni (per un valore di circa 8 miliardi di euro), in parte importati, in parte fabbricati da pasta da carta di importazione.
Il docente di storia potrà, se vorrà, "raccontare" la straordinaria (e anche emozionante) storia di quella materia apparentemente così banale quando si trova nei quaderni, nei libri, nei giornali, negli imballaggi; una storia della carta che risale a migliaia di anni fa, e che si svolge dalla Cina attraverso gli Arabi, fino all'Europa medievale, a cominciare da Amalfi. Anche se fino a 150 anni fa la cellulosa per la carta era tratta dagli stracci ricuperati dai rifiuti da speciali artigiani che "facevano ecologia", molto prima che la scoprissimo noi. Per inciso tutta la storia delle merci offre occasioni per ricordare il debito di riconoscenza che l'Europa, oggi così piena di sé, deve all'Estremo Oriente, al mondo musulmano, ai popoli nativi dell'America latina.

Guasti al pianeta e alle persone

Ho detto prima che l'Italia consuma dieci milioni di tonnellate all'anno di carta e cartoni, ma ho detto una sciocchezza. Noi *non consumiamo* affatto queste merci: il giornale dopo poche ore diventa carta straccia; gli imballaggi vengono buttati via dopo pochi giorni dalla loro fabbricazione; giusto i libri possono durare in una biblioteca qualche anno; la carta usata, quegli 11 milioni di tonnellate prima citati, finisce (con tutto il suo "contenuto" di cellulosa, di energia, di lavoro umano) per circa due terzi nelle discariche o negli inceneritori; soltanto appena un terzo viene raccolta in modo corretto e tale da alimentare l'industria che trasforma la carta usata in nuova carta e cartoni, evitando i guasti ecologici della distruzione delle foreste.
Al di là del prezzo, un consumo critico dovrebbe orientarsi all'acquisto della carta e dei cartoni riciclati; come si fa a riconoscerli? talvolta è scritto sulla carta dei libri e dei giornali, talvolta c'è un simbolo sui cartoni e sugli imballaggi, ma quanti di noi sono in grado, o cercano, di riconoscere il maggior "valore" (in termini di lavoro, di minore consumo di acqua, di energia, di materie prime naturali scarse) delle merci riciclate?
Una svolta verso il consumo critico richiede, a mio parere, un impegno della scuola, a tutti i livelli, per la descrizione delle merci con cui gli allievi vengono a contatto; da tale descrizione è possibile riconoscere il "contenuto" di materie, di energia, di acqua, di lavoro, di ciascuna di esse. A questo punto il consumo critico può preferire le merci che richiedono meno energia, meno acqua, meno materie non rinnovabili, che generano meno rifiuti gassosi, liquidi e solidi, che non hanno richiesto mano d'opera sfruttata a basso prezzo o in tenera età, che durano più a lungo, che richiedono meno manutenzione — nell'intero ciclo di vita di ciascuna merce.
Mi rendo conto che non si tratta di operazioni facili, tanto più che mancano riviste e libri che trattano in questi modo la storia naturale e sociale delle merci, manca un dizionario o una enciclopedia delle merci, manca proprio la cultura merceologica, con l'aggravante che la pubblicità si infiltra nella stampa e nei mezzi di comunicazione e fa arrivare messaggi che spesso sono distorti, spesso per bocca di persone apparentemente autorevoli, ma che di merceologia non sanno niente. ●

* Professore emerito di Merceologia, Università di Bari.

Imparare dalla geografia

ANNA SEGRE *

Globale, locale, produzione globale, produzione locale, ragioni di scambio, territori centrali e territori periferici, gerarchia territoriale e sistema a rete, imprese internazionali, multinazionali e multilocalizzate, reti di comunicazione reale e virtuale, questi sono solo alcuni dei temi di cui si interessa la moderna geografia economica. Essi potrebbero guidare verso una più approfondita conoscenza del mondo e quindi sull'utilizzazione delle sue risorse in modo più equo tra popoli e territori. La geografia è diventata scienza studiando lo spazio sociale, cioè le relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti

Nella scuola italiana, la geografia, è una disciplina che periodicamente scompare dai programmi, poi magari ricompare sotto falso nome per poi scomparire definitivamente e riaffiorare solo laddove l'autonomia didattica lo consente e cioè all'Università[1].

Non sono ben chiari i motivi per cui la geografia è stata praticamente scacciata dagli ultimi programmi della scuola media superiore, proprio in un periodo storico in cui la conoscenza dei meccanismi di funzionamento del nostro pianeta andrebbero più che mai studiati dalle nuove generazioni.

Non è così ovunque, per fortuna: in realtà il fatto di considerare la geografia una materia cenerentola sembra un fatto tutto italiano nemmeno ascrivibile ad un particolare schieramento politico: la geografia non piace a nessuno nel nostro Paese.

La prima cosa che viene da pensare è che sia colpa dei geografi: dal chiuso dei loro studi universitari non riescono a comunicare gli avanzamenti della disciplina all'esterno.

Sebbene il mio sia un giudizio di parte, onestamente non mi sembra così: ci sono sempre di più geografi impegnati in studi con committenti pubblici e privati che sviluppano ricerche che hanno sul territorio ricadute assai importanti, ci sono geografi particolarmente legati alla didattica che hanno scritto libri anche molto belli e innovativi che hanno svecchiato la disciplina favorendo un percorso didattico ricco e interessante, ci sono geografi che svolgono funzioni di gestione del territorio negli enti a ciò preposti (ad esempio come dirigenti dei parchi Naturali).

Sembra però prevalere ancora, a livello di opinione pubblica, l'inutilità della geografia, come disciplina scientifica, e il fascino per la geografia immagine della *National Geographic*, delle agenzie di viaggio, delle ormai numerose riviste di itinerari turistici più o meno esotici (*Bell'Italia*, *Bell'Europa*, *Meridiani*, ecc.). Le carte geografiche, poi, sono quasi esclusivamente quelle tirate fuori dal cassetto prima delle vacanze e che servono a misurare la distanza da percorrere nel viaggio estivo (anzi, forse anche queste carte sono superate dal momento che esistono dei programmi del computer in cui inserendo il punto di partenza e la meta di arrivo, i chilometri da percorrere vengono fuori all'istante).

L'organizzazione territoriale

E invece la geografia non è questa, o meglio non è solo questa, anzi è molto altro, molto di più.

Innanzitutto, la geografia non si occupa di oggetti (fiumi, città, monti ecc.) ma delle relazioni che legano tra di loro gli oggetti che stanno sulla superficie terrestre. E questo è fondamentale, la geografia è diventata scienza proprio

È essenziale individuare le situazioni locali da cui si dipartono gli impulsi alla innovazione eco-territoriale, e si affermano di conseguenza nuovi interrogativi

studiando lo spazio sociale, cioè le relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti. Le relazioni tra i soggetti che, ovviamente, occupano una porzione di superficie terrestre saranno anche, di conseguenza, relazioni tra luoghi. È geografia lo studio delle *strutture territoriali*, cioè l'insieme di più localizzazioni legate tra di loro da interazioni di tipo spaziale e *l'organizzazione territoriale* cioè l'insieme di più strutture territoriali anch'esse legate tra di loro da relazioni di tipo orizzontale.

La geografia potrebbe, quindi, essere definita come la scienza delle interazioni spaziali. E quindi dovrebbe essere quella scienza che ci permette una conoscenza del mondo e della sua organizzazione in termini di territorio e di soggetti territoriali.

Ma la geografia è anche, per sua stessa definizione, studio dei problemi ambientali, non evidentemente delle loro dinamiche fisiche o chimiche, ma nel loro riflettersi sul territorio e dando ad esso valori e potenzialità diversi.

Siamo ormai da più di trent'anni entrati in una fase storica in cui gli impulsi rappresentati dalla *sviluppo sostenibile* (sotto forma di politiche, azioni e principi) generati a livello globale, pur fondandosi spesso su "storie di successo a livello locale", si stanno progressivamente diffondendo soprattutto nelle economie post-industriali. I sistemi produttivi di queste economie — ed alcuni settori in particolare — appaiono così sollecitati dall'evoluzione delle normative e dalla crescente pressione di sempre più vasti gruppi di opinione, ad intraprendere con decisione un processo di eco-ristrutturazione volto a perseguire una superiore efficienza ecologica della produzione in termini di consumo di risorse naturali e di rilascio di sostanze inquinanti nell'ecosistema.

Questo processo riveste un'indiscussa rilevanza dal punto di vista delle discipline geografiche, data l'estrema selettività e differenziazione territoriale che caratterizza le dinamiche ora ricordate. Il perseguimento di una strategia di efficienza ambientale (di lungo periodo) si espande e diventa economicamente sostenibile solo dopo un certo livello di crescita economica (ad esempio la Germania, additata non a caso come un esempio di ambientalismo, tenta di imporre i suoi *standard* restrittivi in materia ambientale agli altri paesi comunitari). L'esito territoriale di queste dinamiche è tutto da esplorare: accanto al presumibile rafforzamento di alcune aree forti che prima di altre hanno avviato processi di conversione ambientale, possono presentarsi inedite possibilità di sviluppo per alcune aree finora marginali. Dal punto di vista settoriale, per alcuni comparti la qualità ambientale del prodotto diventa un fattore cruciale di competitività sui mercati internazionali. Il processo di modernizzazione ecologica delle economie avanzate sta diventando dunque un dato strutturale, di cui le singole economie nazionali e locali devono tener conto.

Globale/ locale

Queste riflessioni evidenziano come la questione ambientale si profili inequivocabilmente nei termini della dialettica globale/locale, dove a rappresentazioni e significati di carattere generale si sovrappongono, in modo potenzialmente conflittuale, rappresentazioni e significati locali. Vi sono ad esempio, alcune emergenze ambientali (effetto serra, buco nell'ozono) che possono essere trattate efficacemente solo con un approccio politico globale, ma la cui attuazione può essere problematica a livello di sistemi locali.

Allo stesso tempo, gli stimoli all'elaborazione di politiche globali derivano spesso da esperienze significative a livello locale (come ad esempio, la raccolta e il riciclaggio dei rifiuti e altre più complesse strategie di riconversione ambientale e territoriale).

Diventa dunque essenziale individuare le situazioni locali da cui si dipartono gli impulsi alla innovazione eco-territoriale, e si affermano di conseguenza nuovi interrogativi. Sono riconfermate le gerarchie localizzative in essere a livello internazionale oppure se ne ripropongono delle nuove? Chi sono, e a quali reti di relazioni appartengono, gli attori protagonisti della ecoristrutturazione? Quali attori (e risorse) un tempo marginalizzati, vengono ora attivati da queste dinamiche?

Dare risposta a questi interrogativi è compito arduo, tuttavia essi pongono l'esigenza di uno studio regionale delle modalità di interazione tra società locali ed ecosistema (locale e globale) e delle modificazioni in cui queste relazioni sono incorse in relazione alle politiche ambientali attuate. Occorre dunque interrogarsi sulle possibilità di attivare a scala locale strategie di *sostenibilità*, identificando le possibilità di trasformazione dei diversi contesti locali verso una maggiore sostenibilità. Si tratta a tal fine di analizzare qual è lo stato attuale delle interazioni tra società locale ed ecosistema territoriale (studiare la geografia, quindi) e soprattutto quali significati queste interazioni rivestono localmente.

Questo può voler dire dare risposte anche all'esigenza di un consumo critico. ●

* Docente di Geografia economica alla Facoltà di Lettere dell'Università di Torino

NOTA

1. Non che all'Università la presenza della Geografia brilli particolarmente, però da quest'anno hanno preso il via numerosi corsi triennali in Scienze Geografiche, cui seguiranno bienni specialistici. Ciò consentirà agli studenti italiani di adeguarsi ai colleghi stranieri che già si possono laureare in geografia.

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO ALTERNATIVO

A CURA DI FILIPPO TRASATTI E STEFANO VITALE

CAMPI DI GIGLI

«Vedo gli uomini liberi tornare ad alcuni dei principi più solidi e più autentici della religione e delle virtù tradizionali: che l'avarizia è un vizio, l'esazione dell'usura una colpa, l'amore per il denaro spregevole e che chi meno si affanna per il domani cammina veramente sul sentiero della virtù e della profonda saggezza. Rivaluteremo di nuovo i fini sui mezzi e preferiremo il bene all'utile. Renderemo onore a chi saprà insegnarci a cogliere l'ora e il giorno con virtù, alla gente meravigliosa capace di trarre un piacere diretto dalle cose, i gigli del campo che non seminano e non filano. Ma attenzione! Il momento non è ancora giunto». [John Maynard Keynes, *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, cit. in Giorgio Lunghini, *L'età dello spreco*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 65]

La via della sobrietà

ANTONIA BARONE

I consumatori critici sono prima di tutto cittadini presenti e responsabili, che si informano utilizzando reti e canali alternativi e che assumono comportamenti in grado di influire sul sistema perverso di un'economia sempre più insidiosa verso i meccanismi di decisione democratica. Consumo critico è anche la via della sobrietà, una scelta non solo morale, ma di giustizia nei confronti della grande maggioranza degli abitanti della terra che non dispongono del minimo indispensabile per condurre una vita "umana". Compito della scuola è quello di privilegiare e sviluppare la coscienza critica individuale proponendo stimoli e valori e soprattutto di offrire gli strumenti per scelte davvero consapevoli.
Intervista a Francesco Gesualdi, fondatore e coordinatore del *Centro Nuovo Modello di Sviluppo* di Vecchiano (Pi), che ha diffuso in Italia il tema del consumo critico e ha promosso campagne di pressione nei confronti di aziende come *Nike*, *Chicco Artsana*, *Chiquita* e del Parlamento italiano per ottenere una legge sulla qualità sociale dei prodotti

Consumo critico è solo scegliere di riempire in un certo modo il carrello al supermercato e di frequentare le botteghe del commercio equo e solidale o è qualcosa di più o di diverso?
Praticare il consumo critico oggi è certamente qualcosa di più, è un modo di essere cittadini presenti che non ci stanno a essere complici di ingiustizie e che vogliono in qualche modo influenzare il corso della storia.
Le scelte di un consumatore critico hanno due diverse connotazioni, cioè considerano la storia dei prodotti, il luogo di provenienza e l'ambito socio-economico di produzione e dal momento che i prodotti ci vengono poi offerti dalle imprese il consumatore responsabile valuta anche il comportamento che queste attuano per quanto riguarda la trasparenza, l'abuso di potere, la sicurezza e i diritti dei lavoratori, lo sfruttamento di manodopera infantile, i paradisi fiscali, la pubblicità, le vendite irresponsabili, il rispetto dell'ambiente, il coinvolgimento in traffici di armi o i rapporti con regimi oppressivi. Fare la spesa tenendo presente tutto questo significa scegliere prodotti con storie pulite e privilegiare imprese che attuano comportamenti accettabili.
Il consumo critico è però solo un ambito possibile di azione, ma non è certo la panacea di tutti mali, accanto alla consapevolezza dell'enorme potere che come consumatori possiamo esercitare sulle imprese si devono utilizzare tutti gli altri strumenti che abbiamo a nostra disposizione: il voto, lo sciopero, le manifestazioni di piazza, la denuncia.

Spesso ripeti nei tuoi interventi che per cambiare davvero il mondo, per essere davvero "rivoluzionari" bisogna scegliere di percorre la via della sobrietà. Che cosa significa e ritieni quindi che non esista uno "sviluppo sostenibile"?
Se è fondamentale la qualità del consumo è ancora più importante il suo aspetto quantitativo. Il mondo in cui viviamo è fortemente squilibrato e mentre una piccola minoranza della popolazione usufruisce di risorse eccessive la grande maggioranza non dispone di quanto è sufficiente per sopravvivere in condizioni umane.
In questa situazione la sobrietà non è solo una scelta di tipo morale, ma è una questione di giustizia e lo "sviluppo sostenibile" è una contraddizione in termini: i popoli del sud del mondo devono infatti certamente ancora crescere secondo le vie classiche dell'economia capitalistica e sviluppare le proprie potenzialità incrementando i consumi fino ad arrivare al livello di sufficienza e si tratta non solo di bisogni legati strettamente alla produzione, ma anche e soprattutto di esigenze di tipo sociale e di quegli aspetti troppo spessi dimenticati di integrazione degli emarginati e di scelte solidaristiche nei confronti degli esclusi. Se per loro, quindi, è auspicabile una crescita produttiva per noi è invece indispensabile ridurre non solo il consumo, ma quanto abbiamo accumulato se vogliamo conservare condizioni ambientali vivibili perché è ormai dimostrato che non si può giungere ad un equilibrio tra il Nord e il Sud portando tutta la popolazione mondiale al nostro tenore di vita: sarebbero necessari altri sei pianeti da utilizzare come fonti di materie prime e come discariche di rifiuti. In questo senso è preferibile parlare di "economia sostenibile" piuttosto che di "sviluppo sostenibile".

I successi di alcune campagne (su tutte quella contro la* Del Monte*, ma anche la controversia con la* Chicco Artsana*) dimostrano che il boicottaggio o comunque la pressione sulle aziende che vedono in questo modo insidiata la loro immagine sono strumenti validi. Cosa rispondi a chi sostiene che si tratta pur sempre di iniziative isolate che non scalfiscono le strutture portanti del sistema e quali sono le campagne attive in questo momento?

La sobrietà non è solo una scelta di tipo morale, ma è una questione di giustizia; lo "sviluppo sostenibile" è una contraddizione in termini.

La possibilità di analisi su questo tipo di azione è duplice; bisogna per prima cosa considerare la validità dello strumento e in effetti questo metodo funziona solo se riesce ad avere un grande impatto e l'impatto è notevole solo se sono numerose le persone che vi aderiscono. Il secondo livello di ragionamento riguarda quindi il cosa fare per accrescere la sensibilità, ma questo non significa che bisogna rinunciare del tutto allo strumento in quanto imperfetto, ma che bisogna tessere i fili che lo rendano sempre più efficace.
In questo ultimo anno il *Centro Nuovo Modello di Sviluppo* si è dedicato allo studio di un settore molto complesso come è quello bancario e il frutto di tutto questo lavoro è raccolto nella *Guida al risparmio responsabile* di prossima uscita per la casa editrice Emi; abbiamo cercato di portare ad un livello di comprensione accessibile anche meccanismi complessi evitando però i semplicismi. Nella guida accanto ad un'introduzione generale al settore sono riportate le schede relative ai singoli istituti bancari e alle loro partecipazioni nei settori più diversi. È stato un lavoro impegnativo che ha assorbito interamente le nostre poche risorse e quindi per il momento non abbiamo campagne in atto, ma i prossimi filoni sui quali ci metteremo a studiare e indagare sono quelli del commercio di fiori provenienti dal Kenya, uno dei paesi che intrattiene il maggior numero di rapporti commerciali con l'Unione Europea e poi il settore tessile, uno dei più caldi in questo momento in cui la delocalizzazione soprattutto verso i paesi dell'est europeo si accompagna a una drastica riduzione di diritti.

Nell'editoriale di marzo pubblicato da Le Monde Diplomatique Igancio Ramonet, parodiando Bush, identifica "l'asse del male" in Fondo Monetario Internazionale, Banca Mondiale e Wto. I consumatori critici, tessendo i loro fili lillipuziani, hanno qualche possibilità di influenza a questi livelli oppure bisogna arrendersi al prevalere della economia sulla politica con la conseguente rinuncia ad una autentica democrazia?
Prima che consumatori critici bisogna essere cittadini responsabili perché a questi livelli è davvero molto difficile incidere. Il Wto è l'organismo che stabilisce le regole per le imprese e quindi l'unico strumento che in questo caso rimane a nostra disposizione è l'attenzione: bisogna mantenere sempre aperti gli occhi sulle richieste che le imprese avanzano all'organizzazione mondiale del commercio e poi agire di conseguenza premiando le aziende che attuano politiche accettabili e penalizzare quelle che si comportano male. Un caso esemplare a questo proposito è quello della Chiquita che ha convinto il governo Usa a chiamare in giudizio l'Unione Europea chiedendo di annullare la regolamentazione del commercio bananiero che diminuiva il potere delle multinazionali a favore dei paesi produttori.
L'attenzione deve essere unita alla pressione sulla Fao per ottenere regole più eque, ma la via più efficace a questo livello è sicuramente quella indiretta dell'indagine e dello smascheramento che può sempre essere sostenuta con azioni più dirette attuate dal basso dai consumatori.

Essere consumatori responsabili non è semplice: è necessario informarsi, impegnarsi a comprendere e avere la forza di sottrarsi alle lusinghe spesso inconsce del consumismo. Quanto può fare la scuola in questo senso anche alla luce della tua esperienza personale di allievo di Barbiana?
La scuola è il luogo dove si formano non solo i cittadini di domani, ma anche quelli di oggi perché è un pezzo di tessuto sociale vivente con tutte le sue contraddizioni. La scuola che ho in mente io è una scuola che privilegia e sviluppa la coscienza critica individuale, è una scuola dove non si replicano passivamente i messaggi trasmessi dal potere, è una scuola che offre valori e stimoli, è insomma una scuola che non potrebbe mai essere accettata da nessun potere costituito.
Io penso che, pur con tutti i loro problemi, gli insegnanti anche se spesso isolati hanno ancora un certo margine di manovra nella scuola di oggi. Il loro compito è quello di fornire ai ragazzi informazioni, tante informazioni e soprattutto informazioni vere e indicazioni sulle fonti dove attingerle, di consegnare loro gli strumenti per leggere la realtà, di discutere su quali sono i valori importanti per permettere a ciascuno di capire quale vita vuole vivere. Insomma la mia scuola non ha nulla a che vedere con quella morattiana perché nella mia scuola si dovrebbero formare cittadini sovrani e non persone produttrici.

Alla luce di tutte queste considerazioni e valutando i risultati del tuo impegno quotidiano, secondo te un altro mondo è possibile?
È possibile nel senso che è ipotizzabile se ce ne fosse veramente la volontà perché quello in cui viviamo non è l'unico mondo possibile, certo dovremmo studiare con cura un sistema alternativo che risolva tutti i problemi evitando di ricadere negli errori del marxismo. È poi possibile se coloro che lo vogliono avranno la capacità di sgominare le forze che si oppongono a questo tipo di cambiamento. Ma queste sono altre storie che appartengono alla storia: conterà molto quante saranno le persone consapevoli che si daranno da fare e quanto riusciranno a condizionare i poteri forti. Questi meccanismi, comunque, non si possono valutare esattamente perché nella storia succedono sempre imprevisti in un senso o nell'altro, a volte una piccola scintilla fuori dal controllo di tutti può provocare conseguenze impreviste. In questo senso la speranza ci deve sempre accompagnare. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO ALTERNATIVO

NO LOGO IN CLASSE

Nel sito ufficiale del movimento "No logo" (http://www.nologo.org) c'è una sezione dedicata alla scuola e alle classi, che dice così: «Questa sezione è dedicata specificamente agli studenti delle classi elementari e superiori che lavorano alla formazione di un pensiero critico sulla globalizzazione e sulle multinazionali.
Se sei uno studente o un insegnante e hai da proporre in proposito: riflessioni sulla pedagogia radicale, strumenti, progetti, storie, domande da scambiare con gli altri mandacele».

Gulliver e Lilliput

FILIPPO TRASATTI

Il commercio equo e solidale «è un modo per far crescere la coscienza critica. Anzi potrebbe costituire un'ottima base di partenza per l'insegnamento delle materie economiche, nelle scuole, quanto nelle Università, per far uscire la scienza economica dall'estetica alienante della formalizzazione e a far fare a tutti i conti con la realtà», dice Tonino Perna nel suo libro *Fair trade*

Nel 1964, per la prima volta, all'inizio della conferenza UNCTAD di Ginevra, fu lanciato lo slogan *"Trade not aid",* per sintetizzare il nuovo orientamento strategico delle politiche di sviluppo, volte, cioè, a favorire un maggior equilibrio nella distribuzione della ricchezza mondiale, tramite il miglioramento delle condizioni di vita nei Paesi economicamente meno sviluppati. In realtà il movimento del *fair trade*, in italiano il commercio equo e solidale (Cees), nasce prima nel 1959 a Kerkrade, una piccola cittadina dei Paesi Bassi, con l'istituzione di una fondazione chiamata SOS Wereldhandel. Dieci anni dopo sempre nei Paesi Bassi nasceva il primo world shop, la prima bottega del mondo (per una breve ricostruzione della storia del movimento http://www.citinv.it/equo/storiaces.htm).
Oggi se ne contano migliaia in Europa e centinaia solo in Italia.

Fair trade

Il movimento del *fair trade* ha avuto un successo notevole, per quanto resti una goccia nel mare del commercio globale. Per far sì che si espanda bisogna coglierne però l'aspetto qualitativo, assieme ai suoi limiti e le sue possibilità. Il bel libro di Tonino Perna, *Fair trade* (Bollati Boringhieri, Torino 1998), riesce a mostrare gli elementi essenziali della questione in modo critico e aperto, stimolando la riflessione e l'approfondimento e soprattutto mostrando come vada colta correttamente all'interno del contesto globale.
E la questione di fondo è prima di tutto quella della giustizia globale, della riduzione della immensa, folle e crescente sperequazione economica tra il Nord e il Sud del mondo. I dati sono noti da tempo e il movimento contro il commercio globale e il neoliberismo selvaggio continua a riproporceli ad ogni occasione d'incontro.
«Il nostro modello di sviluppo ha *dializzato* il resto del mondo, facendo dipendere dai nostri bisogni e sprechi una gran parte del genere umano» (p. 155). Questo modello di sviluppo è certamente inaccettabile nel suo complesso, ma la pratica del consumo critico pone una domanda solo apparentemente semplice, che richiede una risposta immediata: che cosa posso fare io nel mio quotidiano per contribuire a rendere meno ingiusto questo sistema economico? Che cosa posso fare io in quanto consumatore che possiede un potere d'acquisto per modificare le inique ragioni di scambio a livello internazionale? I due livelli di analisi e azione vanno tenuti sempre congiunti *glocalmente* e il movimento *fair trade* tenta proprio di saldare la pratica del consumo critico con il problema dell'economia globale. Ovviamente non può essere considerato l'unico strumento efficace e tanto meno risolutivo, ma piuttosto come un segnale importante, un mezzo di elaborazione di un simbolico diverso nel quadro della costruzione di una diversa economia solidale.
«La sfida per il *fair trade* consiste non nel fare entrare nel circuito della moda i prodotti del Sud del mondo, stravolgendone il patrimonio culturale, ma nel fare diventare un bisogno la scelta "etica" del consumatore» (p. 123).

Con occhi diversi

Nelle botteghe del mondo si impara a guardare l'economia con occhi diversi: vi si impara che i prodotti non sono pure merci, ma che hanno una storia, storia di uomini e di donne, di comunità agricole e cooperative; a leggere i prezzi in trasparenza, per vedere come si formano e come il mercato internazionale li deformi a vantaggio di pochi; a rimettere in comunicazione produttori e consumatori consapevoli.
«È un modo per far crescere la coscienza critica. Anzi potrebbe costituire un'ottima base di partenza per l'insegnamento delle materie economiche, nelle scuole, quanto nelle Università, per far uscire la scienza economica dall'estetica alienante della formalizzazione e a far fare a tutti i conti con la realtà» (p. 96). In altre parole a togliere il paraocchi che ci costringe a "scegliere" tra Stato e Mercato, che ci condanna all'impotenza davanti un mercato globale selvaggio e a non cogliere lo spazio dei microprocessi economici, la crescita di reti sociali , di spazi di scambio alternativi in un'economia solidale.
Luisa Muraro in una bella lezione sul mercato (pubblicata sul numero di marzo 2002 di *A*) dice: Non ho nessuna competenza specifica di economia. Non ho studiato niente. Però siccome io sono dentro all'economia di mercato, in una certa misura io so. So un sacco di cose sull'economia di mercato, come ciascuna e ciascuno di voi.
Ne sappiamo un sacco di cose. Ma, come scrive Gertrude Stein, parlando proprio dei soldi nel libriccino *Sono soldi i soldi*?, «ecco il problema di tutti: è incredibilmente difficile sapere veramente quello che si sa». ●

Quanto basta?

NANNI SALIO

Quanto ci basta per essere felici, per dichiararci soddisfatti, per avviare un nostro percorso personale di autorealizzazione? Questa domanda dovrebbe aiutarci a non cadere nella retorica e nel moralismo generico quando affrontiamo il tema del consumismo e in particolare quello di una educazione al consumo critico, alla riduzione dei consumi, alla scelta di uno stile di vita sobrio, autenticamente sostenibile, ispirato alla semplicità volontaria

La domanda cruciale che dobbiamo porre a noi stessi oltre che agli altri è molto semplice e al tempo stesso impegnativa: "Quanto Basta?" (Alain Durming, *Quanto basta? La società dei consumi e il futuro della Terra*, Franco Angeli, Milano 1994). Siamo in grado di tradurre quantitativamente le risposte a questo interrogativo? Per esempio: di quanto denaro abbiamo bisogno? di quanta energia? di quanto cibo? qual è la nostra impronta ecologica? quanti rifiuti produciamo?

Ci sono alternative

Come è ben noto, ogni processo educativo dovrebbe articolarsi in modo tale da avere momenti di ricerca (conoscenza teorica), formazione (coinvolgimento della sfera emotiva) e azione (cambiamento individuale e sociale).
Cosa bisogna conoscere e far conoscere? Occorre presentare in modo chiaro, sintetico e al tempo stesso sufficientemente rigoroso una sintesi dei problemi globali: impronta ecologica e non sostenibilità dell'attuale stile di vita individuale e collettivo delle popolazioni ricche e del modello di sviluppo capitalistico centrato sulla crescita quantitativa illimitata; modello I = PAT, delle tre principali variabili (Popolazione, *Affluence* o stile di vita, Tecnologia); distribuzione iniqua delle ricchezze e condizione di miseria estrema di un quinto della popolazione mondiale; prossima crisi energetica e del petrolio e conseguente necessità di riprogettare l'intero sistema economico e di vita; collegamento tra queste problematiche, le guerre in corso e le diverse manifestazioni e concezioni del terrorismo. (Tra i molti materiali disponibili, si veda: Elena Camino e Chiara Ciminelli, a cura di, *I volti della sostenibilità*, Torino 2002, da richiedere a elena.camino@unito.it).
Questa prima fase suscita sensazioni di angoscia e di impotenza, che bisogna tenere presenti nel passaggio al momento costruttivo al fine di facilitare un processo di attivazione personale per il cambiamento. È fondamentale insistere sul fatto che "ci sono alternative" e che molte di esse sono già in atto: un gran numero di persone e di comunità in ogni parte del mondo, nei paesi ricchi come in quelli poveri, sta già vivendo con uno stile di vita diverso, sostenibile e più felice.

Come possiamo presentare queste alternative? Un primo approccio è quello della documentazione, attraverso buone letture e buoni video; un secondo è ancora una volta mediante l'analisi critica, ma il più importante è la sperimentazione diretta di esperienze di vita alternativa.
Si può cominciare con un *brainstorm* a partire da domande del tipo: quali sono per te le cose importanti, che contano nella vita? sei felice? se no, perché, che cosa vorresti? Successivamente, si presenterà il fenomeno della "controproduttività" dei beni, con semplici esempi tratti dalla esperienza quotidiana: quando la quantità di un qualsiasi bene supera una certa soglia di consumo, esso diventa controproduttivo. Non è più vero che "più è meglio", ma vale l'opposto: "meno è meglio". Se tutti usano l'auto, non si va più in fretta, ma la velocità man mano scende sino a quella di un pedone e nei casi estremi si sta letteralmente fermi. Come amava ricordare Laura Conti, «è bello avere la casa nel bosco, ma se tutti si costruiscono la casa nel bosco, a un certo punto il bosco non c'è più». È piacevole disporre di molto cibo, vario e appetitoso, ma se mangiamo troppo diventiamo obesi e ci ammaliamo.
Cosa significa vivere con poco? Poco denaro, senza auto, senza petrolio, senza carne, senza TV, poca acqua? Come si svolge la vita di coloro che già oggi hanno fatto una scelta di "semplicità volontaria"? (Si legga il bellissimo libro di Bernardin de Sain Pierre, *La capanna indiana*, Tranchida, Milano 1990.)
Scegliere di avere poco denaro per consumare meno, lavorare meno, disporre di più tempo per coltivare relazioni interpersonali (e intrapersonali) più intense. Senza auto vuol dire muoversi a piedi, in bicicletta, con i mezzi pubblici, inquinare meno, vivere con meno stress e meno pericoli, lavorare meno perché non dobbiamo mantenere la costosissima auto e, infine e paradossalmente, muoversi tutti più velocemente, ma non troppo, in maniera sostenibile.
Senza carne, perché l'alimentazione vegetariana è più sana, pesa meno sul pianeta e non crea sofferenze inutili ad altri esseri viventi nostri fratelli minori, gli animali.
Senza TV, per evitare di essere "programmati e controllati" da altri, per pensare con la nostra testa, per sottrarci all'incessante profluvio di sciocchezze e di chiacchiere banali, per non sostenere il

Povere cose pubbliche

ANDREA BAGNI

Sono un mare gli oggetti e oggettini che arredano la vita quotidiana di ragazze e ragazzi. Forse riempiono un vuoto, forse sono come materializzare in qualche modo e passare in rassegna il proprio (micro) mondo. Come se si dedicassero alla raccolta — e non alla coltivazione o all'esplorazione — del presente.
E può essere un po' deprimente — e non avere senso politico né educativo — educare dalla cattedra all'etica della moderazione dei consumi, al digiuno dei desideri. Ma potrebbe essere una bella festa il desiderio di digiuno

Quanti anni sono che lavoro con ragazze e ragazzi dai 14 ai 19 anni?
Più o meno una quindicina. Non so se sono abbastanza per provare, come faccio tante volte, a descriverli. Ho insegnato solo in poche scuole, a Firenze e dintorni, solo a ragazze e ragazzi degli istituti tecnici e professionali. E tutto m sembra così complicato, pieno di differenze, di sfumature, di storie diverse, difficili da vedere a volte, difficili da capire. Sempre. Poi le generalizzazioni "sui giovani" sono tanto diffuse quanto facili, banali, un po' squallidine…
Dunque, cercando di evitare la presunzione delle sociologie giovanili, vorrei solo raccontare dal mio micro osservatorio — che è quello che è e forse racconta più del mio modo di guardare che di quello che credo di vedere — un sentimento e un pensiero. Si potrebbe anche dire, un sentimento riflessivo e una riflessione sentimentale.

Santini e oggettini

Tredici o quattordici anni fa, mi colpirono due ragazzi di seconda che durante i compiti in classe tenevano sul banco dei "santini" (immaginette di non so quale santo). Uno dei due andava molto bene come risultati, ma poi alla fine della terza abbandonò la scuola; i colleghi del triennio mi dissero che non aveva problemi di voti ma non ce la faceva più: troppa fatica, troppo stress. Doveva essere effettivamente pesante, pensai, se sentiva di doversi rivolgere al cielo per esorcizzare le forze del male, *dagli oggi il loro test quotidiano*. Le forme del maligno sono molteplici. Si è iscritto a una scuola privata e poi ha smesso definitivamente
Mi è tornato questo ricordo oggi, che tutti e tutte hanno sul banco (spesso in una specie di presepe di gadget sotto la grotta laica del casco) il cellulare per i contatti con l'aldilà — non credo tuttavia omologati per telefonare a dio (e immagino la segreteria: *l'utente desiderato in questo momento non può rispondere…*). Una volta ho parlato degli sms come momento di nascita del movimento operaio (non statalista) e ho visto finalmente accendersi degli sguardi, rizzarsi delle antenne per lo splendido bizzarro equivoco (perché in fondo sempre di comunicazione si tratta, materiale o *della materia di cui sono fatti i sogni*).
Insomma sono un mare gli oggetti e oggettini che arredano la vita quotidiana di ragazze e ragazzi che ho davanti. Forse riempiono un vuoto, forse sono come materializzare in qualche modo e passare in rassegna il proprio (micro)

sistema della pubblicità e della propaganda senza il quale la società dei consumi inutili e dei bisogni indotti non potrebbe reggersi. (Si veda la bella intervista di Domenico Pacitti a Noam Chomsky, *Un caso chiave di controllo del pensiero*, in www.terrelibere.it)

Ecosofia

Ma occorre ancora compiere un passo ulteriore, quello fondamentale: sperimentare direttamente che uno stile di vita sobrio, semplice, sostenibile, ci rende più felici. Racconta Arne Naess che la sua "iniziazione" all'"ecosofia" e all'ecologia profonda è avvenuta quando da ragazzino ha trascorso alcuni giorni nella capanna isolata e sperduta nelle grandi foreste della Norvegia, vivendo come lui con poco, a contatto diretto con una natura maestosa ed entusiasmante (Arne Naess, *Ecosofia*, Red, Como 1994). Le montagne, i deserti, le isole sperdute sono i luoghi di iniziazione per eccellenza al fine di imparare a vivere più profondamente, più dolcemente, più lentamente.
Cari educatori e care educatrici, non organizzate le gite scolastiche per portare i vostri bambini e le vostre bambine in altri luoghi affollati, a rimpinzarsi di coca cola, panini e patatine, ma portateli a fare un bel trekking, molto meno costoso, più salutare e infinitamente più educativo. Suggerite ai vostri studenti e alle vostre studentesse di fare vacanze in luoghi dove possano sperimentare la felicità che deriva dal contatto diretto con la natura selvaggia, con altri esseri viventi, con persone che abbiano già scelto di vivere in modo più intelligente. E voi stessi sperimentate queste modalità per poterne fare esperienza diretta in prima persona. (Per esempio, *Vivere la nonviolenza*, campi estivi organizzati dal MIR-Movimento Nonviolento, consultare il programma su www.arpnet.it/regis). ●

Una volta ho parlato degli sms come momento di nascita del movimento operaio (non statalista) e ho visto finalmente accendersi degli sguardi, rizzarsi delle antenne per lo splendido bizzarro equivoco (perché in fondo sempre di comunicazione si tratta, materiale o della materia di cui sono fatti i sogni).

mondo. Non so. Comunque il sentimento è un po' di malinconia. Come se si dedicassero alla raccolta — e non alla coltivazione o all'esplorazione — del presente. Come non ci fosse altro da fare o costasse troppo (troppa fatica andare a piedi o in bici, avventura rischiosa uscire dalla routine, immaginare altro, immaginarsi altri). Forse è una specie di ricerca, se non di sé almeno della propria immagine, che nasce da un deserto sociale di condizione giovanile; ma di questa povertà porta addosso i segni e diventa circondarsi di roba spesso semi infantile o studio-esibizione di gesti — ad esempio quello, enfatizzato mi sembra, del fumo: quasi a mimare un Grande Bisogno, una mitica Maledetta Dipendenza. Da grandi.

Solitudine globale

Poi ho visto al cinema immagini di buffi giochi giovanili in impegnative toilette, tipo super-otto (si fa per dire, non esiste più nemmeno nei musei il super-otto, ma l'effetto era quello: di povertà creativa un po' ribelle) usati alla Naomi Klein, come stile di vita cui associare un marchio. Una sigla del mercato, produttrice di significato. E l'impressione (sempre troppo facile certo) è che non abbiano proprio scampo gli adolescenti target di oggi. Sono "integrati nel sistema" come si diceva una volta (ma anche noi, come parlavamo?) qualunque trasgressione s'inventino. Nell'Impero, creativo e spettacolare.
Non è una grande scoperta, è vero.
Il pensiero allora è questo.
Evitare ogni lode dei tempi antichi — peraltro si sono sempre cercati oggetti, alternative *merci* simboliche che facessero sentire parte di un gruppo, di una "cultura". Inutile anche ricordare quanti bambini mangerebbero con quello che qui si spende in sigarette. Non mi sembra saggio predicare la rinuncia e la sobrietà a chi non vive nessun'esperienza di sobrietà che possa essere vero riferimento: di rinuncia felice. A chi senza consumi si ritroverebbe in un vuoto pneumatico di senso.
Piuttosto c'è un altro mondo di ragazzi/e (mi sembra più fuori della scuola che dentro: qui ogni tanto mi pare mandino le controfigure, direttamente i loro "santini") che non ha rinunciato ai propri desideri per essere sensibile alle sofferenze del mondo, né ha scelto l'etica dell'austerità o del digiuno come consapevole sacrificio di sé. Semplicemente gioca altri giochi, vive desideri diversi, festeggia in altre forme la propria battaglia contro la solitudine globale. Sobriamente ed eticamente, più che in nome dell'etica e della sobrietà. Costruendo repubbliche delle *cose* povere ma ricche simbolicamente, anzi lussuose.
Allora può essere un po' deprimente (e non avere senso politico né educativo, azzardo) educare *dalla cattedra* all'etica della moderazione dei consumi, al digiuno dei desideri, ma potrebbe essere una bella festa il desiderio di digiuno. La pratica intensa, e quasi smodata, di altri consumi. Critici e sovversivi.
Potrebbe. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO
ALTERNATIVO

QUANDO PIÙ È PEGGIO

«L'industrializzazione moltiplica gli uomini e le cose. I sottoprivilegiati crescono di numero, mentre i privilegiati consumano sempre di più. Di conseguenza tra i poveri aumenta la fame e tra i ricchi la paura. Guidato dal bisogno e dal sentimento di impotenza, il povero reclama un'industrializzazione accelerata; spinto dalla paura e dal desiderio di proteggere il suo star-meglio, il ricco s'impegna in una difesa sempre più rabbiosa e rigida. Mentre il potere si polarizza, l'insoddisfazione si generalizza. La possibilità che pur ci è data di creare per tutti maggior felicità con meno abbondanza, è relegata al punto cieco della visione sociale».
[Ivan Illich, *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974, p.113]

LA LEGGE DI HARROD

«Anche se separata da feroci diatribe, la Tradizione ha comunque affidato la propria conoscenza degli atti economici al postulato utilitarista, ripetuto nel dopoguerra da Harrod: la legge più fondamentale dell'economia, che ordinariamente nessuno con niente può ottenere qualcosa. Questo postulato riassume perfettamente che cosa la scienza economica si è abituata a chiamare economia: quanto viene compiuto per un tornaconto mercantile. L'atto differente dalla compravendita o dal prestito, come è il dono, viene invece con sorridente buon senso escluso. Ma questo bon senso è ormai solo un pregiudizio. Le antropologie di Mauss e di Polanyi hanno dimostrato l'ingenua inadeguatezza di Robinson Crusoe e della sua isola tutta mercantile, in una qualunque spiegazione delle *oikonomiai* antiche o primitive. Le ricerche economiche di François Perroux hanno, a loro volta, ricompreso il dono negli atti economici, dimostrandolo indispensabile nelle economie moderne».
[Geminello Alvi, *Le seduzioni economiche di Faust*, Adelphi, Milano 1989, p. 136]

Un altro modo di essere cittadini

MARISA NOTARNICOLA

In una società in cui denaro, consumismo, competizione hanno più importanza della dignità e del rispetto della persona, l'esperienza torinese di *Acmos - Aggregazione, Coscientizzazione, MOvimentazione Sociale* rappresenta la possibilità di sperimentare un altro modo di vivere, di realizzare un orizzonte culturale diverso in cui i valori di solidarietà, sobrietà, ascolto, accoglienza sono vissuti e testimoniati nel quotidiano e sono i cardini di un'educazione alla cittadinanza. Intervista a Davide Mattiello, fondatore dell'associazione insieme ad altri educatori

Che cosa è Acmos e quando è nata?
Acmos è nata nel 1997 ad opera di un gruppo di giovani provenienti dal mondo del volontariato e degli educatori di strada che si erano in precedenza occupati degli studenti che abbandonano la scuola, per rimotivarli e ricollocarli in un percorso di formazione scolastica. Successivamente il gruppo ha ritenuto di lavorare in modo più efficace, prevenendo il rischio della dispersione con un lavoro atto a migliorare la qualità della vita all'interno della scuola, in modo che gli studenti non la vivessero come luogo ostile e se ne sentissero invece protagonisti.
Acmos vuol dire *Aggregazione, Coscientizzazione, MOvimentazione Sociale* ed un programma attivo è l'essenza del suo lavoro. Per chi vi aderisce (non solo gli educatori veri e propri, ma anche i giovani della scuola che hanno deciso di coinvolgersi nell'associazione per la quale basilare è l'educazione tra pari) è importante l'*aggregazione* e la *coscientizzazione*, intese come processo che aiuta i giovani a prendere consapevolezza di ciò che accade attorno a loro ed in loro stessi, ma anche la *movimentazione sociale*, intesa come assunzione di responsabilità che vuol dire non sostituirsi mai ai ragazzi, ma stimolarne e accompagnarne lo sviluppo.
Il lavoro svolto, con una presenza continuativa nel tempo, nelle scuole, ha le caratteristiche dell'animazione di strada che si basa sull'ascolto e a partire da ciò che emerge dai giovani. Da ciò che essi esprimono si prospettano le azioni da promuovere.
Il metodo di lavoro non preordina le attività da svolgere e questo, per i ragazzi, vuol dire rispetto, attenzione ai loro bisogni e alle loro esigenze, aiuto e sostegno a tradurli in progetti incardinati dentro il tessuto scolastico. A scuola si può organizzare dello sport, attività di teatro o di cinema, collettivi su tematiche di attualità e assemblee d'istituto.

Con quale fascia di età lavorano gli animatori di Acmos?
Alle superiori i ragazzi sono più autonomi ed esprimono maggiormente l'esigenza di autorganizzarsi. Il lavoro di *Acmos*, anche se affianca e sostiene quello degli insegnanti, si svolge in orario extrascolastico e viene incontro al bisogno dei giovani di organizzare e fare delle attività o al bisogno di uscire da eventuali difficoltà che mettono in crisi lo stare a scuola o a quello di reagire all'apatia che blocca la capacità di esprimersi, di essere protagonisti, di assumersi responsabilità.

Come* Acmos *si pone rispetto alla società e allo stile di vita che impone attraverso pubblicità e consumi?
Il contesto in cui oggi si vive frustra i valori di solidarietà, sobrietà, protagonismo che sono alla base di una convivenza civile. Si vive immersi in una cultura che esalta l'individualismo, il consumismo, l'efficientismo e la concorrenza estrema.
Per quanto operatori sociali, docenti, educatori si adoperino a favore di una cultura altra, il condizionamento quotidiano di TV e mass-media è, in generale, molto forte.
È importante allora trovare strumenti

Non si diventa anticonsumistici criticando questa o quella marca di prodotti o facendo qualche rinuncia, la comunità è anticonsumistica nel suo essere comunità

pedagogici che sappiano far sperimentare altri modi di vita. La comunità è un luogo dove è possibile vivere diversamente. Attraverso una condivisione di spazi e di tempi, si può sperimentare, anche per periodi limitati, un quotidiano improntato a valori di sobrietà, ad una rilettura dei consumi alimentari, del tempo libero, dei consumi televisivi.
Avere uno spazio in comune vuol dire rinunciare a vivere come in famiglia dove si ha la propria stanza, la propria TV, i propri libri, le proprie cose... Vivere insieme vuol dire dividere spazi comuni per dormire, lavarsi, guardare la TV, condividere il cibo.
Una scelta anticonsumistica è quella di mangiare ciò che altrimenti verrebbe buttato. Acmos ha fatto un accordo con un'azienda che prepara la mensa nelle scuole e prende ciò che avanza dalla distribuzione, per non consentire che pasti non consumati, perché in eccesso, vengano sprecati. Altra scelta importante è l'attenzione alla differenziazione dei rifiuti e al loro riciclo. In comunità è più facile rivedere i propri comportamenti e prendere le distanze da una cultura consumistica. La comunità richiama all'importanza di un quotidiano in cui si vive nella sobrietà e senza sprechi, ma non impone un modo spersonalizzato di vita o un modello anticonsumistico cui tutti devono uniformarsi. Questo significherebbe calpestare l'individualità delle persone. La comunità adotta uno stile di vita, ma le scelte, in concreto, sono libere ed affidate al singolo.
Non si diventa anticonsumistici criticando questa o quella marca di prodotti o facendo qualche rinuncia, la comunità è anticonsumistica nel suo essere comunità, nel testimoniare un modo di vivere diverso fatto di condivisione di luoghi e tempi di vita, di mediazione degli inevitabili conflitti che sorgono nella convivenza, nell'accoglienza della diversità delle persone che ne fanno parte.

Quali difficoltà sorgono nel vivere in comunità?
Nella comunità la sfida è il riconoscimento della diversità delle persone con cui si vive, l'accoglienza di queste diversità, la capacità di mediare per trovare un punto d'incontro. La fatica più grande inizia dall'accettare come una persona è abituata a rifarsi il letto, a tenere in ordine le sue cose e la propria persona, a tenere puliti gli ambienti comuni. Più che il segno anticonsumistico del cibo e dei vestiti, ciò che importa è resistere alla comunità, fare i conti con la diversità altrui, vivere il conflitto non come momento distruttivo e di separazione, ma come momento di incontro e di ascolto. La vita in comune è la sfida culturale anticonsumistica più forte, è un'esperienza di educazione alla cittadinanza.

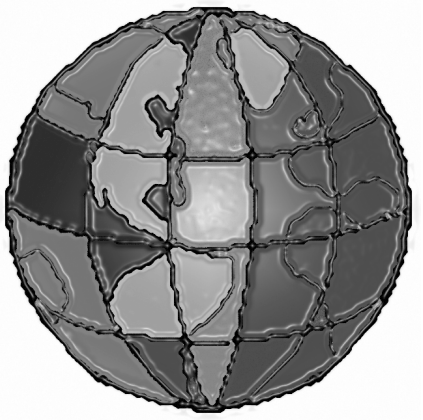
Come si legano queste esperienze di comunità con le attività che si svolgono a scuola?
La prima esperienza di vita comunitaria è nata nel 1996, quando un gruppo di giovani di diverse provenienze chiese e ottenne dal Comune di Torino, di stabilirsi in una scuola dismessa, con l'obbligo di lasciarla, quando ci fosse stata la possibilità di una sua ristrutturazione. La comunità, sostenuta anche dalla Settima Circoscrizione, accolse immigrati provenienti dall'Est europeo e con loro fece le prime difficili sperimentazioni di vita comune, trattandosi di persone povere e completamente ripiegate su se stesse che avevano vissuto fino a quel momento in modo precario. L'accoglienza, la richiesta di un riscatto della propria dignità, attraverso i rapporti del quotidiano, furono gli obiettivi.
Questo modo di vita viene fatto conoscere ai giovani che attraverso le attività svolte da *Acmos* con loro nella scuola si avvicinano un po' alla volta ad un mondo di emarginati vissuti, nello stereotipo comune, come criminali da tenere lontani. L'invito rivolto ai giovani è quello di fare esperienza di vita comunitaria anche per un periodo limitato. La convivenza matura la convinzione che un altro orizzonte di vita è possibile, ma che da soli non si riesce a cambiare perché sono troppo forti il condizionamento e la pressione del contesto sociale.

Quali legami ha stabilito Acmos con il Gruppo Abele?
L'esperienza di vita comunitaria iniziata nel 1996 si è conclusa nel 2000, quando il Comune ha intrapreso l'opera di ristrutturazione della scuola. I contatti con il *Gruppo Abele* si sono avviati a partire da quel momento con la richiesta di un posto nel quale far proseguire l'esperienza di vita comunitaria.
In un quartiere della periferia nord di Torino è già attiva una comunità del *Gruppo Abele* sorta in una fabbrica dismessa, essa accoglie tossicodipendenti ed immigrati che lì trovano un luogo di accoglienza. Qui *Acmos* ha scelto di vivere e di essere vicina a queste persone, gettando dei ponti tra questo mondo di marginalità e i ragazzi della scuola con la convinzione che dalla reciproca conoscenza possa nascere qualcosa di buono. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO ALTERNATIVO

I MARCHI E LA GRANDE SORELLA TELEVISIONE ENTRANO A SCUOLA

«Naturalmente le aziende che abbattono i cancelli della scuola non hanno nulla contro l'istruzione. Gli studenti devono assolutamente imparare, dicono, ma perché non leggono qualcosa su di noi, non scrivono del nostro marchio, non fanno ricerche sulle loro preferenzedi marca o non fanno dei disegni per la nostra prossima campagna pubblicitaria? [...] All'inizio del decennio queste cosiddette emittenti televisive per le scuole hanno presentato una proposta a consigli scolastici nordamericani. Hanno chiesto loro di aprire le aule a due momenti al giorno di pubblicità televisiva, inserita all'interno dei programmi su temi di attualità per adolescenti della durata di dodici minuti. Molte scuole hanno accettato e, in breve tempo, sono iniziate le trasmissioni. Non c'è alcuna possibilità di oscurare le allegre tiritere pubblicitarie. Non solo gli studenti sono obbligati ad assistere alla trasmissione, ma gli insegnanti non possono regolare il volume, men che meno durante la pubblicità. In cambio le scuole non hanno un ritorno in denaro dalle emittenti, ma possono utilizzare le tanto agognate apparecchiature audiovisive per altre lezioni, e, in alcuni casi, ricevere dei computer "gratis"» [Naomi Klein, "Il branding dell'istruzione. pubblicità nelle scuole e nelle università" in *No logo. Economia globale e nuova contestazione*, Baldini & Castoldi, Milano 2001, pp. 121 - 122]



Un altro commercio per un altro mondo

GIANPAOLO ROSSO

La scuola spesso non si pone criticamente rispetto all'economia di mercato. Difficilmente viene analizzato il rapporto fra la produzione della ricchezza e la sua distribuzione. Il contributo delle associazioni e delle cooperative del commercio equo e solidale per modificare i comportamenti rispetto ai consumi e favorire un atteggiamento critico nei confronti dell'attuale modello economico.
Intervista a Emilio Novati, tra i fondatori della cooperativa *Equomercato*, collaboratore del mensile *Altreconomia*

Le associazioni e le cooperative del commercio equo e solidale sono sempre più frequentemente presenti nelle scuole per illustrare la loro attività. Pensi che grazie a questi interventi ci possa essere una modificazione di atteggiamento rispetto ai consumi?
Dipende dalla modalità con cui viene svolto l'intervento. Per i ragazzi il come è molto importante, determina la possibilità di partecipare a un'informazione in una maniera non superficiale. Ci sono situazioni in cui, soprattutto se c'è interessamento anche da parte degli insegnanti i risultati sono buoni e si producono effetti. Invece se viene l'intervento è estemporaneo, spesso gli insegnanti non lo riprendono, non lo inseriscono in un discorso di educazione più complessivo e non funziona o funziona male. Al contrario, quando si realizza l'inserimento dell'attività nel progetto educativo della scuola a incontri informativi seguono piccole iniziative che possono andare dal coinvolgere le scolaresche nella vendita dei prodotti, o alla partecipazione a campagne di solidarietà, fino alla scelta di impegno attivo degli studenti che contattano le botteghe per diventare volontari.

È possibile valutare quanto questi interventi sviluppino la consapevolezza della necessità di un nuovo ordine economico? La proposta viene accolta come occasione caritatevole e romantica o riesce a presentare la possibilità della "rivoluzione dei consumatori" di cui parla Alex Zanotelli?
I ragazzi di solito sono sempre molto attenti a questi discorsi, sono interessati. Il problema è la continuità. L'effetto sui ragazzi da un punto di vista formativo, non soltanto come informazione che arriva, viene recepita, ma non si capisce quanto incida, dipende molto dal progetto educativo complessivo della scuola. Di per sé un incontro anche gestito bene, con un'informazione ricca e completa, non è sufficiente.
Il messaggio al variare dell'età degli studenti, deve essere differenziato. Con i ragazzi degli ultimi anni della scuola superiore è utile un approccio più critico e connesso a una serie di problematiche di carattere sociale, politico, di analisi della situazione internazionale. Gli strumenti che si mettono a disposizione dei ragazzi poi devono riuscire ad incontrarsi, ad intrecciarsi in qualche modo con strumenti educativi quotidiani, altrimenti la cosa funziona male. Se si vogliono dare strumenti critici, di livello elevato in maniera che i ragazzi possano analizzare da un punto di vista politico ed economico la situazione, devono avere già una preparazione di base e ci deve essere la disponibilità da parte degli insegnanti che si occupano delle diverse materie coinvolte di affrontare i problemi, di mettere in crisi i modelli abituali di presentazione dei mercati e dell'economia globalizzata.

Quanto è già radicata nei ragazzi l'assunzione del pensiero unico neoliberista come unico modello economico possibile Quanto forte è il conflitto tra le idee che voi portate nelle classi e ciò che gli allievi già "sanno"?
Mi è capitato di fare incontri con ragazzi di Istituti tecnici commerciali o che studiano economia, qui il problema può essere delicato perché hanno strumenti per capire una serie di problemi, ma non si sono mai posti criticamente rispetto all'economia di mercato, difficilmente hanno analizzato in maniera approfondita che rapporto c'è, che so, fra la produzione della ricchezza e la sua distribuzione. Hanno un'idea del mercato come allocatore delle risorse, ma non si pongono il problema di che cosa fa il mercato dal punto di vista della distribuzione della ricchezza. Oppure dei rapporti internazionali, degli scambi internazionali hanno modelli classici: la teoria che qualunque tipo di scambio internazionale produca ricchezza. Questa cosa gli è stata insegnata e non hanno mai pensato di affrontarla criticamente e forse nemmeno i loro insegnanti ci hanno mai pensato. Un problema ancora più complesso è la mancata percezione dei limiti della crescita economica, difficilmente sia gli insegnanti che i ragazzi si pongono il problema di dire, va bene noi studiamo l'economia, vediamo come funziona, cerchiamo di capire come aumenta la produzione, come il mercato funziona per allocare le risorse, per produrre tutti i beni di cui abbiamo bisogno, ma quali sono i limiti fisici di questo sistema, in che maniera questo può avere dei limiti?
Negli ultimi mesi ho fatto un paio di incontri negli Istituti superiori di arte applicata in cui ho parlato del commercio

Molti ragazzi hanno un'idea del mercato come allocatore delle risorse, ma non si pongono il problema di che cosa fa il mercato dal punto di vista della distribuzione della ricchezza

equo solidale in relazione al significato della merce, del disegno della merce, del valore simbolico delle merci. In questo caso il discorso del commercio equo e solidale si presta bene per affrontare il tema dell'ideologia del mercato.
Si presenta un prodotto in quanto acquisito in modo alternativo, acquistato attraverso rapporti che non sono quelli del mercato tradizionale. Lì sta il suo valore, nella valutazione particolare del lavoro che è contenuto in quel prodotto, hai un rapporto particolare con il produttore, ti interessa che questa attenzione questa relazione venga percepita da chi compera quella merce. Si tratta di meccanismi che rompono i normali criteri di funzionamento del mercato, in cui il prodotto viene offerto, ma non c'è evidenza di tutti gli interessi della merce in sé, del significato del prezzo che ha, non c'è traccia di chi l'ha prodotta, del perché del come e in quali condizioni ciò sia avvenuto. Questo è tipico del commercio equo. Un altro aspetto tipico è che propone, vuole diffondere, un prezzo che non è il prezzo del mercato. Il prezzo equo non è il prezzo stabilito dalla domanda e dall'offerta, è il prezzo che viene discusso con il produttore, che il produttore ti chiede per potere avere una remunerazione accettabile del suo lavoro, per potersi pagare le materie prime, per potere continuare a produrre senza stravolgere la struttura sociale del suo paese. I meccanismi peculiari del commercio equo possono porre problemi, sollevare dubbi critici.

C'è un rapporto tra il vostro approccio e la critica complessiva del consumismo? C'è qualche valenza da questo punto di vista oppure il prodotto equo e solidale finisce per essere un nuovo consumo che permette meno sensi di colpa perché meno coloniale?
Bisogna distinguere. Alcuni tipi di prodotto, per esempio i prodotti alimentari e i coloniali classici del commercio equo tendono ad essere beni sostitutivi, non si aggiungono ad altri. Chi compra il cioccolato o il caffè del commercio equo non ne compera anche altri. Gli altri prodotti, come l'artigianato, può essere in più, ma anche la valutazione di impatto della cosa può essere molto difficile. In molti casi il grosso delle vendite nel commercio equo, degli oggetti di artigianato, avviene nell'occasione delle festività in cui chiaramente hanno un valore sostitutivo. A questo punto il discorso del qualche cosa in più che viene comperato è tutto da verificare, a mio avviso l'aspetto consumistico è scarso.

Il Commercio equo e solidale e in particolare l'associazione Italia NATs (Niños y adolescentes trabahadores, www.equomercato,it/nats.htm) propone anche un approccio meno rigido alla questione del lavoro minorile. Voi parlate di diritto al lavoro anche per ragazzi molto giovani. Se ne è discusso anche nel* Forum mondiale dei ragazzi *contemporaneo alla Marcia Perugia - Assisisi del 2001.
Il bandolo della matassa è legato al problema per del significato di lavoro. Nella nostra cultura occidentale c'è un po' una strana contraddizione il lavoro è sì un diritto, un valore importante, ma dobbiamo lavorare, siamo spinti a lavorare sempre di più, perché dobbiamo consumare, quindi dobbiamo acquisire il denaro per farlo. Il lavoro è un valore in un certo senso obbligato perché se riduci il lavoro sei tagliato fuori dal sistema. Sei obbligato devi lavorare e devi cercartelo il lavoro, accontentarti di quello che c'è. Ciò configura una sorta di condanna e noi abbiamo una visione del lavoro tutto sommato negativa perché il tempo del lavoro non è il tempo nostro. Da ciò discende un atteggiamento nei confronti del lavoro minorile molto drastico, molto protettivo. Quello sul lavoro potrebbe essere un discorso diverso quando noi entriamo in contatto con culture in cui il lavoro è presente fin da piccoli in forme diverse, spesso semplicemente come lavoro domestico per aiutare in casa, nei campi, luoghi in cui il lavoro è svolto soprattutto per l'autosostentamento familiare, ma c'è ne anche per produrre dei beni da vendere o da commercializzare. Ci sono culture in cui il lavoro ha una connotazione più complessa rispetto alla nostra. In queste culture il discorso del lavoro minorile è delicato, perché applicando rigidamente le nostre categorie si rischia di tagliare fuori dalle possibilità di sopravvivenza per molti ragazzi che si troverebbero fuori legge. Se imponiamo che fino a quindici anni non si possa lavorare — ma ci sono tanti che ne hanno assolutamente bisogno o che lo fanno perché fa parte della tradizione nel loro gruppo familiare — creiamo una condizione di proibizione nella quale essi si trovano lavorare ugualmente, ma in una posizione di inferiorità, di illegalità di fatto. La nostra proposta è di valorizzare il lavoro dei ragazzi per quello che è per quello che può essere: una forma di lavoro protetto, in cui non è detto che debbano essere sfruttati per forza; un lavoro in cui siano riconosciuti e garantiti i diritti dei ragazzi al gioco, allo studiare, allo stare insieme. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO
ALTERNATIVO

SOBRIETÀ E RISPETTO

«Di fronte all'idea di dover ridurre i nostri consumi, la prima reazione è di panico. Nella nostra fantasia si affacciano immagini di privazioni e sofferenze, ma nessuno in realtà propone di tornare alla candela o alla morte per tetano. Il nostro obiettivo deve essere la sobrietà. Non è facile spiegare cos'è la sobrietà, perché è più un modo di essere che di avere. A grandi linee possiamo dire che è uno stile di vita che sa distinguere tra bisogni reali e quelli imposti… la sobrietà impone una scelta di qualità e quantità… naturalmente non dobbiamo limitarci a rivedere i nostri consumi privati, ma anche quelli collettivi, perché tra questi ve ne sono di dannosi e superflui… Il presupposto della sobrietà è il recupero del senso di "sufficienza", cioè di "sazietà"». (pp. 152 – 153)

«Uno dei pilastri di questo nuovo modo di consumare è il rispetto. Consumare con rispetto significa trattare bene gli oggetti affinché possano funzionare a lungo. La società dei consumi ci ha abituato a buttare via le cose quando sono ancora utilizzabili […] la cultura del riutilizzo deve ripercuotersi anche sulle imprese». (p. 155)

[Francesco Gesualdi, *Manuale per un consumo responsabile. Dal boicottaggio al consumo equo e solidale*, Feltrinelli, Milano 1999 (prima edizione), 2002 nuova edizione ampliata]

CHI ME LO FA FARE?

A Città del Messico, una ventina di anni fa un turista americano adocchia in una bottega una sedia fatta a mano dai colori assai vivaci e poiché gli piace ne chiede il prezzo all'artigiano indiano. «Dieci pesos». «Se te ne ordino sei, del medesimo modello, che prezzo mi faresti?». «Settantacinque pesos», risponde l'indiano. «Ma come! Esclama sconcertato lo *yankee* che si aspettava un prezzo forfettario e si stupisce di un comportamento tanto poco commerciale e chiaramente antieconomico. Si tratterà di un malinteso: per una sedia dieci e per sei settantacinque! «Volevi dire cinquantacinque pesos?». «No, settantacinque pesos per sei sedie».
Dopo una lunga discussione l'indiano finalmente dà la seguente spiegazione: «Che risarcimento avrò per l'incredibile fastidio di un lavoro che mi costringe a rifare per cinque volte esattamente la stessa cosa?».
Una storia che ha molte varianti, riportata da Serge Latouche in *La sfida di Minerva*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 20.

Anche dove è ritenuta importante, l'economia è considerata dagli studenti poco attraente, perché è insegnata in modo astratto, distante dal contesto sociale e politico.

A scuola di economia

CELESTE GROSSI

Quanta e quale economia si insegna nelle scuole superiori? Quali sono le teorie economiche riportate nei libri di testo maggiormente adottati? Quanta parte dell'economia che si studia è dedicata all'analisi dei guasti ambientali e sociali del consumismo? Ne parliamo con Rosa Maria Mucerino, insegnante e autrice di un libro di testo di Economia aziendale

Paradossalmente, in un mondo in cui la politica è dominata dall'economia, ci sembra che la scuola fornisca ancora pochi saperi "economici" per interpretare il presente e costruire un altro futuro possibile.
Quanta economia c'è nei Pof degli istituti in cui questa materia è insegnata?
Di Economia, e in particolare di Economia aziendale, ce n'è molta soprattutto negli Istituti Tecnici Commerciali e negli Istituti Professionali per il Commercio. L'Economia aziendale negli Itc è assai presente ed è considerata una materia qualificante: nel triennio di un ITC ci sono 26 ore settimanali (7 ore in terza, 10 in quarta, 9 in quinta); circa il 30% dell'orario complessivo. Ma attraverso le sperimentazioni, negli ultimi 15 - 20 anni, corsi di Economia sono stati introdotti anche nei Licei, scuole a cui la disciplina era prima del tutto estranea.

Insomma nei Pof l'economia è presente. Ma quanta parte dell'economia che si studia è dedicata all'analisi dei guasti ambientali e sociali del consumismo? L'attenzione a un modello di mondo diverso da quello attuale nelle scuole sembra assai scarsa. Come se esse non si fossero accorte, prima, della crisi biofisica del pianeta, ora, del* global crack*, come Giulietto Chiesa denomina la crisi endogena della globalizzazione "americana" basata sul concetto di sviluppo "infinito".
La materia che insegno si chiama Economia aziendale e, come dichiarato nel nome, il punto di vista con cui vengono presentati gli argomenti è quello dell'azienda. Prevale la logica d'impresa, la logica del profitto. Per esempio vengono studiati tutti i metodi che l'impresa può mettere in atto per l'analisi e la riduzione dei costi, di contro, però, marginalmente sono resi espliciti i costi sociali e ambientali che le scelte delle imprese determinano. E, per fare qualche altro esempio, si parla molto di banche ma poco di Banca etica, come si parla assai poco delle norme di sicurezza sul luogo di lavoro e di tutela ambientale (in Italia abbiamo delle leggi avanzate, ma poco studiate nelle scuole). Penso che una scuola pubblica non dovrebbe scegliere il solo punto di vista aziendale, suo compito statutario dovrebbe essere quello presentare le questioni economiche anche dal punto di vista dei lavoratori, dei cittadini.

Quanto contano i libri di testo nella didattica della materia?
Molto: gli insegnanti si adeguano al testo che cambia. E per l'Economia aziendale i libri di testo sono cambiati davvero negli ultimi anni. La materia è nata dalla "fusione" di due discipline molto tecniche Ragioneria e Tecnica aziendale. E i primi libri di testo ne hanno risentito. Erano il frutto dell'assemblaggio di quelli preesistenti delle due discipline. Il ministero, dalla fine degli anni '80, ha dato una serie di indirizzi di rinnovamento per adeguare l'insegnamento alla società e al mondo del lavoro mutati e in mutamento. Dalle stesse aziende veniva la richiesta di figure professionali duttili. Erano gli anni di "Imparare ad imparare". Da qualche tempo è in atto uno sforzo positivo per modificare una didattica dell'Economia aziendale prevalentemente addestrativa e tecnicistica. L'ottica attuale è quella di privilegiare nell'insegnamento i problemi di gestione dell'impresa e favorire l'acquisizione da parte degli studenti di abilità di scelta piuttosto che di abilità operative. L'alunno deve sviluppare pensiero critico, capacità di interpretare le norme rapidamente (perché le norme cambiano rapidamente), competenze nella ricerca della documentazione occorrente e conoscenza delle fonti su cui andarle a cercare. Questo sforzo innovativo si inizia a vedere anche nei libri di testo. Ma l'innovazione didattica richiede da parte degli insegnanti un aggiornarsi continuo e un piano di aggiornamento disciplinare complessivo è mancato. Ci sono state lodevoli iniziative di formazione ma hanno coinvolto marginalmente la categoria e hanno in prevalenza riguardato solo le sperimentazioni. Il rischio è che molti insegnanti scelgano di saltare a piè pari argomenti prima ritenuti marginali e ora presenti nei libri di testo perché parte integrante dell'economia dei nostri giorni, come *il marketing*, *l'e-commerce*, l'analisi delle problematiche gestionali. Ora, cosa cambierà con il cambiamento dell'esame di stato? Quali conseguenze provocheranno le verifiche biennali proposte da Letizia Moratti? Si parla di verifiche ma, penso che saranno dei test a scelta chiusa, se davvero dovranno essere centralizzate le correzioni. Il timore è che molti insegnanti svolgeranno il programma per fare in modo che gli alunni sappiano rispondere a quei test (la valutazione ottenuta dalla classe sarà una valutazione anche per l'insegnante). E cosa avverrà dei test decisi nazionalmente a fronte di programmi decisi regionalmente?

Tu, insieme a Elena Querci, sei autrice del libro di testo,* Alla scoperta dell'economia aziendale*, Elemond Scuola e Azienda, Milano 2001. Ritieni sia possibile preparare gli studenti al lavoro in aziende capitalistiche italiane fornendo loro punti di vista alternativi al* Fondo Monetario Internazionale*, alla* World Trade Organization*, alla* Banca Mondiale*...?
Per ora abbiamo scritto solo i volumi per il biennio e questi argomenti non sono previsti dai programmi. Ne parleremo certamente nei libri per il trien-

nio. Non in chiave descrittiva (descrivere gli organismi che regolano l'economia mondiale è compito di un'altra materia, l'Economia politica), ma per esaminare come le scelte delle imprese vengano spesso condizionate da meccanismi di politica economica internazionale. Esamineremo casi specifici di decisioni prese dalle imprese, con attenzione alle influenze interne e esterne. Però — proprio nell'ottica complessiva di favorire negli studenti lo sviluppo di autonomia, pensiero critico, capacità di scelte consapevoli —, già nei due volumi pubblicati abbiamo scelto, soprattutto nelle schede di approfondimento, di presentare stimoli vari e quindi anche letture sul consumo critico di Francesco Gesualdi e sulle forme alternative di investimento con brani tratti da *Il banchiere dei poveri* di Muhammad Yunus.

Quanta importanza ha l'attualità della economia globale o di quella nazionale italiana nell'insegnamento quotidiano? Un quotidiano come il* Sole 24 ore *è usato come strumento didattico? E le riviste di settore?
Spesso l'attualità resta ai margini, svolgere, semplicemente il programma ministeriale è più "rassicurante". Ma sicuramente anche il quotidiano confindustriale, Il *Sole 24 ore*, rappresenta uno strumento utilizzato da molti insegnanti e altre riviste, come quella della casa editrice *Tramontana o Strumenti* della Elemond, offrono approfondimenti interessanti dal punto di vista didattico, utili per studenti e insegnati Certo le scuole, mediamente, e come capita per altre materie, ne comprano poche e solo in rari casi sono abbonate a riviste che presentano contenuti alternativi. Non ho mai visto in sala insegnanti *Altreconomia*.

Abbiamo parlato prevalentemente della materia che tu insegni, ma hai più volte accennato ad altre discipline economiche Diritto e economia politica, per esempio
Tutte le discipline economiche sono ritenute dagli insegnanti di altre materie ugualmente importanti e in ciascun tipo di scuola? E dagli studenti?
La situazione rispecchia spesso quella del numero di ore disciplinari presenti nel curricolo, insomma l'economia è una materia chiave negli Istituti Tecnici Commerciali e negli Istituti Professionali per il Commercio, marginale negli altri.
Ma anche dove è ritenuta importante, dagli studenti è considerata poco attraente. Secondo la mia valutazione personale, perché è insegnata in modo astratto, distante dal contesto sociale e politico. La mia opinione è avvalorata dalla constatazione che, anche negli istituti in cui sono presenti sia Diritto e economia politica che Economia aziendale, per gli approfondimenti da preparare nel biennio finale in vista dell'esame di stato gli studenti molto più spesso privilegiano questioni relative all'Economia aziendale perché più correlate al mondo del lavoro (le ritengono più utili ai fini di un impiego, dopo il diploma, e più concrete perché più legate a esperienze dirette, per esempio analisi di casi aziendali.

Forse in materie come Diritto e economia politica che trattano più di Economia aziendale le teorie macroeconomiche passa anche più "ideologia". Quanta formazione al neolibersimo c'è nei libri di testo più diffusi nelle scuole? La situazione vede come per altre materie grandi differenze di impostazione o il "pensiero unico" è universalmente dominate?
La maggior parte degli insegnanti ritiene che l'economia sia governata da ragioni di mercato. Molti insegnanti sono più "ideologici" di quanto possa sembrare e vogliano apparire. Da parte delle Case editrici c'è molta attenzione a far sembrare asettici i libri di testo che, per esempio riportano di FMI, WTO, Banca mondiale solo le funzioni dichiarate; poco raccontano delle iniziative concrete che questi organismi assumono e se le raccontano tacciono sulle loro conseguenze.
Le teorie economiche riportate da tutti i libro di testo sono quelle di Adam Smith, Thomas Robert Malthus, David Ricardo (il pensatore che si occupò dello scontro tra capitalisti e proprietari terrieri), Karl Marx e si fermano alla crisi del '29, con John Keynes che aveva individuato nell'intervento dello Stato lo strumento moderatore della domanda e dell'offerta. I libri "più aggiornati" dedicano un capitolo alle analisi economiche più recenti e uno spazio ai problemi connessi allo "sviluppo", analizzandone brevemente caratteristiche e cause e accennando a forme di sviluppo sostenibile ambientalmente. Certo con qualche lodevole eccezione, più spesso nelle letture a corredo più che nel testo. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO ALTERNATIVO

DILUVIO DI OGGETTI

«Lo standard di vita si misura attraverso il livello dei consumi, comprendendo in ciò anche la quantità dei rifiuti prodotti. La nostra civiltà dei *gadget* è il naturale risultato di questo processo [...] In questo diluvio di oggetti è diventato sostanzialmente impossibile desiderare qualcosa che abbia un significato di per sé, se non è già diventato oggetto del desiderio o possesso che suscita l'invidia altrui. La pubblicità gioca al cuore di questa mimesi del desiderio. E, in definitiva, l'angoscia di non avere niente più da desiderare si aggiunge al dolore del desiderio insoddisfatto».
[Serge Latouche, "Standard di vita", in *Dizionario dello sviluppo* (a cura di W. Sachs), Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998, p. 317]

La scuola che consuma

ANNA PAOLA MORETTI *

Possono le scuole essere consumatrici accorte? La scuola consuma e acquista: sarebbe impensabile oggi un'attività didattica non supportata da oggetti materiali e molte necessità nascono anche dal lavoro dell'apparato amministrativo.
Gli ostacoli all'esercizio di un consumo critico non sono mai stati direttamente nelle norme, ma nelle abitudini, nella scarsa sensibilità, nel difetto di coerenza dei soggetti operanti; ma sono destinati ad aumentare quando per norma vengono soffocati confronto e partecipazione

Il programma annuale (nuova veste del bilancio, imposta dal Regolamento di contabilità, D.I. n. 44 del 1/2/2001) incasella le spese scolastiche in grandi contenitori: spese di personale, didattica generale, funzionamento amministrativo, investimento, spese legate a particolari progetti indicati analiticamente. Per la prima volta poi viene previsto anche il raggruppamento delle spese (oltreché delle entrate) per tipologia: cancelleria, pulizia, sussidi didattici, assistenza tecnica, assicurazione, telefono, gite, ecc.; in tutto sono elencate circa 90 voci, che possono ritrovarsi variamente presenti all'interno di ciascun "contenitore".
La diversa aggregazione dei dati permette di monitorare lo stato di esecuzione di progetti e la loro compatibilità con la dotazione finanziaria assegnata e di visualizzare specifici fabbisogni, effettuare previsioni di spesa, valutare il peso percentuale dei vari prodotti.
C'è da dire, a margine, che il software fornito dal Ministero della Pubblica Istruzione (si chiama ancora così nel Regolamento!), non ha riscosso l'entusiastico plauso di tutte le scuole della repubblica, le quali, ove hanno potuto (e cioè le scuole superiori più ricche di finanziamenti) hanno mantenuto l'uso di pacchetti applicativi già presenti sul mercato; così il prodotto ministeriale *SISSI* è rimasto di fatto obbligatorio solo per scuole medie elementari e istituti comprensivi.

Scuole cenerentola e spese di gestione

Tuttavia anche il bilancio di una scuola "cenerentola" è ormai diventato consistente e raggiunge la soglia dei 50.000 euro, di cui quasi la metà è vincolata al pagamento di stipendi ai supplenti temporanei, emolumenti accessori e indennità al personale in servizio e relative imposizioni fiscali contributive e oneri riflessi. Non tutti i finanziamenti provengono dallo stato, ma anche da organismi comunitari, regione, comuni, privati: va detto che è pratica diffusa anche nella scuola dell'obbligo la richiesta di contributi volontari agli alunni per sostegno alle attività di laboratorio e incremento dei sussidi didattici, che altri contributi vengono richiesti per svariate attività svolte nelle ore curriculari: gite e viaggi d'istruzione, piscina, psicomotricità, ecc.

Negli ultimi anni, dopo l'avvio dell'informatizzazione dei servizi, l'utilizzo della posta elettronica e il trasferimento di competenze dagli ex-Provveditorati, si è avuto un forte incremento delle spese di gestione, utenze telefoniche, carta, cartucce per stampanti, assistenza tecnica, non supportata da un parallelo incremento delle assegnazioni statali.
Per legge (art. 3 Legge 23/96; art. 107, 159, 190 D.Lds.vo 297/94; art. 136 D.Lgs.vo 112/98) gli Enti Locali sono tenuti a provvedere al funzionamento delle scuole statali: le provincie per le scuole superiori, i Comuni per le scuole di base, includendo tra gli oneri a carico anche spese varie d'ufficio e arredamento e materiale didattico. Di solito gli enti locali provvedono direttamente per quanto riguarda riscaldamento, acqua, elettricità, manutenzione degli stabili di cui sono proprietari, ma si sta diffondendo l'uso di delegare alle singole scuole l'acquisto diretto dei beni o la piccola manutenzione, in cambio di accreditamenti che sono per lo più insufficienti.
La modifica di gestione è ben vista dai dirigenti scolastici, ma comporta un aumento dei carichi di lavoro nelle segreterie delle scuole (senza possibilità di incrementi di organico) e l'esiguità dei fondi stanziati, inferiori al fabbisogno reale, provoca in termini contabili una distrazione di fondi quando vengono pagati con fondi statali gli oneri posti a carico dei comuni o delle provincie. Inoltre il passaggio avviene spesso in assenza di convenzione, per accordo personale delle amministrazioni provinciali o comunali coi dirigenti scolastici, senza che ci sia consultazione né informazione dei consigli di istituto, mentre anche il nuovo Regolamento mantiene la loro competenza in questo ambito.
I Comuni provvedono anche al servizio di mensa nelle scuole materne, elementari e medie, cui le scuole concorrono fornendo collaboratori scolastici, tramite convenzione per le cosiddette "funzioni miste", senza intervenire nelle scelte di gestione. La tendenza in atto è quella di offrire un servizio centralizzato appaltato a ditte esterne sottoposte a

controlli di qualità, ma chi ricorda la qualità e il calore derivante dalle cucine localizzate nei plessi scolastici, rimpiange il loro sacrificio effettuato in nome di una rincorsa al risparmio e per i tagli alla spesa pubblica.
La normativa esistente richiede che le spese effettuate direttamente dalle scuole siano in coerenza con il POF e improntate a criteri di efficacia, efficienza, economicità, trasparenza; l'obbligo di richiesta e comparazione di almeno tre preventivi rimane in vigore solo per spese superiori a 2000 euro (limite che può essere elevato a piacere dal Consiglio d'Istituto) e l'applicazione della normativa europea è obbligatoria solo per contratti superiori a 400 milioni di lire; non ci sono altri vincoli.
Rispetto a quanto previsto in precedenza (dal D.I. 28/5/75) il Regolamento attua dunque una liberalizzazione che tuttavia, a mio parere, non apre a una maggior attenzione al consumo critico.
Fino ad oggi le scelte e l'attività gestionale avevano ancora un'impronta collegiale e le scuole si sono dimostrate distratte, scarsamente o per nulla sensibili ad un'analisi dei guasti ambientali e sociali del consumismo; ritengo molto improbabile che queste istanze possano radicarsi nel momento in cui scelte e gestione vengono accentrate in una sola persona. Infatti il Regolamento abolisce la competenza del Consiglio d'istituto a deliberare sui singoli acquisti: con l'approvazione del *programma annuale* il dirigente scolastico riceve immediata e totale autorizzazione di spesa per tutto quanto attiene alla sua realizzazione; anche la scelta dei preventivi (quando dovuti) e la scelta delle ditte da interpellare diventa competenza esclusiva del solo dirigente (mentre prima era prerogativa del Consiglio o della Giunta Esecutiva).
Questa modalità, a meno che non si sia in presenza di un dirigente particolarmente illuminato, azzera qualsiasi possibilità di inserire di volta in volta clausole etiche nei contratti che la scuola fa, perciò l'attenzione al consumo critico dovrebbe essere individuata già in sede di programma annuale, come parte integrante e strutturale dei vari progetti.

Le sponsorizzazioni

Altrettanto pericolosa mi pare l'introduzione delle sponsorizzazioni, atta a veicolare finanziamenti che non sono mai privi di contropartita: basta vedere i guasti prodotti nei sistemi scolastici ove tale prassi è in uso da tempo. Bisogna tuttavia considerare che un'invasione strisciante dei marchi è già in atto da anni con l'offerta di kit didattici, concorsi, campagne di educazione; tra i promotori ricorrenti c'è stata la Fiat, che non ha proposto solo kit di educazione stradale, ma anche un pacchetto di Storia del Novecento; quest'anno la Nike ha promosso un campionato di basket, la Coca Cola un concorso di lettura, la Henkel Dixan una raccolta dei suoi bollini d'acquisto per fornire alle scuole strumenti informatici, la Coop corsi e concorsi di educazione alimentare, per citarne alcuni.
Non ho mai assistito, neppure nei Consigli d'istituto, a discussioni legate alla necessità di svelamento di questa intrusione pervasiva, all'opportunità di differenziare, accogliere o meno, questi inviti "velenosi", più spesso ho visto la sollecitazione messa in atto dai dirigenti affinché gli insegnanti aderissero per dimostrare la vivacità della scuola, aumentare le attività svolte e conseguire risultati di merito da sbandierare.
Per la scelta dello sponsor il Regolamento chiede di privilegiare ditte e marchi che abbiano svolto attività o dimostrato attenzione verso il mondo della scuola e pone il divieto quando esistano finalità e attività in contrasto, anche di fatto, con la funzione educativa e culturale della scuola.
Come bisogna allora considerare l'attività della Nike, per lungo tempo e recentemente ritornata nell'elenco delle multinazionali da boicottare per lo sfruttamento dei lavoratori del sud del mondo, o quella della Coca Cola su cui pendono accuse e sospetti di omicidio di numerosi sindacalisti colombiani: sono attività coerenti con la funzione educativa e culturale della scuola? devono trovare accoglienza?
Certo le scuole si orienteranno a contattare le aziende presenti nel territorio e la possibilità di privilegiare una banca etica, nel caso di gara tra istituti di credito per l'affidamento del servizio di cassa, sarà un'opportunità riservata solo a poche. ●

FRAMMENTI
DI UN DISCORSO ECONOMICO ALTERNATIVO

LA CRISI DELLA SOSTENIBILITÀ

«La sostenibilità richiede che i mercati e i processi produttivi vengano rimodellati in linea con la logica naturale dei ritorni, non con quella dei profitti, dell'accumulazione del capitale e dei ritorni d'investimento… C'è tuttavia un altro, e pericoloso, significato che viene assegnato alla sostenibilità e si riferisce non alla sostenibilità della natura quanto a quello dello sviluppo stesso.
In questo contesto la sostenibilità non implica il riconoscimento dei limiti della natura e la necessità di assecondarli, ma significa più semplicemente assicurare un'offerta continua di materie prime per la produzione industriale, un flusso costante di sempre più merci. […] La sostenibilità in natura implica il mantenimento dei processi, dei cicli e dei ritmi naturali nella loro integrità e comprende il riconoscimento che la crisi della sostenibilità è una crisi che affonda le sue radici nella negazione dei bisogni e dei processi naturali».
[Vandana Shiva, "Risorse", in "Dizionario dello sviluppo" (a cura di W. Sachs), Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998, pp. 279 - 280]

«Nuovi paradigmi sono necessari»

STEFANO VITALE

Riletture, in ricordo di Ettore Gelpi

*Il 22 marzo 2002, Ettore Gelpi ci ha lasciato. Era nella sua casa di Parigi: da tempo era malato ma si era lontani da immaginare un epilogo così improvviso e tragico. Ma Ettore era imprevedibile. Un uomo sempre in movimento e sempre così disponibile a darsi. E a sorprenderti. La sua natura acuta e curiosa lo portava a tessere una grande varietà di esperienze e relazioni: ha lavorato per l'*Unesco*, collaborato col mondo sindacale, con le università di mezzo mondo, si è occupato di formazione degli adulti quando ciò significava fare un lavoro sociale rischioso, ha scritto una storia della pedagogia, ha animato e guidato associazioni educative. Nel suo ultimo libro* Futurs du travail *(2001) ha voluto che si scrivesse, nella presentazione dell'autore: «Ama la scherma, il pattinaggio su ghiaccio e nuotare». Già Ettore si presentava dicendo, di essere di nazionalità «terrena», di essere un uomo del mondo ed era capace, grazie alla sua sensibilità per il pensiero critico, di alimentare il pensiero e l'azione pedagogica con l'attenzione per i processi sociali, economici, storici. Senza mai scordare la soggettività. Da tempo stava studiando il fenomeno del rapporto tra educazione e globalizzazione. Lo faceva a suo modo, niente affatto libresco, scrivendo anche libri, ma soprattutto viaggiando, promovendo seminari, convegni. Con la* Federazione Internazionale dei CEMEA, *della quale era Presidente dal 1997 stavamo progettando un* Forum Internazionale *per il 2003 proprio sul tema "L'educazione al tempo della globalizzazione".. A febbraio mi annunciò che difficilmente avrebbe potuto essere in maggio a Torino per un convegno preparatorio e mi diceva: «Nuovi paradigmi sono necessari per una riflessione sull'infanzia. Perché consideriamo i bambini sempre come dipendenti quando, molto spesso, lavorano, partecipano alle guerre, sono obbligati a prostituirsi? Sarebbe necessario ascoltarli e discutere con loro del proprio futuro….. Di qui potrebbe partire una nuova riflessione ed un nuovo modo di agire». Purtroppo non ci sarà e a noi resta un dolore senza "cognizione": la morte non gli rassomigliava affatto. Forse è per questo lo vogliamo ricordare attraverso due brevi "riletture" che possano restituirci la sua vicinanza. Ciao, Ettore.*

Dal convegno "Il Novecento pedagogico" – Torino, 24 e 25 maggio 2000

Il mio primo rapporto con i CEMEA risale al 1955 quando in uno stage a Sermoneta, con Cecrope Barilli, cercarono di farmi superare i limiti che paralizzavano il mio corpo: mi fecero ballare, cantare. I CEMEA mi hanno fatto capire che non si educa solo la testa, ma un insieme formato dal corpo e la testa. Si considerava il corpo e la testa come uno spazio ecologico. Siamo in un periodo di monocultura, siamo invasi da prodotti esterni… Stiamo vivendo dei momenti educativi e culturali difficili. Abbiamo la possibilità ed i mezzi per fare cose bellissime eppure c'è la contraddizione di essere dentro ad una monocultura. Una monocultura a livello planetario. Ma io sono molto fiducioso nell'uomo e che penso che si possa uscire da questa situazione. Le rivoluzioni industriali possono portare delle cose positive ma anche delle cose negative. Questi processi dinamici ci portano indietro ma anche in avanti, l'educazione oggi deve confrontarsi con questo perché ci troviamo in una situazione che né gli educatori nè i sociologi del Novecento non potevano anticipare.

Di recente sono andato a incontrare una persona che è stato uno dei nostri grandi padri con De Bartolomeis e Borghi. Mi riferisco a Visalberghi: nei momenti duri della pedagogia hanno detto delle cose che contavano. Visalberghi è un riferimento importante della riflessione pedagogica. È un uomo non ortodosso, un riformista.

Per me poi è molto importante un personaggio come Freud, che indubbiamente influisce molto sulla pedagogia del Ventesimo secolo… Poi c'è Karl Marx che ha dei momenti "ondeggianti" perché si occupava di lavoro, ma suo genero si occupava dell'ozio e penso insieme costituiscano un riferimento importante del lavoro e dell'ozio. Ma questi sono personaggi che stanno nella nostra dimensione della logica oc-

cidentale. Esistono molte altre persone nel Terzo Mondo che hanno anticipato delle cose molto importanti sulle quali dobbiamo lavorare ora, soprattutto perché molti dei vostri colleghi o studenti lavoreranno in relazione a questo Terzo Mondo e se voi non conoscete nulla di ciò non potrete andare avanti… Il Novecento ci ha detto anche che i movimenti educativi non possono essere solo individuali ma sono anche collettivi, alcune volte attorno a movimenti che ci sono associazioni come ad esempio i CEMEA e altri movimenti che magari non hanno nulla a che vedere con il movimento pedagogico ma sono dei grandi movimenti.
La pedagogia è importante, l'educazione è importante però anche la cultura è importante. Relazioni internazionali e globalizzazione stanno uccidendo l'educazione, in molti Paesi non c'è la possibilità di avere insegnanti, aule. Penso che per noi sia importante riflettere sul lavoro, ma non come "formazione professionale", bensì come fatto culturale, come fatto di esperienza.

Dal convegno "L'eredità di John Dewey", Torino 30 e 31 gennaio 1998

L'educazione non è solo l'educazione che supplisce ad una mancanza, ma è educazione permanente. Troppo spesso l'educazione è ridotta ad uno strumento per "colmare delle lacune" quantitative e dimentica l'impegno per una ricerca permanente e globale. Non basta insegnare ad un operaio un po' di tecnologia in più per migliorare la sua condizione di vita. La democrazia passa attraverso questa inversione di tendenza del sistema formativo occidentale: educazione come fatto inserito in un contesto economico e sociale, e al tempo stesso come critica di questa stessa realtà. Il grande rischio è di creare forme di coscienza incapaci di assumere il proprio contesto: e quindi rendere impossibile ogni superamento dialettico. Il sistema ne esce sempre benissimo restando protetto in una dialettica interna. Al contrario, per un immigrato, ad esempio, va promosso il diritto di assumere nelle sue pratiche educative la sua lingua e nello stesso tempo egli deve poter entrare criticamente nella società in cui si è inserito ed ha diritto di vivere.

Cooperazione e non competizione. Oggi noi siamo bombardati da messaggi del tipo: "educhiamoci, aggiorniamoci perché dobbiamo competere sul mercato". Viene così privilegiata un'educazione non certo "individualizzante", ma al contrario vengono promosse delle pratiche educative molto individualistiche.

Educazione è produzione culturale: l'educazione non è solo ascoltare, apprendere, ma anche produrre messaggi. La formazione non può essere solo per la produzione, ma deve essere impregnata di linguaggio, di comunicazione e di filosofia. Educare per la modernità: sì. Educare per la scienza e la tecnologia: sì. Ma per lo sviluppo della società e degli individui e non per l'esclusione. La modernità deve poter diventare un concetto a cui tutti contribuiscono. Si pensi al valore che assumerà per noi la presenza e o scambio con il pensiero arabo, cinese, africano. La modernità non è solo cosa del "secolo dei Lumi" di cui noi siamo figli.Modernità, quindi, per l'inclusione e non per l'esclusione, modernità di tutti e non solo del miliardo di bianchi che tendono a dominare la cultura del pianeta.

Il lavoro e la cultura come dimensione educativa: ciò significa non restringere il lavoro al concetto di "impiegabilità". È uno dei concetti più pericolosi che stanno circolando anche nella cultura della sinistra europea. Non si dimentichi, infatti, che avere "l'impiegabilità" non vuol dire ancora avere un impiego. Il rischio è di ingannare le persone. L'educazione va vista come componente della creazione di uno spazio pubblico di diritti: si educa per ottenere più diritti, e non solo per la produzione.

Tutti gli adulti sono educatori: è un concetto che non piace ai reazionari, ma neppure a molti progressisti. Se non entriamo in questa prospettiva che mette tutti potenzialmente in una posizione di responsabilità e di ricerca creativa faremo sempre e solo dell'educazione per adattare: saremo soltanto degli "adattatori". Tutti devono "poter essere educatori".

E dentro tale quadro, e con questo concludo, sta anche il concetto, per me fondamentale, di "apprendere a disapprendere**".** Oggi viviamo in una società in cui è bene disapprendere certi concetti: si pensi al razzismo. Se chiediamo alla maggior parte degli insegnanti se "la razza esiste" rischiamo una risposta affermativa. Temo che anche gli antirazzisti lo pensino. Ed indirettamente anche tanti programmi della Comunità Europea lo confermano.

NOTA BIBLIOGRAFICA
Ettore Gelpi era professore ospite in diverse Università europee e dell'America Latina. Era anche Direttore di Dottorato all'Università Parigi I Sorbona. Tra la sua sterminata produzione saggistica ricordiamo: *Storia dell'educazione* (Vallardi, Milano, 1967); *Scuola senza cattedra* (Ferro, Milano, 1969*); Lifelong Education and International Relations* (Croom Helm, Londra, 1985); *Conscience terrienne: recherche et formation* (Mc Coll, Firenze, 1996); Trabajo, Educacion y Cultura (Nau Libre, Murcia, 1995); *Educazione degli adulti* (Guerini, Milano, 2000); *Futurs du travail* (L'Harmattan, Parigi, 2001).

Nella foto:
Ettore Gelpi.

La mancanza del corpo

IVANO GAMELLI *

Partire da sé per ritornare a sé. Educare/educarsi in un corpo vivo

La violenza è nella memoria recente di tutti noi. Pensando all'11 settembre, con tutto quello che ne è scaturito, non si può non sottolineare lo sforzo importante continuo da parte di molti, anche dei "signori della guerra", di ricordare quanto questa guerra non sia e non debba essere una guerra di religione. Fatto determinante, essenziale per la nostra convivenza.
Ma io credo che tuttavia esista, in questa guerra, un elemento (fra gli altri) di scarto culturale forte legato al fenomeno dei *kamikaze*, poiché esiste, per noi occidentali, un dato di incommensurabilità nella scelta di qualcuno di farsi saltare in aria come sta avvenendo.
Poco tempo fa mi sono trovato ad ascoltare su *Radio Popolare* di Milano un dibattito attorno alle diverse iniziative da adottare per risolvere la questione dell'inquinamento metropolitano. Mi ha colpito come da quest'emittente, tradizionalmente voce della cultura alternativa, venisse fuori un quadro di persone che, nonostante concordassero sull'irrespirabilità dell'aria, si dichiaravano fortemente insofferenti verso le misure restrittive che si profilavano sul traffico.
Che cosa accomuna questi due eventi, sia pure così distanti? La "mancanza del corpo". Sia per quel che riguarda il drammatico fenomeno dei *kamikaze* quanto nel non percepire la gravità della situazione atmosferica nelle nostre metropoli, emerge una latenza di consapevolezza corporea. È come se avessimo sviluppato un senso di onnipotenza, noi occidentali, individuale e collettivo, che si fonda sulla rimozione della consapevolezza della nostra stessa corporeità, ovvero dei limiti e della parzialità che invece essa dovrebbe segnalarci.

Partire dal soggetto e tornare sempre al soggetto

In questa visione, io credo, possiamo ritrovare qualcosa del senso della violenza che contraddistingue i nostri tempi. Non *sentiamo* la realtà perché non la percepiamo più attraverso quelli che sono gli organi attivi, i nostri sensi, le antenne corporee sulla realtà. Pensate al caso dei due ragazzi di Novi Ligure, Erika ed Omar: sono state proposte molte soluzioni a questo caso, ma una cosa non è emersa pienamente: il fatto che questi ragazzi non hanno palesato una rappresentazione sensibile della realtà che sono andati a determinare. In quell'episodio mass-mediatico abbiamo infatti tutti avuto la sensazione di corpi anestetizzati, di menti che vagano come fantasmi privi di corporeità e che proprio per questo determinano la sofferenza di cui oggi stiamo discutendo.
Per noi che ci occupiamo di educazione la lezione appare chiara: dobbiamo riaffermare, nelle nostre pratiche, l'idea centrale che in ogni azione sia imprescindibile *partire sempre dal soggetto e tornare sempre al soggetto*.
È un'idea tutt'altro che scontata se solo si pensa ai bambini che varcano la porta della scuola. Non sono una tabula rasa: ogni bambino dispone già di una sua storia formativa che non è il prodotto dell'interazione col sapere o i saperi che l'istituzione scolastica si prepara a dispensargli, ma è una storia che proviene dalla sua esperienza formativa diffusa extrascolastica.
Quella storia formativa il più delle volte non è sufficientemente considerata nella scuola, perché a quel bambino semplicemente non verrà mai chiesto di divenire consapevole delle modalità con cui ha incontrato la scuola, di quanto l'incontro con i saperi scolastici sia stato per lui un incontro/scontro; quali modalità sue proprie abbia messe in atto quando ha imparato qualcosa.
Ed è qualcosa che accade anche agli insegnanti, che tendono inconsapevolmente (inconsciamente?) a rimuovere nell'esercizio del loro lavoro le ragioni biografiche che li hanno portati a scegliere quella professione, quelle stesse che veicolano gli aspetti vitali in grado di generare relazioni significative coi loro studenti. In buona sostanza, quindi, rispetto alla *biografia formativa* di cui ciascuno, allievo e insegnante, è portatore si perpetua nella scuola un paradossale e continuo gioco dell'oblio. La scuola educa, insegna, vivere in mezzo alle storie degli altri, e giocoforza lavora per queste, ma sembra dimenticarlo.

L'autobiografia: una questione di contesto

Anche per questo, noi che da anni operiamo come pedagogisti in una *prospettiva metodologica autobiografica*[1], abbiamo deciso di mettere al centro del nostro lavoro l'importanza della biograficità soggettiva. L'autobiografia è la narrazione di una storia di vita da parte di colui che l'ha vissuta in un contesto relazionale significativo.
Sviluppatosi nell'ambito dell'Educazione degli adulti — a partire da teorie ed esperienze dapprima consolidatesi nella cultura nord-americana e francofona — l'approccio autobiografico si presenta

come una serie di percorsi e strumenti che configurano l'organizzazione di contesti favorevoli per raccontarsi, aspetto questo su cui tornerò più avanti. La sua difficoltà — e peculiarità — non sta però nel semplice avvio del racconto, quanto nella creazione di contesti nei quali il racconto sia in grado di trovare validazione e, soprattutto, continuità. Lavorare pedagogicamente sulle *storie di vita* significa creare le condizioni per mettere in scena l'integrazione fra due o più storie. L'integrazione è la ragione sottesa all'invito a raccontarsi, nella consapevolezza che ogni racconto, in qualunque forma, attraverso qualsivoglia linguaggio, chiede di essere ascoltato non tanto in quanto naturale portatore di un desiderio di in-formazione, ma soprattutto di tra(s)formazione della relazione.
Se nella scuola, ad esempio, lo studente viene invitato a "raccontarsi" non è perché lo si voglia conoscere e farsi conoscere meglio (il che costituirebbe comunque di per sé un risultato) ma per aiutarlo - e aiutarci - a riflettere, a ri-costruire, quindi ri-conoscere come apprende mentre apprende (come pensa, come funziona la sua mente al lavoro, come vive e acquisisce le conoscenze, ecc.); per ripercorrere e recuperare i momenti salienti del personale iter formativo, chiarendo a se stesso — ri-apprendendo — le ragioni delle proprie scelte, dei propri successi e insuccessi.

Laddove qualcuno racconta di sé, qualcun altro ascolta. Chi ascolta — in questo approccio pensato nella scuola è ovviamente l'insegnante — non opera alcuna intrusione interpretativa sul racconto. Non gli è dato di correggere, men che meno di giudicare o rimproverare, comunque intervenire sul contenuto o lo stile. La sua interazione limita l'azione interpretativa alla sottolineatura, all'incoraggiare l'investimento di funzioni e di significati, all'induzione della ricerca introspettiva — da parte di chi racconta — dei nessi causali, delle attribuzioni di senso, dell'attivazione di altri punti di vista rispetto a quanto il racconto e le sue emozioni dispiegano. Nessuno può autorizzarsi — al di fuori di un contratto terapeutico, che non è il caso della scuola — a interferire nelle vicissitudini che hanno portato un altro a "mettersi insieme" così com'è. Quel che conta è la cura del contesto affinché, raccontando come si è "costruito", gli sia possibile accedere a nuove idee, spiegazioni, valutazioni, a nodi insoluti, a nuove rappresentabili "combinazioni". Noi non analizziamo storie di vita ma aiutiamo il ragazzo a ricostruirle, ovvero aiutiamo a *far acquistare a un'azione la dignità di un episodio*. Imparare a raccontare l'esperienza (a se stessi prima che agli altri), confidando sulla complicità di un ascolto fluttuante e non giudicante dove vissuti ed emozioni possano essere contenuti**,** è fondamentalmente imparare a *conversare con se stessi*; quella conversazione che qualcuno ha definito "felice" e che per molti di noi — complice una mancanza di offerta formativa alle spalle — si riduce a essere praticata nella solitudine della propria casa (o dell'abitacolo della propria automobile!), rinchiusa nell'ambito di pochi e impermeabili rapporti affettivi o infine scoperta**,** in età ormai adulta**,** nello studio di uno psicoterapeuta.
Apprendere dalla propria storia è un processo ulteriore, che deriva dal mobilizzare le capacità di *retrospezione, introspezione, attenzione***;** accorgersi che l'immagine che noi siamo e viviamo è ben lungi dall'essere monolitica e coerente**,** bensì multipla**,** relazionale e discontinua.
Noi invitiamo bambini, adolescenti ed adulti a raccontarsi, avendo cura per il contesto[2]. Vale a dire siamo consapevoli dell'importanza dell'altro, perché — come ha scritto Demetrio — una storia prende senso se c'è qualcuno disponibile ad ascoltarla. Sono le domande degli altri, la voglia degli altri di starci a sentire che rendono importanti e interessanti le proprie storie e la loro condivisione.

Il corpo: una biblioteca vivente

Siamo stati formati entro la logica aristotelica classica del pensiero classificatorio. Noi tutti siamo cresciuti nel mito della volontà individuale ("Non capisci? Studia di più!") coniugato al mito della solitudine apprenditiva., che non sono sufficienti a fornirci la sensazione di essere al mondo. Occorre un altro perché si possa produrre un evento mentale.
Chi si racconta opera attraverso tre azioni: si riconosce grazie a quanto scopre di saper e poter raccontare a se stesso (autostima); si riconosce nelle parole dell'altro di attenzione di conferma (effetto di dietrostima); si riconosce attraverso quanto realizza e produce con altri linguaggi inediti (effetto di esostima)[3].
L'attenzione per il contesto e per la relazione ci introduce ad altre dimensioni fondamentali come lo spazio, il tempo, il corpo[4]. Occorre ribadire quanto evidente sia la latenza di educazione sensibile nella nostra cultura. Eppure, lo sappiamo bene, in ogni nostra sensazione è presente un pensiero. Il nostro stesso corpo è un libro di storia, la nostra pelle una biblioteca viaggiante, ogni suo "segno" una sorta di file del nostro vissuto. Della memoria che parla attraverso il nostro corpo, e che ci riconduce alla nostra appartenenza come genere umano, nella scuola si parla poco. Nei programmi si è assistito alla scomparsa di questi temi: forse sono troppo "preistorici" per chi deve arrivare in fretta al qui ed ora, magari senza un corpo ed una memoria!
Il problema centrale della scuola è dunque trasformare le informazioni che quotidianamente gli insegnanti passano a bambini e ragazze in conoscenza. E so per certo che il passaggio dall'informazione alla conoscenza nella bambina, nel ragazzo, nell'adulto può avvenire solo se noi lavoriamo su contesti concreti, materiali ed educativi più esperienziali, su procedure di natura interdisciplinare. Su di una rappresentazione del corpo non più sganciata dalla propria memoria della specie: un'immagine di corpo incarnato, vivo, luogo di racconti, che sia concreta testimonianza del superamento di quel pregiudizio ? sul quale noi tutti dobbiamo sì lavorare — per cui ancora oggi un sapere è tanto più scientifico tanto meno reca traccia di sé da parte di colui o colei che ne è coinvolto. ●

***** Ivano Gamelli è ricercatore e docente di Pedagogia della psicomotricità presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Fa parte del comitato scientifico della *Libera Università dell'Autobiografia* di Anghiari e della redazione della rivista *Adultità.* Fra le sue ultime pubblicazioni: *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione* (con L. Formenti, Cortina, 1998) e *Pedagogia del corpo* (Meltemi, 2001).
L'articolo è una sintesi della relazione svolta al seminario *Per una cultura del lavoro creativo*, svoltosi a Torino nei giorni 1 e 2 febbraio 2002, promosso dai *CEMEA del Piemonte* (cemea@ipsnet.it).

NOTE
1. Il riferimento è al "Gruppo di ricerche sulle metodologie autobiografiche in educazione" diretto da Duccio Demetrio presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (www.autobiografia.it).
2. Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina, Milano 1998.
3. Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo*, Unicopli, Milano 2000. Idem, *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Guerini, Milano 1999.
4. Gamelli I., *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*, Meltemi, Roma 2001.

le esperienze narrate

Il prezzemolo nella scuola

LAURA GALLAZZI *

Riflessioni da un'esperienza di formazione in Psicomotricità funzionale con Jean Le Boulch

La scuola non è ancora uscita dal dilemma pedagogico dell'educare o dell'insegnare. Pensando a questo problema — che tocca tutti gli ordini di scuola compreso quello in cui opero, cioè la scuola dell'infanzia —, mi viene in mente l'immagine di una frittata. La solita frittata che vorremmo ben cotta e dorata, la giri e la rigiri, ma alla fine si brucia o si rompe perché non sappiamo lanciarla in alto, girarla e riprenderla al volo.

La metafora della frittata

Non vi farò certo una dimostrazione da grande *chef*, anzi mi scuso per la scelta di questa immagine poco allineata con i discorsi seri. Ma si sa che noi educatrici/ insegnanti/ docenti di scuola dell'infanzia, abbiamo a volte una mente creativa e siamo in parte "simili" o comunque vicine alla nostra utenza. È facile perciò che ci vengano delle associazioni, delle metafore un po' infantili: siamo molto legate al corporeo, al materico, ai bisogni primari. Sarà forse per questo che nell'universo della scuola molte nostre realtà si salvano alla grande: riusciamo a coniugare capacità d'innovazione e di crescita professionale con concretezza e fare. Poi abbiamo anche i piedi per terra, le mani sempre in pasta (tanto per stare sul "culinario"), ci piace sentire con i bambini il profumo della primavera che torna o delle caldarroste cucinate con i nonni. Non a caso il nostro è l'ordine più basso, quello che sta sotto a tutto, ma è fondante per gli altri.
Ma per ritornare alla bella frittata, come si fa a girarla? Cosa vuol dire educazione e cosa vuol dire istruzione? Forse è un dibattito già superato anche perché adesso ci sono tante altre problematiche più importanti: il Pof, la progettualità della scuola, la creazioni di reti, il discorso sul pubblico/privato… In molte realtà i docenti sono stati già in grado di darsi una risposta nel loro lavoro quotidiano. Nei collegi non c'è spazio per un confronto e una condivisione su questioni di fondo come questa e nelle classi non mi sembra che sappiamo risolvere praticamente ciò che tutti diamo per scontato e accettiamo a livello teorico. In realtà mi sembra un dibattito più che altro accantonato: lo si affronta a livello teorico normalmente ad inizio carriera, ma, mancando l'esperienza pratica, rimane un po' astratto. È il vissuto quotidiano e l'analisi di ciò che si fa e di come si vive nella scuola che, prima o poi, fa scattare nel corso della carriera un bisogno di" pausa di riflessione" e rende di nuovo attuale l'antico problema. Questo capita con maggior frequenza a quei docenti che come me non hanno avuto alcuna "formazione iniziale" e che si sono "fatti" sulla propria pelle e su quella dei propri allievi, ritrovandosi nel corso degli anni sempre più assetati di cambiamenti e novità.
Allora pensiamo: che concezione abbiamo della scuola? Che senso diamo al nostro lavoro? A quale immagine di bambino ci riferiamo? Che ruolo abbiamo nel processo educativo? Stiamo operando nel senso dell'educare, cioè dell'aiutare il bambino a fare la propria esperienza e a trovare, all'interno di una molteplicità di proposte scelte e pensate, ciò che meglio corrisponde alle sue parole ed azioni? Lo stiamo nutrendo con esperienze buone che siano vicine ai suoi interessi e ai suoi bisogni, che gli permetteranno di fare qualcosa di originale ed unico perché rielaborato personalmente? Certo sono questioni ancora più difficili da affrontare se allarghiamo l'orizzonte dal punto di vista pedagogico a quello più vasto del sociale e culturale: che senso ha la scuola nella nostra esistenza di cittadini, lavoratori? A quale immagine di "persona" ci riferiamo? Quali esperienze di vita gli offriamo? Sono questioni che richiedono tempo e voglia per confrontarsi, per riflettere e normalmente scivolano via nella pratica. O meglio se da una parte scivolano perché non ci pensiamo e non ne parliamo, dall'altra escono fuori evidentissime in quel che facciamo.

Conversazioni

Ritornando al mondo della scuola, nelle riunioni di raccordo elementare/ materna forse stiamo incominciando a dire qualcosa pensando al nostro fare. Alcuni esempi di conversazioni
«Eh, ma alla scuola materna i bambini fanno quello che vogliono, sono liberi di muoversi, avete i giochi in classe…». «Qui devono stare seduti, non si può mica giocare o andare in giro… La proposta parte comunque da noi…». «Abbiamo un programma da seguire…».
«Non è vero che i bambini alla scuola materna fanno solo quello che vogliono… Certo c'è più libertà di movimento, anzi il corpo in movimento è un'esperienza fondamentale per noi. È importante che i bambini "scelgano" e sappiano organizzarsi una propria attività, ma ci sono anche le nostre proposte… Per noi la relazione è fondamentale…».
Si aprono allora altre mille questioni: che valore ha il gioco "fine a se stesso"? È proprio vero che il gioco sia fine a se stesso? Sappiamo cosa succede a livello neuro-psicologico al bambino che sta giocando e si sta divertendo? Che ricadute ha "il piacere" di un'esperienza sul comportamento? Che cosa influisce sull'attenzione?[1]
Ritornando alla questione iniziale: tirare fuori o mettere dentro, lasciare il segno? Certo non sarò io a risolvere il problema che messo in questi termini ha sentore di manicheo e bisognerebbe approfondire cercando di delineare i veri significati di entrambi i termini.
Io vorrei solo aggiungere una semplicissima fogliolina di prezzemolo alla frittata perché penso che ci stia proprio bene, da qualunque parte la si voglia vedere.

Un buon modello

In qualunque modo ci vogliamo porre nel nostro lavoro, indipendentemente dall'ordine e dal grado, sforiamo volenti o nolenti sempre dalla parte dell'"insegnare", inteso come "segnare dentro" perché un segno lo lasciamo sempre e comunque.
È il segno della nostra presenza, è il segno vivente e visibile di noi stessi nel nostro corpo, noi stessi che parliamo, gesticoliamo, ci muoviamo, forse felici o forse no, sofferenti o preoccupati, rigidi o tesi, appagati o un po' spenti. Il problema è che la maggior parte di ciò che siamo e sentiamo è sconosciuto a noi stessi: non solo facciamo fatica a cogliere e gestire l'emozione, ma non ci accorgiamo nemmeno di come è la nostra voce, di come la usiamo,

del nostro respiro, della mimica, dei nostri gesti [2]. Già però gli "altri" ci vedono! Soprattutto per i bambini più piccoli la maestra, o il maestro, è comunque un modello, come lo sono i genitori che in maniera ancora più eclatante, oltre al fatto di essere gli artefici della vita, lasciano il segno più profondo nella struttura dell'essere. Da sempre bambini e ragazzi imitano e prendono in giro gli insegnanti interpretandoli nelle parti più brutte, goffe, distorte, ridicole o poco simpatiche: un'andatura, un gesto, una particolare modulazione della voce, un tic, una frase tipica ripetuta gratuitamente. Gli "altri" spesso fanno da specchio alle nostre bellezze e bruttezze. Noi tutti abbiamo il dovere di renderci conto di come ci muoviamo e ci esprimiamo nel mondo che abbiamo intorno, fatto di cose ed altre persone che come noi si muovono e si esprimono. Se non ci sappiamo ascoltare e riconoscere nel bene e nel male di cui ciascuno è portatore, sarà difficile che riusciremo a vedere, ascoltare e riconoscere gli "altri" (bambini, colleghi, genitori…).

Se abbiamo "il muso lungo come una piva", oppure siamo tesi, preoccupati, insoddisfatti, "annodati", che segno lascerà il nostro corpo nel clima della classe? Se il nostro ritmo interno è frenetico, senza pause, perché a volte fermarsi vuol dire pensare, oppure è "loffio" o apatico, senza vitalità, come sarà il ritmo della classe? Se invece l'insegnante/ educatore è chiaro, sciolto dentro e fuori, fluido, equilibrato; se sa mantenere la "verticalità" tra i banchi e nelle bufere della vita, ha i suoi riferimenti stabili; se sente e conosce il suo cuore, il suo respiro, le tensioni del suo corpo; se sa trovare la distensione che scioglie, stempera, addolcisce e dipana anche i nodi della voce e del respiro; se ha trovato una buona distanza da sé ed anche dagli altri, come sarà il clima della classe?

Se siamo così o almeno ci sforziamo di andare in questa direzione, saremo un buon modello umano vero e autentico per i bambini/ ragazzi e lasceremo un buon segno. Naturalmente il segno non è mai solo in andata, e c'è sempre anche un ritorno e poi una nuova andata e così via, in un gioco infinito dove siamo noi gli arbitri e gli allenatori e il risultato che cerchiamo è la vittoria per tutti i giocatori della nostra squadra, ognuno secondo le proprie potenzialità: tutti devono poter giocare e nessuno starà in panchina.

Diventare un buon modello dovrebbe essere un aspetto fondante della formazione sia iniziale che in itinere, perché è il punto su cui si fonda la coscienza della responsabilità dell'essere educatore. Queste cose le ho vissute sulla mia pelle e, come molti altri colleghi, ad un certo punto ho sentito la necessità di riconoscere e modificare alcune situazioni personali anziché scaricarle sugli altri. La scelta di iniziare un percorso formativo in Psicomotricità funzionale è stata un ulteriore ed importante passo in avanti.

Annaffiare e concimare

Qui ho avuto la fortuna di incontrare dei buoni modelli, di cui uno ottimo ed unico nel suo genere, che si chiamava Jean Le Boulch: mi hanno fatto sentire il gusto del prezzemolo nella frittata, ma non solo! Esiste una varietà infinita di piatti in cui sta bene il prezzemolo, bisogna solo provare per credere! Certo coltivare il prezzemolo da mettere dappertutto non è sempre facile: ci vuole uno spazio adatto, tanta terra, un'adeguata annaffiatura, un po' di concime; bisogna attendere il tempo giusto per la semina e per aspettare i germogli; il nostro prezzemolo può anche prendere la grandine, ma poi cresce, cresce e diventa sempre più verde e profumato.

Purtroppo mi spiace constatare che la direzione preferenziale che si sta affermando a livello di formazione iniziale e non, sia di tutt'altro genere, cioè on-line. Vorrà dire che vivremo le problematiche della relazione e della comunicazione *chattando* con un pezzo di plastica o, nella migliore delle ipotesi, guardandoci in una video-conferenza.

Spezzo perciò una lancia in favore della coltivazione del prezzemolo come uno dei punti fondanti del rinnovamento della scuola.

Ed in relazione a questo tipo di formazione, vorrei dire che, anche se il prof. Le Boulch non è più con noi, è necessario continuare a sostenere la linea da lui aperta ed indicata che porta ad una ricerca sull'uomo che vive movendosi, visto nella sua globalità, nella sua infinita complessità e stupefacente ricchezza [3]. Questo pensiero di fondo dovrebbe sostenere tutto il fare di noi educatori. Per non perderci nella vastità di orizzonti troppo grandi, incominciamo noi per primi a ritrovare il piacere di sentirci vivi ed in movimento, come qualunque bambino quando salta, corre o impara a far le capriole da solo. ●

* Scuola materna statale "Soglian", Busto Arstizio.

NOTE

1. In riferimento alla funzione del gioco e allo sviluppo funzionale vedere Jean Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*, Armando Editore e Jean Le Boulch, *Mouvement et devéloppement de la personne*, Ed. Vigot.
2. Sulla comunicazione corporea segnalo: M. Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio*, Zanichelli
3. In relazione alla scienza del movimento umano, ancora un libro di Jean Le Boulch, *Verso una scienza del movimento umano*, Armando.

Una marcia a Barbiana

Dal sindaco di Vicchio, dai dirigenti scolastici del Mugello, assieme a 39 insegnanti, dal presidente della Comunità montana del Mugello, e da 12 ex ragazzi della scuola di Barbiana coautori con don Lorenzo Milani di *Lettera ad una professoressa*

Invitiamo tutti coloro che sono interessati al futuro democratico della scuola italiana ad una marcia pacifica per la qualificazione e il rilancio della scuola per tutti e per ciascuno, contro i gravi rischi oggi presenti di ripresa di nuova selezione sociale, di tagli al welfare pubblico, di scelte conservatrici sui contenuti e sugli insegnamenti, fino al grave rischio dei curricoli "etnici".

Don Lorenzo Milani e la sua scuola di Barbiana rappresentano un punto storico dei nostri valori educativi. Pur con i quarant'anni passati da quella esperienza, il messaggio di fondo che da lì viene è il nostro appello. Una scuola di Socrate, che insegni a ragionare e ad essere sovrani, una scuola per tutti e per ciascuno, laica e pubblica, preoccupata di garantire ad ognuno la propria realizzazione personale, a partire da chi ha di meno; la scuola della ricerca, della cooperazione, la scuola per una società aperta, civile, delle opportunità per tutti.

Vogliamo offrire un'occasione per dare forza dal basso ad un movimento pluralistico e democratico che nel paese, nelle scuole, nella società civile, sviluppi maggiore coraggio politico e culturale per migliorare il nostro sistema formativo, per una qualificazione professionale degli operatori, per un rapporto più intenso con il territorio e le autonomie locali, per riprendere il cammino delle riforme così assurdamente sospese.

Vi invitiamo ad una giornata di proposta, speranza, identità, per una manifestazione sobria e unitaria, perché le riforme ripartano ripartendo da Barbiana, e da quello che negli scorsi anni si era iniziato a fare, migliorando le riforme dell'autonomia scolastica e dei cicli, con un no chiaro verso chi invece le vuole distruggere, portando alla deriva la scuola pubblica italiana.

Vogliamo confermare il valore costituzionale e democratico della nostra scuola, nata dalla Liberazione e figlia di valori comuni per tutti: libertà, uguaglianza delle opportunità, pluralismo, solidarietà.

La marcia partirà da Ponte Vicchio alle ore 11 e raggiungerà, in quattro chilometri da percorrere a piedi tutti insieme, i luoghi della scuola di Barbiana.

Informazioni: Raffaele Iosa (Ravenna), Massimo Nutini (Prato), Aladino Tognon (Vicenza).

Sul sito web www.barbiana19maggio.it si trovano le indicazioni per inviare adesioni, individuali o collettive, e tutte le informazioni sulla manifestazione.

Chiudere gli sportelli, fare una bella scampagnata

ANDREA BAGNI

Come vanno le Rsu nelle scuole? Bisognerebbe fare una vera inchiesta per rispondere, perché le esperienze mi sa che sono molto varie.
Nella mia scuola non è andata per niente male la trattativa sui maledetti "contratti d'istituto" (espressione secondo me da non usare nemmeno sotto tortura: fa diventare i presidi datori di lavoro e noi lavoratori subordinati, in una forma accettata purché conflittuale di privatizzazione).
Il dsds (dirigente scolastico, democratico di sinistra) ragionevole, voleva l'accordo più di noi forse, e a molte "consuetudini" d'invadenza amministrativa nel campo di autonomia dei docenti (e degli organi collegiali) si sono potuti mettere un po' di argini (ma che groviglio di questioni di "comando" e squallida gerarchia nelle discussioni sugli Ata…).
Poi però succede che arrivano alle Rsu, come a uno sportello, un mare di micro vertenze di tutti i tipi e le discussioni complessive, diciamo *politiche* sulla scuola (non solo sul proprio istituto) tendono a scomparire. Finisce che a volte i colleghi ti trattano come l'ultimo terminale dei servizi di un'agenzia sindacale, modello dichiarazione fiscale; come ti pagassero e si aspettassero una prestazione in cambio… Non è che sia bellissimo.
In realtà mi pare non vada bene tutto il sindacalismo di base. E proprio nel tempo della bufera.
Una volta mi hanno invitato a parlare in una città della costa toscana. C'erano presenti una quindicina di persone (nient'affatto poche per l'aria che tirava allora — però piuttosto tristi, per vivere vicino al mare). La sindacalista organizzatrice pensò di "consolarmi" dell'affluenza dichiarando con un certo sdegno che sapevano bene ormai che più le iniziative proposte erano "alte" (io sono sopra il metro e ottanta effettivamente), più la partecipazione degli insegnanti era bassa. Classico disprezzo dell'avanguardia per gli insegnanti massa, spenti apatici e privi di coscienza. Elevato apprezzamento invece per se stessi, militanti eroici inflessibili resistenti.
Anche nel grande movimento antiliberista di questi mesi, la confederazione Cobas mi è sembrata spesso impegnata a combattere per *fare chiarezza* nell'analisi, per cercare di-spostare-in-avanti-la-linea. L'assemblea diventa allora il luogo di una competizione. Come sempre di *sintesi* e di *linea* si trattasse. Come la sintesi non potesse essere altro da una serie di obiettivi pro/contro da mettere nei volantini (bisogna scriverli sempre così perché le masse se no non capiscono). Ma la novità del movimento stava per me da tutt'altra parte. Nella *forma* della discussione più che nel "prodotto" alla fine come piattaforma e comunicato stampa; nella costruzione paziente di una *sintesi-geografia* di luoghi d'incontro ed elaborazione, cioè nello stile del lavoro (aperto inclusivo plurale radicale d'ascolto) piuttosto che nella sistemazione dell'analisi di fase…
Alla fine il sindacalismo di base — che ha anche gareggiato a conquistare la piazza più grande per le manifestazioni del 16 aprile — si è tirato fuori dalla grande *scampagnata urbana* del 23 marzo (forse bisognerebbe rivendicarlo questo concetto di popolare festa gratuita: c'è qualcosa di più politico di un'esperienza di felicità collettiva fra generazioni diverse di sogni, ma unite da una idea non privatistica di società?), perché non c'era chiarezza sulle sigle concertative. Né un posto di palco. Era questo il punto? Mah… E poi alla larga dai "girotondi" o dagli universitari fiorentini, perché diritto e magistratura sono istituzioni repressive dello stato borghese, non ce lo dimentichiamo. Come il movimento non fosse interessato (e non praticasse) luoghi pubblici di esistenza politica da rivendicare e garantire come tessuto e grammatica della polis: luoghi di vita e relazioni, non militarizzati, non distruttivi — violenza e militarizzazione essendo non solo il terreno su cui vincono sempre gli apparati del potere, ma *il loro terreno* e la forma del loro discorso. Come non si dovesse chiedere giustizia per Genova ma farcela da soli, stile cinema di destra.
Insomma c'è ancora molto da lavorare nella sinistra. Non più solo bisogni da rappresentare attraverso tessere o deleghe, ma desideri e pratiche con le quali stare, cercando di abitarne le istituzioni diffuse.
Per fortuna che ci sono anche generazioni nuove in piazza e nelle vecchie case del popolo dove si trovano i *social forum* (accanto alle *sale bingo* ipertecnologiche con televisore incorporato al centro del tavolo — e tutti zitti nel non-luogo a non-segnare sul display con non-fagioli). Ci sono ragazze e ragazzi che di altri giochi, di un'altra vita, di un altro modo di fare politica (di *essere* politica) mi pare abbiano splendidamente desiderio e passione. ●

≈ corsivo ≈

Europroff

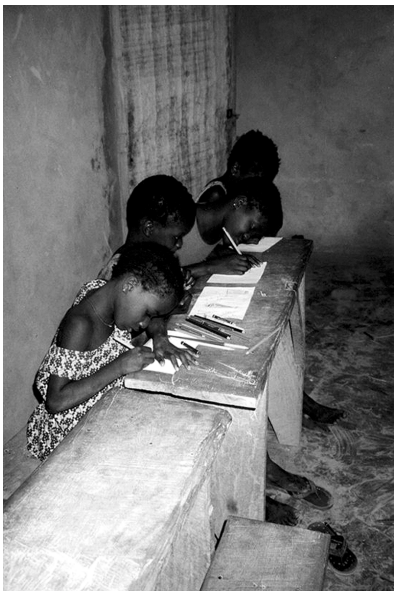
MONICA ANDREUCCI

Ci siamo illusi che, con l'introduzione della moneta unica europea, oltre a poter far confronti e raffronti tra i prezzi di patate e champagne, l'opinione pubblica avrebbe finalmente potuto ragionare oggettivamente sulle differenze di trattamento per i docenti nelle scuole d'obbligo. Invece qui è finito ormai l'anno scolastico e se ne sa quanto settembre scorso (già allora, infatti, la busta-paga era compilata con doppia valuta e null'altro).
Di solito *certi* argomenti saltano fuori in *certi* momenti "topici": tanto per dire, sotto rinnovo contrattuale e/o in concomitanza di grandi manifestazioni, dibattiti parlamentari caldi, passaggi sindacali significativi… Com'è stato — ricordate? — quando la siccità portò ad un ingiustificato aumento del conto dal fruttivendolo. Si fecero inchieste, telefonate, "navigate", e poco mancò che i giornalisti mettessero baffi e parrucche finte per mescolarsi alle massaie nei mercati di tutt'Europa, scoprendo velocemente (grazie all'euro) che un chilo di carote costava meno al 'rionale' di Berlino (sul sacco, la scritta "Produzione Italiana"!) rispetto a Campo de' Fiori. Su quell'onda vennero poi fuori altre interessanti notiziole, che ben studiate farebbero capire a chi fa la spesa molti risvolti sul perverso sistema della distribuzione. Vale la pena raccontare il caso-Nutella, segnalata sugli scaffali di pari supermarket in un match Milano/ Parigi, almeno mezzo euro più economica oltr'Alpe.
Forse l'Educazione è faccenda più essenziale della golosa crema marroncina, eppure certi paralleli foss'anche solo di tipo salariale — chissà perché — non si fanno. Uffa, come mai si nega questa informazione importante all'intelligenza collettiva? E che dire poi, delle altre riflessioni collegate, come per es. le condizioni di lavoro negli altri Paesi comunitari, contrattuali e non. Gli edifici scolastici sono meglio attrezzati, gli insegnanti non devono fare molto oltre alle lezioni perché c'è tutto uno staff di assistenza persino burocratica, esistono spazi umanamente accettabili per tutti, ma soprattutto *la cultura* è riconosciuta come *un valore*, ricchezza immateriale eppure fondamento di civiltà.
Poi ci sono i correttivi del differente costo della vita, del trattamento di fine rapporto, degli ammortizzatori sociali, del sistema pensionistico ecc. ecc., tutte cosette che o ti vai a cercare per conto tuo o c'è il buio totale. Come far capire agli organi di informazione in senso lato che certe cose non sono mica marginali, e se la gente sa *tutto* va un po' meglio? Foss'anche (oddio!) il ruolo *socialmente utile* dell'insegnante. ●

Il terzo spazio. Cittadini e servizi educativi per la formazione

Il *Comune di Alpignano*, con la collaborazione dei *Cemea del Piemonte*, propone un ciclo di incontri, seminari, momenti di formazione, scambio e sensibilizzazione rivolti a genitori, insegnanti, operatori e tecnici dei servizi sociali, educatori, animatori, a tutti i cittadini impegnati nel campo educativo. L'iniziativa ha preso avvio il 13 aprile e si concluderà il 7 giugno con un incontro tra adolescenti, insegnanti, operatori dei servizi sociali, genitori, educatori, amministratori ed associazioni per un primo bilancio.
Il terzo spazio indica la necessità e l'opportunità di trovare, per tutti, un luogo di confronto che al di là delle competenze e dei ruoli di ciascuno, ma grazie a questi stessi punti d'osservazione diversi, possa alimentare la ricerca e la formazione comune. Uno spazio per riflettere su modelli di riferimento, progetti in corso e possibili, ma anche sulle ansie e gli interrogativi che il nostro tempo ci pone nell'educazione dei bambini e degli adolescenti.
Tra gli appuntamenti (vedi programma completo sul sito di *école* www.scuolacomo.com/ecole), segnaliamo il ciclo *Capire la violenza Incontri e scambio di esperienze*: 21 maggio 2002, "Violenze a scuola"; 28 maggio 2002, "La famiglia: luogo di conflitti, spazio per crescere"; 4 giugno 2002, "I linguaggi della violenza" (Scuola Media "A. Tallone", via Colgiansesco, 3 Alpignano (TO), h.17.00 - 19.30).

Comune di Alpignano, Area Politiche Educative e Sociali, via Matteotti 22, 10091 Alpignano (TO), tel. 011.9783684;
Cemea Piemonte, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, cemea@ipsnet.it, www.piemonte.cemea.it.



Musiche per l'intercultura

MARIA SILVIA TASSELLI

Idee ed immagini da un'esperienza di gemellaggio musicale e culturale tra due scuole lontane. Un progetto interdisciplinare "forte"

Fare intercultura a scuola attraverso la musica, valorizzare i saperi e le pratiche artistiche per promuovere il dialogo interculturale, rendere la scuola luogo di produzione culturale e di manifestazione di creatività generate dall'incontro tra diversità, cooperare tra scuole in progetti artistici: sono alcune delle finalità del progetto interdisciplinare interculturale *Musiche, culture, identità… incontri con il mondo*, realizzato dalla scuola media "Archimede" di Bolzano e dalla scuola "Brikamanding II" della regione di Casamance in Senegal.

Il progetto, triennale, prevede il gemellaggio, musicale e culturale, tra queste due scuole; si realizza grazie alla collaborazione ed ai viaggi di musicisti e di artisti, senegalesi ed italiani, nel ruolo di mediatori culturali.

Essere mediatori culturali significa, nel progetto, essere portatori di canti, di musiche, di danze, di racconti, di informazioni e di abilità, ma anche di strumenti musicali, di lettere, fotografie, libri, materiale scolastico e piccoli doni che gli alunni delle due scuole si scambiano, in occasione di ogni viaggio in Senegal o in Italia, di Sourakatà, di Solò, di Taphà, di Enrico, di Marina, di Carlo. Il loro arrivo, in entrambe le scuole, è davvero atteso…

Tre volte nell'anno scolastico, per una intensa settimana, la scuola "Archimede" riorganizza orari, attività, spazi: gli incontri musicali con gli artisti del Senegal creano situazioni di apprendimento e relazioni "altre" rispetto a quelle consuete. Alunni ed insegnanti cantano in lingua *djolà*, *soussou*, *mandingue*, nei laboratori di danze e canti condotti da Solò; suonano insieme *djembè* e *dun dun* nei laboratori di percussioni tenuti da Sourà; collaborano, alle prese con pelli, corde e scalpelli, in quelli di costruzione e manutenzione di strumenti condotti da Taphà. Musiche, canti e danze si alternano a momenti di narrazione, di informazione, di documentazione, con diapositive e video, e incontri formativi specifici per gli insegnanti. Tutte le discipline e tutti gli insegnanti sono invitati ad offrire contributi per la realizzazione e per la ulteriore progettazione di attività. La Preside condivide con la sua presenza forte ed attenta, il personale non insegnante e di segreteria partecipa, oltre che con il fondamentale lavoro burocratico e di collaborazione, lasciandosi anche coinvolgere musicalmente, quando possibile.

Nel corso del triennio tutte le classi della scuola partecipano al progetto: di mattina il lavoro si svolge per classi intere; di pomeriggio, in orario facoltativo, i gruppi invece sono misti, ragazzi di età diverse e da diverse classi… musiche diverse!

I laboratori, aperti anche agli insegnanti ed ai genitori, si concludono con uno spettacolo per le famiglie, per il territorio, per altre scuole, un momento

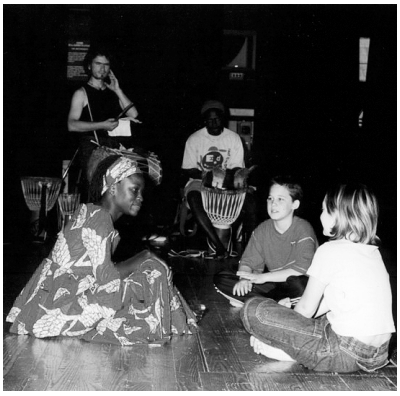
forte di condivisione e di manifestazione delle proprie emozioni, del proprio lavoro, delle abilità e delle conoscenze acquisite, della propria "trasformazione".

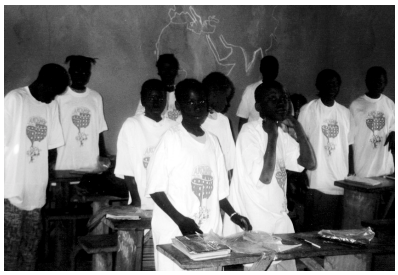
Cantare e suonare per farsi conoscere, per conoscere e far conoscere, per dare valore

L'esperienza del cantare e suonare le proprie musiche per farsi conoscere è, per gli alunni delle due scuole e per i loro insegnanti, elemento forte di identità musicale e culturale; discutere, scegliere, suonare e cantare insieme, registrare e farsi reciproco dono del proprio lavoro musicale, affidandolo ai mediatori culturali, è emozionante esperienza di conoscenza e di amicizia; farsi raccontare, da Marina e da Solò, del momento in cui i ragazzi di Brikamanding ascoltavano le voci, i saluti, le canzoni provenienti da Bolzano, da un piccolo registratore a pile perché in quella scuola non c'è la corrente elettrica e poi guardare a turno quella piccola foto, è molto più che sentire tanti discorsi sui paesi africani.
E ascoltare insieme, in classe, voci e canzoni per poi impararle, cantarle, suonarle, facendole un po' proprie; farle ascoltare e conoscere ai genitori, agli amici, ai ragazzi e agli insegnanti di altre scuole attiva negli alunni, negli insegnanti e nelle persone che condividono l'esperienza, atteggiamenti e comportamenti nuovi, più curiosi e disponibili verso il non ancora conosciuto, più sensibili alla cooperazione ed alla solidarietà, più pronti ad apprezzare e a dare valore alla diversità.
A dare valore anche alla musica, alle musiche.

Apprendere, manifestare, documentare... e realizzare insieme un cd

Sourà: la magia che sa creare sfiorando le corde del *bolon* e cantando storie di griot, la destrezza e la musicalità con cui suona djembè, dun dun, balafon; Taphà: l'abilità e la sapienza del musicista che costruisce i suoi strumenti e che insegna facendo, così come insegna a noi, in un silenzio denso di apprendimenti, a scolpire ed intagliare il legno dei *djembè*, a preparare, raschiare e poi tirare le pelli, utilizzando nodi e passaggi speciali della corda; Solò: con la sua splendida voce ci fa conoscere, oltre che i canti del villaggio della Casamance in cui è nata, anche un modo diverso di cantare, che a noi non viene così facile; danzare con lei, lasciandosi guidare dai ritmi e dall'*appeal* dei musicisti, ci fa scoprire che muoversi, danzare e sentirsi bene con la musica e il proprio corpo a scuola non è poi così difficile.
Sono incontri importanti, sono momenti di stupore, di ascolto, di coinvolgimento: persone, storie, danze, strumenti e canzoni poco familiari che incantano, che fanno viaggiare i pensieri, la curiosità, i desideri; che stimolano le competenze e le abilità.
Apprendere il diverso musicale è per noi sperimentare nuovi modi di fare musica, di usare la voce, di muoversi nello spazio e danzare, di suonare sentendo di più l'energia, la creatività, la collaborazione; è apprendere in modi diversi: attraverso l'oralità, l'imitazione, la ripetizione, la modularità, la ciclicità; è sentire la necessità di tenere documentato il lavoro, in video e in schede che elaboriamo nelle settimane successive alle attività; è anche sentire il desiderio di condividere la novità di ciò che facciamo realizzando spettacoli e manifestazioni aperti al territorio.
Uno dei risultati del progetto è il cd *"SANE KANA KUMBO. Voci, musiche e canzoni dal gemellaggio tra le scuole Bolzano V – Gries 1 e Brikamanding II*[2]*"*.
È importante per molti aspetti: ascoltare, riascoltare, far ascoltare per ricordare, per rivedersi nel proprio lavoro, per far conoscere, far capire, documentare; ma anche, e non da ultimo, per raccogliere fondi che sostengano progetti di sviluppo della scuola Brikamanding II[3].
Essere amici e fare intercultura crediamo significhi anche questo.
Il cd è stato realizzato dagli alunni in tutte le sue parti: le registrazioni sono avvenute nelle due scuole; i disegni della copertina sono quelli preferiti dai ragazzi stessi tra tanti, sul tema del ponte, che ora fanno parte di una mostra; il titolo del cd, dal titolo di una canzone che vi è contenuta, è stato scelto insieme per ciò che significa.
Sane kana kumbo in lingua *mandingue* significa "non avere paura": è un incoraggiamento ad essere forti e coraggiosi e viene usato in Casamance nei riti di iniziazione dei giovani, nella festa che precede il momento in cui essi andranno a trascorrere un periodo di autonomia nella foresta.
Sii forte e coraggioso, non avere paura: è un augurio importante anche per noi. ●





* Insegnante Scuola media statale "Archimede", Bolzano.

NOTE
1. Al progetto collaborano Sourakhatà Dioubatè (Sourà) musicista, danzatore ed esperto in strumentazione musicale; Dienaba Diedhiou (Solò) danzatrice e cantante; Elhadji Moustafa Diediou (Taphà), musicista, danzatore ed esperto in strumentazione musicale; Marina Olivieri, mediatrice interculturale; Enrico Fronza, musicista e mediatore interculturale; Carlo Condarelli, musicista e mediatore interculturale; Cristiana Natali, antropologa, danzatrice, referente scientifica del progetto.
2. La Scuola Media "Archimede" dall'anno scolastico 2001/2002 fa parte dell'Istituto Comprensivo Bolzano V - Gries 1 di Bolzano.
3. Il cd può essere acquistato richiedendolo alla Scuola Media "Archimede", segreteria dell'Istituto Comprensivo Bolzano V - Gries 1, via Duca d'Aosta 46, 39100 Bolzano, tel. 0471.272092, e-mail ic.bolzano5@scuola.altoadige.it.

Educare nel cuore della guerra

JEAN MARIE MICHEL *

Nel Medio Oriente, avvolto in una logica di guerra che minaccia l'integrità nazionale del popolo palestinese, assistiamo al tramonto di ciò che è stato definito "il processo di pace". La regione è di fronte a sfide economiche, politiche e sociali senza precedenti. E la situazione appare sempre più degenerata

Nelle settimane a cavallo tra la fine di marzo e aprile il conflitto si è ancora più inasprito. I territori palestinesi sono nuovamente occupati dall'esercito israeliano che ha distrutto le infrastrutture dell'Autorità Palestinese. I villaggi palestinesi sono isolati, la vita quotidiana del popolo palestinese che già prima si consumava cercando di superare i blocchi militarti sparsi sul territorio è ulteriormente cambiata: le giornate passano stando barricati in casa. Ma nella Striscia di Gaza, in Palestina, anche in situazioni di emergenza, ci sono spazi educativi che continuano a lavorare.

La situazione dei bambini e dell'educazione in Palestina è allarmante: scuole attaccate e bombardate, università vietate agli studenti bloccati dai militari israeliani, insegnanti non più stipendiati dall'Autorità Nazionale Palestinese.

Insegnanti ed educatori si pongono dolorose domande di fronte ai traumi provocati dalla violenza sui bambini e i ragazzi: come fronteggiare l'emergenza in scuole che non hanno più un tetto? Come garantire la sicurezza dei bambini? Insistere, quando è possibile, perché i bambini vadano normalmente a scuola? Cosa dire alle famiglie esse stesse sconvolte che chiedono: cosa fare con i bambini che si rifiutano di dormire e che hanno paura di andare alle toilette da soli? È giusto festeggiare il compleanno di un bambino quando il suo compagno è in lutto? È normale che i bambini giochino a «far finta di» rappresentare un funerale? Nel cuore di un sanguinoso conflitto in cui ogni dignità umana sembra essere negata di fronte agli estremismi religiosi e politici, in Israele come in Palestina, che si alimentano della violenza, luoghi d'educazione sono portatori di una speranza

La sfida dell'educazione

Malgrado la drammatica situazione, il tasso di scolarità almeno sino all'inizio dell'ultima fase di occupazione militare dei Territori palestinesi, era rimasta piuttosto alta (85% della popolazione in età scolare coinvolta), ma molti bambini e ragazzi presentavano serie difficoltà d'istruzione (leggere e scrivere) e di socializzazione per gli effetti della rottura della scolarità provocata dalla guerra.

A Gaza, tra molte difficoltà, la vita continua. L'*Istituto Canaan di Pedagogie Nouvelle* (e-mail canaan@p-i-s.com), creato nel 1997 col sostegno del Consorzio di ONG di Educazione popolare francese (di cui i Cemea fanno parte) prosegue la sua attività in mezzo a tali tensioni.

L'Istituto, unico in Medio Oriente, svolge formazioni professionali a lungo termine per animatori, formazioni brevi per organizzare dei campi estivi, formazioni per insegnanti… E sviluppa, grazie al suo *Centro Risorse* ed alla *Biblioteca*, un programma annuale di attività d'animazione in rete con un centinaio di associazioni della Striscia di Gaza.

Dopo cinque anni di funzionamento, tutti i partner e gli osservatori sono concordi nel riconoscere il successo dell'Istituto. Un successo quantitativo (per lo sviluppo e la diversità delle attività), ma anche qualitativo per l'azione pedagogica che ne fa uno strumento di formazione straordinario per la regione.

Evidentemente le difficoltà si sono moltiplicate dopo la seconda Intifada. La Striscia di Gaza è spesso tagliata in tre zone dall'esercito israeliano. I bambini non possono più partecipare alle attività come il "Piccolo Parlamento dei Bambini". Allo stesso modo vi sono grossi impedimenti per formatori e *stagiaires* che vengono dal Sud bloccati sistematicamente dai *check point* militari nei pressi degli insediamenti dei coloni che provocano code interminabili di auto palestinesi in attesa con tutte le umiliazioni e minacce quotidiane che ne derivano.

Ma l'Istituto è organizzato. Alcune formazioni sono dislocate e si svolgono in parallelo in zone diverse raggruppando *stagiaires* e formatori che abitano in quelle zone.

Lo scoraggiamento e la collera sono palpabili, ma la volontà di continuare a lottare per l'educazione, costi quel che costi, resta il motore del loro impegno sociale.

I nostri partner palestinesi sono chiari: oggi, ogni azione di animazione o di formazione è una vera sfida. Una sfida al servizio della *nuova educazione*, ma anche una sfida che ha come obbiettivo lo sviluppo della *cittadinanza* e della partecipazione dei giovani alla costruzione di una nuova società civile.

Bambini e ragazzi protagonisti

Il "Piccolo Parlamento dei bambini", ad esempio, funziona da tre anni regolarmente ed ha coinvolto molti ragazzi. Apre una strada di formazione molto ricca per la vita civica. Riconoscendo questa esperienza, l'Autorità Nazionale Palestinese ha incaricato l'Istituto di animare una Commissione dei Diritti dell'Uomo e del Bambino col compito di elaborare un Piano nazionale sotto l'autorità del Consiglio Legislativo Palestinese.

Il "Dibattito pubblico del mercoledì", organizzato da tre anni, riunisce ogni settimana all'Istituto dozzine di attori della società civile di Gaza attorno a temi sociali. Ciò fa dell'Istituto Canaan uno spazio aperto di dialogo civile essenziale. La condizione della donna, i matrimoni precoci, le pratiche culturali, la scuola oggi, la violenza a scuola, le forme di partenariato con altre ONG… sono alcuni dei temi che hanno riunito migliaia di persone.

Più globalmente, la sinergia delle iniziative comuni di un centinaio di strutture, associazioni e collettività locali, favoriscono l'incontro, la cooperazione e la dinamica di rete. In parallelo con lo sviluppo dell'Istituto, sta prendendo forma un movimento di giovani, educatori, animatori, insegnanti che potrà essere la leva dell'educazione popolare in Palestina.

Sarà un processo lungo, ma lo sviluppo della formazione e dell'educazione che vede la gioventù protagonista in prima persona può contribuire ad una reale evoluzione in senso democratico. ●

* Direttore Dipartimento Relazioni Internazionali dei CEMEA, Parigi.
Traduzione di Stefano Vitale.

Un'isola di Pace in un mare di guerra

FRANCO CALVETTI

Con quello che sta accadendo in questo momento in Palestina, potrebbe apparire fuori luogo parlare di *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* (Oasi di Pace), un'esperienza in Israele, purtroppo assai isolata, ma sintomatica dell'esistenza di persone di Pace. Tutti gli abitanti di N*evé Shalom - Wahat al-Salam* hanno la nazionalità israeliana, anche gli arabi, che vivono questa situazione con disagio perché desiderano la nascita di uno Stato palestinese. A *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* la giornata di celebrazione dell'indipendenza dello Stato di Israele è stata battezzata la "festa della disgrazia". Da circa un anno nel villaggio si assiste a una diffusa tensione, ma si continua a cercare una risposta su come convivere con un conflitto che è sia territoriale che di identità. *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* rappresenta una parabola per la riconciliazione fra uomini e donne di quell'angolo di mondo o un'utopia che vacilla? Su *école* di *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* abbiamo già scritto qualche anno fa, ma abbiamo deciso di dedicare ancora una volta uno spazio come sostegno a quanti non vogliono arrendersi alla violenza e, invece che la guerra, dichiarano la Pace

Grazie alla corrispondenza di un'amica francese apprendo notizie incoraggianti sull'impegno per la pace, sull'equilibrio di sentimenti e di spirito di rispetto presenti nella scuola di *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* in Israele. La storia personale del suo fondatore Bruno Hussar merita attenzione. Egli ritrovò la sua identità ebraica divenendo, da agnostico, prima cristiano e poi entrando nell'ordine dei domenicani. Nato in Egitto, fu affascinato dal personaggio di Gesù per cui approfondì i suoi studi di teologia alla Scuola Centrale di Parigi. Nel 1953, padre Avril gli propose di recarsi in Israele per creare un centro di studi di Scienze ebraiche che fu inaugurato nel 1960. Bruno Hussar riscoprì nel Concilio Vaticano II un ruolo importante di raccordo fra i cristiani e gli ebrei. Nel 1970 ricevette in donazione un terreno su una collina piena di pietre e rovi, non arabile. Quel terreno divenne l'Oasi di Pace. In quel luogo egli sognò di creare un punto di incontro fra cittadini israeliti ebrei e palestinesi, Pensò subito a una scuola dove l'educazione alla pace fosse la pietra portante. All'inizio una famiglia ebrea, poi una seconda, entrambe agnostiche si aggiunsero con l'aspirazione di realizzare quel sogno. Quindi arrivò una famiglia musulmana praticante e il villaggio prese consistenza. Oggi a *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* vivono più di quaranta famiglie.
Venne dapprima organizzato un asilo nido, poi una scuola dell'infanzia (con due maestre, una ebrea e una araba), cui si aggiunse una scuola della pace di giovani dai quindici ai diciotto anni: una scuola bilingue con un gruppo misto di insegnanti che conta oggi 311 studenti (ma si calcola che 25.000 ragazzi arabi e ebrei qui si siano incontrati. Nelle scuole convivono due culture fondate sull'amicizia.
Altre scuole cominciano a sorgere sulla scorta di questa esperienza: una in Galilea, un'altra a Gerusalemme.
Nevé Shalom - Wahat al-Salam è un luogo dove regna il silenzio, non vi ha sede né una chiesa, né una sinagoga, né una moschea, ma un luogo di raccoglimento, senza una connotazione religiosa precisa, aperto a tutti, dove tutti possono pregare (Dio, dicono quelli di *Nevé Shalom - Wahat al-Salam*, non aspira forse al silenzio?).
Tutte le festività cristiane, ebree e musulmane sono praticate. Ma il villaggio è laico: senza una costituzione scritta, segue un regolamento interno che è fondato sul fatto che si vuole vivere insieme (per questo tutti gli adulti apprendono l'arabo).
L'amministrazione del villaggio consiste in una segreteria centralizzata e in comitati esecutivi rieleggibili ogni anno.
Non si presenta come un *kibbutz* perché a *Nevé Shalom - Wahat al-Salam* ognuno vive una vita indipendente, diversa in quanto gli abitanti costruiscono la loro casa su un terreno che non appartiene a loro. ●

Educazione interculturale: un kit multimediale del Ministero dell'Istruzione

«Il tempo nel quale viviamo, tempo complesso e di grandi trasformazioni, interroga in profondità il fare e l'essere dell'educazione. Cosa significa oggi educare nelle società globali, nelle città plurali, in uno spazio ed in un tempo rarefatti e dilatati? Nel tempo della tecnica, della differenza, del gioco delle identità? Nelle città rese multiculturali non solo a causa dei processi migratori ma anche, e soprattutto, a motivo della pluralità di "mondi di vita", stili, culture, storie, progetti, ... che interagiscono quotidianamente nel gioco della realtà sociale». Per rispondere a queste domande e per dare supporto alla formazione ed alla progettazione di nuovi percorsi didattici in ottica interculturale, la *Commissionale Nazionale per l'Educazione Interculturale* del Ministero dell'Istruzione, con il coordinamento della Direzione Generale Istruzione Elementare, ha realizzato *Dalle scuole per le scuole*.
Il kit multimediale è composto da un cd-rom, *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia* (accompagnato da un libro); da un corso di formazione a distanza realizzato in collaborazione con RAI Educational www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/palinsesto.htm e da un sito Internet (www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/bottombar/commissione.htm).

gong

Porto Alegre, cidade educadora

BIANCA DACOMO ANNONI

Della pedagogia di Paulo Freire ci siamo nutriti tutti noi, insegnanti, educatori, formatori, ma quanto siamo riusciti a praticare dei suoi principi di "educazione permanente" non solo in ambito scolastico ma nel sociale? La riforma Moratti e più in generale gli orientamenti delle politiche sociali messe in atto dall'attuale governo aprono prospettive lontane anni-luce da quei principi. Il Forum Mondiale dell'Educazione svoltosi a Porto Alegre nell'ottobre scorso aveva segnato una grossa svolta per tutti quelli che, lottando per una globalizzazione della solidarietà, sentivano il ruolo dell'educazione separato da un processo complessivo di crescita della società. In quell'occasione infatti era finalmente emerso con chiarezza il fatto che, in una logica di lotta all'esclusione sociale, non è sufficiente combatterne esclusivamente gli aspetti economici, per quanto strutturali, ma è necessario coinvolgere l'intera popolazione attraverso una pratica educativa che trascende l'ambito scolastico e si consolida in progetti mirati a combattere la "povertà politica".

«…Oltre a essere uno dei diritti umani fondamentali, l'educazione è indispensabile per un progetto di sviluppo, a livello individuale, sociale o mondiale. […] È necessario venga assunta ogni volta come compito di tutti, oggetto di un intervento consapevole che ne faccia un reale fattore di cambiamento…», ha detto in un'intervista Maria Fernanda Pontìfice, assessore del Ministero dell'Educazione e Cultura brasiliano, presente al Forum. E proprio da Porto Alegre quindi, diventata ormai un incredibile laboratorio progettuale per un altro futuro (possibile?), ci arriva la sperimentazione di un progetto di *città educante*, nato dalla consapevolezza che un processo di radicalizzazione della democrazia, di inclusione sociale e di partecipazione ha una sua componente fondamentale nel settore dell'educazione. Sono coinvolti nel progetto tutta l'amministrazione e tutti gli operatori della città, al di là dell'ambito strettamente scolastico: l'impresa pubblica dei trasporti e circolazione organizza seminari, corsi ed esercitazioni sia per i conduttori di autobus (rispetto del pedone, rispetto della vita e solidarietà), sia per insegnanti, alunni e funzionari pubblici; inoltre incoraggia la formazione di commissioni sul traffico e i trasporti nelle comunità e nelle associazioni; la segreteria dell'ambiente sviluppa attività di educazione ambientale, come seminari e visite guidate nei parchi cittadini; il coordinamento sui diritti umani e la cittadinanza organizza corsi, seminari e workshop sul tema (i neri, le donne, gli indios, i giovani, la sessualità); la segreteria municipale dello sport, ricreazione e tempo libero promuove attività per tutte le classi di età anche nei *barrios* e nelle *favelas* cittadine; il dipartimento municipale della pulizia urbana tiene corsi e laboratori sul trattamento e la separazione dei rifiuti solidi.

L'indice di evasione scolastica in Brasile si aggira oggi attorno al 9%; sono in corso in forma generalizzata nelle scuole programmi di «…alimentazione scolastica che forniscono ai bambini la refezione, un bicchiere di latte all'ingresso, trasporto gratuito e 'borse-scuola' alle famiglie; questi interventi governativi stanno avendo esito positivo, perché la frequenza scolastica è aumentata…».

La violenza in ambito scolastico non è che il riflesso di ciò che avviene nella società, e «la scuola può funzionare come un vero e proprio laboratorio dove si sperimentino e si apprendano relazioni nuove, e nuove forme di essere e di stare che poi si trasmettano alla società…». Dal luglio 2000 la legge municipale 8541 ha istituito un programma di prevenzione della violenza nelle scuole, per sviluppare strategie per la soluzione pacifica dei conflitti, rafforzare le relazioni comunitarie, rafforzare gli spazi democratici nel sistema scolastico, rendere la scuola nucleo e centro promotore di una cultura di pace.

«…La costruzione di un mondo nuovo non passa esclusivamente attraverso l'educazione, ma sarebbe quasi impossibile arrivarci senza il suo contributo. Sarebbe dispersivo sottovalutare le potenzialità dell'educazione in questo processo, dato che questo presuppone un cambiamento radicale dei valori fino ad ora prevalenti nelle nostre società e uno dei compiti prevalenti dell'educazione è proprio la trasmissione e lo sviluppo di valori…». ●

L'educazione al tempo della globalizzazione

I *Cemea del Piemonte* — con il patrocino di Regione Piemonte, Provincia di Torino, Comune di Torino e con la collaborazione di Federazione Internazionale dei Cemea, Federazione Nazionale dei Cemea, Consorzio Agriturismo Piemonte, Legacoop Piemonte — organizzano il 24 e 25 maggio 2002 (Aula Magna ITIS A. Avogadro, via Rossini 18, Torino) il convegno internazionale *L'educazione al tempo della globalizzazione.*
La globalizzazione sta cambiando il nostro modo di vivere. Le tecnologie a disposizione permettono forme e tempi di comunicazione più rapide e complesse. Le competenze richieste stanno evolvendo. Ma anche le contraddizioni ed i conflitti sociali e culturali. La mondializzazione deve implicare omologazione formativa, oppure permettere la valorizzazione delle differenze? Si andrà verso una frammentazione dei modelli formativi o verso un internazionalismo solidale? Quali conoscenze dovrà padroneggiare il cittadino di domani?

24 maggio 2002, mattina (9 - 13)
• *Vivere la globalizzazione*, presentazione di Stefano Vitale (Cemea, Torino).
• *Testimonianze*: Yvette Poli (Ficemea – Unesco, Parigi), "*Clos d'Enfants*, prima infanzia in Africa"; Jean Luc Pieuchot (direttore Infop, Gennevillier), "Formazione e lavoro sociale in Palestina"; Carlos Salazar Orsi (Cemea, Adevi Perù), "Bambini e lavoro in Sud America".
• *Tutto compreso*, testi e immagini da uno spettacolo a cura di Gabriella Bordin e Rosanna Rabezzana (Almateatro, Torino) con Adriana Calero e Flor Vidaurre.
• *Cultura, lavoro e formazione: tra localismo e globalizzazione*. Dialogo tra Mercedes Bresso (Presidente Provincia di Torino), Alberto Fasciolo (Vicepresidente Legacoop Piemonte), Margherita Borri (Consorzio Agriturismo Piemonte), Celeste Grossi (direttrice della rivista *écol*e), Moderatore: Maurizio Tropeano, giornalista La Stampa.

24 maggio 2002, pomeriggio dalle 14.30
• Saluto di Gianpiero Leo (Assessore Cultura e Istruzione Regione Piemonte).
• *Il quadro della situazione*: Luciano Gallino, Università di Torino, "La globalizzazione nella società contemporanea", Claude Vercoutere, Segretario Ficemea, "Le priorità dell'educazione di fronte alla globalizzazione"; un contributo di Ettore Gelpi, Presidente Ficemea, recentemente scomparso.

25 maggio 2002 24 maggio 2002, mattina (9 - 13)
• Interventi di Gianni Oliva, Assessore Istruzione Provincia di Torino e di Paola Pozzi, Assessore Sistema Educativo Città di Torino;
• *I terreni dell'educazione*: Nanni Salio, Centro Studi Sereno Regis, Torino, "L'educazione ambientale: una sfida per il futuro"; Mauro Doglio, Istituto Change, Torino, "La tecnologia e le relazioni umane"; Francesco Ciafaloni, Ires, Torino, "Gli stranieri tra noi: democrazia ed educazione", moderatore Stefano Vitale (CEMEA, Torino),

Cemea del Piemonte, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, cemea@ipsnet.it, www.piemonte.cemea.it.

Elogio della semplicità (o del fare semplice per andare più lontano...)

BRUNO CHICHIGNOUD *

«Aiutami ad agire da solo», diceva Maria Montessori. Questa formula mostra uno dei paradossi dell'azione educativa. L'educatore deve sapersi nascondere per lasciar al bambino il controllo della sua attività. Quest'atteggiamento non è abituale quando si tratta di attività scientifiche e tecnologiche

Ci sono degli stereotipi molto difficili da superare. E l'attività scientifica è piena di pericoli di questo genere: non è raro, così, fare riferimento a termini e nozioni "difficili" utilizzando "tecnologie avanzate". Agire "scientificamente" significa allora irrigidire l'attività all'interno di progressioni rigorose che affrontano le conoscenze per passi successivi ben determinati. Volendo fornire troppo in fretta al bambino delle spiegazioni scientifiche sui fenomeni considerati, l'educatore rischia di privare il bambino dell'attività stessa nella quale si mobilita tutto il suo potenziale intellettivo e creativo ed in cui può sviluppare dei nuovi saperi-fare.

Non indurre delle conoscenze rigide

«Vedi, questo è il principio d'Archimede che si applica…». E l'insegnante si lancia una spiegazione non sempre comprensibile. Al contrario, non priviamo il bambino dell'elaborazione progressiva di nuove conoscenze a partire dalle sue proprie rappresentazioni. Lasciamogli il tempo necessario per forgiare le sue conoscenze a partire da un processo di cui lui è il motore. In seguito lo aiuteremo a precisarla meglio ed a consolidarle. Spesso gli enunciati scientifici mal utilizzati complicano la comprensione di un fenomeno. Certamente la conoscenza diverrà indispensabile e costituirà un motore dell'attività anche per il piacere che essa procura.

L'attività scientifica è prima di tutto nel processo

Possiamo realizzare dei circuiti con dei componenti elettronici senza alcun procedimento scientifico. Al contrario, la fabbricazione di un piccolo mulinello può condurre ad un'autentica sensibilizzazione tecnologica mettendo in gioco delle nozioni anche molto elaborate. Così, pensiamo che sia importante curare il modo di "entrare" in attività. Tutto ciò è determinate per favorire una reale appropriazione. Alcuni accorgimenti possono guidarci:

1. Non temere la semplicità
Noi dobbiamo privilegiare le realizzazioni più "semplici" che costituiscono una proposta iniziale aperta. Esse permettono dei molteplici prolungamenti d'azione, molto spesso inattesi.

2. Saper gestire delle soluzioni tecniche
E saper controllare la nostra manualità è utile per dare un appoggio se si incontrano delle difficoltà che richiedono il nostro intervento.
Facciamo intervenire soluzioni tecniche e spiegazioni scientifiche solo quando necessario. E' questa un'arte per l'educatore. A condizione, certo, che abbia una formazione di base: conoscenza e gesti tecnici.

3. Proporre delle situazioni che stimolino l'attività
È interessante riflettere su delle indicazioni o consegne di partenza per aprire l'attività su un ventaglio di opportunità: realizzare una corsa con dei mezzi a quattro ruote che sono in grado di arrampicarsi su dei trampolini o fabbricare un battello ad elica che possa fare marcia indietro quando tocca il prato… O ancora installare nella casa delle bambole una piccola luce, dei campanelli, un ventilatore o un allarme disponendo di una fonte di corrente limitata (per esempio una pila a 4,5

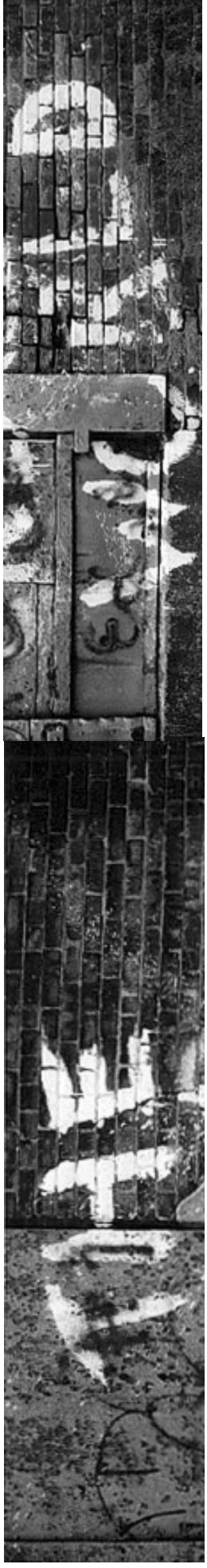
Volt). si tratta di situazioni che mobilitano tutte le competenze e le conoscenze già acquisite e che provocheranno la ricerca di soluzioni nuove ed adattate alla situazione. In un quadro stimolante, ricco e che offra una sufficiente libertà d'azione emergeranno delle suggestioni nuove che metteranno in moto l'azione del bambino[1].

4. Ridurre le costrizioni per fare spazio alla sperimentazione, senza una presenza eccessiva dell'adulto
Questa scelta ci fa preferire a volte la costruzione di un razzo ad acqua a quella di un micro-razzo con un motore anche se l'oggetto tecnico è "meno elaborato e serio". La situazione deve restare aperta. E permettere molteplici esperimenti rapidi, in condizioni di sicurezza. Così si faccia attenzione a non proporre ai ragazzi delle attività che, ponendo in primo piano una realizzazione molto sofisticata, blocca l'attività in un quadro di limitazioni molto rigide. Inoltre non si dimentichi che occorre poter disporre del tempo: è un partner molto prezioso per sviluppare dei progetti d'attività a misura del bambino.

5. Fare buon uso delle competenze
La formazione scientifica di un educatore non è sufficiente. Può generare un'illusione: una buona formazione scientifica non determinerà automaticamente un buon animatore scientifico. La competenza deve essere al servizio dell'attività del bambino.
6. La scienza è troppo preziosa per essere lasciata nelle mani dei soli esperti
Una reale cultura scientifica e tecnica si formerà con più solidità all'interno di attività accessibili ed aperte. Forse è la stessa immagine della scienza e della tecnica che occorre cambiare. Se fa parte del senso comune dire che la formazione musicale deve alimentarsi sin dalla più tenera età immergendo il bambino in una sorta di "bagno culturale" perché ciò non deve valere anche per la formazione dello spirito scientifico? Noi pensiamo che il tempo libero e le attività ad esso connesse possono occupare un ruolo originale nello stimolo della curiosità e della volontà di comprendere il mondo nel quale vogliamo agire. ●

* Da "*Jouer et comprendre*", in "Les Cahiers de l'Animation", Dossier n° 8, *Vers l'éducation nouvelle,* CEMEA 2000.

NOTA
1. Per questo, ai Cemea, abbiamo spesso lavorato sulla concezione di supporti ludici (oggetti stimolanti) considerati quali un trampolino verso la sperimentazione.



L'estate di Cenci

La *Casa-laboratorio di Cenci* organizza dall'8 al 14 luglio l'edizione 2002 di *Il villaggio educativo:* 7 giorni e 7 notti tra cielo e terra per partecipanti dai 7 ai 70 anni. Incontrare e ricercare assieme a dei bambini è una esperienza inconsueta per molti adulti. E anche ai bambini offre nuove possibilità nella ricerca di un rapporto diretto con gli elementi del nostro pianeta. Vivere e condividere esperienze in campagna, lontano dal traffico e dalla televisione, con il tempo scandito unicamente dai movimenti dei corpi celesti, può creare una circolarità di comunicazione tra adulti e bambini, tra adolescenti e ragazzi di provenienze assai diverse. Al *villaggio educativo* qualcuno imparerà dalla notte, qualcuno da un bambino o da un anziano, qualcuno da se stesso, ritrovando la libertà di ascoltare nel silenzio il grande mondo degli esseri in cui noi viviamo.

Casa-laboratorio di Cenci, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.980330, e-mail cencicasalab@pronet.it, www.prospettiva.it/cenci.

Progettiamo il futuro

È l'acqua il tema dell'edizione 2001-2002 di *Progettiamo il futuro*, il programma di educazione ambientale che ogni anno *Legambiente* propone alle scuole superiori, con il patrocinio del Ministero dell'Istruzione e dell'Ambiente e con il supporto finanziario di Volkswagen.
Le classi che partecipano ricevono oltre alla guida, *Consigli utili*, due quaderni nei quali trovare spunti per il lavoro in classe: *Acqua per vivere* e *Acqua che scorre*. Gli elaborati (cd-rom, video, rapporti, accompagnati da una relazione sintetica) delle classi su una delle seguenti aree tematiche: "Bacini d'Italia, Bacino mio"; "Usi, consumi e qualità"; "Tecnologie, mestieri, competenze"; "Studio e agisco sul mio territorio") vanno inviati a entro il 30 giugno a *Legambiente Scuola e Formazione* che provvederà alla selezione di tre progetti per ciascun'area tematica.

Legambiente Scuola e Formazione, via Salaria 403, 00193 Roma, tel.06.86268350, fax 06.86268351, e-mail legambiente.scuola@tiscalinet.it, www.legambiente.com

Il tempo: variazioni sul tema

Il *Circolo Bateson* organizza a Roma (presso la sede di Legambiente, via Salaria 403) nelle giornate del 1 e 2 giugno 2002 il seminario *Il tempo: variazioni sul tema.* Sono previsti interventi su: "Il tempo è fuori squadra…"; "Memoria e storia"; "Il tempo della metafora"; "Dell'oggi e della velocità"; "Il tempo della frase, il tempo del respiro"; "Il tempo di una vita" (sugli scritti di M. C. Bateson); "Il tempo operativo"; "Il tempo debito ovvero l'arte di cogliere l'occasione"; "Le *Macy Conferences* e la nascita della cibernetica". Il seminario sarà accompagnato dalla proiezione di *Immagine di dollaro*, una creazione di Paolo Monti.

Per iscriversi e per ricevere ulteriori informazioni: Rosalba Conserva: rconser@tin.it, tel. 06.5417436 (dopo le 17); Lucilla Ruffilli: lruffil@tin.it, tel. 06.86891901.

Le mense scolastiche

ANGELO CHIATTELLA

Concepita spesso come mera struttura di servizio per studenti e genitori, la mensa scolastica finisce solitamente per essere oggetto d'attenzione più per le sue disfunzioni, vere e presunte, che per il ruolo positivo che svolge, o potrebbe svolgere, nell'educazione alimentare dei suoi frequentatori, oggi quanto mai necessaria con il progressivo venir meno della tradizionale egemonia familiare in questo campo. Ma la gestione quotidiana delle mense scolastiche non può certo considerarsi, per i suoi frequentatori, priva di difetti e di pericoli, alcuni dei quali tutt'altro che marginali. Non solo per ciò che viene servito in tavola, ma anche per come intorno alla tavola si sta

Mediamente c'è un'attenzione più puntuale ed informata alle diete appropriate per fasce d'età, ai prodotti biologici e alla presenza nei cibi di organismi geneticamente modificati nelle mense scolastiche (più aggiornate) che in molti ambiti familiari.
Ciò premesso, la gestione quotidiana delle mense scolastiche non può certo considerarsi, per i suoi frequentatori, priva di difetti e di pericoli, alcuni dei quali tutt'altro che marginali. priva di difetti e di pericoli, alcuni dei quali tutt'altro che marginali.
Ogni anno un numero imprecisato, ma significativo, di utenti delle mense scolastiche soffre degli effetti, più o meno gravi, di tossinfezioni provocate da cibo reso nocivo da sostanze che non dovrebbe esserci (cibo adulterato o contaminato), o da cattive condizioni di conservazione (cibo deteriorato o scaduto). Norme legislative, specifiche d'appalto, linee guida, protocolli d'intesa sempre più dettagliati e severi, predisposti per governare i rapporti tra autorità scolastiche e titolari dei servizi di ristorazioni a cui da tempo sono affidate la quasi totalità delle mense, riescono a circoscrivere solo in parte questo fenomeno, che talvolta sfocia in episodi di autentica criminalità. Ultimi, in ordine di tempo, quelli emersi da una serie di controlli effettuati, negli ultimi mesi dello scorso anno dai carabinieri del NAS, in circa 1500 mense scolastiche di ogni ordine e grado, dalla Valle d'Aosta alla Sicilia. Risultato delle ispezioni: 5 mense immediatamente chiuse, 645 reati accertati di cui 71 penali, 477 persone denunciate, materiali per oltre 3 milioni di euro sequestrati. Molte le infrazioni strettamente amministrative, ma accanto a queste sono emersi reati che costituiscono veri e propri attentati alla salute collettiva: locali dei servizi *catering* con carenze igienico-sanitarie strutturali; uso di acqua biologicamente inquinata; presenza di alimenti in cattivo stato di conservazione o scaduti, oppure ancora di qualità nettamente inferiore a quella stabilita nei contratti d'appalto; pulizia generale inadeguata; presenza di parassiti. Nel complesso, in condizioni peggiori sono apparse le mense delle scuole materne ed elementari, mentre relativamente più in regola sono risultate quelle degli istituti superiori e quelle universitarie.
Questo per quanto riguarda ciò che viene servito in tavola, ma intorno alla tavola di una mensa scolastica come si sta?

Locali ostili

Anche qui gli inconvenienti non mancano, ma ciò che maggiormente sembra attirare lamentele e proteste sono le condizioni acustiche ambientali, che rendono spesso il consumo del pasto, anziché una pausa distensiva e conviviale, una sgradevole necessità a cui porre termine al più presto. D'altra parte gran parte dei locali destinati a mensa sono per le loro caratteristiche strutturali e per le attività in esse svolte ambienti "acusticamente ostili". Le grandi dimensioni, le superfici di rivestimento in pietra, ceramica e piastrelle, di facile pulizia ma acusticamente troppo riflettenti, i continui microurti di piatti, bicchieri, posate, lo spostamento di carrelli, tavoli sedie, il funzionamento degli impianti di condizionamento e degli aspiratori sono tutti fattori che concorrono a creare un elevato disturbo sonoro di fondo che influisce negativamente sull'intelligibilità delle conversazioni dei commensali; i quali a loro volta, udendo male, sono portati ad alzare il tono di voce o addirittura, nel caso dei più piccoli, ad urlare, innescando un circolo vizioso che trasforma molti locali mensa in un autentico incubo sonoro.
I rimedi tecnici non mancano. Sistemazione dei commensali in tavoli a pochi posti opportunamente distribuiti, applicazione sulle pareti e/o sul soffitto del locale mensa di rivestimenti fonoassorbenti compatibili con le esigenze igieniche del luogo, impianti e carrelli adeguatamente silenziati, sono alcune delle soluzioni facilmente accessibili che possono assicurare alle mense scolastiche il comfort sonoro indispensabile per garantire un tranquillo consumo del pasto, e nel contempo stimolare e favorire la socializzazione e l'arricchimento dei rapporti interpersonali. Certo per realizzare questi interventi occorrono volontà politica ed investimenti, e con l'aria che tira c'è il rischio che la qualità acustica delle mense diventi un ulteriore privilegio da riservare solo ad alcune scuole. A meno di non fare come il Comune di Torino che ha deciso di affrontare e risolvere questo problema in tutte le scuole pubbliche cittadine, affidando il compito di attuare gli interventi di bonifica acustica necessari, alle stesse ditte che hanno in appalto le mense scolastiche (circa 50.000 pasti giornalieri). Oltre a quello riguardante il menù si potrà quindi iniziare a richiedere, almeno nelle mense scolastiche, anche un indice di qualità riguardante lo spazio sonoro che i gestori sono in grado di offrire ai commensali? Se l'esperimento di Torino riesce, sembrerebbe proprio di sì. Da non credere alle proprie orecchie. ●

media

«(…) nel tempo e nello spazio, per mezzo dei quali si ha pluralità (…) solo questa reciproca limitazione del tempo e dello spazio dà significato e insieme necessità a una regola, secondo la quale deve svolgersi il cambiamento.» [Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*]

La presenza

FLAVIO NASCIMBENE, LAMBERTO VENTO

L'acquisizione indeterminata ed illimitata di ogni tipo di sapere o competenza invece di produrre un proficuo incontro tra culture diverse spesso ha comportato un vero e proprio annientamento delle culture "altre", ovvero un progressivo processo di "omogeneizzazione omologante"

Il secolo Ventesimo è stato il secolo del tentativo di azzeramento del concetto stesso di distanza. Qualsiasi luogo è stato reso accessibile a grandi masse di viaggiatori. Ed anche quando rinunciamo fisicamente a viaggiare, lo straordinario sviluppo tecnologico e l'enorme diffusione dei mezzi di comunicazione di massa — e non: Internet ne è il caso più eclatante — hanno prodotto un'enorme quantità di informazioni provenienti da ogni parte del mondo, dalle quali siamo quotidianamente sommersi. Tuttavia il più delle volte ne deriva per gli "utenti" solo l'illusione di una più approfondita conoscenza: il sapere antropologico, l'indagine interetnica, la visione in presa diretta di usi e costumi "esotici", starebbe conducendo ad un sostanziale appiattimento culturale su scala planetaria. Un *parodosso mediatico*: le telecamere nascoste, i satelliti della rete "Echelon", i paparazzi e il "Grande Fratello" tendono a rendere tutto osservabile, confondendo privato e pubblico mettendoli sullo stesso piano immaginario, ma nel contempo le cose diventano invisibili, inosservabili, perfino "normali", dato che il soggetto "omologato" delle società di massa difficilmente sarebbe in grado di, differenziare concettualmente vasti, ininterrotti e velocissimi flussi d'informazione.

Spazi e tempi dell'elaborazione mentale

L'aumento della velocità di scambio delle informazioni sta trasformando il nostro rapporto con lo spazio ed il tempo, ma anche e soprattutto i nostri spazi e tempi di elaborazione mentale. Essendo in grado di raggiungere da casa praticamente tutto il globo, siamo in grado di esperire una realtà il cui spazio è sempre "prossimo".
Con uno "sguardo verticale" (De Kerckhove, Levy, 1998) che si posa sulla terra dall'alto come fosse divino, possiamo guardare a 360°, come se potessimo contare su di un terzo occhio piazzato sulla schiena… Senza frontiere spazio-temporali, "l'altro in rete" è sempre presente o presentificabile. È comunque sempre "prossimo", nei fatti o in potenza.
Alla capacità di raggiungere in tempo reale chiunque e dovunque, si aggiunge così l'opportunità di collegarsi con un insieme di individui nello stesso tempo. Essi possono contattarmi, da qualsiasi spazio e ora locale, all'interno di una *agorà* virtuale e senza limiti nella quale sono svaniti ormai del tutto i confini del confronto e della discussione. Così le vaste masse di turisti "mordi e fuggi", itineranti su tutta la sfera terrestre, che guardano tutto, fotografano tutti, e però vedono lo stesso, che è lo stesso di non vedere nulla… e dove, con grande sforzo, permane una qualche sorta di differenziazione, esplode il kitsch pseudo-folkloristico delle nuove "interazioni culturali": Ramayana e McDonald's, Kabuki e Coca-Cola, Ramadan e Rai-ban…

La perdita di percezione della diversità

È sempre minore la possibilità, ad esempio per i soggetti in età evolutiva, di costruire uno spazio psichico interno e differenziato dalla pregnanza dell'immagine mediatica, che sia in grado di sviluppare una visione complessiva critica e minimamente trasformativa del contesto. Insomma si potrebbe riscontrare una perdita di percezione della diversità in quanto tale. Tuttavia se da una parte le logiche tecno-economiche orientate al controllo del "mercato globale" fagocitano le diversità culturali, conquistando un grado elevatissimo di penetrazione e pervasività, d'altra è viva un'opposizione dall'interno del sistema che però trova difficoltà a sviluppare posizioni di ingerenza socio-politica. La diffusione delle modalità di comunicazione di Internet potrebbero in teoria significare la vittoria dell'analogico sul logico, dell'immagine (visiva, auditiva, tattile) sul verbale, liberandoci tra l'altro dalle caratteristiche di linearità, staticità ed essenzialità storicamente associate al linguaggio numerico/ digitale (Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, Prata, 1975). Questo sarebbe vero qualora, però, l'immagine non fosse strumentalizzata dalle condizioni imposte dal contesto Internet in funzione di interessi commerciali, politici, sociali. Un contesto di questo tipo potrebbe riportare addirittura all'estremo il controllo dell'esperienza dai criteri volontari, verbali e lineari, azzerando

l'aspetto analogico, solitamente più creativo e legato alle emozioni e al corpo[1].
Diverse correnti di pensiero convergono sull'idea che le relazioni umane si sarebbero sviluppate in rapporto al luogo che la storia del linguaggio ha riservato loro lungo il divenire storico-sociale. È infatti possibile pensare il soggetto e la società alla luce del rapporto tra l'essere umano e il linguaggio, legame sia filogenetico che ontogenetico fra la psiche e l'acquisizione di una dimensione simbolica che avrebbe consentito la possibilità di costruzione della soggettività come area intrapsichica e differenziata, e più in generale lo sviluppo di un'organizzazione del sociale sotto una forma spaziale, temporale e causale con determinate caratteristiche. È pertanto in seguito all'acquisizione di una capacità linguistica che le categorie astratte e operativamente reversibili di spazio, tempo e causalità, in cui la scuola piagetiana ha riconosciuto i più alti tratti distintivi dell'intelligenza umana, sarebbero diventate i presupposti per qualunque tipo di gruppo, classe o livello di organizzazione. Il pensiero batesoniano avrebbe poi consentito di cogliere come la nostra costruzione sociale della realtà possa in effetti riconoscere una nozione ancora più basilare di quelle di spazio, tempo e causalità. Nessuna di queste categorie, infatti, sarebbe stata possibile a prescindere da quella di *differenza*. La circolazione e l'interiorizzazione sociale della nozione di *differenza* sarebbe quindi il fondamento di ogni tipo di distinzione, ma anche di ogni tipo di regolarità, e non sarebbe emersa senza l'intervento di una mediazione simbolica e astratta quale l'organizzazione linguistica. La dimensione sociale di un mondo quale è quello da noi linguisticamente organizzato è dunque il frutto di una co-dipendenza dei due ordini di categorie sopra esposti. Spazio, tempo e causalità sancicono la misura ed il valore di un dominio all'interno del quale tutto è riconosciuto, identificato e verificato in base ad un principio di eterogeneità relativa. Il concetto di realtà è indissolubilmente legato alle categorie sopra esposte, ma è impossibile non cogliere la sua caducità. Ecco allora che il contesto Internet, con la sua volontà normalizzatrice, si presenta come la cornice di un avvicendamento epocale.

La compressione spazio-temporale

La compressione spazio-temporale non risparmia niente e nessuno, protetta e dissimulata da quel silenzio inautentico che tutto pervade. Presente, passato e futuro perdono sempre più di significato, smembrandosi in un presente dilatato che tutto fagocita e informa. Il rifiuto sempre più veloce di tutto ciò che "è stato" diviene rifiuto del passato stesso, cancellazione della memoria.
Nella meraviglia del risultato, si cancella totalmente l'inevitabile progressione, quel prima concettuale senza il quale il dopo non è posto in essere. D'altra parte, tutto è fisicamente raggiungibile in tempi sempre più rapidi. E nulla importa se lo "spostamento" spesso non è altro che l'espressione di un voyeurismo universale: tutto ciò che è a portata di sguardo è concettualmente comprensibile come vicino; e tutto ciò che è vicino, tutto ciò che è qui e adesso, è "presente".
Nel contesto Internet, con la tendenza all'azzeramento del concetto di distanza, verrebbero meno nella percezione psicologica le categorie di spazio, di tempo e di causalità, quindi anche quella di realtà. La realtà come noi la concepiamo perde di significato, trasformandosi nel concetto di presenza. Laddove l'eterogeneità viene sostituita dall'omogeneizzazione, non esistono più distanze né differenze, non esiste più un prima e un dopo, ma solo una continua, infinita *presenza*, all'interno della quale non è neanche concepibile quell'assenza che è il fondamento primo dell'informazione, quel "vuoto fra presenze", quel contrasto insanabile la cui composizione resta un tentativo irrinunciabile sulla via del progresso umano e sociale. Cade, in questo modo, la via regia per la partecipazione e per l'appartenenza ad un mondo simbolico, quello stesso mondo simbolico che ha permesso di organizzare e di elaborare psicologicamente il fluire degli eventi vissuti. È il paradosso della fine di un linguaggio che non ha più niente da comunicare, di un linguaggio che non ha più bisogno di un linguaggio.
D'altra parte, parlare di *presenza* è possibile soltanto all'interno di un contesto paradigmatico, quale è ad esempio quello mediatico, nel quale si riscontrano le condizioni necessarie a produrre l'occasione di inficiare il concetto di realtà. L'ipotesi di un avvicendamento tra i due concetti avrebbe senso solo qualora la presenza fosse la modalità prevalente di costruzione sociale, collocandosi in una posizione di denominatore comune delle diverse forme di contatto interpersonale. Circoscritta in un contesto specifico, essa resta definita in qualche modo dalla *differenza* con il resto del sistema, e di conseguenza ancora dall'idea di realtà. Ciò a cui assistiamo ora è perciò la semplice messa in discussione di un concetto, quello di realtà appunto, che è e resta il presupposto della possibilità stessa di metterlo in discussione, dato che in un contesto dominato dalla presenza le stesse idee di comunicazione e relazione verrebbero meno. ●

NOTA

1. Potrebbe derivarne un quadro di questo tipo: lo spazio in cui ci spostiamo non è mai lasciato al caso, sempre ci viene fornito il mezzo ottimale per raggiungere un dato fine, persino il nostro tempo libero può venire organizzato nei minimi dettagli. Il concetto di qualità è sempre in rapporto di subordinazione con quello di quantità: il panino che mangio in un McDonald's è identico in ogni parte del globo; ovunque bevo Coca-Cola; e non c'è luogo dove possa essere risparmiato dai serial televisivi… La logica "assistenzialista" starebbe annullando le differenze a livello psicologico: oggigiorno non occorre più possedere particolari perizie per usufruire di ciò che il mondo potrebbe offrirci: si può "viaggiare" da turisti, guidare come piloti senza averne le capacità, navigare come marinai senza sapere cosa sia una bussola, cucinare come cuochi senza sapere cosa si stia facendo. Non è più necessario imparare alcunché, purché si abbiano i soldi per acquistare le necessarie "abilità". Al di sopra di una certa cifra, siamo tutti orribilmente uguali, carichi di una scienza che troppo spesso neppure comprendiamo.

BIBLIOGRAFIA

G. Bateson, (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco-Scranton-London-Toronto, Chandler Publishing Company (tr. it. *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1995).
P.Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Doubleday & Company, New York, 1968.
J. Bruner, "Celebrare la divergenza: Piaget e Vygotskij", in O. L. Sepio, (a cura di), *Vygostkij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Cortina, Milano(1998).
A.Cavallari, "Nel Labirinto dei Media l'Informazione Scompare?", *Telèma*, 4, ("Informazione, Telematica, verità o caos?"), aprile-giugno 1996.
O. Dörr, *Psiquiatría Antropológica*, Editorial Unir, Santiago de Chile 1993.
G. W. F. Hegel, *Sämtliche Werke*, Hrsg Von Glockner, Stuttgart 1958.
M. Heidegger, "L'Epoca delle Immagini del Mondo", in Heidegger, Martin, *Sentieri Interrotti*, (1938), edición original: *Holzwege*, Frankfurt, Klostermann, 1950; traduzione italiana di Pietro Chiodi (Ed. La Nuova Italia, Firenze,1968.
F. Nascimbene, , "Modelos sistémicos y constructivistas: ¿qué lugar para el sí-mismo?", en P. Jauregui, M. (comp.), *Lecturas del sí-mismo*, Psicoteca Editorial Buenos Aires, 2000.
F. Nascimbene, L. Vento, "Silencio, sí-mismo e Internet", en Pérez, M. I. (comp.), *Lecturas del sí-mismo*, Psicoteca Editorial, Buenos Aires 2000
F. Nascimbene, "Dos cuentos. Historias alternativas del sí-mismo en un contexto maltratador", in AA.VV., *Teoria y clìnica del sì-mismo"*, Editorial Universidad, Buenos Aires 2001.
F. Nascimbene, "La matrice ipertestuale del sé" (in corso di stampa).
V. Packard, *I Persuasori Occulti*, Einaudi, Torino 1980; edición original: *The Hidden Persuaders*, 1957.
M. Selvini Palazzoli, L. Boscolo, G. F. Cecchin, G. Prata, *Paradosso e controparadosso*, Feltrinelli, Milano 1975.
A. Smorti, "Sé e narrazione", in A. Smorti, (a cura di), *Il sé come testo*, Giunti Ed. Firenze 1997.

Due sguardi, due scritture

MARIA LETIZIA GROSSI

Tutti gli insegnanti che hanno lavorato con i propri allievi sulla scrittura creativa, sanno che per i ragazzi il difficile è partire, vedersi davanti il foglio bianco e doverci riversare qualcosa che nasca veramente dalla fantasia o dall'esperienza personali, senza il paracadute del *sentito dire* che facilita l'impatto iniziale nei cosiddetti temi d'attualità o quello degli argomenti studiati per le prove scritte letterarie o storiche. «Si può superare questa difficoltà ? dice Maria Luisa Bianchi, insegnante dell'Istituto tecnico "Ginori Conti" di Firenze, che scrive anche dei bei racconti con ragazze e ragazzi per protagonisti ? fornendo loro l'incipit di una storia già scritta. Preferibilmente un racconto che possa collegarsi con le loro personali esperienze. In questo caso i risultati sono di solito migliori rispetto a temi di altro genere. Se il racconto del tutto *libero* spesso spaventa e blocca, è però importante che la traccia iniziale non sia troppo limitante, che stimoli lasciando lo spazio per l'invenzione e il canale per dire quello che preme dentro».
Dovendo riallacciarsi al vissuto di adolescenti maschi e femmine, Luisa ha fatto l'esperimento di offrire due incipit diversi, tratti da due suoi racconti, uno che mette in scena un gruppo maschile di quattro amici, l'altro che vede una ragazzina partire in treno per una destinazione sbagliata che la condurrà in una grande città. La cosa è piaciuta molto sia alle ragazze che ai ragazzi e sono venute fuori storie generalmente interessanti. «Soprattutto — prosegue Luisa — quelle in cui la scrittura nasce dal proprio contesto di vita, dove l'invenzione si innesta su ambienti e situazioni di cui si sia fatta reale esperienza. Altrimenti il riferimento sono film o serie televisive, più che libri, con l'ovvia riproposizione di situazioni scontate e trasposte senza elaborazione».

Ci sono differenze tra la produzione delle ragazze e quella dei ragazzi?
«Molte. Non solo dal punto di vista contenutistico, che in parte può essere influenzato dalle situazioni diverse degli inizi suggeriti. Ce ne sono anche nell'approccio alle vicende e nello stile. Negli scritti delle ragazze è sempre presente la famiglia, anche quando si manifesta il desiderio di prenderne le distanze, per i maschi è sempre assente. Le allieve danno spazio agli aspetti relazionali di vario genere, l'amore romantico prevale per quelle più deboli culturalmente, che ancora attribuiscono al *principe azzurro* il ruolo salvifico, mentre le ragazze più critiche non delegano a un altro la risposta alle proprie scelte di vita, ma prestano più attenzione all'amicizia, alla confidenza e al sostegno tra donne. Abbondano le descrizioni, spesso stereotipe, ed è soprattutto evidente la voglia di parlare di sé, talvolta con toni sentimentali debordanti. I maschi hanno uno stile più asciutto, con pochi aggettivi, le descrizioni sono quasi assenti, mentre le collocazioni sono precise e reali. Non è dato molto spazio agli aspetti relazionali, i rapporti di amicizia sono sì in primo piano, ma piuttosto in senso goliardico, senza eccessivo coinvolgimento emotivo. Queste differenze sono più evidenti in scriventi così giovani perché spesso non c'è un percorso sufficientemente approfondito per superare gli stereotipi di genere».

Pensi che il fatto che tu scriva dei racconti, e specificamente dei racconti su adolescenti, abbia influenzato il tuo modo di insegnare e quindi, indirettamente, l'approccio degli studenti con la scrittura?
«Ne sono sicura. Scrivere mi ha permesso di entrare in un contatto più attento con loro, di osservarli immedesimandomi. L'interesse per la scrittura permea tutto il mio lavoro didattico; più che ricorrere a esercizi specifici, in ogni attività stimolo l'attenzione al linguaggio. Leggo molto in classe: la voce, le pause di per sé suscitano il gusto per le parole, per la costruzione di una storia». ●

internet

Il riciclo riciclato

FRANCESCO DE LUCA

Sul sito Internet della NASA i risultati degli studi per imparare a sopravvivere nello spazio al minimo delle possibilità

I forzati del "non si butta nulla", gli adoratori del cassonetto differenziato accoglieranno con entusiasmo le notizie provenienti dagli Stati Uniti. Le nuove frontiere del riciclo grazie alla NASA si spingono al di là delle previsioni più avveniristiche.
Il progetto di colonie spaziali mutuato dai vecchi film anni '60 sembra ancora lontano da una realizzazione pratica, ma l'avventura di lunghe permanenze nello spazio è ormai concreta. Gli scienziati studiano il comportamento degli individui sottoposti a lunghe permanenze nello spazio (altro che "Grande fratello") e analizzano lo sviluppo degli organismi in assenza di gravità. La fertilità e la riproduzione stravolgono tutti i ritmi terrestri e i presupposti per la conquista dello spazio attraverso moderne colonie sono tutti da verificare. In compenso con 36 uova di quaglia giapponesi si possono iniziare a raccogliere informazioni sulla trasformazione del calcio e quindi studiare il fenomeno dell'osteoporosi in un contesto che sulla terra non sarebbe riproducibile.
Ed è in questo contesto, dove ogni singolo respiro costa dollari, che diventa indispensabile imparare a riciclare tutto il riciclabile, alla luce di nuovi modelli abitativi dove secondo la "biorigenerazione" ciò che risulta come rifiuto finale di un processo diventa materia prima per il processo successivo.
I batteri che bivaccano sugli avanzi generano calore che può essere utilizzato per riscaldare dei reattori fino a 90 gradi, mentre le piante che crescono sui rifiuti possono estrarre acqua non potabile convertendola in vapore che diventerà acqua pulita.
L'urina, che un tempo veniva bollita per essere in qualche modo riutilizzata, adesso potrebbe venir congelata a bassissime temperature per consentire l'estrazione di sali cristallizzati.
Gli alimenti principali della dieta spaziale, cereali, legumi e verdura, vengono coltivati in culture idroponiche con poca acqua e minerali. Funghi e pesci crescono con rifiuti vegetali che nessun umano si sognerebbe di mangiare mentre colonie di batteri allevati su speciali fogli di materiale biologico si tuffano nell'acqua usata per risciacquare i piatti e la purificano.
Sebbene i primi astronauti che colonizzeranno nuovi pianeti dovranno aspettare ancora un po' prima di partire, gli esprimenti della NASA aprono nuove frontiere al riutilizzo dei materiali e ad una migliore razionalizzazione del ciclo di vita dei rifiuti organici il che, con un po' di ottimismo, fa ben sperare anche per il futuro di questo pianeta.

Parole di donne

MARIA ANTONIETTA SELVAGGIO

È giunto il momento di avviare un nuovo incontro tra donne e uomini all'insegna del riconoscimento e del ripensamento di sé e delle rispettive parzialità e pluralità. Ma all'appuntamento manca «il mondo dell'istruzione, manca la scuola, l'università» (Duccio Demetrio)

Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi, Simonetta Ulivieri, (Schede bibliografiche a cura di Gabriella Seveso), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano 2001, pp. 254, euro 18,08

Frutto di percorsi teorici e pratici pluridecennali, questo libro raccoglie le riflessioni e il sapere esperto di cinque autrici e un autore provenienti da aree disciplinari filosofico-pedagogiche, ma proiettati in un orizzonte epistemologico di più ampio respiro, irriducibile a paradigmi tradizionali. Al centro di tale orizzonte, direzione comune e allo stesso tempo diversamente articolata dello sguardo, sta il tema della differenza non solo nelle distinte declinazioni — sessuale e di genere — rese evidenti dall'originale dibattito prodotto dal femminismo italiano a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, ma anche nelle sue espressioni generazionali e culturali, considerate non meno essenziali per il superamento della dimensione neutra e indifferenziata dell'educazione.

Si può riconoscere proprio in ciò il filo conduttore o la tesi ribadita da vari punti di osservazione: la fine dei soggetti indifferenziati e delle relazioni astratte nei processi educativi e di costruzione (più che trasmissione) delle conoscenze. Un esito che non è stato facile raggiungere e che per essere pienamente compreso esige il riattraversamento del cammino fatto, delle tappe e delle svolte che lo hanno caratterizzato. Anche per consentirci di «vedere con maggiore chiarezza quanti e quali siano oggi gli spazi, le possibilità aperte e le difficoltà che ancora richiedono di essere superate» (Luisa Santelli Beccegato, Prefazione, p. 9). Si parte, non a caso, da una sorta di autocritica di genere, che nelle parole di Simonetta Ulivieri chiama in causa «la "colpa" storica delle donne, che, come madri, come insegnanti, in passato hanno nettamente fatto prevalere un *genere* a danno di un altro, il loro» (p. 13), per ricostruire i percorsi scolastici femminili così come si sono venuti sviluppando in Italia dalla fine della seconda guerra mondiale alla scolarizzazione di massa. Tra i risultati si segnala, sulla base di eloquenti dati statistici, che nonostante la curva della frequenza scolastica femminile mostri una crescita continua a iniziare dagli anni Sessanta - Settanta, si registrano tuttavia fenomeni persistenti di segregazione formativa (meno accesso agli studi scientifici e tecnici e femminilizzazione dei corsi di laurea umanistici, «con la novità degli indirizzi di "cura", sia psicologico sia medico» Matilde Callari Galli, 1992). Una realtà che si riscontra in diversi Paesi e che dimostra come «una buona realizzazione nel campo dell'istruzione da parte delle giovani donne non significa per loro avere poi maggiori facilità di accesso al lavoro» (p. 19). Sotto questo profilo appare particolarmente importante l'azione di orientamento formativo volta a eliminare stereotipi e condizionamenti «cominciando dalla scuola elementare, che dovrebbe educare, innanzitutto, alla valorizzazione della differenza, intesa come risorsa e non come difetto, o deformazione, o indice di inferiorità» (p. 22).

Un valore da riconoscere

Con accenti simili, sia pure all'interno di un quadro teorico sostanzialmente diverso, Anna Maria Piussi afferma il significato di nutrimento di sé insito nelle «consapevolezza che essere donne, adulte, bambine, ragazze, non è uno svantaggio da compensare, ma un valore da riconoscere e da far agire nel pensiero, nella creazione del sapere e nella sua comunicazione-trasmissione alle nuove generazioni» (p. 210). Il «gesto sovrano di portare nel mondo un senso libero della nostra differenza» diventa quindi il nuovo, irrinunciabile principio cui ispirare una relazione educativa finalmente capace di tracciare vie inedite di trasformazione e di risoluzione: «La pedagogia della differenza è anzitutto una pratica politica, che abbandona l'ideologia volontaristica di cambiare la realtà (e la scuola) dall'esterno, in forza di programmi riformistici, e fa leva invece su pratiche di autoriforma: sulla modificazione di sé, del proprio sguardo…» (ibidem).

Il *partire da sé*, la *relazione significativa con le altre*, l'efficacia educativa della *relazione materna* (vista come fondativa di un ordine alternativo a quello patriarcale) sono i punti–chiave di questa scelta teorico-pratica che ha dato vita a esperienze originali, tese a liberare il desiderio femminile «marcando al tempo stesso il fatto dell'alterità maschile, nella sua parzialità» (p. 213). Ci si riferisce ad esempio al gesto di dividere in alcuni momenti «la classe in gruppi separati per sesso» allo scopo sia di favorire la liberazione della propria differenza «fuori dei codici e delle interpretazioni storicamente date» sia di rendere visibile ai giovani maschi che «il loro sesso (e ciascuno di loro) ha potenzialità suscettibili di essere sviluppate in una direzione libera e umanamente più ricca nell'ordine simbolico della madre (Luisa Muraro, 1991), che non è escludente e che mantiene aperto il senso dell'alterità e della differenza anche tra uomini» (ibidem). Il che suona anche come risposta al problema della crisi dell'identità maschile e della indispensabile ricerca di nuovi itinerari di crescita per i giovani uomini.

La crisi dell'identità maschile

La centralità di tale questione è affrontata nel volume soprattutto nei contributi di Barbara Mapelli e di Duccio Demetrio. Se infatti la Piussi sostiene la «necessità di uomini adulti, padri e maestri in primo luogo, che non si limitino a riconoscere la crisi epocale del mondo maschile, né, quand'anche lo fanno, il valore dell'opera femminile, ma che traggano da questo riconoscimento conseguenze per sé, per mettersi in discussione nel loro storico attaccamento al potere, per trarre ispirazione dall'autorità femminile per un agire e pensare diverso e nuovo nel mondo» (ibidem), Barbara Mapelli privilegia l'analisi del lavoro autoriflessivo nel quale giovani uomini si stanno impegnando, togliendo così «i veli al potere e al disagio maschile» e scoprendo la propria parzialità mediante una elaborazione che prende «a prestito per il momento le parole delle donne» (pp. 81 - 83). Non costituiscono certo una *intera generazione*, anzi sono pochi ma *dentro una generazione* questi «nuovi uomini che riflettono, *si studiano* e *si pensano*, con consapevolezza di genere, anche in alcuni saperi (la storia, la sociologia)» (p. 83). Tuttavia all'appuntamento manca ancora «il mondo dell'istruzione, manca la scuola, l'università», pro-

prio quando si rende possibile una nuova relazione come scambio tra i sessi al di là delle «pratiche della separatezza femminile, che hanno caratterizzato la storia del femminismo» (ibidem). Secondo Duccio Demetrio, il quale si interroga su *Che cosa stanno imparando gli uomini: per una mascolinità allargata e consapevole* e mette a fuoco in particolare il «passaggio da una paternità istituzionale ad una paternità più esistenziale, più soggettiva» (p. 168), nella crisi che investe il mondo maschile e che è alla base della «vera impotenza pedagogica attuale degli uomini, potrebbero essere proprio le donne a provocarli affinché tornino a fare i maschi, certamente in una visione allargata, multipla, solidale delle corresponsabilità educative» (p. 171).

La differenza di genere

Vanna Iori si assume il compito di chiarire con puntualità le questioni relative alla categoria della differenza di genere sia nel suo configurarsi storico che nelle sue origini (con peculiare riguardo per le intuizioni di Virginia Woolf ed Edith Stein). In particolare viene illustrato l'iter complesso attraverso il quale si è compiuto » «il passaggio dal valore dell'uguaglianza al valore della differenza» che «non è stato e non è un processo semplice, perché senza le condizioni minime di parità nella considerazione umana, sociale e culturale, nel trattamento economico, senza servizi socioeducativi per l'infanzia, la questione della differenza sarebbe mal posta» (p. 47). Oltre la *bipolarizzazione dei ruoli,* rafforzata dagli stereotipi («al femminile corrisponde e compete il mondo *emotivo* [...], al maschile il mondo *cognitivo*») da cui sono derivate l'attribuzione di potere agli uomini e la sottomissione delle donne, la studiosa ritiene giunto il momento di superare l'antico "malinteso" tra i sessi e di avviare un nuovo incontro all'insegna del riconoscimento e del ripensamento di sé e delle rispettive parzialità e pluralità. È divenuto infatti possibile «insegnare alle *ragazze* che esse possono trovare in se stesse la misura del cosmo (*Il cielo stellato dentro di noi*", Diotima, 1992), e ai *ragazzi* che essi possono parlare liberamente dei loro sentimenti, delle loro sofferenze, anche dei loro fallimenti». «Anche se non basteranno poche generazioni — è la notazione conclusiva — per compiere tale passaggio, occorre muovere sulla via della "riconciliazione"...» (p. 69).

La pluralità femminile

L'attenzione già posta nel saggio di Barbara Mapelli verso la pluralità femminile, presente soprattutto tra le "nuove" donne come tratto rilevante sul piano generazionale, viene riproposta da Mariangela Giusti nei riguardi delle *ragazze adolescenti nella migranza*, un universo «ancora troppo poco noto a chi svolge professioni educative e bisognoso dunque di ulteriori approfondimenti» (p. 175). Il suo contributo riporta nove testimonianze di una prima indagine qualitativa (parte di una ricerca più ampia, che ha interessato sette città italiane ed è stata promossa dalla Fondazione Agnelli), realizzata con l'utilizzo della metodologia autobiografica. Attraverso le storie di nove ragazze e delle loro famiglie — le testimonianze non sono sempre dirette, spesso risultano da colloqui a cui hanno partecipato i genitori — si evidenziano, al di là delle diverse provenienze, aspetti ricorrenti o costanti. Tra questi, un tipo di crescita improntata ad «una spiccata abitudine al cambiamento: di luoghi fisici, di conoscenze, di sistemi scolastici, di compagni ecc. Un'abitudine al cambiamento che sembra creare una scorza dura dietro cui nascondere le emozioni» (p. 205). Insieme alla disponibilità al cambiamento risalta pure una forte appartenenza alla cultura familiare (lingua, religione, consuetudini...), così come traspare un contesto esteriore vissuto il più delle volte come insieme di "relazioni" e "stimoli stressanti".

In questa situazione il compito delle educatrici e degli educatori — suggerisce la Giusti — non può essere che quello di offrire mediazioni tra mondo esteriore e mondo interiore, favorendo con un'accorta azione di accompagnamento un non facile equilibrio. Alla decifrazione delle tensioni legate alle pluriappartenenze che connotano i nuovi processi identitari contribuiscono tre racconti, pubblicati recentemente in Francia, che hanno come "protagoniste" e "io narranti" ragazze adolescenti migranti. È un genere narrativo pensato per un pubblico adolescente (tra i dodici e i sedici anni) che affronta con intelligenza e con cura pedagogica i problemi connessi con la dimensione interculturale della società e dell'educazione. La protagonista di una delle storie è Zoé, ragazzina che prova a elaborare così il proprio meticciamento: «Mio padre si chiama Zao e mia madre Maria. Io sono Zoè. Sono nata in un paese molto lontano, sulla riva di un fiume. Porto le perline nei capelli e ho la pelle nera come mio padre. [...] Mio padre suona il balafon, mia madre la fisarmonica [...]. Lui è nato in un paese dai colori gialli e grigi, ha lasciato in quel paese dei pezzetti di cuore [...]. Lei è nata in una notte di neve in una casa sotto gli abeti.

Qualche volta penso alle montagne di mia madre, e qualche notte sogno l'odore di zafferano del paese di papà [...]. A seconda della canzone che ascolto, sono fiocco di neve o granello di sabbia.

Sono Zoè: ho una città, una scuola, vivo all'ottavo piano di un palazzo di periferia; la domenica pomeriggio me ne sto seduta sul balcone, come se fossi al di sopra di tutte le frontiere...» (p.178). ●

Voci e immagini alla Casa-laboratorio di Cenci

Una per insegnanti, attori, animatori, operatori culturali ed adulti in ricerca alla *Casa-laboratorio di Cenci*. Si tiene dal 24 al 26 maggio, *Dall'ombra*, un laboratorio di educazione all'immagine con Margherita Vagaggini, Carlotta Alessandrini e Rosy Robertazzi (Margherita Vagaggini tel. 0744.402283 - 333.3971650 e-mail: margheritavagaggini@libero.it)

Casa-laboratorio di Cenci, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.980330, e-mail cencicasalab@pronet.it, www.prospettiva.it/cenci.

Teatro dell'Oppresso

Alcuni dei prossimi appuntamenti di *Giolli - Centro di ricerca su Teatro dell'Oppresso e coscientizzazione* che riguardano studenti, insegnanti, educatori:
10 e 11 maggio, Bologna: stage intensivo su "Il conflitto nella relazione educativa".
25 maggio, Milano: in occasione del convegno internazionale su *Il pensiero e l'azione di Paulo Freire*, promosso dal Pime in collaborazione con l'Istituto Freire di San Paolo del Brasile, *Giolli* conduce un laboratorio su "L'arte degli oppressi".
29 maggio, Ferrara: spettacolo di Teatro-Forum sulla prevenzione del tabagismo tra i giovani, *Ora fumo, ora smetto, ora mangio*.
23 - 25 giugno, Albania: stage intensivo sulle tecniche del *Teatro dell'Oppresso* per animatori, insegnanti ed educatori.

Giolli - Centro di ricerca, viale Carducci 113 - 57121 Livorno, tel./ fax 0586.424311; Segreteria Reggio Emilia tel. 0522.772154; e-mail: giolli.tdo@tin.it, www.peacelink.it/users/giolli/

Libri

Francesco Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 111, euro 9.30

Che la scuola italiana sia in una crisi profonda, che non sembri più in grado offrire una formazione adeguata alle esigenze "obiettive" di una società oltremodo complessa, né di rispondere agli interessi "soggettivi dei suoi destinatari è sensazione condivisa. In breve, *La scuola si è rotta*, come annuncia il titolo del *pamphlet* di Francesco Antinucci, studioso dei processi cognitivi, ricercatore del Cnr con significative esperienze negli Stati Uniti.
Perché questa rottura? Perché la scuola è prigioniera di una forma di conoscenza di tipo "simbolico ricostruttivo" che consiste soprattutto nel «decodificare simboli e ricostruire nella mente ciò a cui essi si riferiscono», e di conseguenza dei supporti tecnologici (i libri di testo), dei metodi didattici (lezione frontale, lettura, studio mnemonico) e delle forme organizzative (divisione in classi e orario rigido) a questa intimamente connessi.
Oggi, un secolo di vecchi e nuovi media (cinema, tv, soprattutto i pc) sembra favorire il ritorno a forme di apprendimento molto più legate all'esperienza e come tale molto più consone sia alla nostra costituzione biologica, sia alle direzioni conoscitive prefigurate dal presente: una conoscenza basata sul sistema "percettivo-motorio", sulla vista e sugli altri sensi (tatto, udito), sull'esempio diretto (vedendo "come si fa": chi ha mai imparato infatti a usare il computer leggendo un manuale?), che abitua ad agire su casi concreti, a lavorare in modo autonomo attraverso un uso ludico e personalizzato dei supporti. Di fronte al carattere epocale dei mutamenti in corso, l'unica soluzione alla crisi della scuola è che cessi di essere solo «un'organizzazione di supporto all'autoapprendimento tramite il testo» per aprirsi coraggiosamente al nuovo.
Non mancheremo di riflettere su queste intelligenti provocazioni di Antinucci. Però un interrogativo "passatista" resta: a parte il caso di chi volesse non solo *usare* ma anche *capire* come funziona un computer, siamo così sicuri che l'apprendimento simbolico-ricostruttivo sia così distante dalla nostra esperienza? Chi volesse non solo esperire, ma anche darvi *un senso riflessivo e articolato*, potrebbe forse rinunciarci a cuor di leggero? E, infine, siamo così sicuri che i contenuti siano irrilevanti e che la crisi della scuola consista esclusivamente in un problema di metodi e di modalità cognitive?

FABIO FIORE

AA. VV., *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali nella scuola elementare*, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, Bergamo 2002, pp. 169, 13.00 euro

Un gruppo di autori riccamente composito: due sociologi (Adel Jabbar e Nora Lonardi), due insegnanti (Marco Ferretti e Alessandra Zambelli) e un dirigente scolastico (Mirca Passarella), che insieme hanno dato vita ad un interessante progetto di mediazione culturale nelle scuole dell'obbligo del territorio di Bolzano.
Lavorando in parallelo lungo le tre fondamentali direttrici della ricerca, della formazione e della documentazione didattica, il gruppo di lavoro dell'*Istituto Pedagogico di Bolzano* è riuscito a mantenere costante il rapporto tra sperimentazione sul campo e riflessione metodologica. Il "quaderno" che ne risulta non tralascia di descrivere nei dettagli alcune esperienze in classe, nello stile "da guida" tanto caro agli insegnanti, e nello stesso tempo affronta con estrema chiarezza alcuni dei nodi più importanti della mediazione culturale. Accoglienza, alfabetizzazione e educazione interculturale sono le tappe di un percorso che si rivela una sfida della complessità nei confronti di quello che potrebbe rischiare di diventare semplicemente un processo di assimilazione delle diversità. In questo senso illuminanti sono le analisi che Adel Jabbar e Nora Lonardi ci propongono sul rapporto tra famiglia d'origine, bambino e scuola, sui difficili equilibri, sui rischi che una forte spinta alla normalizzazione posta da entrambi gli ambienti, quello di provenienza e quello di accoglienza, possa portare ad una negazione della dialettica, ad un impoverimento culturale.
È qui che il ruolo dell'insegnante diventa per gli autori decisivo, ancor prima di quello del mediatore culturale, per garantire che la scuola sia essa stessa luogo della comprensione e della ri-costruzione del processo identitario di ciascuno, nella certezza del rispetto e della tolleranza.

ANNA TOFFOLETTI

Judy Korn, Thomas Mücke (prefazione di Duccio Scatolero), *La violenza in pugno. Adolescenti e violenza. Tecniche di mediazione*, Edizioni Gruppo Abele (http://www.egalibri.it), Torino 2001, pp. 190, euro 13,42

"La strategia del sandwich", "Il freno d'emergenza", "Il gioco della cassapanca" sono i titoli pittoreschi di alcuni dei numerosi giochi di ruolo proposti dagli autori a quanti operano nel settore educativo e si "scontrano" con il problema della violenza.
Dare sbocchi positivi ai conflitti e sostenere le vittime è possibile, ma è necessario presentare alternative praticabili al comportamento violento, che, essendo appreso, può essere disimparato. Il libro è un manuale per il training nato dall'esperienza dei due pedagogisti, che operano in centri giovanili in Germania.
Nel primo capitolo il tema è trattato dal punto di vista teorico, i successivi comprendono una parte esplicativa ed una pratica. Essi riguardano la de-escalation di situazioni violente, le caratteristiche della mediazione, la protezione delle vittime. L'attenzione viene posta sia sugli aspetti personali che su quelli sociali ed istituzionali. Per quanto riguarda gli educatori e le educatrici, viene evidenziata l'importanza della consapevolezza di sé e del lavoro di gruppo in un buon clima emotivo. Infatti, l'operatore. che si pone l'interrogativo: "Quale comportamento e intervento corrisponde alla mia persona?", che individua i suoi punti di forza e che si sente sostenuto dal gruppo, avrà maggiori possibilità di svolgere il suo compito in modo adeguato.

MINNY CAVALLONE

Philippe Meirieu *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo* Feltrinelli, Milano, 2002 pp. 118, euro 9.00

Il dibattito si è sviluppato in Francia a partire dalla fine degli anni '90 con una chiarezza così tranciante che solo i francesi hanno. Da una parte i "*pédagos*" e dall'altra i "*republicains*". Arabo per le nostre orecchie, ma questione di vita o di morte per i colleghi transalpini. La questione nasce dal fatto che per la gran parte degli allievi delle scuole di Francia i contenuti tradizionali hanno perso la loro legittimità. Sfasata rispetto alla situazione economica, minacciata nel suo monopolio educativo, la scuola s'interroga sulla sua *mission*, non sa più a cosa serve e tuttavia continua a fare "come se niente fosse". Così la pensano i "pedagoghi", coloro che chiedono a gran voce una profonda riforma dei metodi e dei contenuti della scuola. Dall'altra parte i "repubblicani": la scuola non può e non deve mescolarsi con la società e conservare il ruolo di organismo che trasmette dei saperi consolidati. (Per un quadro più articolato può essere utile rileggere il n° 285 di *Le Monde de l'éducation* (ottobre 2000) dedicato a questa *querelle*).
Philippe Meirieu, professore di Scienze dell'Educazione all'università Lyon II, è stato a lungo Direttore dell'Institut National de Recherche Pédagogique. In tale veste ha partecipato, dimettendosi anche nel 2000 da questa carica, al dibattito che ho ricordato. Ora ci viene presentato in Italia col suo libro *I compiti a casa*. Di che si tratta? Di un manuale per i genitori? Forse, dietro a questo titolo così carico di *understatement* c'è un testo "eretico"? Una metafora per parlare dei profondi problemi della scuola oggi? Chi lo sa: le operazioni editoriali seguono destini spesso oscuri.
Ci resta la lettura del testo. «La scuola è un luogo in cui, troppo spesso, veniamo a cercare conoscenze per poi andarcene a studiare a casa nostra», così dicono quasi tre milioni di studenti francesi. È a scuola, dice Meirieu, che i ragazzi devono trovare le risorse in caso di difficoltà, anche perché rinviare l'apprendimento in modo sistematico allo studio a casa è in realtà un rinvio alle ineguaglianze sociali e familiari degli studenti.
Ma per questo occorre superare la presunta contraddizione che vi sarebbe tra riforma dei metodi di apprendimento e profondità del sapere; tra metodo attivo e ruolo dell'insegnante; tra trasmissione del sapere e capacità di imparare ad imparare. L'autore denuncia l'ambiguità di questo slogan quando diviene l'alibi per proporre esercizi puramente formali, per sperimentazioni metodologiche astratte. Ma lo assume come fondante quando esprime l'idea che crescere significa insegnare al bambino a trarre delle conclusioni dalle proprie esperienze.
E la storia dei compiti a casa? I genitori devono essere "professori d'intelligenza" per far cogliere ai figli tutte le occasioni possibili per pensare e riflettere. Eppure il libro è ricco di consigli su come "fare i compiti a casa", consigli che ruotano attorno alla "pedagogia del contratto" tra adulto e allievo. Che si stia rivolgendo agli insegnanti? Che ci stia proponendo di ripensare il nostro modo di fare scuola senza perdere di vista il senso del sapere disciplinato?

STEFANO VITALE

«Come fosse un libro per uomini: e anche più»

GIUSEPPE PONTREMOLI

Nel mio personalissimo Pentateuco, i primi cinque libri della mia privatissima Bibbia (in cui, per eccesso di misura, non possono entrare la *Bibbia*, *Guerra e pace* e Giacomo Leopardi), oltre a *Moby Dick* di Melville, al *Grande Sertão* di João Guimarães Rosa, a *L'urlo e il furore* di Faulkner e a *Chiamalo sonno* di Henry Roth, c'è anche quello straordinario racconto di non più di una cinquantina di pagine che è *Casa d'altri*, di Silvio D'Arzo. Un racconto tanto prodigioso che spesso i pochi che conoscono D'Arzo lo considerano autore esclusivamente di quella meraviglia. Ma così non è, perché Silvio D'Arzo ha scritto anche altro: ha scritto addirittura per la cosiddetta letteratura per l'infanzia, e non poco, e di non poca importanza. Per esempio, ha scritto *Penny Wirton e sua madre*, che io ritengo il più bel libro "per ragazzi" scritto in lingua italiana dopo *Pinocchio*. Un libro scritto sul finire degli anni Quaranta, ma pubblicato soltanto postumo, da Einaudi, nel 1978. Un libro però che sarebbe vano cercare in libreria. Quando uscì, comparve in una "sottocollana" degli Struzzi Einaudi, gli "Struzzi Ragazzi": una collocazione che probabilmente non ha fatto che produrre un effetto doppiamente nefasto: da una parte allontanare il lettore adulto, diffusamente convinto di non doversi "abbassare" ai livelli della cosiddetta letteratura per l'infanzia, dall'altra non arrivare mai ai ragazzi.

Da tempo, esaurito o abbandonato che sia, il libro non circola più. E così, convinto, con Attilio Bertolucci, che «*Penny Wirton* andrà collocato fra *L'isola del tesoro* e *Huck Finn*: che stanno sia nella biblioteca dei ragazzi che in quella dei grandi. Libri sfuggenti e alati, possono spostarsi dall'una all'altra perché hanno la natura di Ariele»; ma anche consapevole di quanto siamo accidiosi e pervasi di cultura del preconfezionato e del precotto, ho pensato di proporre una nuova edizione di *Penny Wirton e sua madre* a due case editrici: una "per ragazzi" e una "non per ragazzi". La prima – ed è una delle migliori, e maggiori – mi ha risposto che si sarebbe trattato di una «operazione culturalmente inutile»; la seconda – ed è una delle migliori, e maggiori – mi ha risposto dicendo che si trattava di un'ottima proposta, una bellissima idea, un'iniziativa molto pregevole, che però non si sarebbe realizzata perché commercialmente disastrosa. Bene, così non sarà necessario aggiornare il Catalogo delle Gioie Rubate. Catalogo che contiene diversi titoli di Silvio D'Arzo: oltre a *Penny Wirton* sono infatti introvabili anche *Il pinguino senza frac* e *Tobby in prigione*, due bellissimi racconti, anch'essi degli ultimi anni Quaranta, pubblicati abbondantemente postumi nel 1982 da Einaudi (cioè da una delle migliori case editrici, e quindi chi ha orecchie per intendere intenda) nella gloriosa ma defunta collana "Libri per ragazzi". Reperibile solo in un pressoché irreperibile cofanetto edito da Diabasis con il titolo *Una storia così* (comprendente l'omonimo racconto, le poesie e alcune lettere) è il racconto incompiuto intitolato appunto *Una storia così*: un racconto bellissimo, la cui incompiutezza invita vieppiù a inveire contro la congiura congiunta di biologia e di storia che ha accompagnato Silvio D'Arzo dal 1920 al 1952, impedendogli di andare oltre i trentadue anni.

Una storia così è anche un racconto che mi è particolarmente caro perché vi compare un personaggio, il supplente Teddy Tedd, che ho eletto a modello, il maestro ideale, nonché mio Più Autentico Maestro. Egli infatti, un giorno arrivò al Premiato Collegio Minerva (diretto dall'ignobile Tobia Corcoran, che riteneva non esserci al mondo azione più malvagia spregevole immorale che leggere libri che non fossero i libri di testo) e, avendo ricevuto dal direttore assente per esaurimento nervoso nient'altro che una ricetta medica con la prescrizione di una cura di fosforo (in realtà sul retro della ricetta c'erano scritte le consegne didattiche: dosi da dinosauro di aritmetica e di analisi grammaticale e logica, nonché, ovviamente, il divieto assoluto dei libri), e avendo per caso trovato, nascosta in fondo al solaio, la biblioteca scolastica, «fece scendere tutti quanti i ragazzi in giardino: li portò proprio dietro lo stagno, dove alberi e siepi eran più fitti e più folti che mai, e distribuì un libro a testa. – Ecco qua. Per un mese non farete altro che leggere questi: lo prescrive il nuovo programma. (…) E adesso, buon appetito». Si capisce che molte cose cambiarono: «I ragazzi non facevano che leggere e leggere, e giocare a quel che avevano letto: ed eran tutti più allegri che mai». E ogni sera, quando i ragazzi rendevano i libri al Supplente, «nella stanza di questi si ripeteva la medesima scena. Il primo a sbucar fuori era Tarzan (…) dopo un po' tutti gli altri: Alice, col suo Coniglietto, Pinocchio, i tre Porcellini, La Bella Addormentata nel Bosco, Mowgly, Davide Copperfield, il piccolo Lord Fauntleroy, Topolino, i Nani di Gulliver, John Silver, Jimmy Hawkins, il dottor Jeckill e Robinson Crusoe, e, insomma, un bel sacco di gente». Sì, un bel sacco di gente, e anche un sacco di bella gente.

Quattro titoli, insomma, dedicati da D'Arzo alla cosiddetta letteratura per l'infanzia. Di un quinto, *Gec*, inedito, si è favoleggiato a lungo, da quando Rodolfo Macchioni Jodi, amico ed esecutore testamentario di D'Arzo, ne rivelò l'esistenza. Poi, qualche anno fa, scoprii fortunosamente che quel testo era stato pubblicato nel 1960 dall'editore Morano a firma di Mariangela Cisco con il titolo di *Una camicia per Gec*. Dapprima pensai di avere scoperto l'ennesimo pseudonimo di Silvio D'Arzo (il cui vero nome era Ezio Comparoni), poi appurai che Mariangela Cisco era una persona reale, purtroppo non più in vita. Ne derivava un complicato "giallo", che raccontai su "Linea d'ombra", lasciando aperte le conclusioni: plagio, furto, loschi mercati, appropriazioni indebite, attribuzioni errate? Pubblicai il saggio soprattutto con la speranza che qualcuno si facesse vivo a illuminare la torbida vicenda. Nulla accadde, e io ripresi a cercare. Il mese scorso, ad un convegno tenutosi a Reggio Emilia in occasione del cinquantesimo anniversario della morte di D'Arzo, ho esposto il mio convincimento: *Una camicia per Gec* è un libro di Mariangela Cisco, erroneamente attribuito a Silvio D'Arzo. Conclusione che in qualche modo mi conforta, giacché si tratta di un libro non convincente, non risolto, ben lontano dai bagliori dei quattro ricordati.

Scrivere era per D'Arzo una questione vitale, e teneva a ciascuna delle proprie parole come a un pezzo decisivo di sé. Che scrivesse una storia che nelle sue intenzioni avrebbe dovuto essere l'Eneide del ventesimo secolo o una storia per i ragazzi, non aveva importanza: ruminava ogni sillaba nel fondo profondo di sé. E una volta, a proposito di una storia "per ragazzi", scrisse a Vallecchi: «Che ti piaccia o no (…) io oso sperare che tu ammetta che io ci abbia lavorato attorno come se fosse un libro per uomini: e anche più». ●