

Vie maestre

ANDREA BAGNI

Che dire ancora di quello che combina questo governo sulla scuola? Sembra perfino difficile scoprire una logica in questa follia amministrativa, che non è in grado di spostare una risorsa nemmeno per la *sua* riforma; e nemmeno è capace di rispettare una scadenza che sia una nel calendario delle operazioni. Tanto che a gennaio Letizia Moratti scrive una circolare che presenta ai genitori una scuola che ancora non è passata dal parlamento (dal suo parlamento) e qualcuno (dei suoi) è perfino tentato dalle dimissioni.

Invece un disegno c'è dietro la cialtroneria della manager. 27 + 3 + 10 non fa 40? Il servizio scuola è garantito. C'è qualcos'altro che compete alla scuola, oltre che rispondere alla domanda di custodia e alla quantità di prestazione? Inoltre il kit dell'offerta è modellabile a misura del cliente: tre ore optional, discipline centrali e aggiuntive, tutor e maestre di supporto, educazioni varie di contorno etico... Scuola e doposcuola, come un tempo. La gerarchia d'insegnanti e d'insegnamenti si sposa con la segmentazione e la componibilità del curriculum, a domanda individuale e offerta privatizzata.

Poi si può sempre dire che si lavora per la persona e il fanciullo dando ad ogni piedino la sua scarpetta (il suo port-folio): e che nessuna Cenerentola pensi di andare al ballo – a mezzanotte soffrirebbe un casino, perché illuderla (e poi com'è nobile il suo lavoro di servizio).

Che fare, oltre che contare sulla Corte Costituzionale o sul Presidente della bandiera dei tre colori, sempre la più bella?

Perché in questi due anni l'Italia s'è desta; è andata perfino a piedi quando non ha trovato i tram (vendetta della vita materiale, *non ci si fa più con questi prezzi*), ma la scuola sembrava la Bella Addormentata, o il Brutto Anatroccolo, sprofondata in una depressione nera.

Poi finalmente tutt'insieme il 17 gennaio (merito, credo, dei coordinamenti bolognesi e milanesi) sono scesi in piazza nuovi bizzarri *soggetti sociali*. Bambine e bambini, post-novecenteschi. E mamme. Tantissime. E maestre. Hanno perfino parlato dal palco, le donne.

E la lingua della scuola è immediatamente cambiata.

Una maestra ha spiegato che non è questione nella scuola di un tempo qualunque, di organizzazione tecniche moduli gerarchie. È questione di *vita*, di comunità, di tempi giusti di crescita, lenti di esperienza, delicati di cura.

E in piazza è scesa la vita *elementare* della scuola. Le parole che non illustrano o teorizzano o urlano, ma sono già esperienza, gioco, lavoro della scuola reale. Tamburi multietnici di bambini attentissimi a non sbagliare, guidati dal maestro di musica. Cori e filastrocche di protesta e festa. Dipinti di tutti i colori e danze e corse da ri-creazione infinita.

Un altro linguaggio finalmente, vicino alle aule. Su un cartello: *Paolo è il mio maestro, Michela la mia maestra, a Robi piace Giulia e a me Patrizia. È la mia classe e la mia scuola e le voglio così.*

Storie *minime* di bambini. La scuola da difendere non è uno slogan imparato dagli adulti, è semplicemente il mondo delle loro relazioni, la creatività dei loro gesti, i lavori che portano in strada.

O si parla di scuola con questa vicinanza alla vita reale e alle pratiche scolastiche, o si è senza voce. Senza entusiasmo, incapaci di conflitto (è più rivoluzionaria la felicità che la rabbia).

Per fortuna forse altre mamme non sono possibili. Altre maestre nemmeno. ●



pre

Il dibattito sulla laicità in Francia



Il progetto di legge prevede di estendere il divieto a tutti i dipartimenti e quindi anche all'Alsace-Moselle, per la quale invece la Commissione Stasi aveva consigliato di mantenere uno statuto eccezionale alla luce della sua storia particolare. In effetti, quando nel 1905 era stata approvata la legge che ha regolato per un secolo il rapporto tra la Repubblica e le fedi religiose, l'Alsace-Moselle non faceva parte della Francia e ancora oggi nelle sue scuole pubbliche è tollerata la presenza di crocefissi nelle classi. Jean Baubérot, un evangelico titolare della cattedra di storia e sociologia della laicità all'*Ecole pratique des hautes études*, era stato l'unico membro della Commissione Stasi a votare contro il rapporto finale proprio perché riteneva un grave errore non rimettere in discussione lo statuto particolare dell'Alsace-Moselle. In un articolo pubblicato da *Le Monde* il 4 gennaio scorso aveva osservato come non fosse possibile obbligare dei musulmani a rispettare i principi della laicità se si permetteva, al contempo, a dei cittadini francesi di non farlo: «possiamo tutto concedere agli alsaziani e niente ai musulmani?».

Anche se Luc Ferry sembra dunque aver tenuto conto di queste osservazioni, il suo progetto di legge è lontano dall'aver sopito tutte le polemiche. In linea generale la maggioranza delle forze politiche – a cominciare dai due partiti più grandi, l'UMP *chirachiana* e il Partito Socialista – sono favorevoli alle nuove norme, ma sono invece divise sul tipo di aggettivo da usare per definire i segni religiosi da interdire. «Ostentatorio», hanno chiarito il rapporto della Commissione Stasi e Chirac, riguarderebbe il foulard islamico, le grandi croci e la kippah ebraica. Sarebbero invece tollerati dei segni «discreti» come piccole croci, Corani tascabili e mani

LEONARDO CASALINO *

La Commissione Stasi l'aveva raccomandata, il 17 Dicembre 2003 Chirac ne aveva indicato la necessità politica e ad inizio gennaio – con un velocità insolita anche per un paese come la Francia – il Ministro dell'Educazione nazionale Luc Ferry l'ha trasmessa al Consiglio di Stato per un primo esame: si tratta della legge relativa all'applicazione del principio di laicità «*dans les écoles, collèges et lycées publics*». Se il Parlamento l'approverà, dall'inizio del prossimo anno scolastico qualsiasi segno «che manifesti ostensibilmente l'appartenenza religiosa degli studenti» sarà proibito

di Fatima. Una parte del gruppo parlamentare socialista e il Presidente dell'Assemblea Nazionale, lo chirachiano Jean-Louis Debré, preferirebbero invece la formula «sono vietati tutti i segni religiosi visibili». In questo caso anche le piccole croci non sarebbero ammesse e questa possibilità ha già suscitato la dura reazione della Chiesa cattolica. In realtà, dietro alla disputa sulle parole, si nasconde un problema politico serio. Vi è infatti chi ritiene che il disegno di legge, così com'è stato presentato, possa diventare uno strumento punitivo soltanto nei riguardi delle ragazze che portano il foulard isla-

mico, offrendo in questo modo dei validi argomenti di critica alla componente più integralista della comunità musulmana. L'uso dell'aggettivo «visibile» renderebbe le cose più chiare e non si presterebbe, al contrario, a nessuna strumentalizzazione.

Il foulard

In effetti, quello che viene definito il «dibattito sulla laicità in Francia» potrebbe essere facilmente rinominato «il dibattito sul foulard nella scuola pubblica». All'inizio dell'anno scolastico 2003-2004, il caso di due sorelle espulse da una scuola pubblica della regione parigina ha improvvisamente riacceso l'attenzione della stampa e dell'opinione pubblica verso questo fenomeno. Le due ragazze, figlie di un sindacalista comunista di origine ebraica e di una madre araba non praticante, hanno goduto di una forte esposizione sui mezzi di comunicazione, sino a essere intervistate in televisione in uno dei programmi più seguiti del sabato sera. Come al solito il clamore mediatico ha finito per oscurare la realtà. Una realtà analizzata da un rapporto del Ministro degli Interni: al momento dell'inizio dell'anno scolastico in corso sono state segnalate, in tutta la Francia, 1.256 ragazze che si sono presentate in classe con il foulard islamico. Soltanto in una ventina di casi sono nati dei conflitti con gli'insegnanti e i presidi, che hanno condotto a sei casi di espulsione. Anche se probabilmente il numero di coloro che portano il foulard è superiore, questi numeri dimostrano due cose: che nelle scuole è aumentata la tolleranza verso questo segno religioso e che nella stragrande maggioranza dei casi si è cercato di dialogare con le ragazze senza giungere a delle scelte



punitiva. I presidi e gli insegnanti sono coloro che devono gestire direttamente questi problemi e i loro rappresentanti, quando sono stati ascoltati dagli esperti della Commissione Stasi, avevano domandato chiarezza nella formulazione di eventuali nuovi divieti. E non a caso, di fronte alle divisioni e alle incertezze del mondo politico, proprio dall'interno del mondo scolastico sono giunte – accanto ma distinte da quelle delle associazioni religiose – le critiche più severe verso la scelta di ricorrere ad una nuova legge.

Come si vede il ventaglio delle posizioni presenti nella società francese è molto più variegato di quello che si possa pensare dall'esterno. Per fortuna, nelle ultime settimane, alcuni dei protagonisti di questa vicenda hanno pubblicato degli articoli che aiutano a chiarire meglio i problemi. Mi riferisco, ad esempio, ad un intellettuale sempre attento ai problemi dell'oggi come Alain Touraine. Ex-membro della Commissione Stasi, in un articolo apparso su *Libération* il 7 gennaio scorso Touraine ha spiegato le ragioni per cui ha votato a favore del rapporto finale. «Io ho sempre difeso il diritto delle ragazze arabe di portare il foulard, ma ho firmato il rapporto perché penso che oggi il problema sia contrastare l'islamismo radicale». Nessun paese, ha ricordato Touraine, è completamente «mono o multicultural» e il problema delle nostre società è quello di riuscire a salvaguardare i principi fondamentali della modernità rispettando al contempo la diversità degli orientamenti culturali. Come fare? Per Touraine bisogna combattere «sia chi pensa di circoscrivere la fede religiosa soltanto alla sfera privata degli individui, sia l'integralismo in tutte le sue manifestazioni».

Per Touraine, dunque, il problema non nasce all'interno della scuola, ma al-

trove. Nelle famiglie, nei quartieri difficili delle grandi città, in una società, quella francese, che ospita la più grande comunità musulmana d'Europa. E dove, più che altrove, pesano le conseguenze del conflitto israeliano-palestinese. Impedire il foulard a scuola può essere, si spera, un modo per aiutare le ragazze arabe a difendere i propri diritti di donna a casa loro e nei rapporti con i propri amici. Ma se così non fosse? E se l'espulsione dalla scuola pubblica si rivelasse una maniera di consegnarle, questa volta definitivamente, nelle mani degli integralisti? Su questo punto vertono le critiche di coloro che si oppongono alla nuova legge.

Le ragioni di chi si oppone

Due filosofi, Paul Ricœur e Monique Canto Sperber, in un lungo articolo apparso su *Le Monde* del 12 dicembre 2003, hanno dato voce in maniera articolata a questo punto di vista. Anche loro, come Touraine, si sono posti l'interrogativo su come riuscire a coniugare i principi di laicità e neutralità con la difesa delle libertà individuali. Se si definisce la libertà religiosa «come il diritto di ciascuno di esprimere la propria religione, non solamente in privato, ma anche in pubblico, a condizione di non ostacolare la normale attività delle istituzioni pubbliche e degli altri individui», per Ricœur e Canto Sperber è lecito domandarsi se il foulard islamico costituisca o no un pericolo in questa direzione. A loro avviso la neutralità politica e la laicità devono riguardare, in primo luogo, i professori. I quali, con il loro insegnamento, dovrebbero realizzare l'impegno di garantire a ciascun allievo la possibilità di emanciparsi dalla sua appartenenza di origine: «la scuola pubblica ha l'ob-

bligo di fornire gli strumenti culturali per questo processo di emancipazione ma non può pretendere d'imporlo sin dall'inizio. Non ci possono essere condizioni d'ingresso. È il suo funzionamento pratico che deve determinare la "funzione" sociale della scuola».

Secondo questa posizione, dunque, bisogna aiutare le donne musulmane ad emanciparsi anche se hanno deciso, o sono state obbligate, a portare il foulard. E in questo senso, la nuova legge costituirebbe una deviazione pericolosa da quello che dovrebbe essere il compito della scuola pubblica. Gli oppositori al progetto del governo fanno però fatica ad organizzarsi e soprattutto a trovare una forma di protesta che li distingua chiaramente dagli integralisti musulmani. A metà gennaio si è tenuta a Parigi una manifestazione promossa dal Partito musulmano di Francia, un piccolo gruppo il cui leader, Mohamed Ennacer Latrèche, è considerato come un'antisemita conosciuto. Nel frattempo l'avvio del dibattito parlamentare permetterà di comprendere se i partiti troveranno un accordo o se il voto finale provocherà divisioni inaspettate tra e all'interno degli schieramenti politici. Quello che appare evidente è come il dibattito su questi temi sia destinato a durare ancora a lungo e come le nuove disposizioni non riusciranno, almeno nell'immediato, a spegnere tutti i focolai di tensione. Bisogna soltanto augurarsi che nella valutazione concreta della loro applicazione si tenga maggiormente in considerazione, più di quanto sia stato fatto fino ad ora, l'opinione di coloro che lavorano tutti i giorni all'interno delle scuole. ●

* Collaboratore de *L'Unità*.

La laicità imposta per legge

Il numero di gennaio di *Le monde de l'éducation* (www.lemonde.fr/mde/) ha come tema "La laïcité impose sa loi". Dal dibattito sulla legge che vieta il foulard nelle scuole francesi alle studentesse musulmane, l'orizzonte si allarga ai problemi generali del rapporto scuola pubblica-religione, alla creazione di scuole private che divide il mondo musulmano nel momento in cui gli istituti ebraici hanno un successo crescente. La rivista propone anche articoli sul diverso modo di intendere l'Islam di studenti e genitori e sulla situazione nei vari paesi, USA compresi.



Foto Alice Sidoli/ Altherphoto.com



Rispettando la regola generale valida un po' per tutti i temi del Forum Sociale, sono risultati molto più interessanti ed utili, perché più organici ed approfonditi, i seminari piuttosto che le plenarie.

L'assemblea finale sull'educazione, tenuta sabato mattina, non ha fatto eccezione. Ma anche se la sloganistica antiliberalista ha tenuto banco, non ha potuto soffocare quanto successo nei giorni precedenti.

Nel corso del Forum sono emersi tasselli di pensiero che cominciano a configurare un mosaico, ancora in bozza, di questioni che attraversano, con diverse accentuazioni, i vari sistemi nazionali.

Possiamo cominciare a parlare di una trama condivisa, attraverso cui andrà tessuto un "nuovo pensiero" sulla scuola, l'istruzione, l'educazione, la conoscenza, non solo declinato al negativo, come opposizione al liberismo imperante.

È evidente, e la consapevolezza è diffusa, che stiamo parlando di un percorso molto complicato, in cui le dichiarazioni di intenti si scontrano con le differenze dei sistemi, le storie nazionali, le politiche scolastiche e della formazione oggi in campo nei diversi Paesi, e con le differenze, fortemente sedimentate, tra le organizzazioni nazionali.

A Parigi sono emersi spunti che non si fermano alla lotta contro l'offensiva liberista; insieme alla consapevolezza della complicazione del percorso unitario da costruire, sono emerse anche altre consapevolezze.

Da Parigi un'agenda di pensieri e azioni

VITTORIO COGLIATI DEZZA *

L'educazione e l'istruzione hanno attraversato il *Forum Sociale Europeo* di Parigi (novembre 2003) con intensità e profondità del tutto inedite. Quello che a Firenze era stato un atto di testimonianza, una nicchia (anche un po' sterile) a Parigi si è trasformato in un percorso di lavoro vero e proprio, un percorso possibile e credibile

Una prima questione, di cui mi sembra che a Parigi si sia discusso in termini anche nuovi, è che oggi non basta occuparsi e preoccuparsi solo dei rischi della privatizzazione ed attestarsi sulla difesa della scuola pubblica. Occorre affrontare almeno due questioni, la prima è che, comunque, la scuola (pubblica e statale) così com'è, oggi, è in crisi sia per chi a scuola ci va sia per chi a scuola non riesce più ad andare. Il successo scolastico è in crisi un po' ovunque, prima e indipendentemente

dalle politiche di privatizzazione, che spesso si presentano come risposta proprio a quel problema. Già nel decennio passato i sistemi scolastici hanno prodotto individualismo, hanno accentuato le disuguaglianze e reso difficile l'integrazione, hanno accentuato dispersione ed abbandoni (non solo in Italia). Anche là dove i sistemi sono riusciti a "tenere a scuola" i ragazzi per più anni (rispetto all'Italia), i livelli di apprendimento, di successo scolastico appunto, sono bassi.

La seconda questione è che, nel pensare a quale scuola pubblica vogliamo, occorre capire quali sono i "paletti" che possono tenere insieme noi con gli olandesi, gli spagnoli i francesi, ecc.

Temi condivisi

A partire da questi nodi si dipanano le questioni fondamentali intorno a cui è possibile tracciare un'agenda di pensieri sull'educazione, l'istruzione, la conoscenza, una sorta di "temi condivisi" (dieci? quindici?), rispetto a cui nel movimento dei movimenti esistono opzioni diverse su cui è necessario aprire la discussione per superare le contrapposizioni.

Un primo capitolo riguarda la così detta società della conoscenza. La conoscenza è un valore sociale, un patrimonio che si deve affrancare dall'economia della conoscenza, è un bene comune che riguarda tutti e che quindi non può che essere laico, pensato ed organizzato per superare le disuguaglianze.

Si innesta qui un secondo capitolo che riguarda il rapporto tra dimensione per-



Foto Unhe/ Altherphoto.com

sonale e dimensione collettiva dell'apprendimento. La scuola è un *luogo pubblico e collettivo*, in cui si apprende insieme agli altri uguali e diversi, in cui si assumono responsabilità personali e collettive, rispetto al presente e al futuro, in cui si impara a stare in mezzo agli altri e si cresce come cittadini. Nella scuola i processi di istruzione ed educazione sono intrinsecamente connessi, non si possono separare (come invece propone di fare ad esempio la riforma Moratti), anche perché mentre l'istruzione è riducibile in segmenti e quindi è trasformabile in merce, l'educazione no, l'educazione è un processo continuo, in cui la compresenza degli altri (coetanei ed adulti) è indispensabile.

Si apre così un terzo capitolo che riguarda quale conoscenza (quali saperi) si dovrebbe costruire a scuola, quale conoscenza risponde ai bisogni dei ragazzi per sapersi orientare nel mondo, per essere consapevoli delle sfide in campo, per poter prendere decisioni relative al proprio progetto di vita. A mio modo di vedere la scuola delle discipline (o meglio delle materie) non è in grado di rispondere a queste esigenze, neanche quella superiore. Ciò però non può farci cadere nel vizio opposto, quello di trasformare la scuola in un luogo di socializzazione (star bene con sé e con gli altri), perché comunque, se si vogliono superare le disuguaglianze occorre che tutti possano esercitarsi con la fatica del lavoro intellettuale (ma anche con il valore formativo del lavoro manuale).

Un quarto capitolo riguarda le buone

pratiche, attraverso cui coinvolgere i ragazzi nei processi di educazione ed istruzione, capaci di affrontare la dispersione, di superare l'apprendimento frontale e nozionistico, di rompere i confini dell'aula, sperimentando nuovi percorsi di apprendimento, in grado di sconfiggere la noia e l'assuefazione, con un occhio al sistema educativo allargato.

Altri capitoli, tenendo conto sia del nostro dibattito nazionale che di quanto emerso a Parigi si possono delineare. Ad esempio quello dei finanziamenti, nelle attuali condizioni dell'economia e dello stato sociale, quello della valutazione, che al di là delle polemiche nazionali appare ormai ineludibile, e quello della democrazia e della partecipazione, all'interno del quale potrebbe forse trovare una corretta collocazione la questione dell'autonomia scolastica, con la possibilità di configurare una nuova dimensione dell'organizzazione e della collegialità, dentro scuola, e un più solido rapporto con il territorio, all'esterno. Sullo sfondo, in ordine sparso, il rapporto tra istruzione e formazione professionale, il ruolo degli studenti, l'università e la ricerca, l'incontro tra culture diverse, il ruolo professionale degli insegnanti.

I ipotesi organizzative

Questi, per quanto rilette dal mio punto di vista, ed altri brandelli di pensiero comune hanno portato con naturalezza a far emergere l'idea di un Forum Sociale Europeo dell'Educazione, come

luogo in cui poter proseguire la riflessione ed il confronto. Direi che su questo si è raggiunta a Parigi l'unanimità. Diverse invece le posizioni sul versante organizzativo. Per gli "italiani" ed una parte dei francesi, infatti, potrebbe essere controproducente organizzare una sessione separata del Forum dell'educazione a Londra, immediatamente prima del terzo Forum Sociale Europeo, si perderebbe la contaminazione che c'è stata a Parigi. Meglio invece operare nel contenitore generale come uno tra i fili della trama europea, mantenendo un luogo europeo di confronto e approfondimento (un comitato internazionale/ gruppo di continuità), che possa via via organizzare iniziative intorno ai tanti nodi sospesi, non solo quelli di lotta e di risposta all'offensiva della privatizzazione, ma anche quelli di merito.

Un discorso a parte va fatto per il gruppo italiano, che se pure con qualche difficoltà è arrivato in modo unitario al Forum e così è andato avanti, anche se le imminenti (allora) elezioni per le RSU non hanno mancato di farsi sentire, provocando qualche caduta di stile e qualche polemica di troppo.

Nei prossimi mesi si dovrebbe procedere a livello nazionale per costituire il Forum Sociale italiano dell'educazione e a livello internazionale per individuare iniziative di mobilitazione e appuntamenti europei per continuare a tessere una trama unitaria, un'agenda di pensieri ed azioni. ●

* Responsabile nazionale *Legambiente Scuola e Formazione*.



Come di consueto a fine d'anno sono stati pubblicati una serie di dossier statistici sulla situazione degli abitanti del pianeta. Alcuni riguardano direttamente la condizione di bambini e bambine, ragazze e ragazzi, altri al tema dedicano capitoli specifici, altri ancora presentano dati utili a capire quali trasformazioni sono in corso nei vari continenti.

Dalla parte delle bambine

«Tra gli Obiettivi di sviluppo del Millennio – che i paesi del mondo hanno indicato come i presupposti per costruire un mondo migliore nel XXI secolo – due in particolare riguardano l'istruzione delle bambine e dei bambini» afferma Kofi Annan nell'introduzione a *Bambine, istruzione e sviluppo* il Rapporto dell'Unicef su "La condizione dell'infanzia nel mondo 2004"¹. Il segretario dell'Onu si riferisce al raggiungimento dell'istruzione universale, e all'uguaglianza di genere ed *empowerment* delle donne. Nel settembre del 2000 gli stati membri delle Nazioni Unite nella *Dichiarazione del Millennio* hanno indicato il 2015 come anno in cui «liberare i nostri simili, uomini, donne e bambini, dall'abietta e disumanizzante condizione di povertà» e, con dieci anni di anticipo, nel 2005, tra un anno, dovrebbe essere raggiunto il traguardo della parità di iscrizioni maschili e femminili nella scuola primaria e secondaria. Ma ancora oggi dei 121 milioni di bambini che nel mondo si vedono negato il diritto all'istruzione 65 milioni sono bambine.

Già nel 1990 nel corso della Conferenza mondiale sull'Istruzione per Tutti (Thailandia) «si riconobbe che nei paesi più poveri il diritto dell'infanzia all'istruzione era regolarmente violato, specialmente per le bambine, e che durante gli aggiustamenti strutturali degli anni '80 le violazioni erano state aggravate, anziché attenuate dagli interventi internazionali». Ma solo nel 2000 il Vertice del Millennio e il Forum mondiale per l'istruzione di Dakar hanno indicato l'istruzione femminile come questione di importanza primaria.

«L'istruzione femminile è talmente intrecciata con altri aspetti dello sviluppo umano che farne una priorità significa intervenire anche su altri fronti, quali la salute e la condizione femminile, la cura della prima infanzia, l'alimentazione, l'ac-

Il mondo a scuola

CELESTE GROSSI

La globalizzazione dei diritti procede assai più lentamente della globalizzazione economica, tanto che Carol Bellamy, direttore generale del Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia, ha recentemente dichiarato che rischiano di restare «inattuati gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio», indicati nel 2000 dal *Vertice del Millennio* dell'Onu. Il diritto universale all'istruzione ai tempi della globalizzazione

qua, i servizi igienici, lo sviluppo delle comunità, la riduzione del lavoro minorile e di altre forme di sfruttamento, fino alla risoluzione pacifica dei conflitti»². Certo le situazioni più gravi sono nell'Africa subsahariana, dove dal 1990 al 2002 il numero di bambini e di bambine che non frequenta la scuola primaria è salito da 41 a 45 milioni. Ma sarebbe sbagliato pensare che l'accesso all'istruzione di bambini e di bambine (nella stragrande maggioranza migranti) sia un problema che non riguardi anche il nostro paese.

Melting pot all'italiana

Secondo i dati del 37° *Rapporto Censis*³ (pubblicato a dicembre 2003), in Italia ci sono 270.000 bambine e bambini, ragazze e ragazzi immigrati. Tra questi i "senza famiglia" segnalati sono 8.000 (il 75% dei quali proviene in tutto da tre paesi: Albania 2.303, Marocco 2.158, Romania 1897. Almeno 60.000 cittadini e cittadine migranti non frequentano la scuola, anche se la scuola italiana per "regola" accoglie tutte, tutti, anche i figli di genitori "irregolari". Il Miur nell'anno scolastico 2001-2002 ha, invece, censito 181.767 alunni stranieri iscritti a scuole statali e non statali (il 2,3% della popolazione scolastica complessi-

va)⁴. Di questi 2/5 hanno frequentato le elementari; circa 1/4 la scuola media inferiore; 1/5 la scuola dell'infanzia; meno di 1/7 la scuola superiore. Poco meno di 1/4 degli alunni stranieri vive in Lombardia (gli stranieri che frequentano le scuole lombarde sono il 3,8% di tutti gli iscritti). L'incidenza degli alunni stranieri in Lazio è esattamente corrispondente alla media azionale del 2,3%; in Toscana la percentuale è più alta, pari al 3,7; in Campania e Puglia assai più bassa, rispettivamente 0,3% e 0,6%.

Le nazionalità straniere presenti a scuola sono 189 (su 195 censite dall'Istat). Negli ultimi 5 anni scolastici gli alunni stranieri nelle scuole italiane sono più che triplicati; in 20 anni il numero è aumentato più di 30 volte, mentre la presenza di immigrati complessivamente raddoppia in media ogni 10 anni. Nell'anno scolastico in corso, secondo *Tuttoscuola* (<http://www.tuttoscuola.com>) ci sono 51 mila alunni stranieri in più rispetto al 2002-2003. Sono dati che mostrano «come il tasso di multiculturalità della scuola italiana sia destinato a diventare sempre più consistente, e come l'impostazione interculturale della didattica, lungi dall'essere ancora un'opzione facoltativa intesa a dare un "taglio" originale o più accattivante dell'educazione scolastica, sia diventata piuttosto un'esigenza imprescindibile, ovvero uno degli obiettivi prioritari in un sistema che intenda stare "al passo con i tempi" e aperto al futuro che ci attende» (*Immigrazione. Dossier statistico 2003*, il XIII Rapporto sull'immigrazione di Caritas -Migrantes, p. 164)⁵. ●

NOTE

1. L'edizione italiana di *The State of the World Children 2004* (novembre 2003) – tradotta da Antonio Marinelli e curata da Michele Mazzone e Partizia Paternò – può essere richiesta a Comitato Italiano per l'Unicef, via V. E. Orlando 83, 00185 Roma, e-mail pubblicazioni@unicef.it, www.unicef.it, tel. 06.478091, fax 06.47809270.

2. "La condizione dell'infanzia nel mondo 2004", p. 12.

3. Al sito del *Censis* (www.censis.it) si può leggere una sintesi del Rapporto.

4. Miur, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, giugno 2002.

5. Il Rapporto, edito da Nuova Anterem nell'ottobre 2003, può essere richiesto alla Caritas di Roma/ Coordinamento Dossier Statistico Immigrazione, piazza San Giovanni in Laterano 6, 00184 Roma, tel. 0669886158, fax 06.69886375, e-mail dossierimmigrazione@caritasroma.it, www.caritasroma.it/immigrazione.

Che emozione la pagella a punti!

ANTEO CROCIONI

La notizia proviene dal TG1. Un professore di liceo, ammiratore di Lunardi, ha inventato la pagella a punti. Sì, proprio come la patente a punti. Si parte con un certo punteggio, poi si sale o si scende. Sei distratto in classe, del tipo «ripeti le mie ultime dieci parole»? Dieci punti in meno! Sai quanti abitanti ha Casazza? Dieci punti in più! Davvero emozionante, quasi come l'Eredità. Chissà se si può strangolare la compagna di banco e prendersi i suoi punti. Poi s'intervista il geniale professore che assicura che così riesce a fare stare tutti attenti, a creare un sano clima di competizione. Peggio ancora le interviste agli studenti; che dichiarano che così s'impara a salire e scendere e a capire che si può diventare primi superando tutti. Come in autostrada con la patente a punti, dove se vai a 200 all'ora nessuno ti ferma perché altrimenti, dopo, chi vende le auto di lusso? Invece se vai con una Trabant a fari spenti a mezzogiorno di Ferragosto ti tolgono venti punti. Mi ricordo bene quanti corsi ho fatto sulla "valutazione formativa", poi sulla "scheda di valutazione", quindi sulla "nuova scheda di valutazione". Balle. Ci voleva la pagella a punti per motivare gli alunni, per far loro capire come gira il mondo.

Naturalmente, con la pagella a punti chi fa copiare perde 100 punti, ma non scherziamo, mica bisogna educare alla solidarietà, a essere amici. A condividere i problemi. Mi ricordo i miei primi anni di Istituto tecnico: c'era sempre un gioco divertente quanto complicato con il mio compagno di banco. Quando uno cercava di copiare l'altro metteva il braccio sul foglio, lo allontanava e lo copriva, come avrebbe voluto il professore di matematica e come avrebbe fatto un vero stronzo. Poi un sorriso e il foglio era subito avvicinato, scoperto e messo in bell'evidenza. Questo mio compagno di banco non lo vedo da trent'anni ma mi ricordo ancora questi gesti amichevoli, solidali e divertenti.

Diventato un "prof" ho cercato di non dimenticare quei gesti e quei momenti, invitando a cooperare, ad aiutarsi l'un l'altro.

Tutto sbagliato! Così d'ora in poi i compiti in classe (anzi i "test") li farò fare in cabine isolate, dotate di computer on-line dove non solo si lavorerà al proprio compito ma si potrà anche intervenire su quello degli altri per farli sbagliare e perdere punti. Evviva la scuola dell'autonomia, e lo sbocciare dei suoi cento fiori! ●

Pratiche di resistenza

Mercoledì 3 marzo 2004 ore 10 - 13
Milano Università popolare, via Terraggio 1

école organizza, in collaborazione con *Fratelli dell'uomo*, *Come resistere a scuola*, seminario di studi rivolto agli insegnanti di tutti gli ordini di scuola. L'incontro vuole essere un'occasione per riflettere insieme sui meccanismi di potere e dominio nell'istituzione scolastica e nella formazione a partire dalla proposta teorica della "pedagogia della resistenza", ma anche per dare voce a quanti si sforzano di aprire nuovi spazi di libertà nella relazione educativa.

Relazione introduttiva "Pedagogia della resistenza a scuola", Raffaele Mantegazza, Università Milano - Bicocca.
Comunicazioni di Andrea Bagni, *école*; Marilena Salvarezza, *Fratelli dell'uomo*; Gioconda Pietra, *Autoriforma gentile*; Michele Corsi, *Retescuole di Milano*.
Coordina Filippo Trasatti.

Per consentire agli insegnanti la partecipazione all'iniziativa di aggiornamento è stato richiesto al Csa di Milano l'esonero dal servizio.

Per informazioni, tel. 031.268425, e-mail coecole@tin.it;
www.scuolacom.com/école

école, via Magenta 13, 22100 Como, tel.031.264048
Fratelli dell'uomo, via Varesina 214, 20156 Milano, tel. 02.33404091

Le sfide della laicità

Comitato torinese per la laicità della scuola in collaborazione con la FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti - Sezione di Torino e con il CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti - Torino

Convegno di studio
Le sfide della laicità nella cultura e nella società contemporanea: problemi e prospettive.
lunedì 29 marzo 2004
Sala Conferenze Archivio di Stato di Torino

Mattina (ore 9 - 13) Presiede Grazia Dalla Valle (CIDI Torino): ore 9 Apertura dei lavori • ore 9,30 Carlo Ottino (direttore di *Laicità*), *Introduzione* • ore 10 Giovanni Filoramo (Università di Torino), *Per uno studio laico della storia dei fenomeni religiosi* • ore 10,30 Lidia De Federicis (Consigliere de *L'Indice*), *Sguardi laici nella recente narrativa italiana* • ore 11 Pausa caffè • ore 11,30 Michelangelo Bovero (Università di Torino), *Aspetti laici nell'etica e nella filosofia politica oggi* • ore 12 Dibattito.
Pomeriggio (ore 14,30 - 18) Presiede Mirella Bert (FNISM- Sez. di Torino): ore 14,30 Stefano Vitale (CEMEA Piemonte), *Motivi laici nella pedagogia contemporanea* • ore 15 - 17 Tavola rotonda: *La laicità: un valore nella società multiculturale e multireligiosa*. Coordina: Cesare Pianciola (vicepresidente del Comitato). Partecipano: Stefano Allievi (Università di Padova), Elena Bein Ricco (Centro culturale valdese), Franco Bolgiani (Università di Torino), Giulio Disegni (Gruppo di Studi ebraici Torino), Vera Pegna (vicesegretaria UAAR, vicepresidente FHE) • ore 17 Dibattito • ore 17,30 Conclusioni: Attilio Tempestini (presidente del Comitato).

Laicità, cittadinanza e Costituzione europea

Nell'ambito del Progetto Socrates "L'educazione al tempo della globalizzazione", Federazione Italiana Cemea, Associazione Idee per l'educazione, Cemea Francia, Cemea Belgio, Animus - Romania, Centro Jordan - Polonia organizzano il seminario internazionale "Laicità, cittadinanza e Costituzione europea. L'iniziativa - che si tiene a Torino (SFEP, Aula "D. Imarisio", via Cellini 14) venerdì 6 febbraio dalle 15.00 alle 18,30 - avvia un confronto a più voci sui principali problemi che attengono alla laicità in Europa oggi. Al centro del dibattito: il rapporto Stato-confessioni religiose; scuola pubblica - scuola privata; la garanzia dei diritti individuali; i diritti delle minoranze etniche e culturali; il pluralismo nell'informazione; la democrazia nella scuola; l'insegnamento dei fatti religiosi a scuola; le problematiche delle attività socio-educative extrascolastiche; biotecnologie e problemi etici. I lavori presentati da Stefano Vitale (Cemea), saranno introdotti dalla relazione "Laicità, cittadinanza e Costituzione europea" di Vera Pegna, vicesegretaria UAAR e vicepresidente Fédération Humaniste Européenne, proseguiranno con comunicazioni di Jean Marie Michel (Francia), Rudi Gits (Belgio), Elena Marinescu (Romania), Alicja Szpot (Polonia), Claudio Tosi (Italia), Cesare Pianciola (Italia).

Per informazioni: Cemea Piemonte, via Avogadro 26, 10121 Torino, e-mail cemea@ipsnet.it, tel. 011.541225, fax 011.541339.

Organi collegiali territoriali: sempre meno autonomia

CORRADO MAUCERI

Affermava difatti l'articolo 21 della legge istitutiva dell'autonomia scolastica: «l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo».

L'autonomia delle istituzioni scolastiche era vista quindi all'interno dell'autonomia dell'intero sistema scolastico; non può esserci un'effettiva autonomia delle istituzioni scolastiche se nel contempo non è prevista un'effettiva autonomia dell'intero sistema scolastico.

In sostanza l'autonomia delle istituzioni scolastiche presuppone un governo del sistema scolastico che sia autonomo dal Ministero; la scuola dell'autonomia deve essere nazionale e statale (e non frammentata in tante scuole competitive fra di loro), ma non ministeriale.

Purtroppo anche i governi del centro-sinistra non si sono dimostrati molto sensibili a tale forma di autonomia scolastica; non si può non ricordare che con l'articolo 8 del Regolamento sull'autonomia sono stati attribuiti al Ministro poteri di indirizzo culturale e di ordine didattico. Con questa logica di governo ministeriale della scuola, gli organi collegiali territoriali sono stati trasformati in organismi marcatamente ministeriali (l'articolo 2 del DPR n. 233/99 configura il Consiglio superiore della pubblica istruzione come organo «di supporto tecnico scientifico»).

Se queste erano le premesse non c'è da stupirsi che l'attuale governo abbia predisposto, nel disinteresse più generale, uno schema di modifica della disciplina degli organi collegiali territoriali che elimina ogni parvenza di autonomia del sistema scolastico; gli organi collegiali territoriali sono difatti «organi di consulenza tecnico-scientifica» senza alcun ruolo autonomo e senza alcuna funzione di garanzia dell'autonomia scolastica.

Lo schema predisposto dal Governo ripropone i tre livelli, già previsti nel precedente DPR del 1999: il Consiglio nazionale dell'istruzione e della formazione (nella legge Moratti la formazione rappresenta un secondo canale del sistema scolastico formativo), i consigli scolastici regionali ed i consigli scolastici locali.

L'autonomia scolastica è sempre più snaturata nella sua funzione essenziale che è quella di garantire un sistema scolastico statale, ma non ministeriale.

Il 22 gennaio è scaduta la delega al Governo per la modifica della normativa degli OO.CC. territoriali; e il Governo non ha provveduto ad approvare il testo predisposto da Letizia Moratti, ma è prevedibile che la Moratti chiederà una nuova delega e riproporrà lo stesso testo

Tali organi, considerata la loro natura tecnico-scientifica, non sono elettivi e quindi rappresentativi di orientamenti culturali (l'orientamento culturale è quello del Ministro), ma di "competenze" tecniche; difatti il Consiglio nazionale dell'Istruzione e della formazione è composto da trentasei componenti di cui venti sono i presidenti dei consigli scolastici regionali (e delle province di Trento e Bolzano), tre designati dai rappresentanti delle scuole paritarie dei consigli scolastici regionali e tre rappresentanti delle minoranze linguistiche; dieci componenti sono inoltre nominati direttamente dal Ministro!

I Consigli regionali sono formati dai presidenti dei Consigli scolastici locali (in numero non superiore a quello delle province esistenti nella Regione); tre rappresentanti (ovviamente) delle scuole paritarie, due studenti ed, inoltre, i rappresentanti delle diverse realtà locali ed istituzionali (Regioni, EE.LL., ecc.).

Infine i Consigli scolastici locali sono istituiti in corrispondenza degli attuali C.S.A. e sono formati (oltre che da rappresentanti delle realtà locali) anche da studenti, docenti, dirigenti scolastici e personale ATA, tutti però designati.



Senza dubbio gli organi collegiali territoriali non hanno mai svolto un ruolo di effettiva partecipazione democratica al governo delle scuole nel territorio, né sono stati sentiti nel mondo delle scuole come concreti punti di riferimento; sarebbe stata pertanto necessaria una riforma radicale per renderli più partecipi e più funzionali al governo della scuola nel territorio.

L'attuale riforma segna però una chiara scelta in senso opposto; la scuola nel territorio ed a livello nazionale è governata dal Ministero e dai suoi organi periferici che potranno avvalersi, se ed in quanto lo ritengano opportuno, dell'apporto "tecnico" di tali organismi rappresentativi di se stessi e quindi inidonei anche alla stessa funzione consultiva.

Cosa fare? Anzitutto ripensare l'autonomia che non può essere limitata all'autonomia delle istituzioni scolastiche; nel contempo pare opportuna la proposta formulata a Firenze dal "Forum per le politiche formative" e cioè di costruire dal basso una rete di scuole sia per definire progetti comuni sia per contrapporre alla competitività tra scuole un sistema di cooperazione e di partecipazione democratica. ●

Il CNPI sulla riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione

Sul sito di *ecole* (www.scuolacomo.com/ecole) si può leggere la Pronuncia ferma e chiara, che il CNPI - Consiglio nazionale della pubblica istruzione - il 17 dicembre 2003 ha espresso (di propria iniziativa, non un "parere" per richiesta formale del Ministro) sullo schema di Decreto Legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, ai sensi della Legge 28 marzo 2003, n. 53.

HANDICAP A SCUOLA: LA RIFORMA INTERROTTA

A CURA DI STEFANO VITALE

Il tema dell'inserimento delle bambine e dei bambini handicappati è oggi significativo perché in una scuola sempre più tendenzialmente selettiva e, come si diceva una volta, classista, i fenomeni di esclusione sono crescenti. La cosiddetta "riforma Moratti" che nuovamente divide le due culture (classica e professionale) e che ripropone di fatto meccanismi dualistici, che spazio lascia davvero agli handicappati? Il sospetto fondato è che sia sempre più ristretto e che siano "gli ultimi degli ultimi". Con la carenza di insegnanti nelle classi è scoppiata una sorta di corsa alla certificazione per ottenere nelle scuole degli insegnanti in più, per poter formare nuove classi, inoltre il massiccio ingresso di bambini e ragazzi stranieri (spesso impropriamente "certificati") gonfia il problema in maniera ambigua. La nostra idea è che occorre rilanciare il dibattito e leggere questa esperienza come la cartina di tornasole di una questione essenziale: quella della natura stessa della nostra scuola che non sarà davvero di qualità senza una integrazione di qualità in una scuola davvero cambiata.



PAGINA

9

Risorse autentiche per l'integrazione

STEFANO VITALE

Il 30 marzo 1971, il Parlamento Italiano approvava la legge n. 118 che legiferava per tutte le persone in condizione di handicap, nessuna esclusa e che prevedeva per la prima volta all'articolo 28 che di norma l'educazione e l'istruzione delle persone in situazione di handicap avviene nelle sezioni e nelle classi comuni della scuola statale. Oltre trent'anni di integrazione scolastica rappresentano radici tutt'altro che trascurabili e come diceva Mario Tortello, probabilmente questa è l'unica riforma che abbia attraversato in questi anni tutti gli ordini e gradi di scuola italiani

I dati del 2001 dicono che in Italia nella scuola statale¹, dalla materna alla superiore, sono inseriti oltre 130.000 ragazzi in situazione di handicap di cui oltre 22.000 nella sola secondaria superiore. Le classi coinvolte nel processo di integrazione sono oltre 100.000. Se moltiplichiamo per 20 o 25 abbiamo la dimensione di come in questi trent'anni le nuove generazioni siano cresciute riconoscendo come dato di fatto normale che nei loro contesti di vita siano presenti anche coetanei con deficit. Sono dati che non debbono essere presi sotto gamba proprio nel momento in cui la scuola rischia di modificare il suo assetto.

Compagni di scuola

Il problema che poniamo è di capire se in quel che c'è stato vi sia qualcosa di qualitativo che non può essere trascurato nella scuola di oggi ed in quella futura. Di vari aspetti ci occupiamo in questo tema, ma qui vorremmo attirare l'attenzione sul fatto che nella gamma delle risorse per l'integrazione i compagni di classe rappresentano la risorsa più presente, più diretta, ma forse meno utilizzata. È così presente, così normale però continua a essere messa in secondo piano. La risorsa "compagni" deve essere quindi attivata e deve essere il più possibile utilizzata e messa in rete

con le altre risorse per l'integrazione. Tra l'altro, molte ricerche, anche internazionali, documentano come la risorsa "compagni di classe", se attivata, progredisce. È una risorsa che fa bene all'altro e allo stesso tempo a se stessa. Alcuni autori hanno individuato tre ambiti di attività, nelle interazioni tra compagni e alunno in situazione di handicap.

Innanzitutto si possono apprendere nuove regole di aiuto: percepire il compagno in situazione di handicap anzitutto come un bambino come gli altri e che poi vi è esigenza da parte dell'educatore di dare tempo ed opportunità ai coetanei per stare insieme senza la media-



zione degli adulti. Vi sono aiuti differenziati e reciproci, ma in certe situazioni occorre capire che alcuni tipi di aiuto possono essere rivolti ad alcuni coetanei, ma è inopportuno rivolgerli genericamente a tutti. Si può capire quando aiutare e soprattutto come aiutare non sostituendosi all'altro, non facendo le cose al posto suo, ma promuovendo lo sviluppo delle sue capacità e quindi le regole di aiuto fra compagni vengono innovate dalla presenza del compagno in difficoltà.

Al secondo punto troviamo la percezione positiva dell'allievo in situazione di handicap. Un'interazione sana aiuta a percepire la situazione di handicap privilegiandone innanzitutto la normalità, non l'eccezionalità. Trattare il ragazzo con deficit come uno di noi, ovvero alla stessa stregua con cui trattiamo con gli altri compagni cercando di esigere da lui tutto quello che è possibile esigere senza sconti. È un messaggio non assistenzialistico, non pietistico anche se c'è una specie di contraddizione: da un lato si dice modifichiamo le relazioni di aiuto perché c'è il compagno handicappato, dall'altro si dice non aiutiamolo più di tanto, non facciamo cose diverse, particolari per lui. Il bilanciamento di queste due linee, che certo rappresentano un equilibrio non facile, indica però che è in questo equilibrio che sta molta della qualità dell'integrazione.

Il terzo punto è relativo all'autonomia nei rapporti fra compagni, autonomia dagli adulti. Questi devono anche farsi da parte, per lasciare che nella classe tutti i bambini possano interagire fra loro in maniera spontanea, non direttamente condizionata e prevedere tempi di autonomia, di crescita.

L'handicap "capovolto"

Si può essere così posti di fronte ad una situazione "capovolta": molte inchieste, testimonianze, esperienze ci dicono del miglioramento del concetto di sé, dell'autostima, dell'autopercezione da parte dell'allievo non in situazione di handicap, una maggiore comprensione interpersonale, una più ampia capacità di mettersi nei panni degli altri, di cogliere stati emotivi, pensieri, motivazioni. È significativo il fatto che in una ricerca (cfr. Dario Ianes, Mario Tortello, La

qualità dell'integrazione scolastica, Erickson, 2001) il 66% degli allievi dichiarati e dimostrarono di avere una maggiore comprensione interpersonale in seguito a un'esperienza di integrazione. Le altre percentuali ad esempio denunciano minore timore delle differenze umane, maggiore tolleranza, maggior capacità di non essere aggressivi di fronte a situazioni difficili, maggiore riflessione e sviluppo di principi personali. Il 48% degli allievi dichiara di aver fatto passi in avanti rispetto a riflessioni di tipo personale, valoriale ed etico. Emerge che proprio gli allievi ritenuti ai bordi, gli allievi candidati alla dispersione siano quelli che più sanno investirsi in questi rapporti con il compagno handicappato e quelli che proprio grazie a questa crescita riescono ad ottenere i risultati migliori anche sotto il profilo del profitto. Davvero una "nuova scuola" magari tutta centrata su Impresa, Informatica ed Inglese come vorrebbe l'attuale governo di centrodestra è distante anni luce da queste possibilità. Se davvero occorre promuovere una "i" e quella dell'inclusione (di contro all'esclusione verso la quale si tende ad andare). Il mondo anglosassone non parla di *integrazione*, ma parla di *inclusion*: parlare di inclusione sembra quasi un diminutivo. Il loro concetto di *integration* è pari al nostro concetto di inserimento; *inclusion* è un concetto forte che scomoda tutte le persone del contesto.

Strategie per l'inclusione a scuola

Allora come migliorare le relazioni inclusive tra gli alunni? Nelle nostre scuole non si respira un clima realmente inclusivo. Forse non è ancora un clima segregante o competitivo, di certo è un clima molto individualistico.

Uno dei rischi dell'autonomia scolastica, visto che tra autonomia ed autarchia il confine è molto sottile, è quello di far crescere il clima individualistico, che può divenire competitivo, segregante. La competizione ha dei simboli, e noi continuiamo a gestire le attività didattiche premiando i migliori, mettendoli in mostra non creiamo che un clima competitivo. E anche se lo facciamo mettendo in mostra le cose più belle perché

gli altri facciano nella stessa maniera, ma di fatto questi simboli trasmettono un messaggio che può non essere inclusivo, ma competitivo.

C'è un problema di linguaggio: può essere integrante, collegare, creare rapporti e relazioni, oppure segregante, isolare, promuovere certo le cose migliori ma non favorire la cooperazione. Si parla di senso di appartenenza e di coesione del gruppo, allora o l'identità di un gruppo si manifesta o non è un gruppo. Molto spesso un allievo prima di rivolgersi all'insegnante si rivolge ai coetanei. I compagni hanno sempre qualche qualità, qualche capacità particolare ed è a questi che ci si rivolge per affrontare i problemi prima che agli adulti. Se siamo in grado di mettere insieme le "pagine gialle" del gruppo, della classe e di definire che: Mario è esperto in... o Giovanna è esperta in... possiamo invitare ad utilizzare i compagni come risorsa.

Un altro punto è la valorizzazione dei successi. «Se il tuo successo non è anche il mio allora non siamo un gruppo, se siamo in una situazione competitiva il tuo successo mi toglie qualche cosa» allora la valorizzazione reciproca dei successi è una delle cose più importanti anche se è difficile perché è troppo rara anche nei gruppi di noi adulti.

Infine, se gli alunni vengono investiti direttamente di responsabilità di gestione, di programmazione, di accoglienza del loro compagno in classe possiamo parlare di integrazione, diversamente, se non coinvolti non credo si possa parlare di integrazione. Sappiamo che a scuola si parla di gruppo di lavoro che gestisce l'integrazione, perché in questo gruppo non sono quasi mai presenti anche gli allievi non in situazione di handicap quando invece sono proprio questi gli attori della integrazione? Il fine ultimo di ogni obiettivo educativo dovrebbe essere quello di aiutare ciascuno a: scoprire la propria originalità; valorizzare la relazione ad una cultura e riconoscere l'universalità di tutte le creature, dei loro bisogni fondamentali, dei diritti che sono uguali per tutti. ●

NOTA

1. La scuola privata, che pure ha pratiche di integrazione, a volte anche di qualità, non può vantare al momento una esperienza analoga.

La corsa a ostacoli dell'alunno disabile

PINO PATRONCINI

Nella prospettiva che si prepara per gli alunni disabili convergono tutti gli effetti di quell'intreccio di misure burocratiche, di tagli economici e, diciamo pure, di luoghi comuni che ancora aleggiano intorno a tutte le faccende scolastiche, e che in questo caso danno luogo ancora a malcelati pregiudizi

«**G**li ostacoli maggiori ad una piena integrazione dei disabili rimangono quelli fisici, dovuti alle barriere architettoniche». Così si poteva leggere poco tempo fa sul *Sole 24 Ore*, per la precisione su quello dell'8 dicembre 2003. Ma in realtà la situazione, mai facile, dell'alunno portatore di handicap sta trovando in questi anni una serie di altre difficoltà, tanto che si può parlare di un vero proprio percorso a ostacoli che si profila per il futuro. E mai come in questo caso si rivela vero il principio per cui l'handicap non è un problema a parte, bensì la punta dell'iceberg dei problemi che la scuola, ma potremmo dire l'educazione e la pedagogia in generale, si trova ad affrontare. Non è un mistero, infatti, che alcune teorie pedagogiche sono nate, si sono sviluppate, sono state elaborate a partire dall'handicap.

Un sostegno precario

Tanto per capire che il problema non è poi così diverso da quello che si proietta su tutto il resto del sistema scolastico italiano potremmo partire dalla questione dell'incremento del precariato e delle mancate assunzioni. Sappiamo che questo oltre a servire ad un risparmio contingente fa parte di una strategia legata alla controriforma prevista dalla legge 53, per via della quale si prevedono effetti di riduzione strutturale del personale, tali da sconsigliare un'ondata di immissioni in ruolo che avrebbe solo l'effetto di vincolare i docenti al posto di lavoro e di renderne più difficile l'eventuale "dismissione". Ebbene: un settore come quello dei docenti di sostegno, che anche per altri motivi ha sempre visto un cospicuo nu-

mero di precari, vede crescere il fenomeno in maniera esponenziale. Se nel 1999-2000 il personale precario era "solo" il 37,6% dei 60.457 insegnanti di sostegno, nel 2002-2003 era il 43,4 di 75.288 insegnanti. Infatti, nonostante i vari interventi fatti in diverse finanziarie passate per scongiurare una spesa eccessiva, quasi questa fosse dovuta ad una scriteriata allegria spendereccia e non a un bisogno effettivo, il numero degli insegnanti di sostegno è costantemente salito. Ma ciò è avvenuto soprattutto nel cosiddetto organico di fatto, quello in cui non si dà luogo ad immissione in ruolo.

Il fatto è che gli alunni portatori di handicap sono cresciuti da 113.289 che erano nel 1997-98 a 140.478 nel 2002-03. Di fronte a tali necessità ci si sarebbe aspettata una politica di attenzione maggiore, a partire dalla formazione degli insegnanti. Ma la storia dell'insegnamento ai portatori di handicap è tutt'al più costellata di interventi di emergenza, quando è andata bene. La storia dei corsi di preparazione non è mai stata una storia limpida e trasparente, ma quanto meno ha permesso il formarsi di un settore di docenti, comunque in molte province ancora insufficiente, in grado di intervenire. Solo pochi anni fa con la riforma universitaria e l'istituzione della Siss e della laurea in scienze della formazione primaria il problema è stato affrontato in termini ordinari e ordinamentali: 400 ore supplementari rispetto al normale corso di studi per ottenere la specializzazione. Ma con tempi e quantità ancora insufficienti ed in una situazione in cui occorre anche fare i conti con le condizioni create dagli interventi di emergenza (i numerosi precari, con titolo e senza, già impegnati in questo lavoro) la cosa

ha creato più contraddizioni di quante ne abbia risolte.

La vocazione impossibile

Gli interventi ministeriali, ispirati da un lato al tamponare l'emergenza e dall'altro a risparmiare sulla spesa del personale, sono convulsi e contraddittori. Abbiamo assistito in poco tempo a un decreto, il 212 del 2002, che obbliga i soprannumerari, sotto la minaccia del licenziamento, a riconvertirsi sostanzialmente sul sostegno. E la cosa è stata ribadita nella recente finanziaria con un'accentuazione della riconversione proprio in questa direzione. Una riconversione senza "vocazione", potremmo dire, con tutte le conseguenze del caso. Ma dall'altra parte un recente disegno di legge governativo sul precariato imporrebbe alle università di istituire corsi brevi di abilitazione per il personale già in servizio in possesso del titolo di specializzazione. In altre parole con questo si promettono al personale specializzato immissioni in ruolo che non ci saranno, sia perché alla disponibilità effettiva dei posti corrisponde la "turcheria" del governo, che lesina le assunzioni, sia perché la strada verrà sbarrata dai "riconvertiti", questi ultimi prevalentemente insegnanti tecnico pratici della scuola secondaria.

L'handicap altrove

Nella crescita del numero di alunni portatori di handicap, infatti, ha giocato la loro presenza nella scuola secondaria superiore, favorita anche dall'avvio del servizio di sostegno organizzato su quat-





tro aree disciplinari. In dieci anni la crescita del fenomeno è stata del 261,3%. Oggi sono 31.386 gli scolarizzati in questo grado di scuola. Più un quinto del totale. Ma essi si concentrano soprattutto nel settore professionale dove viene accolto il 63,21% degli alunni disabili iscritti nella scuola secondaria superiore, mentre un altro 18,46% viene accolto nell'istruzione tecnica. Orbene: i progetti in corso d'opera minacciano di spostare entrambi questi settori alle dipendenze regionali, in un quadro di abbassamento complessivo del profilo educativo, che sarebbe sempre più schiacciato sull'avviamento al lavoro. In questo modo perciò il Ministero si liberebbe in un colpo solo del problema non solo dell'istruzione professionale, ma anche di quello degli sbocchi lavorativi per i disabili e della loro scolarizzazione nella secondaria superiore, liberandosi della quasi totalità delle loro presenze. Anche in questo caso dunque il loro destino è saldamente intrecciato ai destini di tutto il sistema, anzi né è, potremmo dire per ribadire quanto detto all'inizio, quasi una metafora.

Lo sguardo degli altri

Nulla si sa invece, almeno nel momento in cui scrivo, delle misure di ridefinizione dei parametri dell'handicap a cui questo ministero ha affidato la riduzione del numero degli insegnanti impegnati. Il decreto ancora all'esame del Governo richiamerebbe gli indicatori fissati dalla Organizzazione Mondiale della Sanità e richiederebbe la certificazione di un organo collegiale dell'Asl. L'idea sottintende il sospetto che in questi anni ci sia stata una gestione "allegra" della faccenda che avrebbe fatto passare per alunni portatori di handicap anche alunni con semplici difficoltà relazionali o di disagio psicologico o sociale. Ma se ciò anche fosse, il risultato sarebbe comunque il lasciare le classi con quei casi privi di qualsiasi supporto.

Tuttavia sono proprio ipotesi di questo tipo che rimandano al nocciolo della questione: alla concezione di fondo su come si gestisce il problema. E si riapre un dibattito antico. Quello che ci fu nel 1971 ai tempi dell'approvazione della legge 118. Cioè se il problema dell'handicap sia un caso a parte e come tale debba essere trattato, con una sua graduazione in relazione ad altri casi, anch'essi da trattare a parte (ammesso che ci siano attenzione e risorse). Se la scuola sia una sequenza di casi catalogabili, da inserire in appositi segmen-

ti, gestiti con appositi strumenti preconfezionati. Insomma se il sistema educativo debba essere un insieme di mondi a parte o non piuttosto un ambiente organico, vitale e integrante. E il dibattito si riapre di fatto anche sulla figura dell'insegnante di sostegno: insegnante o educatore? Sostegno alla classe o sostegno all'alunno? E magari si sfruttano a certi fini anche le spinte "protezionistiche" alla costituzione di un'apposita classe di concorso o di un apposito ruolo generate dalle difficoltà occupazionali.

Da un lato si elogia il modello italiano per i successi nel campo dell'integrazione, che anche nel quadro europeo costituisce una eccezione: sulla strada tracciata dall'Italia si sono mossi Spagna, Portogallo e Norvegia, ma non gli altri paesi dove vige ancora il sistema delle scuole o delle classi speciali. Ma dall'altro si aggrediscono non solo gli strumenti ma anche la storia e gli ambienti, dove questa integrazione è avvenuta. E l'integrazione non si fa da una parte sola, e certamente non guardando al problema con lo sguardo degli altri. ●

Il tempo capovolto

MONICA SPECCHIA

Ho 31 anni e per mille ragioni ho vissuto il mio percorso di formazione scolastica come fosse una corsa ad ostacoli vivendo il passare di ogni anno con tenacia mista a paura, amore e rabbia. Mi piacevano i libri fin da piccola, mi piaceva, immaginare storie e colorare e quando ai miei genitori e a me fu proposta la possibilità della mia integrazione nel sistema scolastico fui io a svincolare dalla paura altrui dichiarando con l'ingenuità dei miei sei anni di volere anch'io un grembiule e una cartella come era per gli altri bambini. La legge già consentiva l'accesso all'istruzione primaria per le persone portatrici di handicap e quindi entrai in classe avendone pieno diritto, almeno sulla carta, perché nella realtà il primo impatto fu durissimo. L'insegnante che mi accolse non era preparata a rendersi partecipe delle mie differenze né professionalmente né emotivamente: temeva che la mia diversità fosse un problema irrisolvibile. Ero altro distante in ogni senso dal senso comune della normalità, la mia lentezza nei gesti e negli sguardi era vissuta come un'incombenza da risolvere, non come l'investimento su di un'intelligenza da forgiare

I miei compagni percepirono la paura e per loro fui in quei cinque anni la compagna silenziosa che giocava "male". Vissi nell'isolamento fisico e psicologico che lasciò cicatrici profonde in me ed in chi mi stava accanto. La mia integrazione venne in qualche modo imposta ed accettata arrivai alla fine di cinque anni di scuola elementare timida come tutti i bambini e consapevole del dolore come pochi adulti. Fortunatamente gli anni passarono, cambiarono i volti, gli approcci educativi, il mio mondo

si riempì di colori ed affetti, ero consapevole della mia fragile unicità. Fui una adolescente tristemente spensierata come molti adolescenti, una ventenne appassionata e attenta come molti ventenni che mentre svolgeva il tirocinio per diventare maestra a sua volta lasciava che i "suoi allievi" giocassero con lei e la sua carrozzina e che nel vedere la loro spontaneità piangeva lacrime ingenuche che avevano il sapore di una vittoria. Vivevo e vivo anche ora, che sono lau-



Noi, casualmente...

STEFANO VITALE

*Noi, casualmente
dall'altra parte
di chi
fissa
sguardo muto
la sfera maculata
plastica fonte
di ossessivi ritorni.*

*Lentamente
la bocca s'allarga
attraversata da un sorriso
attonito.*

*Rimbalza
la mente sospesa
tra invisibili fili
elettriche contrazioni
di cellule
perforano*

*bianche schede
senza tempo
frammenti di cosmo
ci osservano
da questi umidi occhi.*

*Corse dinoccolate
tra instabili equilibri
meccaniche leve
di nervi tirati:
ecco il furore
gioioso
del puro movimento.*

*Adesso tu, dopo io...
dico basta... l'auto
di tua... aspetta... Culo!
Dimmi, a cosa pensi
quando ti
addormenti?*

reanda in Lettere moderne, su quattro ruote. Il dolore torna vivo, la differenza si trasforma da ricchezza in peso ogni volta che una porta rimane chiusa, un gradino nega l'accesso ad un'aula, una legge nega l'insegnante di sostegno a qualcuno che, come me allora, chiede di partecipare al gioco del mondo mettendo sul tavolo le proprie carte.

Sembra tornare a vivere un tempo capovolto che guarda più al passato che al futuro. I tagli agli insegnanti di sostegno nella scuola superiore ne sono un segno palese. E spaventa il pressapochismo con cui in molti ambiti ci si occupa della formazione degli operatori che a più livelli entrano in relazione con persone portatrici di handicap. Una formazione che troppo spesso viene lasciata gestire dalla sensibilità di pochi o peggio ancora improvvisata, dimenticando l'importanza dell'acquisizione di competenze, la necessità di dare alla persona in difficoltà una quantità di informazioni differenti e di saperi differenti che siano forniti in una dimensione di continuità nella relazione tra portatore di handicap e mondo esterno, ma anche tra le diverse figure educative che interagiscono con il soggetto disabile.

Quali i luoghi di confronto? Quali i tempi e le risorse? In questo anno del disabile in cui i disabili sono visibili ed in alcuni casi sovraesposti ad attenzioni prima impensabili il dibattito sull'integrazione tra "normodotati" e disabili in ambito universitario rimane un fatto episodico che necessita di occasioni e sollecitazioni specifiche.

La veicolazione del concetto del diritto ad avere diritto può rimanere un fatto episodico?

Io ho attraversato il tempo delle porte chiuse, ora molte di queste sono aperte ma gli spazi sono vuoti. È tempo di progetti e contenuti. A noi la lotta. ●

Diversità a scuola

ANDREA CANEVARO *

Gli obiettivi dell'anno europeo dedicato ai disabili, contenevano queste due indicazioni: assicurare che la disabilità sia messa al primo posto tra le priorità delle politiche trasversali; creare consapevolezza sul diritto delle persone disabili alla piena uguaglianza e alla piena partecipazione a tutti gli aspetti della vita. È quindi evidente, o dovrebbe esserlo, che la formazione non può essere intesa come progetto individuale, ma come progetto individualizzato integrato, in una prospettiva inclusiva

La questione però è complessa perché occorre non lasciare la scuola da sola, e neppure sottometerla ad una certa idea del mercato del lavoro. È indispensabile tener conto di sei elementi, che permettono di realizzare la prospettiva inclusiva: i trasporti (non assicurati in forme individuali eccezionali, ma nell'accesso ai mezzi pubblici per tutti), gli accessi (non solo agli ambienti, ma anche alle informazioni, alla cultura...), l'accoglienza (non come mo-

mento ma come percorso), gli spazi (al plurale), gli appoggi (qualificati e capaci di attivare gli appoggi informali) e le prospettive (l'attenzione al progetto di vita).

Riferendosi più precisamente all'inclusione scolastica e didattica, è utile considerare che: l'alunno disabile deve rimanere in classe per il maggior tempo possibile; l'alunno disabile deve fare il più possibile le stesse cose che fanno i suoi compagni; l'alunno disabile deve il

più possibile essere posto nelle stesse condizioni formative; i migliori sostegni per l'alunno disabile, grazie all'insegnante, sono i suoi compagni; gli spazi dell'aula inclusiva devono essere ampi e articolati. I maggiori rischi, legati all'attuale governo della scuola, sono: la precarizzazione del personale educativo e formativo; l'idea che vi siano percorsi individuali e non individualizzati; i principi dell'integrazione sembrano confermati, ma svuotati di ogni possibilità di realizzazione.

Competenze ricorsive

La scuola deve permettere una base larga; deve dare la possibilità di capire che la crescita delle competenze, della personalità, dell'individualità hanno degli elementi condivisi comuni. Li chiamo "elementi ricorsivi". Le capacità e gli apprendimenti che costituiscono la *competenza ricorsiva*: sono quelli che riguardano la vita di tutti i giorni, la possibilità di organizzare la propria quotidianità attraverso gli elementi di base che sono stati, da piccolini, la respirazione, la temperatura corporea, l'alimentazione, la digestione e l'evacuazione, il sonno, il riposo, le varie attività, le stimolazioni, la sessualità; e che sono cresciuti in rapporto alla strutturazione di tempo e spazio, alle "buone abitudini" di organizzazione della vita di tutti i giorni. È utile pensare per generi e non pensare ad handicappati neutrali, ma ad handicappati e handicappati, la disabilità di uomini e di donne, di bambini e di bambine.

La scuola di base affronta questo in termini giustamente impliciti, ma con poca intenzionalità di farli capire come elementi sostanziali per la nostra vita. Molte volte le difficoltà di apprendimento disciplinare e formale sono dovute anche al fatto che c'è poca attenzione a queste che sono le competenze informali ricorsive, di tutti i giorni. Crescendo, arriviamo alle competenze individuali accresciute dagli apprendimenti. Se noi immaginiamo una vita che ha una crescita normale e che rientra nelle percentuali di rischio attualmente in rialzo – per cui può subentrare un trauma di qualsiasi tipo e nascere una disabilità che si mantiene per il resto della vita – è assai probabile che quelle competenze ricorsive ridiventino un piccolo o un grande problema. Abbiamo bisogno allora di una attenzione condivisa dall'ambiente. Se qualcuno ha avuto in casa qualche familiare che ha avuto un ictus o anche un incidente lieve come la rottura di una gamba, che

ha creato difficoltà più o meno grandi proprio nello svolgimento delle piccole ritualità quotidiane della sopravvivenza: vestirsi, andare in bagno ecc., può capire bene di cosa parliamo.

Insegnante: una professione "debole"

Le professioni deboli, secondo il significato empirico di questa parola, comprendono la professione di insegnante. Molte volte riscontriamo che le nostre capacità di insegnanti sono vincolate, appesantite, dalla necessità di riferirsi all'esperienza e questo può far nascere anche un sentimento di orgoglio: non siamo dei teorici, ma viviamo di concretezze! Forse anche questo è un punto debole, ma potrebbe essere trasformato in qualità. Il gruppo classe ha bisogno di produrre delle attività. Abbiamo la sensazione che a volte continui ad esserci una contrapposizione e una divaricazione fra lo star bene, gli elementi relazionali, la capacità di convivere, e il produrre apprendimenti. Le due dimensioni dovrebbero essere strettamente intrecciate. Questo equivoco dura da tempo, ed è possibile che vada ancora avanti. Crediamo che in questi decenni e nei prossimi anni le attività della scuola abbiano dei forti impegni nei confronti della pluralità dei soggetti che interverranno nel contesto scolastico. E non solo per le disabilità, ma forte dell'esperienza concreta vissuta nell'integrazione di disabili. Per questo, occorre non farsi rubare la memoria.

Costruire un intreccio

Il possibile mutare della popolazione scolastica, secondo le ondate migratorie, è certamente il fatto più vistoso, e sarà necessario essere molto attenti a non condurre le attività della scuola secondo una modalità che è più propria delle attività televisive: far convivere in un palinsesto tanti volti, tante attività, tante immagini, senza minimamente preoccuparsi di intrecciarne tra loro gli elementi. Sarà necessario costruire, invece, un intreccio e permettere che vi siano elementi condivisi. Pluralità dei soggetti può voler dire anche pluralità di linguaggi; non pluralità delle comunicazioni ma proprio dei linguaggi, cioè delle strutture comunicative con una costruzione simbolica e con una organizzazione grammaticale e sintattica con delle condivisioni semantiche. È possibile che manchino le condivisioni semantiche e per

costruirle, per permettere che queste costruzioni avvengano con delle radici, è necessario avere delle possibilità di lavoro comune, cioè organizzare dei tempi di laboratorio durante i quali il riscontro tra le parole che evocano, che rappresentano, che annunciano, e gli oggetti, permetta di costruire il condiviso.

Questo processo si evidenzia in quell'immigrazione che ha come primo impatto il luogo di lavoro. L'apprendimento della lingua avviene attraverso la corrispondenza delle parole con gli oggetti, con le azioni, con il contesto che è il mondo del lavoro. Ed è possibile quindi che un lavoratore proveniente da un altro paese conosca bene la lingua italiana, limitatamente a un vocabolario ristretto al luogo di lavoro, forse questo lavoratore può avere anche delle capacità tecniche non comuni ma non ha l'ampiezza di conoscenza linguistica che caratterizza chi arriva al lavoro mediante un percorso di esperienza vitale. Per bambini e bambine questi aspetti senz'altro possono essere diversi ma potrebbe esservi una possibilità di non avere eco nel vocabolo e nei vocaboli della scuola con l'esperienza familiare. Vi sono anche percorsi che hanno nella televisione l'interlocutore inerte, ahimè, privilegiato, e quindi anche per bambini che sono di famiglie autoctone vi possono essere degli impoverimenti legati al fatto che il linguaggio è sempre in relazione con una attualità di immagine ed ha scarsa possibilità evocativa e rielaborativa della previsione.

Diversità e buone prassi

Don Lorenzo Milani diceva che di fronte ad un problema vi sono due atteggiamenti possibili: uno consiste nell'affrontarlo per «sortirne tutti insieme», e questa è la politica. L'altro atteggiamento è individualistico: «sortirne da soli è avarizia». Nel periodo in cui siamo, dominato da precarietà e incertezza, le diversità sono destinate all'avarizia? La politica della scuola rischia di proporsi ed annullarsi, in un paradosso ossimorico. Rischia di essere "politica della scuola individualistica". Le *buone prassi* possono impegnare a sottrarre le integrazioni dalla falsa neutralità tecnica. È la necessità di procedere con scelte complessive e integranti. «Sortirne insieme è politica»: è la politica delle *buone prassi*. ●

* Università di Bologna, presidente FIT Ce-mea.

La normalità di tutti

DARIO IANES *

La scuola del nostro paese è sempre più consapevole che la vera qualità dell'integrazione si costruisce quotidianamente, realizzando, in vari modi e senza clamore, una condizione che potremmo definire di "speciale normalità". La speciale normalità è una condizione di sintesi tra specialità e normalità, le contiene e le supera entrambe

Nel concetto di "bisogno educativo speciale" c'è la coesistenza continua di normalità e specialità. Nelle varie situazioni accomunabili in questo concetto (dalla disabilità ai disturbi dell'apprendimento a varie altre difficoltà di apprendimento e comportamento) da un lato c'è sempre la normalità dell'umano e il fondamentale bisogno di educazione e formazione, che è uguale in ogni alunno. Dall'altro lato però, in questa essenziale normalità troviamo anche la specialità, la differenza e la peculiarità non ignorabile, anche grave: nella struttura e nelle funzioni corporee, nell'apprendimento, nelle relazioni, in alcuni aspetti psicologici, a livello familiare, ecc.

La valutazione dei bisogni, se vuole essere fatta seriamente e in modo equo, dovrebbe dunque rivolgersi alla totalità e complessità dei bisogni educativi speciali, magari utilizzando il modello e i qualificatori dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF) e non restringersi soltanto sulle "patologie stabilizzate o progressive" attraverso accertamenti delle commissioni di invalidità, che andrebbero, secondo una recente bozza di decreto interministeriale sull'individuazione della disabilità, a sostituirsi alle Unità multidisciplinari della Azienda Sanitarie Locali. Chi lavora nella scuola sa bene che lo strumento della certificazione medica è sostanzialmente un fallimento nella lettura reale dei vari bisogni educativi speciali degli alunni: una nuova prassi, come quella delineata nella bozza di decreto, diventerebbe ancora più medicalizzante, ancora più restrittiva, ancora più penalizzante per tutti quegli altri bambini che pur avendo gravi bisogni educativi speciali non sarebbero mai "certificati" da una com-

missione di invalidità. La scuola deve diventare la realtà in grado di leggere il complesso "paniere" dei propri bisogni educativi speciali, con le necessarie collaborazioni tecniche, ma senza lasciarsi espropriare da questa funzione.

Troviamo il concetto di "speciale normalità" anche nella crescente eterogeneità delle classi, crescente sia in termini di reale aumento di alunni con caratteristiche speciali, si pensi soltanto al rapidissimo incremento di alunni disabili intellettivi nella scuola superiore, sia nei termini di una sempre maggiore capacità e volontà da parte dei docenti di cogliere e comprendere le differenze e le individualità, anche di qualità delle intelligenze o degli stili di pensiero, e di tentare di rispondervi in modo il più possibile individualizzato. Il concetto di speciale normalità ci è utile anche se volgiamo la nostra attenzione al versante della costruzione e utilizzo delle varie risorse per l'integrazione, in particolare per quel che riguarda gli insegnanti per il sostegno e quelli curricolari, che dovrebbero essere i protagonisti dell'integrazione.

Credo che ormai si stia stabilizzando un positivo e progressivo, anche se difficile, cambiamento nel modo di operare degli insegnanti per il sostegno: da una situazione di funzioni e attività separate da quelli normali ad una più o meno radicale diffusione normalizzante delle funzioni di sostegno, che vengono assunte in misura variabile da tutti i docenti, sostenuti, passando attraverso vari gradi, spesso sofferti, di collaborazione. Questa "normalizzazione" del sostegno, che non significa affatto riduzione di organici, come qualche mente ministeriale invece vorrebbe, spacciano una misura di riduzione della spesa

per una brillante opzione pedagogica, è positiva nella misura in cui rende più speciale tutta la normalità del corpo docente. Addirittura si possono ipotizzare scenari organizzativi futuri dove non esista più l'insegnante di sostegno "tradizionale", perché tutti i docenti, nominati sulla base di una reale valutazione del complesso di bisogni di una scuola, potranno specializzarsi in vari ambiti di competenze metodologiche, ed entrare e uscire, in un loro sviluppo di carriera significativo anche a livello economico, da una serie di funzioni di sostegno sempre più compartecipate nella comunità scolastica e diffuse nella normalità del fare scuola. Sono sempre più convinto, però, che tale normalizzazione della speciale risorsa sostegno, che ha reso possibile l'integrazione scolastica nel nostro Paese, potrà essere davvero positiva soltanto se corrisponderà ad un reale incremento di risorse per la scuola, finalizzate ad una valorizzazione dei vari interventi rivolti ai bisogni educativi speciali. Nella mozio-



Cavazzoni, *Il poema dei lunatici*, Bollati e Boringhieri, p. 141)

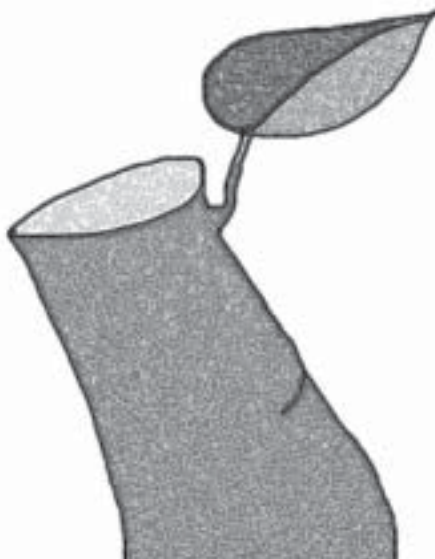
«Noi non siamo uguali in tante cose, ma lo siamo in altre. Ad esempio ci piace ridere. Sovrana libertà del riso». (Stefano Benni, *Achille*, Feltrinelli, p. 69)

«Cosa succede alle persone cosiddette normali quando incontrano di colpo un matto che urla, o le investe un delirio incomprensibile? Quando vedono qualcuno crollato a terra, o inchiodato da uno spasmo sui gradini di una chiesa? Dopo l'incontro restano immobili, con un'espressione di disagio, di paura o di stordimento. Ma il loro volto è cambiato, è come se fossero state fotografate da una luce accecante, scuotono la testa, parlano da sole, per un attimo anche la loro normalità sembra incrinata». (Stefano Benni, *Achille*, Feltrinelli, p. 200)



PAGINA

15



ne finale del convegno di Rimini del novembre 2003, dal titolo "La qualità dell'integrazione scolastica è la qualità della scuola"¹, i tremila partecipanti hanno richiesto con forza che nel decreto delegato sulla valutazione del sistema di istruzione siano esplicitati gli indicatori di qualità concernenti l'integrazione scolastica. La qualità di una scuola dovrà essere valutata anche attraverso degli indicatori su come realizza una buona integrazione scolastica. Solo così si potrà evitare una concorrenza al ribasso tra le scuole per escludere alunni disabili (perché «abbassano la media dei risultati ai test») e invece attribuire valore alle prassi di inclusione. La "normalizzazione" del sostegno si potrà realizzare anche attraverso, nel medio e lungo periodo, la formazione di base universitaria di tutti i docenti, dalla scuola per l'infanzia alla superiore. Nella mozione finale del Convegno di Rimini su questo punto la posizione dei partecipanti è particolarmente chiara: «realizzare un numero minimo (20) di crediti formativi nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale per tutti gli insegnanti nella loro formazione universitaria iniziale e il raddoppio della attuali 400 ore aggiuntive di attività formative per la specializzazione per le attività di sostegno».

Interventi

Si possono individuare quattro grandi linee di normalizzazione degli interventi educativo-didattici: gli attori, i processi, i materiali e gli "ostacoli".

Gli attori, ovvero, chi può "insegnare"?

Si pensava che potesse insegnare solo il docente, e, per i casi difficili, solo ed esclusivamente il docente specializzato. Poi si capì che all'alunno disabile poteva insegnare anche il docente curricolare, ma la grande svolta sta nella valorizzazione del ruolo docente e di partner nella co-costruzione della conoscenza dei compagni di classe e di scuola, nei formati organizzativi del tutoring e dell'apprendimento cooperativo, nelle sue varie articolazioni e modelli. Si dovrebbe, in questa logica di diffusione e di normalizzazione, includere a pieno titolo i collaboratori scolastici, gli educatori sociali, gli assistenti, la famiglia e le molte realtà informali, culturali, ricreative e sportive del territorio, in una dimensione prospettica di "Progetto di vita", che non deve esaurirsi tra le mura scolastiche.

I processi dell'apprendimento, ovvero, come si impara?

Si pensava che l'apprendimento difficile, quello degli alunni particolarmente deficitari, potesse essere prodotto esclusivamente con tecniche molto strutturate di aiuto e di gratificazione, con forte definizione di tempi e spazi (come ad esempio nell'approccio TEACCH all'autismo), si è poi capito che queste tecniche potevano essere evolute, normalizzandole in forme semplici di automonitoraggio e autoregolazione, dove l'alunno è un gestore più attivo dei propri processi di apprendimento. Da qui all'uso generalizzato per tutti gli alunni di strategie metacognitive di apprendimento la linea di evoluzione, nel senso della normalizzazione, è diretta.

I materiali, ovvero, su cosa si lavora?

Si pensava che per rispondere adeguatamente alla specificità degli alunni speciali si dovesse ricorrere necessariamente e solamente a materiali specifici e diversi, studiati appositamente, poi si sentì la necessità anche di elaborare i testi e i materiali normali, adattandoli, semplificandoli o arricchendoli sulla base dei diversi bisogni di apprendimento, fino ad arrivare ad una didattica basata su una gestione molto personalizzata dei materiali e delle diverse fonti, nelle quali ogni alunno naviga con una sua rotta, secondo le sue capacità, in un'ottica costruttivista dell'elaborazione e sviluppo delle conoscenze e competenze.

Gli "ostacoli", ovvero come superare i comportamenti problema?

Anche nel caso dei comportamenti problema (aggressività, autolesionismo, stereotipi, ecc.) si era partiti, sbagliando, con interventi strettamente individuali e speciali, senza comprendere i significati funzionali dei comportamenti problematici, decontestualizzandoli e facendoli oggetto di procedure molto spesso soltanto assistenzialistiche, se non addirittura repressive o punitive. La relazione di aiuto educativa si è andata

evolvendo in modo significativo attraverso la lettura funzionale dei comportamenti-problema, riconoscendone il valore comunicativo e relazionale, e proponendo modalità sostitutive positive. Il punto di arrivo normalizzante sarà quello di realizzare, per tutti gli alunni, attività di *empowerment* socioaffettivo, comunicativo e relazionale, che li metta in grado di esprimere vissuti emotivi anche molto stressanti senza ricorrere a modalità distruttive. A quel punto avremo assorbito all'interno di un contesto normale i principi di un intervento speciale, tecnico, originariamente pensato e rivolto solo al soggetto problematico. La normalità deve dunque evolvere con buone prassi strutturali, non frutti episodici di qualche "buon cuore" e una dimensione fondante di questa strutturazione stabile di qualità per tutti gli alunni è proprio la speciale normalità, una rassicurante normalità più ricca. ●

* Centro studi Erickson, Università di Bolzano e Padova.

NOTA

1. Il testo integrale della mozione è consultabile sul sito del Centro studi Erickson (www.erickson.it).



«Rebecca, pensai, era completa e intatta come essere "narrativo", nelle condizioni che le consentivano di organizzarsi in modo narrativo; ed era molto importante saperlo, poiché ciò permetteva di vedere lei, e il suo potenziale, in modo

del tutto diverso da quello imposto dal modo schematico». (Oliver Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, p. 240)

Frammenti

«Voi alzate il capo quando parlo, taluno mi ascolta con gli occhi sbarrati e trema, ma poi riprende il brusio sulla terra, chi si allaccia una scarpa, chi batte l'incudine. Non potete comportarvi altrimenti. [...] Non vi guarderò mai con disprezzo. [...] Ma sarebbe bello almeno per un giorno avere tutti lo stesso pensiero: i sassi hanno un'anima? Vi umilierebbe. Avete la speranza di essere differenti da me». (Cesare Zavattini, *I poveri sono matti*, Bompiani, p. 80)

TIC, didattica, disabilità

RODOLFO MARCHISIO

Il 12 e 13 dicembre 2003 si è tenuto a Torino l'8° convegno "Informatica, Didattica, Disabilità", tradizionale punto di incontro fra il mondo della ricerca privata e pubblica (CNR e Università), le associazioni, gli Enti locali e la scuola. In occasione del convegno, il gruppo di ricerca dell'IRRE Piemonte ha invitato tutte le scuole della regione a presentare esperienze di uso delle TIC con allievi disabili. Il censimento ha individuato linee di tendenza che non riguardano solo la scuola piemontese e sicuramente non solo il mondo della scuola

Il Rapporto numero risposte/ numero scuole interpellate suggerisce che la diffusione delle TIC nella didattica con disabili è limitata. Su questa situazione può avere un impatto la Riforma annunciata (dall'iter confuso e contraddittorio) e la formazione *For Tic* connessa, in cui un modulo della formazione per tutor B è dedicato a questo tema; Attività e motivazione sono in calo in confronto a quanto emerso al convegno "Informatica, Didattica, Disabilità" di 10 anni fa.

La potenzialità delle TIC sono sottovalutate; il loro uso con casi meno gravi è poco diffuso. La polarizzazione delle risorse è verso casi problematici o perché più "interessanti" e quindi in qualche modo "motivanti" o perché i docenti, in crisi, hanno più urgenza di cercare una soluzione nelle TIC.

Esistono poli con esperienze interessanti su progetti generali (che coinvolgono spesso anche Enti esterni e territorio) e su singoli casi; pochi su progetti scolastici con una prospettiva di continuità. L'interesse potenziale delle scuole è prevalentemente passivo: molte scuole hanno chiesto di partecipare al convegno e di essere informate, ma ritengono di non avere nulla di significativo da segnalare. A chi come i membri del gruppo di ricerca dell'IRRE Piemonte ha seguito il precedente Convegno di Torino e ha formato per 6 anni in tutta la regione, colleghi di sostegno all'uso mirato delle TIC

viene da interrogarsi su cosa sia successo in questi ultimi 10 anni.

Fattori critici

Abbiamo individuato come fattori critici: il turn over degli insegnanti di sostegno (talora il loro abbandono durante l'anno; il coinvolgimento minore del Consiglio di classe ed un calo di formazione/ stimolo/ motivazione all'uso delle TIC); la motivazione degli insegnanti (elementi in gioco sono: la stabilità, la formazione, la possibilità di una formazione permanente e poli di riferimento anche ondine). In alcune scuole si stanno aprendo sportelli legati al disagio non degli allievi, ma dei docenti, in particolare di sostegno. Ci sono alcune scuole con più attrezzature che in passato, ma meno interventi individualizzati e specializzati. Viene da domandarsi se l'uso delle TIC nel lavoro con disabili non sia stato, anni fa, anche un po' una moda, più che una consapevolezza, oggi parzialmente accantonata. Si può ipotizzare, anche in scuole che hanno molto lavorato su queste tematiche, che, passata l'epoca dei pionieri, sia subentrato un senso di "appagamento" – «stiamo comunque facendo bene» – nei "vecchi" docenti e, insieme, di insicurezza, specie rispetto all'uso delle TIC e specie in alcuni nuovi docenti, che spesso sanno usare le TIC, ma non in modo finalizza-



to; la proposta di obiettivi generici (è fondamentale che i progetti abbiano obiettivi chiari, definiti e meglio definibili in corso d'opera e che ci sia chiarezza sul ruolo delle TIC nello sviluppo del progetto. Spesso si fa, magari bene, ma poi non si riflette su quanto fatto, non facendo il passaggio dalla "bella" esperienza al progetto che lascia traccia di sé e può essere, con le variazioni necessarie, ripetuto altre volte); le attrezzature carenti (ci vogliono risorse non generiche: come per gli altri, anche per i disabili non è che le TIC risolvano problemi di per sé, in assenza di un progetto e di insegnanti con idee chiare e competenze. Se è comunque carente la mentalità di un uso diffuso delle risorse, qualche volta si segnala un uso intensivo delle risorse stesse su casi o progetti particolari); l'assenza di competenze specifiche solide (come rinforzare competenze e motivazione? Come non disperdere le competenze acquisite? In quali contesti formativi – specializzazione, aggiornamento, consulenza od altro – oggi vengono trasmessi o rinforzati nei colleghi le competenze e le motivazioni in oggetto?); la difficoltà di passare dall'evento al servizio (si registra anche una scarsità di dati che rimandino alle politiche scolastiche di investimento. In altri termini sembra esserci scarsa attenzione alla stabilità: i progetti rimangono evento. L'attenzione e le risorse, anche nelle situazioni meno vincolate dalla specificità dei casi, si esauriscono nella sperimentazione e non diventano mai "servizio"). In altre parole: non esiste un progetto complessivo ed una regia, neanche dal punto di vista politico.

Problemi sul tappeto

Non esistono, nella nostra esperienza didattica, disabili che non abbiano margini di miglioramento. Non sono le TIC di

per sé che sostituiscono mancanza di idee, capacità progettuale, organizzativa o motivazione. Esiste ormai una documentazione ed una riflessione ampia e solida sulla utilità dell'uso delle TIC nel lavoro con allievi disabili in certe condizioni.

Le esperienze che funzionano spesso sono legate ad un certo contesto (irripetibile?) e ad un tipo di disabilità: media o medio grave. Spesso soprattutto motoria o di insufficienze mentali lievi.

Le esperienze segnalate documentano spesso l'individuazione nelle TIC di "protesi" per superare per lo più impedimenti di tipo fisico: motori, visivi, vocali. Mentre i compagni usano la penna, l'allunno disabile usa la videoscrittura. Lo strumento utilizzato in via eccezionale porta a segnalare l'esperienza come significativa, cosa che non succederebbe in una scuola in cui tutti usassero le TIC.

Come conciliare la necessaria individualizzazione e personalizzazione del progetto con la esportabilità della esperienza? Quale tipologie di software scegliere: specializzati o generici? Chi fornisce oggi una consulenza facilmente accessibile (in presenza o online) su questi problemi?

Punti di riferimento pubblici e privati scompaiono, si trasformano (da privati a pubblici e viceversa) o danno vita a progetti che durano 1 o 2 anni (finché ci sono le risorse).

Come affrontare il problema della continuità o discontinuità delle esperienze per i disabili che passano da un ordine di scuola ad un altro o escono dalla scuola? Non esiste continuità per i disabili senza una rete di relazioni verticali e di progetti fra ordini di scuola diversi e orizzontali fra tutti gli Enti e le persone che lavorano con loro. Mentre cominciano a segnalarsi esperienze significative nelle superiori, va costruita questa rete di rapporti e questa continuità, per evitare che le esperienze si esauriscano nella scuola o nel contesto precedenti. Giustamente alcune scuole parlano di "progetti di vita" e non di progetti scolastici per i loro disabili.

La sensazione è che, facendo salvi progetti strutturati e significativi, spesso un progetto nasca intorno ad un disabile (il che è assolutamente giusto), qualche volta intorno a uno o più docenti, più raramente intorno ad un problema e ad una idea generale e che l'esperienza finisca con la permanenza di quel disabile in un certo contesto. ●

NOTA

1. Del gruppo coordinato da Giorgio Tartara fanno parte Angela Berutti, Marco Guastavigna, Rodolfo Marchisio, Oscar Perino, Luciano Rosso.

Riprendiamoci la pedagogia

STEFANO VITALE

Sul tema dell'inserimento dei bambini in situazione di handicap Marisa Faloppa e Filippo Furioso del Comitato per l'Integrazione Scolastica degli Handicappati di Torino ci hanno portato la voce degli insegnanti, delle famiglie, delle realtà associative

La questione ci pare oggi centrale specie perché in una scuola sempre più tendenzialmente selettiva, i fenomeni di esclusione sono crescenti. Qual è la vostra valutazione in merito? Come si può descrivere la situazione dal vostro punto di vista?

Questo non è un bel periodo per nessuno in Italia, è peggiore poi per chi vive l'integrazione nella scuola da alunno in situazione di handicap e per chi per l'integrazione lavora; più la situazione di handicap è grave e più si nota questo peggioramento.

Sono peggiorate le condizioni materiali: dalla carenza di insegnanti di sostegno specializzati e di finanziamenti, al numero degli alunni per classe, alle pratiche di collaborazione-coprogettazione con gli operatori degli altri servizi, al coinvolgimento-partecipazione dei genitori e non dimentichiamo la Finanziaria attenta solo al contenimento della spesa pubblica.

A ciò si aggiunge la "contro" riforma in atto che prevede, con la demolizione del Tempo Pieno e la nuova divisione del sistema scolastico nel post-obbligo, una parcellizzazione degli interventi ed una sorta di contrattazione privatistica degli interventi educativi e didattici: una personalizzazione mercantile contrapposta all'individualizzazione inserita in un progetto educativo unitario per la classe e la scuola. Ma c'è un aspetto, che si può definire culturale, che contribuisce a questo peggioramento ed è il diffondersi di un senso comune privatistico della vita, di un sentimento per cui i diritti degli altri sempre più vengono visti come impedimenti e l'osservanza dei doveri come un freno (a cui "purtroppo" spes-

so non ci si riesce a sottrarre) a proprie malintese libertà. Questo non toglie che esistano splendide esperienze di solidarietà attiva, spesso però esse non sono in contraddizione con quanto appena affermato.

La "riforma Moratti" che ripropone meccanismi dualistici, che spazio lascia davvero ai "diversabili"?

Innanzitutto va detto che l'abolizione dell'obbligo scolastico e la riduzione degli anni di scolarità di base sono un danno per tutti e possono diventare un disastro per gli alunni disabili ai quali non è permessa alcuna continuità né raccordo efficace con le esperienze scolastiche precedenti, costretti ad una scelta troppo precoce per tutti e spesso impossibile per loro e le loro famiglie. Inoltre il raccordo fra i due sistemi d'istruzione e di formazione professionale è inesistente e si prevede addirittura una differenziazione di modelli da una Regione all'altra. Certo, si stanno sperimentando "bienni integrati" con qualche alternanza, non crediamo però che questi possono rappresentare risposte significative e positive non incidendo sui problemi di fondo che sono, si ribadisce, la precocità della scelta e la divisione dei sistemi. A questo punto lo spazio lasciato agli alunni più deboli è veramente residuale ed il concreto rischio che si corre è di dover assistere al deteriorarsi di capacità e competenze acquisite negli anni precedenti dai ragazzi disabili, che faticeranno ancor più a trovare "reali spazi" in cui spenderle.

Da diversi settori si denuncia il sospetto che sia scoppiata nella scuola

la corsa alla certificazione dell'handicappato. Qual è la vostra esperienza in merito?

La cosiddetta corsa alle certificazioni non è un fenomeno nuovo, non è neppure così esteso come, spesso strumentalmente, viene affermato. Certo esso rappresenta un problema in primo luogo per gli alunni in situazione di handicap che rischiano di vedere assottigliate le possibilità di risorse impropriamente utilizzate; inoltre questa tendenza a medicalizzare i problemi è pericolosa in sé.

Gli alunni stranieri, ad esempio, che frequentano le nostre scuole pongono problemi importanti alla scuola che vanno affrontati con gli strumenti adeguati: l'accompagnamento educativo, la mediazione culturale, certezze sul futuro oltre la minore età sono punti su cui lavorare per un'integrazione che va ben oltre l'insegnamento della lingua italiana e l'adeguamento ad alcune regole sociali. Talvolta qualche scuola cade nella trappola della "certificazione", ci pare, soltanto perché non è messa nelle condizioni di fornire risposte educative e didattiche adeguate e in supplenza di inadeguati interventi di supporto sociale. Più grave ci sembra, per esempio, una certa tendenza all'allargamento del concetto di situazione di handicap ad ogni forma di iperattività (anche se è vero che è stata classificata come sindrome) o il diffondersi della diagnosi di dislessia (quasi si dovessero pagare anni di sottovalutazione del fenomeno!).

La legge sull'integrazione scolastica, che – come diceva Mario Tortello –, è l'unica vera riforma della scuola italiana oggi sembra vivere un momento difficile. Quali sono i temi prioritari sulla agenda della vostra associazione?

Proprio perché siamo d'accordo con l'affermazione di Tortello, che è stato un'anima ed una mente della nostra associazione per tutti questi anni, riteniamo di dover ripartire da quelli che lui definiva i quattro pilastri dell'integrazione: partecipare per apprendere; pensarsi adulto; pedagogia dei genitori; riprendiamoci la pedagogia. Riteniamo pertanto che nella scuola di tutti e di ciascuno occorra da subito rilanciare anche in termini metodologici ed operativi modalità di lavoro che facciano leva sull'apprendimento cooperativo, sulla costante presenza in classe di tutti gli allievi anche di quelli in situazione di handicap grave, sulle condizioni che permettono a tutti di partecipare alla "cultura dei compiti" e delle discipline. Perché la scuola è il luogo in cui le

Un giorno di ordinario lavoro nel Comitato per l'Integrazione Scolastica degli Handicappati di Torino

MARISA FALOPPA

2003: anno della persona disabile. Non partecipo a iniziative commemorative, non c'è nulla da commemorare specie nel mondo della scuola, ma continuo, con un piccolo gruppo di amici (un ispettore scolastico, alcuni insegnanti di diversi ordini di scuola, una psicologa, una decina di genitori, due docenti universitari) un lavoro di consulenza per le famiglie e per le scuole avviato nel 1987. Ogni giovedì dalle 15 alle 17 incontriamo genitori e docenti che ci segnalano problemi di integrazione scolastica.

Giovedì 9 ottobre, ore 15: arriva la mamma di Sofia, 13 anni, che frequenta per tre giorni la settimana la scuola media statale M. di Torino, gli altri due va al Centro educativo speciale. In tutto l'anno passato non è mai stato convocato dal dirigente scolastico il gruppo di lavoro costituito dai docenti di classe e di sostegno, dai curanti dell'Asl e dai genitori. La psicologa che la segue (pare che l'abbia vista l'ultima volta più di un anno fa) si è però resa disponibile a firmare il progetto di lavoro stilato dalla scuola, a condizione che l'insegnante di sostegno glielo portasse in ambulatorio. Sofia in questi giorni non va a scuola volentieri. La mamma segnala che trascorre molte ore in un laboratorio con gli altri compagni disabili. Si doveva usare il computer, forse è guasto e in attesa di riparazione da un anno. Nella scuola funziona un gruppo di lavoro per l'integrazione dei ragazzi in situazione di handicap, dovrebbe occuparsi di aspetti organizzativi, in base alla normativa dovrebbe essere integrato da una rappresentanza della famiglia: nessun genitore ne fa parte.

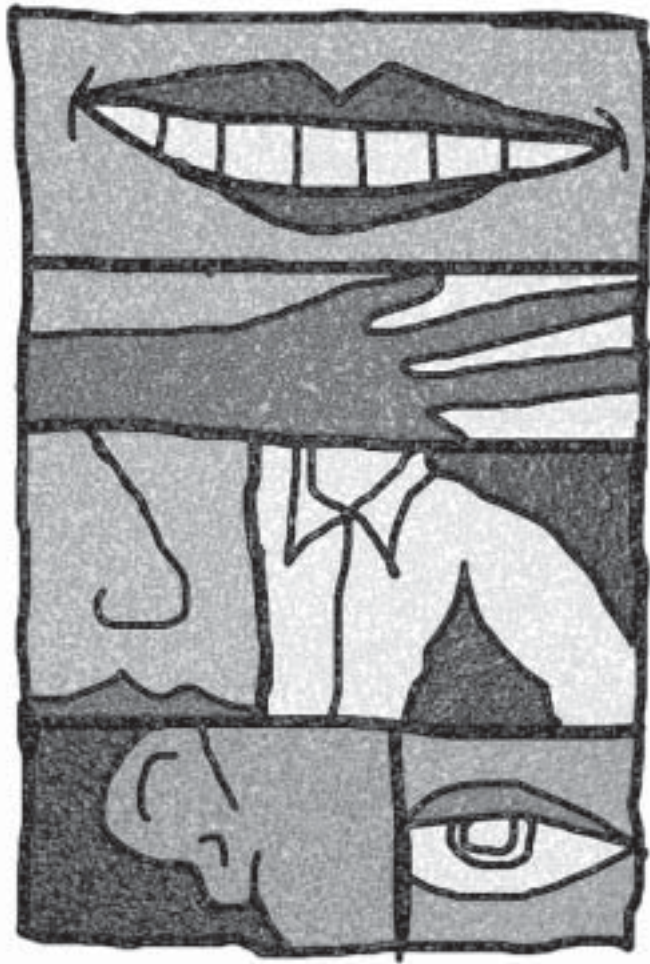
Ore 15,15: ci telefona la mamma di Giorgio. Suo figlio è iscritto per il primo anno in un istituto per ragionieri a C. e, a un mese dall'inizio dell'anno scolastico, non ha ancora il docente di sostegno. La famiglia ha chiesto al Preside di nominare almeno un docente supplente, la risposta è stata negativa. Pare che sia stato detto ai genitori di ritenersi fortunati poiché la scuola ha comunque garantito la frequenza. In zona altri allievi sono ancora a casa. Le nomine da parte del Csa sono ancora in corso, si tratta ormai di centinaia di docenti privi di titolo di specializzazione. Intanto bisogna riconoscere che nelle scuole del nostro paese molti seri insegnanti curricolari e di sostegno stanno operando con passione e professionalità. Molti affermano di essere allo stremo delle risorse fisiche e intellettuali e i progetti nazionali di elevamento dell'età pensionabile non li rincuorano.

Ore 15,30: ci chiama da Napoli Dario Armenio della *Lega del filo d'oro*, alcuni ragazzi non vengono aiutati dagli operatori scolastici nel momento del pranzo, per alcuni sono state dimezzate le ore di sostegno.

Ore 16: ci segnalano il caso di Francesca, frequenta da alcuni anni un istituto superiore nella città di Torino, seguita da anni da un insegnante di sostegno con cui aveva un rapporto positivo. Quest'anno però è stato scavalcato da un docente di odontotecnica che non si è mai occupato di sostegno, non ha mai seguito corsi di aggiornamento sulle tematiche dell'handicap ma, avendo perso posto nella scuola in cui era titolare, ha preferito riciclarsi sul sostegno piuttosto che trasferirsi lontano da casa. Chiamiamo gli amici del sindacato scuola per capire se nelle maglie della contrattazione decentrata non si poteva trovare una soluzione migliore. Ci dicono che della questione se ne occupano i vertici nazionali.

[Da *Handicap & Scuola*, n. 112, novembre - dicembre 2003]

esperienze individuali si incontrano e partecipano con pari dignità all'elaborazione culturale del sapere. Assume allora una particolare importanza pensare ai ragazzi ed ai giovani in situazione di handicap come a persone che esprimono gli stessi bisogni e gli stessi desideri dei loro coetanei, che crescono nella misura in cui non sono pensati come eterni bambini. È necessario passare dai "piani educativi individualizzati" a veri e propri "progetti di vita" proiettati su un futuro pensato in positivo, un futuro che ha per tutti, anche per i più gravi, attese di miglioramento, di cambiamenti, di sviluppo. Si tratta quindi di investire su percorsi finalizzati all'inserimento sociale che per gli adulti si concretizza in primo luogo con l'inserimento nel mondo del lavoro. I ragazzi diversabili però, come peraltro la maggioranza dei loro compagni, hanno bisogno di accedere al lavoro con un bagaglio culturale e di autonomia personale adeguato. Risulta pertanto una scelta infausta professionalizzare i tredicenni orientandoli precocemente ai percorsi di formazione al lavoro, va ripensato un orientamento che rispetti l'esigenza di tempi di apprendimento distesi e che consenta ai giovani, in particolare a quelli in situazione di handicap, di accedere alle iniziative formative professionalizzanti dopo cicli completi di formazione nella scuola superiore, anche nei licei. Risulta di importanza cruciale che la famiglia sia inclusa in modo non formale nelle reti di comunicazione. I genitori hanno in mano elementi di conoscenza preziosi, hanno sperimentato strategie utili ma sono spesso una risorsa non adeguatamente sfruttata da chi lavora con persone in situazione di handicap. La proposta che Mario Tortello aveva sintetizzato nell'esortazione "Riprendiamoci la pedagogia" sottolinea oggi la necessità di un'attenzione peculiare all'asse educativo, senza cedere alla tentazione di delegare all'ambito medico clinico interventi che spettano invece alla scuola. I bisogni educativi particolari di cui sono portatori numerosi allievi, non solo quelli in situazione di handicap, devono poter trovare nelle istituzioni scolastiche risposte adeguate non emarginanti e progetti educativi di qualità. Infine vorremmo che si discutesse di un modello di scuola convincente e possibile, per il quale proponiamo anche noi le nostre "tre I": Integrazione fra alunni diversi e diversamente abili; Integrazioni fra Istituzioni, Enti, Associazioni e fra adulti-operatori; Integrazione fra saperi. ●



La comunicazione possibile

ASSUNTA MORRONE *

A volte comincia tutto a scuola, nel senso che la scuola diventa il luogo della consapevolezza estrema. Alcuni genitori prendono coscienza della gravità dei problemi del proprio figlio nel momento stesso dell'inserimento a scuola, spesso nella scuola dell'infanzia, sempre più spesso nella scuola primaria. Un caso di inserimento scolastico in Calabria

Nel caso di Roberto¹ è stato questo l'iter seguito. L'iscrizione nella scuola primaria e il difficile inserimento nella classe prima hanno determinato una presa di coscienza collettiva, da parte della sua famiglia e soprattutto da parte dei docenti di quella classe. Il primo vero ostacolo è stata l'accettazione di tempi lunghi e distesi (come se fosse possibile risolvere tutto e subito!). Dinanzi ad un caso non certificato, di cui era impossibile nell'immediato ave-

re una diagnosi chiara e precisa, l'unica riflessione riguardava la constatazione di avere a che fare con un bambino in difficoltà comunicative, un po' "strano" a detta dei genitori (ma questa connotazione ritorna anche negli appunti degli insegnanti) il cui impatto con la scuola non aveva fatto altro che acuire i sintomi. Roberto mostrava enormi difficoltà relazionali con gli adulti ma anche con i pari, interesse labile, la cui precarietà si acuire nelle consegne che richiedevano maggiore autonomia, ec-



Lo strano caso di Christopher

ANDREA BAGNI

“Diversamente abile”, mi hanno detto si deve ora definire il mio studente, ex potatore d’handicap, ex disabile

cessiva preoccupazione, pianto incontrollabile e frasi reiterate accompagnate da movimenti altrettanto ripetitivi.

Per i docenti di classe la difficoltà quasi scontata di non potere misurare alcun significativo miglioramento, per i genitori la più delicata difficoltà di accettare la presenza ingombrante dell’handicap.

È difficile stabilire se la tempestività nell’accertamento del caso avrebbe offerto soluzioni altrettanto tempestive, comunque il primo anno di frequenza è trascorso nell’attesa quasi catartica di soluzioni che venissero dall’esterno rispetto alla scuola, con un dispendio di energie da parte del team docente sicuramente non corrispondente all’effettiva ricaduta sul bambino. Il punto culminante può essere circoscritto ad un evento che ha, in un certo senso, rotto il cielo di carta costruito per tutto il primo anno di frequenza: una diagnosi di autismo accompagnata da una mole di certificazioni a sostegno della tesi. In realtà la diagnosi è poi stata corretta (e questo ha determinato ulteriori tensioni) in “Sindrome di Asperger”.

Roberto, seguito nel suo iter scolastico dall’insegnante di sostegno, dalla famiglia, ormai consapevole e collaborativa, dalle strutture presenti sul territorio, sta avanzando in un corso di studi regolare, in cui, tenendo conto del quadro generale, si segue con attenzione un percorso che una delle insegnanti di classe ha definito “la comunicazione possibile di Roberto e con Roberto”: il bambino continua a mostrare le difficoltà legate alla sua patologia ma ha evidenziato un profondo interesse per tutti gli oggetti meccanici attraverso i quali comunica emozioni e sensazioni, con un linguaggio che nei soggetti affetti dalla Sindrome di Asperger è, a volte, straordinariamente preciso. La stessa insegnante ha confermato questa tesi quando ci ha detto che «Roberto parla con i suoi giochi meccanici per comunicare con gli altri». Il vero miracolo di Roberto si è realizzato perché le persone che interagiscono con lui hanno trovato un modo comune di agire, finalità comuni da perseguire, i genitori da un lato, gli insegnanti e gli operatori socio-sanitari dall’altro. Il problema è riuscire a capire quando finisce il miracolo e comincia il normale diritto di ciascuno di noi, abili o diversamente abili. ●

* Insegnante CIDI, Cosenza.

NOTA

1. Il caso si riferisce ad una situazione reale ma il nome utilizzato è fittizio nel rispetto della privacy. Per lo stesso motivo non si fanno riferimenti alla scuola o allo specifico territorio.

Lo straordinario protagonista di *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, di Marc Haddon (Einaudi 2003, pp. 247, euro 16.00) la giudicherebbe forse una gentile ipocrisia. I suoi compagni della “scuola speciale” non hanno (secondo lui) semplicemente “problemi di apprendimento”, come dice la sua insegnante; quelli li hanno tutti, è difficile sempre apprendere cose nuove, crea problemi a chiunque...

Invece il gioco sorprendente del libro di Haddon è l’invenzione di un narratore dalla “focalizzazione” ultra interna, punto di vista allo stesso tempo lucido e un po’ folle, come lo sguardo di un computer o l’immagine di un monitor raccontata dai suoi pixel.

Siamo sin dall’inizio completamente dentro la “diversa abilità” di Christopher, guidati dai suoi amori e dalle sue repulsioni, sempre discrete, *digitali*: questo sì questo no, buono il rosso cattivo il giallo, orrendo se si toccano; raccontati dal suo sguardo fotografico e metodico, da autistico.

Il gioco è quindi stare per intero dalla parte dei numeri, in una matematizzazione rigorosa del mondo. Niente metafore, troppo imprecise (appena accettabili le similitudini, che almeno non sono bugie), niente “letteratura” o romanzi, niente realtà immaginaria o futuro. *Non c’è il futuro* – come per definizione *non c’è l’immaginario*. E non c’è nemmeno il passato: non si sta male se si scopre che la mamma “morta” stava prima di andarsene con un altro, che pure non abita più vicino: non si possono vedere più, non ci sono più – pensa Christopher – dunque perché soffrirne...

Per lo stesso motivo lui non dice mai bugie, senza che c’entri nulla un qualche principio morale: è una norma, un principio nel senso pieno della parola. Non si dicono bugie perché metterebbero immediatamente in crisi l’intero

mondo, aprirebbero abissi di non verità, vuoti di certezze in cui ci si perderebbe per forza. Attenzione, non si possono dire e non si possono ascoltare; chi ti mente ti colloca in un luogo inesistente e non è più affidabile (e nella mente del giovane Christopher l’affidabilità è assolutamente tutto; ne saprà qualcosa il padre).

Il mondo difficile del figlio (dei figli e delle figlie) sembra fatto del bisogno di poche cose, chiare e distinte, per poter essere pensate. Il *rumore*, l’eccesso di informazioni, il disordine delle possibilità, sono il peggior nemico. La grande minaccia. Christopher allora ha bisogno di azzerare la realtà che lo circonda, troppo caotica, troppo ingombra di segnali. Si china con la fronte appoggiata all’erba e comincia a gemere, abbastanza forte da coprire di disordine tutto il disordine; oppure incolla l’orecchio alla radio sintonizzata nel vuoto fra un canale e l’altro. Caos totale, rumore assoluto. Pausa. (Un po’ come i miei ragazzi/e durante le occupazioni: aule vuote, “sdraiamenti”, cuffie e musica; reset, poi «la periferica è pronta a ricevere comandi»).

E poi sapere e non sapere oggi sono davvero una questione di eccesso di informazioni e di capacità di selezione e sintesi. Forse Christopher non ama le metafore perché gli tocca essere tutto così intensamente metaforico...

Il suo ordine iper-realistico, peraltro, non prevede neppure un qualche dio, che dicono stia nel cielo: «nel cielo dove esattamente», domanda.

Ma se manca il grande orologiaio, non manca l’universo-orologio che, per quanto automatico, va continuamente controllato. Fondamento di ogni ordine sono gli *orari*, reti di corrispondenze, riferimenti certi. Così come sono necessarie regole e proibizioni chiare, non trasgredibili – la trasgressione essendo non solo colpevole ma proprio impensabile (un



po' come nella tragedia del bambino di *America oggi*, che non si lascia aiutare – forse salvare – dalla signora sconvolta che lo ha investito, perché «non si parla agli sconosciuti, ha detto la mamma». E muore).

Per certi versi Christopher sembra (lui, il diverso) lo studente-modello-impossibile della scuola megamacchina dei regolamenti. Il *troppo adatto*.

La scuola ha la stessa paura di Christopher e avvolge tutto in una rete di scadenze e campanelle, ma forse sa che non è naturale; che non è *normale* che sia condivisa, e si prende giustamente cura di chi non la soffre...

Quella fragilità di Christopher è una grande sfida per gli adulti: nessuna menzogna può essere perdonata e chi fa del male a un qualunque essere vivente (magari un cane) può farlo a chiunque. Va messo fuori del proprio orizzonte. *Cancel*. Al padre l'errore (grande) costerà carissimo, e però tutto sommato lo ama davvero quello strano figlio super disabile, e avrà la pazienza per recuperare – oltre a un nuovo cane a dargli una mano. («I cani hanno quattro stati d'animo: felici, tristi, arrabbiati o concentrati», scrive Christopher. Sono facili da capire, e da amare).

Anche per la mamma sarà dura. Ad un certo punto diventerà la vera protagonista del giallo, raccontando la sua storia dal suo punto di vista – più *fisico* che *matematico*.

E anche lei dovrà cambiare vita per quel figlio, viaggiatore avventuroso che non ammette troppe possibilità, e rivela anche le ipocrisie e gli autoinganni delle vite "normali". Vite, quelle adulte, tutte di tentativi maldestri, normalmente disabili, che procedono (fluide, analogiche non digitali) per tentativi ed errori, confusamente viventi.

Tuttavia ci provano a vivere insieme. E non si limitano a classificarlo, Christopher, accettano di misurarsi con le sue misure, fanno i conti con lui (che li fa straordinariamente meglio). Non mollano.

Vengono a patti col suo punto di vista (come fa, consapevole dei suoi casini, lui stesso), cercano di offrire garanzie, mediazioni. È complicato per tutti tirare avanti, sempre più insostenibile il rumore di fondo, sempre più desiderabile un minimo di ordine nel caos.

Alla fine Christopher sembra una specie di catalizzatore delle dinamiche umane (come i piccoli "esseri" di Anna Maria Ortese); forse lo sono tutti i "diversamente abili", rivelatori di eticità. Rappresenta a modo suo un richiamo all'essenzialità e ad essere responsabili, anche verso se stessi. E a dire la verità, ancora rivoluzionaria. ●

Rilettura

Nati due volte

GIUSEPPE PONTIGGIA

«La aspettavamo» le dice, mentre l'altra, senza cambiare il suo passo, si accomoda opulenta su una sedia in seconda fila. Suo figlio è un caso lieve, disturbi minimi alla deambulazione, destinati probabilmente a sparire con la fisioterapia. Ci guarda di solito con una curiosità vigile e distaccata, come un turista di prima classe in visita al ponte della terza. Tiene in ogni circostanza a sottolineare la gravità minore della sua situazione. Di fronte ai casi più dolorosi sgrana gli occhi con una solidarietà teatrale. Si intuisce che le offriranno paragoni ancora più rassicuranti. Non è l'unico genitore a reagire così, solo il più scoperto e forse il più stupido. Ma nessuno di noi è immune, siamo sempre lieti, confrontando chi sta peggio di noi, di confortare noi stessi. La graduatoria degli handicap diventa oggetto di una competizione silenziosa. Se gareggiamo così tra di noi, non dobbiamo stupirci delle reazioni degli altri. «Allora, mi ascoltate?» dice la dottoressa, rialzandosi a metà sul tappeto e appoggiandosi a un braccio. È il primo degli incontri con i genitori promossi dal Centro, dice con una certa solennità. «Dovrete parlare di voi, sì, di voi stessi». Ci punta l'indice contro e già ci sentiamo colpevoli. (p. 90)

Sono sempre più rassicurato che sia l'insegnante giusta: riluttante agli entusiasmi, che deve avere scontato sulla propria pelle; ma aliena allo scoraggiamento, avversario non meno temibile. Una volta non avrei mai usato un aggettivo come "giusta", così sedativo nell'appagare le aspirazioni comuni alla perfezione. Ora adottato invece il linguaggio protettivo dei più, come accade in ospedale, dove l'acquiescenza al gergo dei medici favorisce l'adesione all'anonimato dei malati e rinsalda la dipendenza da un'autorità che ci assiste. Anche l'handicap è definito da un lessico che placa l'ansia immediata, quella di sapere di che cosa si tratta. La tappa successiva sarà di scoprire che non lo definisce, ma intanto un passo si è compiuto. (p. 106)

«Il problema sono questi test maledetti» rispondo con una esecrazione altrettanto comunicativa e cordiale. «Noi continuiamo a trovargli alibi, però certi test non li sa fare!».

«Calma» dice lei, posando le mani sulle ginocchia. «Tu hai sempre parlato dei limiti del test».

«Infatti».

«Che sono quantitativi e ignorano l'emotività».

«E l'ostruzionismo?» incalzo.

«Quale ostruzionismo?».

«Quando lui rifiuta di collaborare».

«Lo fa con te, perché non lo sai prendere».

«No, lo fa tutte le volte».

«Non è vero».

Rimane un po' in silenzio, amara, tesa, raccolta. Poi si volta verso di lui e gli dice, pacata: «Prova con me, Paolo». (p. 145)

Quando penso ai problemi che mi ponevo sull'intelligenza di Paolo, penso a quelli che avrei dovuto pormi sulla mia. E se mi guardo intorno, non trovo molti esempi confortanti. Le poche frasi geniali le isoliamo, scandiscono le tappe della nostra vita, diventano memorabili. Quelle idiote sono schiacciate da una concorrenza travolgente, che non migliora la qualità. Può darsi che gli elettroencefalogrammi siano normali, ma la cosa passa in secondo piano rispetto a lati più inquietanti. L'handicap, mentale o fisico, è più capillare di quanto appaia: e il limite è più vicino alla nostra condizione che il suo superamento. L'elettroencefalogramma ha smesso di farmi paura, insieme con i test della intelligenza (perché non i test della stupidità come epidemia planetaria?). Penso che dovremmo misurarla meno, troppi rischi per ciascuno. Proporrei più delicatezza con l'handicap, più riguardo. Ci ricambierà. (p. 208). ●

[Da Giuseppe Pontiggia, *Nati due volte*, Mondadori, 2000]



Religioni nella storia

FRANCO CALVETTI

L'Associazione "31 ottobre per una scuola laica e pluralista" ha presentato una proposta per ottenere l'istituzione di laboratori di "religioni nella storia" nei licei, come previsto dalla Riforma Moratti. Ne abbiamo parlato con Rosanna Ciappa e Nicola Pantaleo, presidente e vicepresidente dell'Associazione



PAGINA

23

▼
Dopo il convegno annuale su "Scuola e laicità", nel corso del quale è emersa la proposta di laboratori di "religioni nella storia", si è tenuta la terza assemblea nazionale degli iscritti all'Associazione "31 ottobre, per una scuola laica e pluralista"¹. Quale è stato il bilancio delle attività?

Rosanna Ciappa – L'Associazione, a circa 4 anni dalla sua costituzione (è stata promossa dagli evangelici italiani nel 1999), ha raggiunto più di 500 iscritti (tra iscrizioni individuali e a titolo collettivo). È stata un'assemblea importante perché doveva vagliare e discutere la proposta messa a punto dal Comitato direttivo di inserire nel quadro della riforma della scuola secondaria superiore una specifica disciplina che affrontasse lo studio delle "religioni nella storia" con un taglio non-confessionale, ma storico-culturale.

Nicola Pantaleo – Abbiamo ritenuto che occorra offrire un segnale di diversificazione dalla sola modalità di insegnamento religioso vigente nella scuola pubblica italiana che è quello cattolico.

Una proposta di cui non può sfuggire il senso politico nella presente congiuntura.

Rosanna Ciappa – Sì, la formulazione ha comportato difficoltà sia sul piano dell'individuazione dei contenuti, del taglio disciplinare, sia sul piano della praticabilità politica: quello di raccogliere un consenso non formale il più ampio possibile.

Nicola Pantaleo – Ci siamo anche avvalsi del rapporto del francese Regis Debray che si può compendiare, come

qualcuno ha detto, "dalla laicità dell'incompetenza alla laicità dell'intelligenza. Non si può dare una compiuta conoscenza del mondo escludendo la fenomenologia religiosa dalla scuola.

Una disciplina a sé stante? Una disciplina che prevede, come il governo tedesco, ad eccezione del Brandeburgo, di garantire la presenza confessiona-

Non materia

Stralcio della mozione approvata dall'Assemblea degli iscritti all'Associazione "31 ottobre per una scuola laica e pluralista" del 5 aprile 2003

La III Assemblea dell'Associazione "31 ottobre per una scuola laica e pluralista" - fa propria, sia pure con i necessari aggiustamenti e approfondimenti e tenendo nella dovuta considerazione le osservazioni e i suggerimenti emersi nel dibattito, la proposta elaborata, con il pieno consenso del Comitato Direttivo, da Emilio Florio e Luciano Zappella sull'utilizzazione dei laboratori, di prevista attivazione nelle scuole secondarie, per l'insegnamento delle religioni nella storia, considerandola uno strumento utile, anche se necessariamente settoriale ed evidentemente sperimentale, per incidere in positivo su una riforma della scuola giudicata del tutto negativa per l'istruzione pubblica, laica e pluralista del nostro Paese;

- dà mandato al Comitato Direttivo di procedere, pur con la necessaria gradualità, nell'iter programmato dell'inserimento di tale proposta in un dossier che incorpori gli elementi più significativi dei contributi forniti al Convegno dai relatori, di una sua illustrazione e divulgazione in una conferenza stampa convocata assieme al Presidente della FCEI e, successivamente della sua presentazione al Ministero dell'Istruzione;

- intende, per altro verso, intensificare l'opposizione all'IRC e, in generale, a tutte le forme di invadenza confessionale, favorite probabilmente dall'attuale clima politico, che si manifestano in una proliferazione di atti liturgici durante e fuori dell'orario delle lezioni, spesso con la connivenza dei dirigenti scolastici.

le sia cattolica sia protestante nelle scuole pubbliche?

Rosanna Ciappa – Assolutamente no, in quel modo la religione diventerebbe sempre più oggetto di scontro o di negoziazione. Noi ci orientiamo nella direzione di una proposta che capovolge la stessa denominazione in "religioni nella storia" per segnalare l'impatto e la ricaduta concreta che le religioni hanno avuto nella storia e nelle vicende umane

Nicola Pantaleo – Nel nostro Convegno Gaetano Lettieri, docente di Storia del cristianesimo e coordinatore del Corso di laurea in Scienze storico-religiose dell'Università La Sapienza di Roma, ha acutamente rilevato che «occorre privilegiare un'ottica pluralista e umanistica, fondata sulla memoria culturale». La formazione dei docenti deve avere una forte caratterizzazione scientifica e istituzionale.

Quale sarebbe secondo la vostra proposta la collocazione di questa disciplina?

Rosanna Ciappa – Invece di collocarla entro le ore obbligatorie si è pensato che lo strumento dei laboratori fosse lo spazio più idoneo a ospitare "religioni nella storia", un'occasione di specificazione e ampliamento del curriculum in prospettiva interdisciplinare e aconfessionale.

Avete registrato perplessità su questa collocazione e su questa modalità?

Nicola Pantaleo – Abbiamo avuto consensi ma anche alcune perplessità, in qualche caso vivace opposizione: Qualcuno ha ribattuto sottolineando l'inopportunità proporre un insegnamento autonomo non confessionale in presenza di un disegno di controriforma che mira a ridimensionare gli spazi disciplinari.

Quali le conclusioni a cui siete giunti?

Rosanna Ciappa – Abbiamo l'impressione che sia giunto il momento di uscire dalla solita prospettiva difensiva o limitarsi alla denuncia dell'Insegnamento della religione cattolica e del Concordato che lo sostiene. L'assemblea degli iscritti ha accolto la proposta, inclusa in una mozione finale con solo tre astensioni. ●

NOTA

1. Per informazioni sull'Associazione e sulla proposta di laboratori di "religioni nella storia": www.associazione31ottobre.org; Rosanna Ciappa (rosacia@libero.it); Nicola Pantaleo (npantaleo@libero.it).



Più matematica, ma più divertente

ANNA CERASOLI *

Dall'indagine UNICEF sul grado di cultura matematica tra i quindicenni italiani emerge che rispetto ai 24 paesi più industrializzati, l'Italia è al terzultimo posto, con il 45% di ragazzi che ignora i concetti di base della matematica



I dati risalgono a poco meno di un anno fa, ma non credo ci siano stati, nel frattempo, grandi cambiamenti in grado di modificare numeri così allarmanti. Oltre al danno che questo stato di cose arreca ad ogni singolo ragazzo, espropriato di uno strumento indispensabile per la comprensione della realtà e per la partecipazione alla sfera culturale, esiste un danno altrettanto grave per la società, se la ricchezza di un Paese è proporzionale alla cultura scientifica diffusa e alla capacità generalizzata di utilizzare le nuove tecnologie.

La maggior parte degli studenti vede la matematica come qualcosa di faticoso, astratto e, per giunta, inutile. D'altra parte sono proprio così molti degli argomenti trattati. Solo per fare un esempio noto a tutti, in quanto, ahimè, spesso è l'unico ricordo del programma di matematica, citerò le famigerate espressioni. Sono un incubo che comincia alle elementari con i numeri naturali, continua alle medie con le frazioni e i numeri relativi, approda alle superiori con i monomi e i polinomi. Come se non fosse mai stata inventata la calcolatrice!

In realtà, una espressione altro non è che l'elenco ordinato delle operazioni da eseguire per risolvere un dato problema. Ma allora non sarebbe più creativo, più formativo, se anziché allenare gli allievi al mero calcolo, si insegnasse loro a risolvere problemi e a formulare le corrispondenti espressioni, lasciando i calcoli alle macchine? L'esempio non è unico, infatti sono moltissimi gli argomenti in cui si confonde «lo spartito con la musica» (per dirla con le parole di Keith Devlin, bravissimo divulgatore della matematica).

Già molti anni fa, un grande didatta come Lucio Lombardo Radice affermava che «la matematica non è una materia, è un metodo». Un metodo con cui leggere la realtà: il matematico, infatti, è colui che riesce a vedere lo schema astratto, il modello che sta dietro le situazioni reali, anche diversissime tra loro. Per un matematico qualcosa come la riproduzione dei batteri, la pasta per le sfogliatine

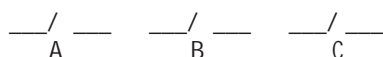
napoletane o, ancora, un numero binario, sono la stessa cosa, sono semplicemente una potenza di 2. Saper riconoscere questa analogia ha poco a che fare con l'abilità nel calcolo. Dobbiamo ridurre i casi di disamore per questa materia: i nuovi iscritti al corso di laurea in matematica, in Italia, nell'anno accademico 2002-2003, sono stati 1.747, circa la metà degli iscritti a filosofia (3.389) e la ventitreesima parte degli aspiranti ingegneri (40.439)... Vorrà dire che per l'insegnamento della matematica a questi ultimi, dovremo ricorrere a matematici di altre nazioni.

La matematica giocosa

La riproduzione dei batteri avviene secondo un facile schema: ogni batterio si divide a metà dando vita a due batteri. Ora immaginiamo di avere un solo batterio e poniamo che la divisione avvenga ogni ora. Dopo la prima ora avremo 2 batteri, dopo la seconda ne avremo il doppio, cioè 4, dopo la terza i batteri si saranno ancora raddoppiati e perciò ne avremo 8... Insomma, dopo 3 ore avremo 2^3 batteri e, generalizzando, diremo che dopo n ore avremo 2^n batteri.

Ora spostiamoci a preparare la pasta delle sfogliatine. Una volta approntato l'impasto, lo stendiamo con il matterello, lo cospargiamo di strutto e lo ripieghiamo in due, formando 2 strati di pasta, che di nuovo assottigliamo con il matterello, poi unghiamo e ripieghiamo ottenendo, a questo punto, 4 strati. Gli strati saranno ben evidenti quando la pasta verrà infornata e lo strutto si scioglierà! Si procede con lo stesso algoritmo, ottenendo ogni volta il doppio degli strati precedenti: dopo tre piegature si avranno 2^3 cioè 8 strati, dopo n piegature 2^n strati.

Ma facciamo ancora un esempio in cui il modello della potenza di 2 continua a funzionare: un interruttore di corrente può essere spento (0) o acceso (1). In quanti modi possono trovarsi 3 interruttori A, B, C?



La risposta è ancora una volta 2^3 ed ecco le sequenze che corrispondono alle 8 configurazioni.

000 001 010 011 100 101 110 111.

Ma, a pensarci bene, queste sequenze non sono altro che i primi 8 numeri binari! E se poi lanciamo in aria tre monete e indichiamo con 0 la faccia "testa" e con 1 la faccia "croce", le sequenze mi diranno in quanti diversi modi le monete possono ricadere...

E se ho tre persone e uno spettacolo da vedere, quelle sequenze mi diranno in quanti modi le tre persone potranno essere presenti allo spettacolo...

Insomma, la potenza di 2 è un "modello matematico" che descrive molte situazioni reali e scoprirle può anche essere un bel gioco che potrebbe occupare la maggior parte di quel tempo che solitamente viene dedicato al mero calcolo di espressioni con le potenze.

Ho scelto questi esempi perché penso che l'alternativa alla matematica astratta e faticosa non sia la matematica giocosa, intesa spesso come "giochi matematici". Bensì la matematica del reale spiegata in modo semplice e con una richiesta di creatività allo studente. ●



* Insegnante, autrice presso Sperling & Kupfer di *I magnifici dieci* (2001) e *La sorpresa dei numeri* (2003).



La traccia/ le tracce

PIERA CARBONE *

Il laboratorio di Arti plastiche del "Centro di Cultura per l'Arte e l'Espressività" dei Servizi Educativi del Comune di Torino è un luogo dove bambini e ragazzi fanno esperienza, riflettono e imparano, dove l'arte contemporanea è materiale culturale privilegiato per la ricchezza di riferimenti simbolici ed esperienziali, vicini agli interessi di bambini e ragazzi che riescono a provare la consapevolezza e la meraviglia di ad essere artisti

Differenti percorsi si snodano tra esperienze creative e analisi delle forme d'arte – arti plastiche, arti visive (grafiche e fotografia), lettura e scrittura creativa, teatro e musica – per accompagnare i bambini e i ragazzi alla ricerca e quindi alla scoperta dei diversi linguaggi espressivi offrendo esperienze dirette di conoscenza e di produzione, attraverso vari materiali, strumenti, metodologie e pluralità di tecnologie e procedure adattabili a fasce di età diversa. *La traccia/ le tracce* è rivolto ai bambini che frequentano il secondo ciclo della scuola elementare. È l'occasione per una ricerca sulle qualità estetiche della forma con una metodologia che favorisce l'esplorazione e l'organizzazione creativa dei materiali manipolati e trasformati attraverso una produzione plastica che sia insieme progetto e corpo delle loro immagini mentali.

Il punto di partenza è la traccia, ovvero il segno più primitivo e semplice per definire il confine delle forme, dei campi e dare il senso della profondità. Ma il segno, come dice Laura Castagno, non è solo semplice traccia del proprio esistere per-

ché «oltre al segnare entra in gioco l'immaginare»¹. La terra incisa contiene i segni dei movimenti, dei passaggi. La profondità dell'incisione segnala l'energia, la forza del gesto ricostruisce le immagini mentali e le proietta all'esterno in forme tangibili.

Il gioco dello scarabocchio

Il viaggio-ricerca che il laboratorio propone ai bambini è quello di creare territori, entrare nelle immagini, caratterizzare e attribuire significati alle forme che si ottengono casualmente nel gioco grafico dello scarabocchio. La modalità ludica costituisce un efficace pretesto per una ricerca produttiva nel campo dell'espressione creativa.

Il gioco dello scarabocchio offre la possibilità ai bambini di farsi incantare dall'insolito, cogliere le curiosità, superare lo scontato e l'ovvio per ricercare soluzioni formali e cromatiche non predeterminate, ma via via sempre più scelte e controllate e per ottenere prodotti più ricchi esteticamente. Analogamente alla pratica ar-

tistica degli *objets trouvés* le figure vengono "trovate" negli spazi tracciati o evidenziate dagli impasti marmorizzati: le forme e gli oggetti «vengono spinti a rivelare la loro faccia nascosta come il disegno occultato nella pietra, le macchie sui muri che diventano figure, i personaggi, le torri, le città che appaiono sulle nuvole. Questo scarto fantastico che si può operare sulla realtà e che è nell'esperienza di ciascuno di noi appartiene ad una lettura sensibile e attenta del mondo oltre le sue apparenze»².

Ci sono di aiuto i suggerimenti pittorici di Leonardo e l'invito surrealista di guardare la realtà con occhi diversi. Alla base della prassi educativa del "Centro di Cultura per l'Arte e l'Espressività" c'è – come dice Loris Malaguzzi – «il convincimento che esiste anche un'estetica del conoscere prima ancora del conoscere estetico» perché «nell'apprendere e nel capire c'è sempre, consciamente o no, una speranza che ciò che riusciremo a realizzare ci piacerà e piacerà agli altri»³.

Questa spinta estetica al conoscere è fortemente forma-

tiva in quanto porta a sviluppare e migliorare la nostra sensibilità interpretativa e creativa.

La linea e il foglio

L'avventura inizia con una linea tracciata su un grande foglio di carta: una linea continua che prende diverse direzioni e mano a mano che i bambini si avvicinano, costituisce un labirinto.

In questo momento i bambini si chiedono "qual è la via d'uscita".

L'obiettivo di questa prima fase è quello di creare l'ordine dal disordine, per entrare sempre più consapevolmente nel gioco delle apparenze e delle convenzioni. I bambini, sempre disponibili a meravigliarsi, con la loro acutezza visiva e con la loro fantasia, dimenticando gli stereotipi figurativi, traggono immagini mentali da forme segnate materialmente.

Nel momento dello scambio collettivo di idee, informazioni, pareri, emozioni lo scarabocchio viene visto globalmente e per singole parti. Si gira il foglio per vedere me-

glio, per "raccolgere" più informazioni possibili e giungere alla definizione delle figure secondo il gusto e la fantasia dei bambini. Nel gioco avviene che le figure inizialmente in primo piano diventano secondarie rispetto ad altre che acquistano una maggiore pregnanza emotiva e visiva. Prendono corpo figure riconoscibili da tutti i componenti del gruppo oppure giocose e interessanti nelle loro stranezze morfologiche.

Lo spazio dell'opera risulta in un primo momento da una aggregazione di elementi che in un secondo momento troveranno un significato unitario.

A questo punto del percorso, l'interpretazione dei formati apre spontaneamente nuove e diverse piste espressive. I bambini sono sempre pronti ad esprimere con un linguaggio narrativo o poetico il legame tra le figure e a teatralizzare gli eventi che vi scorrono.

Il passaggio all'argilla

Quando le forme vengono riportate sull'argilla sorgono altri problemi spaziali e si presentano quelle soluzioni plastiche nuove che permettono di fare esperienza con i termini della rappresentazione tridimensionale. Si pone il problema di come staccare le forme dalla carta, di quale spessore dare alle lastre d'argilla, di cogliere le differenze tra una superficie ed un'altra, tra un segno e un altro, di sperimentare strumenti diversi e cercare quelli più adatti alla resa espressiva e di imparare ad affrontare quei problemi legati alla materia perché le forme non si spezzino o non scoppino nel forno.

Nella fase della manipolazione sostiene il critico francese Henri Focillon «La mano tocca, tasta, aggiunge, scava, misura lo spazio e, non le basta afferrare ciò che è: deve operare a ciò che non è, deve aggiungere un nuovo regno al regno della natura»⁴. Come riuscire a far capire agli altri che quella forma è una chio-ciola? Si può rendere ricono-

scibile la struttura formale della figura aggiungendo o sottraendo materiale e le lastre possono rimanere piatte oppure essere incurvate apportando ulteriori modifiche volumetriche. Alcune immagini "nate" come se fossero naturalmente dei puzzle si attaccheranno ad un supporto di legno; altre che suggeriscono una visione tridimensionale si disporranno in posizione verticale. Si scopre il peso insieme alla necessità di dare stabilità. Insomma, si impara a conoscere l'argilla, a percepire quei problemi tecnici che sono insiti nella lavorazione insieme alla scoperta giocosa della sua plasticità.

Il metodo proposto

Svolgere un percorso sul filo della traccia è dare vita alle emozioni dei bambini, ai loro pensieri, insegnare loro a tradurli in una forma visibile con un materiale che si lascia "impressionare" facilmente e che dà immediatamente conto delle operazioni svolte.

Durante la ricerca si sente il piacere di mettere le mani dentro un'idea, dai primi segni informali al progetto, dal progetto alla realizzazione delle forme in ceramica; di sentirsi protagonista e condividere con gli altri l'avventura della fantasia e della costruzione, di scoprire un po' la propria sensibilità, di porre attenzione ai materiali e ai procedimenti più adatti alla situazione.

Caratteristica del metodo proposto difatti è la ricerca che si realizza «in una situazione di laboratorio, vale a dire in una dimensione viva e stimolante, che implichi l'assunzione di impegno e la volontà di affrontare e superare difficoltà, individuando le caratteristiche e le possibilità operative, formali e inventive di strumenti e materiali eterogenei»⁵.

Lavorare in gruppo significa attingere alle proprie esperienze e confrontarle con gli altri, spingere un po' più in là le proprie conoscenze e capacità e sentire di svolgere un percorso di cui, come ha det-



to un'insegnante che aveva accompagnato una classe nell'attività «il premio, la gratificazione stanno già nel fare e il prodotto che si ottiene è un di più».

* Piera Carbone è insegnante di Arti plastiche nel "Centro di Cultura per l'Arte e l'Espressività" di cui è responsabile Egle Bolognesi. Il percorso descritto è stato ideato e avviato nel 1994 con l'insegnante Patrizia Natella e attualmente è svolto con le insegnanti Manuela Rizzo e Franca Ronco. ●

NOTE

1. L. Castagno, *Graffiti 1989/*

1995, catalogo mostra edito Associazione culturale Saletta Rossa, Torino 1995, p. 4.

2. A. Lugli, Wunderkammern. *Arte e meraviglia: antico, novecento, contemporaneo*, 42° esposizione internazionale d'arte La Biennale di Venezia, Electa, Milano 1980, pp. 9 - 29.

3. Intervista a Loris Malaguzzi, *La storia, le idee, la cultura*, in *I cento linguaggi dei bambini* (a cura di C. Edwards, L. Gandini, G. Forman), Edizioni Junior, Bergamo 1993, pp. 81 - 83.

4. H. Focillon, *Vita delle forme. L'elogio della mano*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1990, pp. 116.

5. F. Brunetta, *Sfregi e fregi*, in *École*, vecchia serie, n.61, giugno 1998, pp. 18 - 20.



MAESTRE E MAESTRI

Tutti coloro che lo hanno conosciuto ricordano il tono dimesso e laconico alle pubbliche presentazioni dei suoi libri o dei convegni ai quali partecipava quasi sempre ricorrendo alle pagine dei suoi stessi libri, avendo cura di non discostarsi mai da un testo scritto, segno della poca stima che aveva dei chiacchieroni e degli improvvisatori. Non amava i riflettori e sul palcoscenico si muoveva con disagio. In classe c'è da supporre si sentisse a suo agio, del resto non aveva un cattivo ricordo dei suoi insegnanti, dalle maestre elementari agli assistenti universitari del laboratorio di chimica. In particolare in Piemonte sono moltissimi gli istituti scolastici che ebbero modo di visitare recando testimonianza, da solo o in compagnia di altri ex deportati. Di questa attività purtroppo non ci è rimasto quasi nulla (fra l'altro fu nel consiglio di Istituto del Liceo D'Azeglio, in qualità di rappresentante dei genitori, negli anni non privi di turbolenze in cui i figli entravano nelle stesse aule da lui frequentate nei bui anni Trenta). In assenza di documentazioni scritte o visive, registrazioni di incontri su nastro, interviste, appunti di persone che abbiano preso parte a quegli incontri, risulta difficile dire qualcosa di concreto su Primo Levi "maestro". Lo si può fare partendo dai testi, o meglio da quelle che uno dei suoi più acuti interpreti, Robert Gordon, ha chiamato «virtù ordinarie». Gordon ha tracciato una prima mappa "alta" di queste virtù, che si può agevolmente adattare, con un briciolo di fantasia, alla realtà scolastica. Uno dei primi elementi di questo alfabeto della reclusione riguarda la *gestualità*, terreno su cui la psicologia infantile ha lavorato a lungo. Ed è un terreno su cui si potrebbe insistere nella scuola elementare. Levi attribuiva un'importanza quasi maniacale ai gesti, alla congruenza fra gesti reali e loro rappresentazione. Scrisse un memorabile saggio sul pugno di Renzo nei *Promessi Sposi* e polemizzò a distanza con Manzoni, giudi-

cando inefficace la sua tecnica di tradurre sulla pagina la complessità del gesto. La mano, d'altra parte, è la parte del corpo umano che ritorna con maggiore intensità in *Se questo è un uomo*. Fanno parte di questo lavoro sulla gestualità i discorsi sul modo di vestirsi, di mantenere dignità: l'essere, o meglio, il sentirsi uomo nel regno della disumanizzazione è un elemento che può venir ricondotto alla nostra esperienza. Seconda virtù ordinaria, tipica dell'insegnamento di Levi, è la *mitezza*: il rifiuto, per esempio, dell'urlo, gesto estremo, che si può utilmente comparare con la classica postura del prigioniero-Levi, in piedi, sulla soglia di una porta che si apre e si chiude senza una precisa ragione, pronto a osservare, teso sempre a capire. Auto-collocarsi «sulla soglia della casa dei morti», secondo la precisa memoria letteraria dostoevskiana, significa mettersi da un canto per osservare meglio. Mi limito ad elencare, in forma di rapidi appunti, quelle virtù che andarono ad infoltire la sua elementare, ma molto efficace grammatica: l'*errore*, la capacità di saper riconoscere le conseguenze dei propri errori in un contesto di normalità e, insieme, la altrettanto vitale libertà di sbagliare, vera discriminante fra una società di individui liberi e una società di reclusi; la coppia *felicità/ infelicità*, ricca di implicazioni per la crescita affettiva: Levi è un aristotelico, teorizza la limitazione degli eccessi, ci ha lasciato in eredità preziosa l'esortazione a non ricercare la felicità perfetta per il semplice fatto che in Lager aveva avuto modo di constatare che non esiste il suo contrario, la felicità imperfetta; la *bugia*, tema molto importante nello sviluppo, il mentire: il Lager, secondo Levi "maestro", svela la positività della menzogna, della «pietosa bugia», tema che ha una vasta tradizione letteraria e sconfinata nel rapporto ragione/ fede (si può mentire, in certe situazioni *si deve* mentire a fin di bene, per nascondere una malattia,

Primo Levi «maestro»

ALBERTO CAVAGLION

La parte svolta da Primo Levi nel mondo della scuola è poco nota. Le pagine inserite nelle appendici alle edizioni scolastiche del suo capolavoro, *Se questo è un uomo*, sono soltanto una piccola goccia nel mare di un'attività di docenza, che non fu episodica e niente affatto marginale

per illudere un compagno condannato a morte certa). Infine, la condizione dell'essere «un uomo normale di buona memoria incappato in un vortice», secondo la più celebre delle auto-definizioni di Levi, è l'insegnamento che distingue il testimone Levi dagli altri autori di memorie sulla Shoah e ne fa un modello di sana didattica per l'insegnante odierno. Agamben ha scritto, direi giustamente, che studiare «un uomo comune» è molto più arduo che non studiare la filosofia di Spinoza. A scuola i libri di Levi sono più complicati da interpretare dell'etica spinoziana, ma sono analogamente indispensabili. Come si riconosce l'uomo comune, che indossa i panni della vittima, ma «non è disposto al lamento e alla querula»? Estrapolo a caso, dal suo primo libro, una serie di aforismi, che avulsi dal contesto, cioè privati di ogni allusione al Lager, potrebbero entrare a far parte del nostro progetto educativo, una specie di discorso sul metodo: «Il primo ufficio dell'uomo è perseguire i propri scopi con mezzi idonei»; «Come si può percuotere un uomo senza collera?»; «Accade facilmente a chi ha perso tutto, di perdere se stesso»; «I privilegiati opprimono i non privilegiati: su questa legge umana si regge la struttura sociale del campo»; «La persuasione che la vita ha uno scopo è radicata in ogni fibra di uomo, è una proprietà della sostanza umana»; «Poiché tale è la natura umana, che le pene e i dolori simultaneamente sofferti non si sommano... ma si nascondono, i minori dietro i maggiori». ●



Il teatro d'ombre

MARISA NOTARNICOLA

Per avvicinare gli studenti al patrimonio del Museo del Cinema la città di Torino offre alle scuole la possibilità di organizzare, attraverso la visita al museo, un viaggio fantastico nel mondo degli spettacoli ottici e delle immagini in movimento. Il viaggio può proseguire in classe con materiale di approfondimento e con l'opportunità di fare dei laboratori per costruire, con personale esperto, scatole ottiche, lanterne magiche, fenachistoscopi, o per lavorare sul movimento delle immagini con il teatro d'ombre da cui il cinema ha attinto a piene mani

La mia classe (una II media di una scuola della periferia nord di Torino) dopo la visita al museo ha voluto intraprendere un'attività di laboratorio sul teatro d'ombre condotto dagli attori della compagnia teatrale "Controluce". Nel loro primo incontro con la classe hanno ripercorso la storia di questa speciale forma d'arte fin dalle sue origini ed hanno messo in luce la valenza sociale e religiosa che aveva presso molti popoli orientali come modo per rappresentare miti, credenze, storie locali e storie di eroi. Successivamente, sentiti i ragazzi su ciò che desideravano rappresentare, hanno concordato con loro di lavorare su alcuni miti, attingendo al patrimonio delle loro conoscenze.

Con la elaborazione di uno "story-board" per raffigurarne le vicende sono state preparate delle immagini in sequenza con relative didascalie, si è realizzato così un modello al quale attenersi nella costruzione di silhouette disegnate con matite bianche su cartoncino nero. I ragazzi coinvolti corpo-mente-cuore nel lavoro, le hanno ritagliate e montate incollandole su listelli di legno se si trattava di sagome di paesaggi, su bastoncini nel caso di

figure di personaggi.

Dopo questa fase in classe si sono distribuiti i compiti. Alcuni, nel rappresentare le vicende del mito, muovevano i personaggi da loro creati dietro un telo bianco illuminato da torce e ne regolavano i movimenti in rapporto al ritmo della storia; altri puntavano le torce sulle sagome in modo da proiettarne le ombre ed ottenere un effetto di ingrandimento. Una voce narrante raccontava le vicende del mito, mentre le azioni dei personaggi venivano sottolineate o enfatizzate da un commento musicale di sottofondo.

Alla fine dell'anno scolastico i ragazzi hanno rappresentato i loro miti davanti ad un pubblico di genitori e compagni di scuola. In una sala completamente oscurata, le silhouette di Demetra e Persefone, del dio Pan e Siringa, di Perseo e Medusa evocate dalla voce narrante, scivolavano leggere dietro il telo bianco quasi ricreando quegli incanti d'ombra e quell'atmosfera magica ed assorta con cui, ai primordi le narrazioni mitologiche venivano seguite da un gruppo di persone attente davanti ad un lenzuolo bianco illuminato da una lampada ad olio. ●

Segni e Disegni

Si terrà a Cremona presso il Centro Culturale S. Maria della Pietà per l'intero mese di marzo 2004 la mostra "Segni e Disegni. 4 città a confronto sul disegno infantile" promossa dal Laboratorio Cremona dei Bambini dell'Assessorato alle Politiche Educative.

L'iniziativa - rivolta alle famiglie, agli insegnanti e ai bambini - è dedicata ai metodi di approccio ai materiali, alle abilità espressive ed ai temi ricorrenti nel disegno infantile ed è nata da un percorso che le insegnanti e le educatrici hanno sperimentato negli atelier (a partire dal 2001) con i bambini degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali.

Oltre a quella cremonese, la mostra presenta le esperienze dei servizi per la prima infanzia delle città di Reggio Emilia, Torino, Pistoia e una selezione di opere della Pinacoteca di Rezzato, l'unica istituzione italiana che raccoglie opere infantili provenienti da tutti i continenti.

Per insegnanti, educatori, animatori, genitori, sono previste giornate di workshop e un seminario pomeridiano sul tema del rapporto tra bambini e arte che verrà affrontato dal Dipartimento Educazione del Museo d'arte contemporanea del castello di Rivoli.

Per informazioni e prenotazioni: *Laboratorio Cremona dei Bambini*, e-mail lab_bambini@comune.cremona.it, tel. 0372.407917, fax 0372.407921.

Artiterapie

Sul sito www.artiterapie.it (nella sezione seminari) si può consultare il programma delle iniziative su Arteterapia: Danzavivamentoterapia, Drammaterapia e Musicoterapia, promosse dal *Centro di formazione nelle artiterapie* e dalla *Cooperativa sociale "La linea dell'arco"*, con il patrocinio dell'Amministrazione Provinciale di Lecco.

Centro di formazione nelle artiterapie, via Balicco 11, 23900 Lecco, seminari@artiterapie.it, tel. 0341.350496, fax 0341.285012.

Gianni Rodari

Il *Circolo Bloom*, in collaborazione con il Teatro dell'Angolo e l'Università di Torino - Dams, organizza a Torino al Teatro Araldo (via Chiomonte 3) *C'era due volte? - Gianni Rodari tra passato e futuro della letteratura e del teatro per ragazzi*. L'iniziativa rivolta a tutti coloro che, a qualunque titolo, si occupano di libri per l'infanzia e agli studenti del Liceo psico-pedagogico prevede una tavola rotonda venerdì 20 febbraio alle 16 e lo spettacolo "C'era c'era" di Guido Quarzo e Anna Vivarelli liberamente tratto da *C'era due volte il barone Lambertino* di Gianni Rodari, regia di Esther Ruggiero (venerdì 20 e sabato 21 febbraio alle 21, domenica 22 alle 16,30).

Circolo Bloom, corso Dante 127, 10126 Torino, tel. 011.6508353, 0116507260, e-mail info@circolobloom.org, www.circolobloom.org.

Cemea Napoli

Dal 9 al 12 aprile i *Cemea* di Napoli (via Epomeo 463, e-mail cemeanapoli@libero.it, tel. 081.406197, 340.3520381, fax 081.5785293) organizzano *L'accoglienza come prassi didattica*, uno stage sulle tematiche formative per adulti. Si tiene inoltre a Milano, a partire dal 20 marzo, il ciclo di incontri *Aquiloni, intreccio e tessitura (Cemea, via A. Caroncini 5, tel./ fax 02.54101806)*.

Aquiloni di pace

NANNI SALIO

Una antica favola cinese, un film e un libro sulla saggezza delle strade alternative alle guerre e sul ruolo insostituibile delle donne – da Antigone a Rachel Corrie – nel costruire una società e un futuro di pace e di nonviolenza

Durante la guerra della NATO contro la Serbia, qualcuno aveva provato a fermare gli aerei in partenza dalla base di Aviano, o quanto meno a intralciarne il lavoro, con le "mongolfiere di pace". Ora è Ermanno Olmi a suggerire un'altra modalità, quella degli aquiloni.

Nella bella fiaba raccontata con sapienza nel film *Cantando dietro i paraventi*, il regista si ispira liberamente a una storia avvenuta nei mari della Cina, raccontata nell'antica favola "Il Drago e la Farfalla", e la interpreta lasciando trasparire un evidente riferimento ai giorni nostri.

La bella e audace piratessa, la vedova Ching, semina il terrore sui mari, per vendicarsi della morte del giovane marito. L'incarico di sconfiggerla definitivamente viene assegnato al principe imperiale Think-Wei, che fa allestire una potentissima flotta, con una nuova e micidiale arma dotata di una potenza di fuoco dieci volte superiore a quelle sino allora esistenti. Le navi pirata vengono accerchiate di sorpresa da un tal numero di navi da guerra imperiali «... che il mare non gli bastava a contenerle». Tuttavia, il giovane principe è convinto che non basti la forza, ma occorra anche la saggezza: «Il primato del confronto tra le forze

deve essere del pensiero». Ispirandosi a questa massima, invece di attaccare repentinamente i pirati e distruggerli, come avrebbe potuto fare senza incontrare resistenza, preferisce attendere pazientemente e silenziosamente per attuare un altro piano. Improvvisamente, il cielo è solcato da centinaia di aquiloni coloratissimi recanti messaggi che compongono l'antica favola del Drago e della Farfalla. Gli aquiloni vengono raccolti dai pirati ai quali giunge il messaggio di pace veicolato dalla fiaba: «il perdono è più forte della legge, perché combattere?». La vedova Ching accetta l'invito di pace, depone la spada e si consegna al principe.

Due secoli dopo, il pirata si chiama Saddam Hussein, ma di fronte ha Gorge Bush Jr, del quale tutto si può dire, tranne che sia saggio quanto il principe imperiale. La flotta dell'impero USA ha circondato l'Iraq con una disparità di potenza inimmaginabile, ma invece di inviare gli aquiloni con il loro messaggio di pace, scatena i bombardieri con il loro carico di morte.

Non è affatto retorico chiedersi che cosa sarebbe avvenuto se si fosse perseguita con saggezza una strada alternativa. Invece di una ennesima distruzione, con decine di mi-

gliaia di vittime, prevalentemente civili (donne, bambini/e, anziani), con una guerra dichiarata ultimata, ma che continua ogni giorno con uno stillicidio costante di morti, feriti, violenze e sofferenze, sarebbe stata impressa una straordinaria svolta alla storia umana.

Chi deve compiere il primo passo? L'imperatore o il pirata? E se nessuno dei due desiste, cosa si deve fare? L'altro messaggio contenuto nel film è il ruolo insostituibile delle donne nel costruire una società e un futuro di pace e di nonviolenza. Esse non debbono soltanto ritornare a «cantare dietro i paraventi», quasi nascondendosi e fuggendo dalla vita sociale, ma, come afferma il regista: «le donne... hanno un ruolo fondamentale e sono caricate delle maggiori responsabilità. Resistete

donne, resistete», oggi come in passato, da Antigone a Rachel Corrie.

Alle donne dunque, ma non solo, il compito "disarmante" (come recita il titolo del bel libro di Monica Lanfranco e Maria G. Di Rienzo, *Donne disarmanti*, Intramoenia, Roma 2003) in questo terzo millennio che potrà continuare positivamente solo se riusciremo a cambiare il paradigma di riferimento dominante nella nostra cultura. Dal realismo politico, che si illude di poter controllare il demone della violenza con altra violenza, al paradigma della nonviolenza politica, capace di abbattere con il potere dal basso qualsiasi potere imperiale e dittatoriale, senza cadere nella trappola della guerra, come insegnano le lezioni di una storia spesso ignorata e sconosciuta. ●

Giuseppe Pontremoli *Elogio delle azioni spregevoli*

pp. 160 euro 13,50



Non c'è azione più spregevole che leggere libri e raccontare storie inventate: questo è il dettato pedagogico di molti dirigenti scolastici come il signor Gradgrind dei *Tempi difficili* di Dickens. Eppure enorme è il valore delle storie e dell'incanto che esse producono: racchiudono la capacità di inventare altri mondi; ampliano la fantasia; estendono la conoscenza; eccitano la curiosità;

conservano, tramandano, rinnovano la memoria. Leggere e narrare storie ai bambini aiuta a crescere, a coltivare la disponibilità a stupirsi, a porsi domande, a cambiare. e poi raccontare storie e leggere libri insieme ai bambini fa bene. fa bene ai grandi. Fa bene ai bambini. e farebbe bene alla scuola, qualora volesse servirsi davvero di questi semplici strumenti, perché essi connoterebbero il rapporto tra grandi e piccoli di vivacità, passione e apertura, lontano dalle banali sirene del consumismo e della vuota spettacolarità.

Questioni “clandestine” e conflitto pubblico

ANDREA BAGNI

Una notevole partecipazione al voto, una crescita dei voti per la Cgil (più o meno ferme Cisl e Uil) forse come premio per non essere stati *solo sindacato* in questi ultimi anni. I cobas sembrano andati maluccio, pure in anni di movimento, e potrebbe essere il prezzo che si paga all'essere *solo avanguardia*. Inesistente di fatto lo Snals, per la Gilda un disastro: il concorsone è lontano e la professionalità docente ha una qualità politica o è miserabile corporazione (senza potere di scambio, peraltro, una specie di ossimoro).

Questi tre anni per me sono stati intanto l'esperienza di quella vita “oscura” che si svolge dietro le quinte, negli scambi fra dirigenza e personale di raccomandate a mano, risposte e contro-risposte ecc. Non esattamente un gran mondo: piccole prepotenze, rancori, conflitti fra “amministrativi” e non – oppure la grande melassa del «siamo tutti una grande famiglia, se i miei operatori mi chiedono un favore, faccio di tutto per accontentarli...». Ma i rapporti non sono mai così gerarchici come quando vengono magnanimamente sospesi (unilateralmente, per concessione). Qualcosa del genere peraltro succede anche con ragazze e ragazzi. Se entrano alla seconda ora e arrivano a scuola un'ora prima, per via degli autobus, quando chiedono di poter stare al bar ad aspettare invece che fuori al freddo, il dirigente (oppure il suo fido collaboratore, ormai più dirigente di lui nell'anima) rispon-

Primo cambio di Rsu, in dicembre (e con la novità dell'ANP – non quella palestinese, quella dei presidi – che si è presentata come forza sindacale, per trattare in rsu con se stessa: dirigenti da una parte, “alte professionalità” all'altra; considerato quanto sono appassionati alla scuola reale, direi un conflitto di disinteressi)

de che non è possibile perché la scuola non può avere la responsabilità di quegli studenti – la Responsabilità Giuridica essendo il dio che controlla tutta la vita dei sedicenti manager. Però «se siete buoni chiuderemo un occhio». E i ragazzi sorridono riconoscenti... Dovrebbe essere tutto il contrario, penso: accettiamo la vostra richiesta (magari anche ad avere uno spazio per voi, autogestito), ma al riconoscimento di un diritto e di una libertà corrisponde un'assunzione di responsabilità. E nessuno deve chiudere un occhio. L'Rsu non ha certo cambiato questa scuola, però mi pare abbia contribuito a portare un po' di questioni “clandestine” alla luce di un conflitto pubblico. Nelle assemblee. In “intese” che valevano per tutti/e, non solo per i coinvolti nel contenzioso.

Il preside (di sinistra) che ha chiesto una rendicontazione quindicinale agli insegnanti che non avevano sufficienti valutazioni sul registro (i cattivi tutti in fila in presidenza col quadernino a mostrare i compiti fatti e l'obbedienza, e i ragazzi in classe che ti domandano gentili, «Lei come sta a voti profe, ha biso-

gno?»), ci ha chiesto «che c'entra il sindacato? È una questione privata fra il dirigente e i suoi insegnanti». Un po' come quando in parlamento dicono «non è una questione politica, è di coscienza» (uomini che decidono del corpo delle donne – chissà che idea hanno della politica e della coscienza...).

Perché dall'osservatorio sindacale si è anche capito quanto siano per le scuole un disastro spesso, i “presidi di sinistra”. Sembrano l'emblema del peggio della tradizione politica maschile del Novecento. Tipo “eterogenesi dei fini”. Non sono interessati banalmente al funzionamento ordinario della scuola (mica sono burocrati); sono interessati a ciò che arriva a ragazze e ragazzi. Ai risultati – oggettivi e monitorabili. E per controllare bisogna che non ci siano “curve”, resistenze, inaffidabili relazioni soggettive, fra la dirigenza e le masse. Dunque tutto finisce proprio per diventare *macchina* scolastica, zelante esecuzione burocratica, puro passaggio di flussi di comando. Chi sta fra il dirigente illuminato e gli studenti si faccia impiegato esecutore ingranaggio, albero di tra-

missione – senza radici o fronde. Il tutto legittimato dall'operare “a fin di bene”, perché ci stanno a cuore i risultati, l'immagine della scuola, talvolta perfino i ragazzi... E poi ci sono quelli che hanno studiato la Tecnica di Gestione dei Sistemi Complessi e applicano “con giusta misura” la cura delle relazioni con le risorse in fondo *umane*, e il far sentire ogni tanto chi è *il superiore*.

Sono un disastro più o meno in generale.

Se fanno una sciocchezza (e la fanno spesso) non tornano più indietro, ci si tuffano dentro fino in fondo, orgogliosi. Non sono mica deboli e opportunisti come vecchi democristiani... La frase chiave che prima o poi arriva (definitiva e terrificante) «io ho il coraggio di assumermi la responsabilità delle scelte» chiude ogni possibile mediazione. Sarebbe un cedimento, una debolezza morale. L'autorità non è una relazione condivisa: è il dovere di quelli che sanno ed hanno la responsabilità.

Difficile comunque, destra o sinistra, trovarne uno capace di cambiare *sguardo*; accettare tutte le curve, le relazioni e le storie che ci sono fra la presidenza e le classi, e capire che è coordinare un discorso comune che conta; le strade e le piazze degli incontri, le forme fluide dei processi collettivi, la qualità delle relazioni di sapere. Non il progetto ultimo supremo, e il controllo – nemica sempre la dimensione autonoma orizzontale, la socialità la soggettività l'imprevisto... ●

le culture

Razzismo quotidiano

MAURIZIO DISOTEO



Questa ondata di razzismo trova oggi l'obiettivo principale nei cittadini arabi e/o musulmani (termini per niente equivalenti, ma spesso usati come tali dalla stampa e da alcuni politici).

Si sa che il razzismo assume come obiettivi quei gruppi che, in determinati momenti, per le più diverse ragioni, devono essere indicati come nemici. Se si pensa che l'Italia è stata uno dei paesi che tra i primi hanno aderito alla guerra infinita "al terrorismo" che in realtà ha avuto come obiettivo paesi e popolazioni arabe o del mondo islamico e che ogni guerra porta con sé propaganda nazionalista e razzista, non è difficile capire parte delle ragioni per cui oggi gli arabi e più in generale i musulmani sono indicati come gli stranieri-nemici.

Annamaria Rivera, in un suo ottimo lavoro¹, osserva che a volte gli argomenti razzisti usati contro gruppi diversi sono paradossalmente simili, tanto che per esempio alcuni dei termini e delle invettive usate da Oriana Fallaci nel suo pamphlet *La rabbia e l'orgoglio* riecheggiano sinistramente nella forma e nella sostanza alcuni temi cari, un tempo, alla propaganda antiebraica. In effetti, più di un autore ha rilevato che l'armamentario calunnatorio del pregiudizio antiislamico riprende meccanismi concettuali e verbali dell'antisemitismo storico adattati al nuovo capro espiatorio.

Sul piano istituzionale, un ministro al quale è affidata la grande responsabilità di riformare l'assetto statale si esprime verso gli immigrati (in questo caso senza alcuna distinzione di nazionalità o religione) con il termine di *Bingo Bongo*, sostenendo a posteriori che si tratterebbe di un vezzeggiativo. Un grave errore, che purtroppo si commette spesso, è quello di relegare le dichiarazioni di Bossi nell'ambito del folklore e dell'ebbrezza alcolica; esse, infatti, sono al contrario espressione di una precisa ideologia. In particolare, la sua sortita sui *Bingo Bongo* era in aperta polemica con il prefetto di Milano che aveva convocato una riunione in cui, tra diverse misure d'accoglienza, si era anche ventilata la necessità di alloggi popolari per immigrati. Ecco

La situazione della società italiana per quanto riguarda gli atti di discriminazione e razzismo è in rapido peggioramento.

Preoccupante, in particolare, è il diffondersi di un senso comune xenofobo, discriminatorio e razzista in larghi strati della popolazione e la scarsa opposizione culturale e politica che esso incontra anche da parte della sinistra.

Anche nella scuola si assiste a un pesante ritorno di logiche etnocentriche; l'impegno verso l'integrazione dei giovani immigrati e le pratiche realmente interculturali sono in calo; si avverte una diminuzione dell'attenzione verso il valore delle diversità e della formazione identitaria a favore di stereotipi e pregiudizi

subito Bossi tuonare che gli immigrati sono in Italia per lavorare e di questo debbono ringraziare il nostro paese, ma che di case popolari nemmeno parlarne, sono riservate ai milanesi e poi avanti con un delirio antiislamico contro la costruzione di moschee.

Bossi e la Lega: ideologia, non ubriachezza

La posizione di Bossi è l'espressione grossolana di un'idea che in forme più velate e raffinate serpeggia anche in ambienti meno rozzi. Questa idea è, infine, quella secondo la quale nella società ci sarebbero delle persone che per diritto naturale, dovuto alla nascita o ad altri fattori ancestrali, avrebbero la pienezza dei diritti, e altre che invece li potrebbero godere solo in forma depotenziata o nulla. Insomma, l'immigrato lavora, paga le tasse e i contributi come gli altri cittadini ma non ha gli stessi diritti. Di questa logica discriminatoria si occupa, ancora, il lavoro di Annamaria Rivera, che non manca di sottolineare come tale modo di pensare sia presente anche in ambiti e in personaggi politici insospettabili. Per esempio, la legge cosiddetta Turco-Napolitano nel suo articolo 6 prevede sanzioni più gravi per i cittadini stranieri di quelle previste per gli italiani in presenza degli stessi comportamenti.

Nel dibattito interno alla scuola, tale mentalità si manifesta a volte in modo stupefacente. Qualche tempo fa ho tenuto un corso d'aggiornamento in provincia di Sondrio; le insegnanti partecipanti erano tutte persone che si dichiaravano fermamente antirazziste e alcune avevano anche promosso nella loro scuola dei progetti di educazione interculturale. A margine del seminario, il discorso è caduto sull'iniziativa di Adel Smith per fare rimuovere il crocifisso dall'aula scolastica in cui sua figlia frequenta le lezioni. Stupefacente l'esclamazione di un'insegnante: «che adesso i musulmani vengano a dirci cosa appendere e cosa no, mi sembra assurdo!». Insomma, in discussione non era il merito del problema, ma la fede religiosa del signore che lo poneva, quasi che Smith, poiché musulmano, non potesse avere diritto di parola come ognuno dei genitori della scuola. Inutile dire che nel seguito della discussione uscirono da parte delle insegnanti una serie di luoghi comuni antiislamici probabilmente appresi su qualcuno dei tanti opuscoli sull'Islam usciti negli ultimi anni, molto spesso improvvisati da autori di competenza discutibile².

È anche il caso di osservare che purtroppo sui temi del razzismo nostrano, continua purtroppo in molti casi a perpetuarsi l'abituale logica assolutoria che accomuna altri temi scottanti della storia italiana (il colonialismo, le persecuzioni con-

tro gli ebrei, le guerre passate e attuali). In questo errore cadono anche autori che si propongono in realtà degli obiettivi corretti. Per esempio, in un recente libro dedicato a decostruire i pregiudizi anti-islamici³, capita di leggere che è impossibile prendere sul serio Bossi, che ha una simpatica faccia da beduino, ammicca come un napoletano e gesticola come un siciliano e che potrebbe essere doppiato proprio in siciliano con effetti esilaranti. Ciò non sarebbe possibile, secondo gli autori, con personaggi come Haider. Egualmente, il testo afferma che gli immigrati in Italia alla fine sorrideranno del razzismo italico, ben meno "duro" di quello che si vive nei ghetti delle città degli altri paesi europei. Personalmente credo che Bossi sia pericoloso quanto e più di Haider, anche a causa delle sue rilevanti responsabilità di governo e che ci sia poco da sorridere del razzismo italico, se per esempio si legge l'"Inventario dell'intolleranza" riportato nel libro di Annamaria Rivera cui abbiamo già attinto per qualche concetto. Tra l'altro abbiamo visto come le apparentemente estemporanee uscite di Bossi rispondano a un quadro ideologico preciso e a una politica ben determinata volta a favorire la discriminazione degli immigrati rispetto agli italiani, fino a giungere al vero e proprio razzismo.

Nella scuola

La situazione di discriminazione e teorie a volte apertamente razziste che hanno avuto un incremento importante dopo lo scatenamento della "guerra infinita" al cosiddetto terrorismo comportano delle conseguenze in ambito scolastico?

Risponderò molto sinceramente. Sono convinto che nella scuola italiana, oggi, si assista a un pesante ritorno di logiche etnocentriche che l'impegno verso l'integrazione dei giovani immigrati e le pratiche realmente interculturali siano in calo; avverto una diminuzione dell'attenzione verso il valore delle diversità e della formazione identitaria a favore di stereotipi e pregiudizi.

In alcuni casi, l'Educazione interculturale, dopo che la sua necessità è stata sancita da documenti e circolari ministeriali, è diventata un adempimento burocratico. Si scrive qualche frase nella programmazione e poi si dimentica il tutto. Ciò che si è smarrito è soprattutto il valore *politico* dell'Educazione interculturale, la sua essenza profondamente connessa con la trasformazione della società, con la lotta alla discriminazione e al razzismo. Da un altro punto di vista, credo che molti insegnanti abbiano confuso il progetto interculturale con il fare un po' di esotismo a scuola. Molti e molte insegnanti,

affascinati in maniera un po' esotizzante e superficiale dalle culture extraeuropee, hanno proposto per molto tempo brani di letteratura, musiche, immagini ammaliani di paesi lontani di cui avevano una sommaria conoscenza. Un modo facile, gratificante, ma alla fine superficiale di concepire l'interculturalità e, alla fine anche un modo di rendere le altre espressioni culturali un oggetto esotico decontestualizzato.

Quando i bambini stranieri sono davvero arrivati nelle classi (vissuti spesso come emergenza e come apertura indesiderata di contraddizioni nel modo abituale di fare scuola), le cose sono cambiate. Il confronto con la presenza reale e fisica del bambino immigrato è stata altra cosa che non la lettura di qualche romanzo o l'ascolto di una bella musica. I bambini immigrati portano con sé dei loro bisogni specifici, a volte sono indisciplinati, molto spesso "non sanno una parola di italiano"⁴. Ancor più, tali bambini e ragazzi non rispondono per niente all'immagine della loro "cultura" come emergeva dalla lettura di qualche libro e dalla visione o ascolto di qualche prodotto artistico. Sono quindi spiazzanti e mettono in discussione gli stereotipi sulle culture. Proprio su quest'ultimo punto nasce un'altra, ulteriore contraddizione per l'insegnante: molto spesso infatti si pensa che gli uomini e le donne siano *determinati* dalle culture e non siano piuttosto *produttori* di cultura. Certamente ognuno di noi è stato inculturato in un contesto specifico, ma poi è diventato anche attore del proprio destino e dei propri mutamenti culturali e interculturali.

Una dinamica che è spesso occultata da chi vuole proporre una visione statica, non dinamica e traducibile delle culture e che infine è corriva al tracciare ancora una volta barriere e steccati. I giovani che frequentano le nostre scuole hanno certamente una cultura di provenienza, ma sono anche attori della costruzione della loro cultura in rapida trasformazione, che integra elementi diversi della loro storia di vita, della cultura d'origine e di quella d'accoglienza, facendo nascere nuove identità.

A *Radio Popolare* di Milano va riconosciuto il merito di essere un'emittente che cerca di opporsi alla stupidità discriminatoria e razzista che pervade il nostro paese. Purtroppo certi temi sono scivolosi anche per i suoi conduttori. Microfono aperto sul "caso" Adel Smith, tantissime telefonate. A un certo momento il conduttore invita gli ascoltatori italiani a tacere per dare spazio ai musulmani. Forse non si rende conto che sta contrapponendo due categorie che opposte non sono. Insomma, al conduttore sembra che non possano esistere musulmani italiani ma, ciò che è più grave, fa intendere che i musulmani, necessariamente, sono *altri* rispetto agli italiani.

Vigilia di Natale, si discute in studio sullo sport in Africa, una trasmissione piacevole, ma nel corso della quale ospiti e conduttore utilizzano almeno dieci volte il concetto di "razza nera". Secondo loro, il fatto di avere più pigmento nella pelle costituisce un'evidenza razziale; al contrario il fatto di assumere il colore della pelle come tratto marcatore è anch'esso una costruzione culturale e sociale. Il concetto di razza, che non ha alcun fondamento "naturale" né scientifico, è stato sempre usato per isolare dei gruppi umani e per farne, infine, oggetto di persecuzioni (valga per tutti l'invenzione della *razza ebraica*). [Maurizio Disoteco]

Identità ingabbiate

Formulare dei progetti interculturali significa avere ben presente questo dato. Non è invece difficile, nelle riunioni con gli insegnanti, ascoltare delle categorizzazioni che alla fine tendono sommaria-mente a ingabbiare le identità culturali. Ahmed è egiziano, dunque fa e pensa certe cose, Deepak è indiano quindi ne fa e ne pensa certe altre e così via. In buona sostanza, le culture sono così viste come una serie di categorie che determinano idee e comportamenti delle persone. Non è affatto così; le culture vivono nella testa e si muovono sulle gambe degli uomini e delle donne e assumono senso solo attraverso il contributo attivo e la costruzione di significato di ciascun soggetto. Questo è ancor più vero nelle situazioni di contatto interculturale, in cui interagiscono persone di provenienza diversa. In questo momento, in cui le politiche reazionarie e belliciste e l'ignoranza tendono a stabilire delle cesure nette tra le culture allo scopo di isolarle ed attaccarle, in cui si tende a *naturalizzare* ciò che in realtà è costruzione culturale (a questo proposito riappare qua e là il termine di *razza*, scientificamente inesistente ma duro a morire), la chiarezza sul fatto che ogni uomo o donna è non solo interprete attivo ma anche produttore di cultura mi sembra importante per costruire dei progetti interculturali motivati ed efficaci. ●

NOTE

1. Rivera A. M., *Estranei e nemici*, discriminazione e violenza razzista in Italia, Roma, Derive e Approdi, 2003.
2. Tra le opere uscite recentemente, per il lettore che volesse un'informazione sintetica ma anche corretta, consiglio: P. G. Donini, *Il mondo islamico, breve storia dal Cinquecento a oggi*, Bari, Laterza, 2003.
3. Marhaba S., Salama K., *L'anti-islamismo spiegato agli italiani*, Erikson, Trento, 2003.
4. Naturalmente esistono anche, nella scuola italiana, dei progetti molto validi, come per esempio quello realizzato nelle Marche e documentato nel libro di E. Micciarelli: *Nuovi compagni di banco*, Franco Angeli, Milano, 2002, che parte proprio dal disagio della comunicazione linguistica tra insegnanti e alunni per allargare il campo a problematiche più complesse.



È uno strano paese. In Cambogia non si trovano medicinali, ma al mercato ti vendono un neonato per 80 dollari. In Cambogia sono rimasti circa 4 milioni di mine inesplose, la cui bonifica richiederà ancora 10 anni, mentre il saccheggio dei siti archeologici è avvenuto in pochi mesi, dopo la fine della guerra civile nel 1998 e la riapertura del paese agli stranieri. In Cambogia una bambina colpita dalla polio arriva a invidiare il padre, mutilato da una mina antiuomo, perché – con la protesi – «lui, almeno, può camminare». È un paese che ha grande bisogno (assoluto, immediato) di medici e di insegnanti, che però guadagnano meno di un adolescente che, con un motorino e 150 parole di inglese, porta in giro i turisti nella zona archeologica di Angkor Wat.

E anche in questo, la Cambogia è un paese sfortunato, vittima delle speculazioni. Come quelle delle decine di “insegnanti di inglese”, arrivati dopo la caduta del regime di Pol Pot, la cui conoscenza della lingua si esauriva a poche frasi e che hanno approfittato dell’ignoranza e del bisogno della popolazione.

Insieme con gli operatori del *Ciai* (Centro italiano aiuti all’infanzia, tel. 02.540041, www.ciai.it) abbiamo visitato alcuni progetti di sviluppo nel paese, molti dei quali gestiti o sostenuti dalla stessa associazione.

Sostegno agli studenti

Li chiamano *resettlement* (re-insediamenti), ma di fatto sono baraccopoli. Miseri quartieri a poche decine di chilometri dalla capitale Phnom Pehn, dove

Andare a scuola in Cambogia, uno strano paese

FRANCESCA CAPELLI

In Cambogia medici e insegnanti guadagnano meno di un adolescente che, con un motorino e 150 parole di inglese, porta in giro i turisti nella zona archeologica di Angkor Wat. Qualsiasi intervento serio di sviluppo deve passare dalla scuola, per coinvolgere le generazioni più giovani

vengono alloggiare le famiglie povere scacciate dalla città in seguito a speculazioni edilizie sui terreni dove abitavano. Samaki è uno di questi.

«Il governo promette una casa e un po’ di terra – dice Manuela Minniti, responsabile in Cambogia del programma di sostegno a distanza del *Ciai* –. Di fatto le persone vengono sloggiate, allontanate dalla zona dove lavoravano, senza mezzi di trasporto. L’appezzamento promesso si rivela un pezzo di terra argillosa, impossibile da coltivare». In villaggi come Samaki si respira la mancanza di prospettive. «Abbiamo aiutato le famiglie povere a costruire una casetta in muratura – continua Manuela –. E sosteniamo alcuni ragazzi, la maggior parte orfani di padre, fornendo materiale scolastico, vestiti, cibo. I bambini sono visitati periodicamente da medici e dentisti. In cambio, le famiglie destinatarie del contributo devono garantire che manderanno i figli a scuola». Manuela e i suoi collaboratori cambogiani, una squadra affiatata

di khmer e cinesi di varie età, verificano quotidianamente che gli impegni presi dalle famiglie assistite vengano mantenuti. «Capita che i bambini spariscono – dice – e ricompaiono misteriosamente appena ci infuriamo».

La “Casa del cocco”

A pochi chilometri dal centro di Battambang (nel Nord del paese), la “Casa del cocco” è un centro che accoglie famiglie di strada, senza casa e lavoro, e ragazze vittima di violenza sessuale. È gestito da una organizzazione non governativa cambogiana, in collaborazione con il *Ciai*. «Le famiglie restano qui 6 mesi – dice Siev Lay Hoy, ex insegnante e responsabile del centro –. Imparano un lavoro, dalla sartoria all’artigianato del bambù». I bambini vanno a scuola e sono seguiti da operatori specializzati che, attraverso il gioco, fanno educazione sanitaria e sociale, spiegando per esempio i peri-

coli delle mine antiuomo o quelli del traffico di minori.

Finito questo periodo, il centro aiuta la famiglia a costruire una casa nel luogo dove desidera vivere e fornisce il necessario per mantenersi per qualche tempo. Poi, con la formazione professionale ricevuta, le persone dovranno cavarsela da sole. «Lavorare con le famiglie ha un effetto ad ampio raggio – sostiene Paola Gasparoli, che ha seguito il progetto –. Non solo si migliora la condizione di gruppi molto fragili ed emarginati, ma si previene il fenomeno dei bambini di strada, che facilmente diventano vittime del racket della prostituzione o dell'accattonaggio».



Qui sopra e alla pagina precedente: la "Casa del cocco" a Battambang (foto Francesca Capelli).

La "città degli assassini"

Nel Nord del paese, non lontano dal confine con la Thailandia, Pailin è l'ultima roccaforte dei fedelissimi di Pol Pot, che solo nel 1998 hanno depresso le armi. Per i cambogiani è la "città degli assassini", dove vivono gli ultimi Khmer rossi, che hanno negoziato con il governo una sorta di immunità e la possibilità di continuare indisturbati il contrabbando dei rubini. In questa zona si concentra la maggior parte dei 4 milioni di mine inesplose rimaste nel terreno. Il *Ciai* qui sostiene alcune scuole primarie e ha assunto insegnanti di inglese, perché organizzino corsi pomeridiani gratuiti. Lavora anche con gruppi di maestri che desiderano aggiornarsi e migliorare la didattica. «Non è facile trovare insegnanti qualificati disposti a venire qui a lavorare – raccontano gli operatori del *Ciai* –. Lavoriamo con le risorse locali, anche quando il livello di professionalità è basso. Ma è l'unico modo per consentire uno sviluppo autonomo».

Il *Ciai* si occupa anche di fornire attrezzature, come computer, di uso collettivo. «Ma è un problema spiegare alle persone il concetto di bene comune», spiega Manuela Minniti. Tutti pensano immediatamente alle comuni agricole della dittatura. E molti preferiscono rinunciare a un vantaggio piuttosto che condividerlo con altri.

Proprio la scuola può diventare il veicolo di consapevolezza sociale. Le pareti sono tappezzate di manifesti con disegni e informazioni di educazione sanitaria, che spiegano – per esempio – l'importanza di lavarsi le mani prima di mangiare o di bollire l'acqua. Altri poster mostrano ai ragazzi e alle loro famiglie come difendersi dai trafficanti di esseri umani, che rapiscono i bam-

Un po' di storia

È il 1975, quando gli Khmer rossi di Pol Pot (sostenuto dalla Cina, in funzione antivietnamita) entrano a Phnom Penh. Ma la tragedia della Cambogia inizia molto prima, con la colonizzazione, il difficile processo di decolonizzazione (è indipendente dal 1953) e le guerre per il controllo dell'Indocina. Nelle intenzioni di Pol Pot c'è la trasformazione della Cambogia in una grande comune contadina, dopo aver eliminato i «nemici della rivoluzione»: intellettuali, artisti, medici, insegnanti, commercianti e, in generale, la popolazione delle città. Si stima che circa 2 milioni di persone siano state uccise dal 1975 al 1978. Poi l'autorità di Pol Pot inizia a vacillare e tra gli Khmer rossi si organizza un'opposizione filovietnamita, guidata da Hun Sen, attuale primo ministro, appoggiato dal Vietnam. Per evitare che la Cambogia entri nell'orbita vietnamita, gli Stati Uniti aiutano, dalla Thailandia, l'ex nemico Pol Pot. È in questo periodo che vengono disseminati milioni di mine antiuomo e anticarro. Quattro milioni di esse continuano ancora oggi a uccidere e mutilare i contadini. Scomparso Pol Pot, gli Khmer rossi mantengono il controllo del Nord del paese e la Cambogia è dilaniata dalla guerra civile fino al 1998, con la presa del poter da parte di Hun Sen e l'inizio del processo di pacificazione.

bini facendo credere ai genitori che saranno adottati da famiglie benestanti o attirano gli adolescenti con l'inganno di un lavoro ben pagato, mentre li avviano alla prostituzione.

Le scuole d'arte di Siem Reap

Siem Reap è nata dall'indotto del sito archeologico di Angkor Wat. Un susseguirsi di *guest house*, *internet point*, ristoranti e negozietti. Qui sono state realizzate, grazie al contributo ricevuto dal *Ciai* in occasione del concerto "Pavarotti & Friends" del giugno 2000, le scuole di danza classica khmer, che il regime di Pol Pot aveva distrutto, in quanto «corrotte e nemiche della rivoluzione».

Un'iniziativa che cerca recuperare le radici culturali del paese e, al tempo stesso, offrire la possibilità a bambini di famiglie povere di frequentare gratuitamente corsi che altrimenti non potrebbero permettersi.

La scuola accetta ogni ragazzo che de-

sidera iscriversi, dotato o no. Perché l'obiettivo non è solo creare una compagnia di danza, bensì favorire l'accesso ad attività normalmente riservate ai benestanti, offrire ai ragazzi la possibilità di allargare i propri interessi e stare in compagnia con i coetanei in un luogo "protetto". Per i poveri, l'attività fisica è sempre sinonimo di lavoro. Non esiste il movimento fine a se stesso, per puro divertimento.

«Speriamo che questi corsi diano agli allievi con più talento e volontà una prospettiva occupazionale, come ballerini classici o istruttori», dice la direttrice. Per tutti, è un modo per riscoprire e le tradizioni e la cultura nazionale, quasi cancellate dal regime di Pol Pot e ora minacciate dalla globalizzazione.

«Come ti chiami?», chiediamo a un'allieva, una bambina di 7 anni dal sorriso seduttivo, lo sguardo obliquo sotto le ciglia, i capelli nerissimi con due ciocche bionde ai lati del viso. E lei, indicando i colpi di luce chiari: «Madonna. Non vedi che ho i capelli come lei?». ●

La pensione degli insegnanti francesi

PINO PATRONCINI

Sulla riforma delle pensioni il Governo difende la sua proposta utilizzando l'argomentazione per cui l'Italia si appresterebbe a fare oggi ciò che altri Paesi europei hanno già fatto in passato. Ma è poi vero?

In Francia nel luglio scorso è stata approvata una legge di riforma delle pensioni. La cosa è avvenuta dopo un aspro scontro sociale che si è trascinato da febbraio a giugno. La scuola, come del resto tutto il pubblico impiego, ha avuto un grosso ruolo in queste lotte. Come da noi infatti il pubblico impiego francese gode di alcuni vantaggi rispetto ai settori privati. Tra questi sicuramente il più evidente era quello relativo all'anzianità utile per la pensione: 37 anni e mezzo contro i 40 delle categorie private. La riforma fa piazza pulita di questa differenza portando tutti progressivamente a quarant'anni.

Dove invece la riforma francese è meglio di quella italiana è proprio nella parte che riguarda i vantaggi che il pubblico impiego e la scuola avevano e che vengono in buona parte mantenuti seppur ritoccati. Ciò è sicuramente il frutto delle dure lotte che si sono svolte nel corso dell'anno scolastico: un totale di 14 giornate nazionali di sciopero nella scuola, quattro manifestazioni nazionali, e un'agitazione estesissima e radicale nei mesi di maggio e giugno, con scuole bloccate, occupate, scioperi locali a oltranza e quant'altro.

Ma la differenza con l'Italia deriva anche proprio dal fatto che in Italia il pubblico impiego e la scuola hanno affrontato già altri due interventi di riforma che hanno fatto piazza pulita di molte delle cose che li distinguevano dal privato. In Francia invece esistono e continuano ad esistere una serie di misure, un po' diverse dai nostri vecchi "privilegi", ma in qualche modo analoghe: il prepensionamento dopo 15 anni per chi ha tre figli (insomma: le pensioni baby in Francia ci sono ancora, seppur in numero limitato!), la maggiorazione di anzianità per chi ha figli (in Francia non c'è mai stato, il prepensionamento con un solo figlio), il riconoscimento di questo diritto anche in caso di maternità nel periodo degli studi, e soprattutto la cessazione progressiva di attività, un istituto simile al nostro attuale part-time pensionistico, ma che si attua prima dell'andata in pensione, non dopo. Quest'ultimo istituto in particolare configura un vantaggio notevole, una sorta di mezzo prepensionamento che non è in discussione neppure a riforma ultimata.

La riforma francese introduce invece le modifiche sui limiti di età e sui conteggi con gra-

Buone letture

L'Ecole démocratique, rivista dell'*Appel pour un école démocratique* (Aped), associazione di insegnanti belgi, ha pubblicato il dossier dal titolo "La catastrophe scolaire belge". Il dossier è interessante per tutti gli europei perché inquadra il fallimento del sistema scolastico belga in merito a selezione precoce, incapacità di intervenire sulle disuguaglianze sociali e qualità dell'insegnamento nell'ambito di un'inchiesta comparativa dei diversi sistemi educativi europei. Una lettura istruttiva perché dall'inchiesta si evince che alla base della catastrofe belga sono proprio alcune direttrici simili a quelle che la riforma Moratti vuole introdurre in Italia: totale e libera scelta della scuola da parte dei genitori, creazioni di "reti" scolastiche pubbliche e private, scelta precoce degli indirizzi della scuola secondaria. Per converso, appare invece che il sistema scolastico italiano fino a qualche anno fa, prima dell'autonomia scolastica, pur con le note molte contraddizioni, era uno dei più "egualitari" in Europa. Da leggere (scaricando l'inchiesta dal sito www.ecoledemocratique.org).

L'école démocratique n. 15, dicembre 2003, pubblica un interessante dossier sull'opera e la vita del pedagogo sovietico Anton Semionovic Makarenko (1898-1939), noto soprattutto per il suo lavoro di recupero di giovani sbandati e orfani della guerra civile. La sua "Colonia Gorki" e più tardi la "Comune Dzerjinski" divennero dei modelli ispiratori dei fondatori delle scuole attive. Il dossier può essere consultato e scaricato dal sito www.ecoledemocratique.org.

Le *Nouvel Observateur* ha dedicato nel mese di novembre un numero speciale fuori serie a "Karl Marx: le penseur du troisième millénaire? Comment s'échapper à la marchandisation du monde."

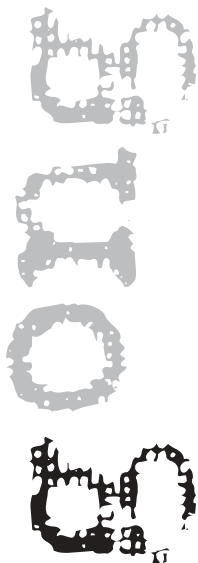
Il numero speciale parte dalla constatazione di «uno strano bisogno di Marx» per interpretare i processi in atto nel mondo d'oggi, sottolineando l'assoluta attualità del pensiero marxista all'inizio del terzo millennio. Diversi gli articoli che possono interessare tutti ma in particolare anche chi si occupa di educazione e formazione, tra cui quello di Rossana Rossanda sulla "Passione per l'uguaglianza". Inoltre articoli sulla mercificazione del mondo, su marxismo e religioni, sul "ritorno" di Marx. Interessanti anche le schede dedicate alla "Constellation Marx", vale a dire a diversi personaggi che hanno intrattenuto legami più o meno organici con il marxismo o sono stati protagonisti acclamati o discussi della storia marxista. Da non perdere per chi ancora legge il francese.

[MAURIZIO DISOTEO]

dualità analoghe a quelle che i lavoratori italiani hanno conosciuto in questi anni. Si può dire che, mutatis mutandis, sembra corrispondere più alla nostra riforma Dini che a quella che ha in animo l'attuale governo. Al contrario per quello che riguarda la loro condizione particolare i lavoratori della scuola italiani hanno già dato prima della Dini e nella Dini, molto più di quanto non abbiano fatto i loro colleghi francesi. Non è perciò vero che il governo oggi stia facendo quello che in altri paesi già è stato fat-

to. Almeno non nel confronto con la Francia.

Nel caso francese c'è però anche l'ipoteca dell'innalzamento dell'anzianità da 40 a 41 anni nel 2012. Ciò rende chiaro che i gruppi dirigenti europei e segnatamente quelli di destra sono intenzionati a portare avanti uno smantellamento dei diritti e della previdenza sociale molto oltre gli stessi obiettivi dichiarati. Di fronte a un simile processo di cui si vede l'inizio ma non la fine occorre contrapporre per tempo la dovuta resistenza, senza indulgere a possibilismi. ●



La scuola nel quartiere, il quartiere nella scuola

BIANCA DACOMO ANNONI

A Pieve Emanuele, piccolo comune della cintura sud di Milano, succede davvero: e si ripeterà per la seconda volta tra aprile e settembre 2004, dopo il successo dell'esperienza della scorsa estate. Nasce nell'ambito di un progetto della "Rete Nuovo Municipio", che si propone di dar vita a percorsi di partecipazione concreta dei cittadini alla progettazione e alla gestione del proprio territorio; la scuola ne è soggetto importante e privilegiato, e potrebbe / dovrebbe essere uno degli attori principali di rivitalizzazione democratica della società

Partendo da un'idea molto semplice – quella di far progettare ai bambini di una scuola elementare la decorazione delle pareti interne ed esterne dell'edificio – per tutta l'estate 2002 la scuola si è trasformata in un grande Laboratorio Aperto, dove sono nate attività di pittura, musica, teatro, fotografia, cineforum, proposte e gestite da una parte della comunità che si è aggregata spontaneamente al progetto. Sono emerse in questa occasione esigenze importanti, raccolte dall'amministrazione comunale: bisogno di espressione creativa e necessità di luoghi e spazi di incontro.

Da qui la nuova proposta, che si articola in due direzioni: la scuola e la comunità. Il Comune di Pieve ripropone in un'altra scuola elementare, negli ultimi mesi dell'anno scolastico in corso, un Laboratorio teatrale e grafico sul tema "La pace ... Martin Luther King", che si tradurrà

anche nella realizzazione di un grande *mural*. La realizzazione proseguirà durante tutta l'estate, accompagnata dal Gruppo aggregatosi spontaneamente durante la prima esperienza e aperto a tutti i cittadini, e si concluderà con una grande Festa comunitaria. E sempre il Comune decide inoltre di investire su quegli "attori sociali" apparsi sul territorio nel corso della prima esperienza e continuare la loro formazione, costruendo un Gruppo stabile di riferimento che possa a breve proporre e gestire con l'Amministrazione Comunale progetti culturali, con un ruolo di "mediatori comunitari", portavoce o interlocutori creativi di esigenze e proposte della comunità.

Anche gli obiettivi del progetto rispondono quindi a due esigenze diverse e complementari: i bambini sono chiamati a indirizzare la loro creatività anche alla trasformazione della realtà che li circonda, e imparano a rispetta-

re e vivere la propria scuola come luogo di appartenenza; la scuola diventa luogo di incontro e di espressione nella Comunità, che riconquista il vivere civile condividendo creativamente gli spazi pubblici, ed è chiamata ad essere parte attiva dei cambiamenti urbani, sociali e culturali del proprio territorio.

Un'esperienza interessante e riproponibile, in grado anche di attivare interculturalità là dove esista sul territorio una comunità straniera coinvolgibile nel progetto.

L'entusiasmo, l'attenzione, il coinvolgimento mostrati dai bambini – come ci hanno raccontato – spinge a credere che la strada della partecipazione comunitaria sia un passo importante per il futuro di una società democratica. ●

Per informazioni: Salvatore Amura, assessore alla Cultura e alla Partecipazione di Pieve Emanuele, amura@pievealegre.org

"Adottiamo un progetto"

È un'iniziativa didattica che l'Unicef Italia (e-mail scuola@unicef.it, tel. 06.478091, fax 06.47809270) propone alle scuole per avvicinare gli studenti italiani ai bambini che vivono in realtà lontane e diverse dalla nostra. Le classi possono scegliere tra una serie di itinerari legati a uno specifico progetto che l'Unicef sostiene economicamente: Eritrea, *La scuola dopo la guerra*; Scuole d'emergenza: Cambogia, *Proteggere i bambini dagli abusi*; Benin, *Lotta allo sfruttamento e al traffico dei bambini*; Etiopia, *Libertà per le bambine. Prevenzione dei matrimoni precoci*; Sierra Leone, *Maternità sicura*; Congo, *Bambini di strada*; Moldavia, *Stop al traffico dei minori. Traffico di ragazze e bambini*; Malawi, *Ridurre la trasmissione dell'HIV*; Angola, *Acqua e nutrizione*; Bangladesh, *Istruzione per i piccoli lavoratori*; Colombia, *Bambine e bambini costruttori di pace*.

Oralitura

Grazie anche all'impegno del Cres - Centro Ricerca Educazione allo Sviluppo, è stato pubblicato il libro di Kossi Komla-Ebri *All'incrocio dei sentieri. I racconti dell'incontro* (pp. 192, Emi, Bologna 2003, euro 10,00. Si acquista in libreria oppure direttamente dal sito www.emi.it). I racconti, ambientati in Africa, in Francia e in Italia, parlano di vissuto quotidiano, di amore, di viaggi, di nostalgia, di fierezza e di dignità, e smascherano gli stereotipi con lo strumento dell'ironia. L'autore pratica l'oralitura, trasferendo l'oralità tipica della cultura africana nella scrittura.



de rerum *natura*

Ad occhi aperti

MARIA LETIZIA GROSSI

L'ambientalismo nella vita e negli scritti di Marguerite Yourcenar



▼
Marguerite Yourcenar, di cui nel 2003 si è celebrato il centenario della nascita, dedicò molto tempo, impegno e denaro alla lotta ambientalista e per i diritti umani e animali, per interi decenni della sua vita. Fu anzi tra i primi a porre l'attenzione all'ecologia. «Credo proprio di essermi allarmata molto prima che il problema s'imponesse a poco a poco attraverso gli organi di stampa e i media» afferma nel lungo libro-intervista con Matthieu Galey *Ad occhi aperti*¹, dove peraltro ricorda spiriti chiaro-veggenti, come Cechov e il geografo Schrader, che ne avvertirono la gravità fin dai primi del Novecento.

La scrittrice è stata tra i sostenitori di Nader nella sua battaglia contro le sofisticazioni alimentari e membro della *Homemakers Association*, un gruppo di volontarie che lavorano nello stesso campo. Appoggiò attivamente, con gli scritti e il sostegno economico e qualche volta scendendo anche in piazza, battaglie per il boicottaggio di prodotti ottenuti con lavorazioni inquinanti o con lo sfruttamento dei lavoratori e delle risorse dei paesi poveri. Una sua lettera a *Le Monde* portò per la prima volta all'attenzione dei media francesi il massacro dei cuccioli di foca.

Marguerite Yourcenar esprime sinteticamente e con lucidità i problemi di cui tutti dovremmo preoccuparci: «L'esplosione demografica che trasforma l'uomo in abitante di un termitaio e prepara tutte le guerre a venire, la distruzione del pianeta causata dall'inquinamento dell'aria e dell'acqua, la morte delle specie animali che rompe l'equilibrio vitale tra il mondo e noi, ... gli orientamenti/manipolatori/ della scienza...»¹. Quando le si chiede quale sia la sua risposta a tutti questi problemi, dice: «La prima risposta è porseli. Se siamo attenti non salveremo forse il mondo, ma almeno non aggiungeremo male al male... Non si tratta di essere ottimisti o pessimi-

sti, si tratta di avere gli occhi aperti». Le cause prime del saccheggio e del degrado ambientale, secondo la scrittrice, stanno in quella che i classici chiamavano "dismisura" e che noi definiamo mancanza del senso del limite, e le peggiori dismisure sono l'incontrollato incremento demografico e l'eccessiva ricchezza degli uni che significa sfruttamento e oppressione dei più.

L'opera narrativa e la visione della vita

Il peso di queste prese di posizione deriva dall'autorevolezza della scrittrice, consacrata come classica già in vita, unica donna ad entrare nella maschilista Accademia di Francia, ma anche e soprattutto, a mio parere, dallo stretto legame con l'opera narrativa e la visione della vita, della storia e dell'universo della scrittrice. In ogni libro di Marguerite Yourcenar è sempre evidente la finitezza dei destini individuali, anche dove si tratta della vita di un imperatore romano che effettivamente modificò profondamente la cultura, l'assetto politico e la situazione complessiva di una buona parte della terra. Ogni uomo o donna appartiene a una lunga genealogia di esseri umani e anzi a una storia che va al di là della nostra specie, che si connette col pianeta e con l'universo tutto. Yourcenar crede nella durata, crede che ciò che termina con la morte trovi

continuità nel flusso delle generazioni e della vita come interezza. Ognuno è una parte di un tutto cui siamo collegati da una rete di relazioni che si protende nel tempo. Per questo ogni luogo, ogni pianta, ogni sasso, ogni animale, ogni manufatto sono amati da Marguerite con una comprensione fraterna, intima e al tempo stesso sovraperonale. Anche un cucchiaino di legno conserva l'impronta di chi l'ha costruito, la materia di cui è fatto, l'albero, il seme da cui deriva. Nathanael, protagonista de *L'uomo oscuro*, dice che tutti gli esseri «bambino o vecchio, uomo o donna, animale o bipede... tutti comunicano nell'infortunio e nella dolcezza di esistere»².

Amore per l'esistenza e sentimento della sua fragilità individuale attraversano tutte le pagine dei suoi libri. Le rocce, il pianeta e gli astri condividono questa condizione meravigliosa e dolente. L'atteggiamento verso ogni aspetto della natura da parte degli esseri umani si ripercuote sulla responsabilità verso i propri simili. «Spesso dico a me stessa che se non avessimo accettato, nel corso delle generazioni, di veder soffocare gli animali nei vagoni bestiame, o spezzarvisi le zampe..., nessuno, neppure i soldati di scorta, avrebbe sopportato i vagoni piombati degli anni 1940 - 1945. Se fossimo capaci di sentire l'urlo delle bestie prese in trappola per la loro pelliccia..., saremmo certamente più sensibili all'immenso e assurdo tormento dei prigionieri...»¹.

Il post-umano

GIUSEPPE PANELLA

La realistica preoccupazione per le sorti del nostro pianeta e il sostanziale pessimismo riguardo alla saggezza della specie umana, non sono però del tutto separati dalla speranza. «Anche qui/ nell'isola di Mount Desert, al largo del Maine, dove visse a lungo e morì/ c'è qualche segno di cambiamento... - Il progresso non dev'essere fermato - oggi lo si dice molto meno»¹.

Colpiti dall'evidente sentimento della durata e dell'appartenenza a una parentela umana e a una vita universale, molti commentatori di Marguerite Yourcenar hanno trascurato l'interesse, «l'amore travolgente di compassione»² che ella prova anche per le vite singole. Non avrebbe potuto altrimenti farsi vuoto per accogliere le voci nude di Adriano, di Zenone, di Alexis. Anche per quanto riguarda l'impegno ambientalista, all'intervistatore che contesta l'inefficacia dell'azione individuale, quando è un'intera società che imbocca la strada sbagliata, risponde, senza illusioni, ma comunque senza resa, che, quando qualcuno inizia, l'idea e l'azione si propagano via via a gruppi sempre più numerosi: «Tutto parte dall'uomo. È sempre un singolo uomo che comincia: Dunand e Florence Nightingale... Rachel Carson... Margaret Sangers... Parlando di Dio faccio dire a Zenone: piaccia a Colui che forse è di adeguare il cuore umano alla dimensione di tutta la vita. Ed è per me una frase così essenziale che l'ho fatta incidere sulla mia tomba. L'uomo dovrebbe partecipare simpateticamente alla sorte di tutti gli altri uomini; anzi di tutti gli altri esseri»². ●

NOTE

1. *Ad occhi aperti*, Bompiani, 1999; nell'ordine p. 253; pp. 258-261; p.255; pp. 259 - 60.
2. Dall'elogio funebre di Marguerite Yourcenar tenuto da Walter Kaiser, citato in Josiane Savigneau, Gallimard, 1990, pp.510-511.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

Alexis, 1929, Feltrinelli 1962.
La moneta del sogno, 1934, Bompiani 1984.
Il colpo di grazia, 1938, Feltrinelli 1962.
Memorie di Adriano, 1951, Einaudi 1963.
Fuochi, 1957, Bompiani 1984.
Con beneficio d'inventario (saggio), 1962, Bompiani 1985.
L'opera al nero, 1968, Feltrinelli 1969.
Care memorie, 1974, Einaudi 1981.
Archivi del Nord, 1977, Einaudi 1982.
Ad occhi aperti. Conversazioni con Matthieu Galey, 1980, Bompiani 1982.
Mishima o la visione del vuoto (saggio), 1980, Bompiani 1982.
"Anna soror", 1981, in *Come l'acqua che scorre*, Einaudi 1983.
Quoi? L'éternité, 1988, Bompiani 1989.

Le date delle edizioni italiane sono quelle della prima traduzione, ma tutti i testi di Marguerite Yourcenar sono frequentemente ristampati.

Un tentativo di resa di conti con il futuro che parlerà soprattutto di ciò che è attuale e avviene sotto gli occhi di tutti. Dopo il *cyborg*, il post-umano - in una sequenza che vuole rendere conto non soltanto dei progressi delle scienze biologiche e delle biotecnologie oggi quanto delle conseguenze antropologiche, sociali, politiche e, perché no, filosofiche di questa prospettiva di ricerca sulla questione della soggettività e del destino dell'uomo come finora lo abbiamo conosciuto, sperimentato, amato e odiato oppure dato per defunto in quanto categoria teorica



È stato questo il caso di Michel Foucault in *Le parole e le cose*, un libro che meriterebbe un'occhiata da parte di tutti coloro i quali sono interessati allo sviluppo del soggetto e al suo declino come categoria forte e definitoria.

Oppure confuso con le sue funzioni e i suoi organi, trasformato in una pura e semplice piattaforma di lancio verso nuove, possibili destinazioni o approdi.

Oppure analizzato come un insieme di eventi che ne connotano e caratterizzano l'improbabile continuità e la sicura discontinuità (nella psicanalisi, declinata da Lacan o da Matte Blanco, ad esempio, o nelle scienze sociali sempre sulla scia di Foucault o in rotta di collisione con i *Millepiani* di Deleuze e Guattari).

L'uomo si sporge, categorialmente, verso il futuro e progetta la trasformazione del proprio corpo in un momento di aggregazione e di potenziamento dei propri organi che invecchiano o si rivelano decisamente insufficienti oppure si volge verso il passato - come l'*Angelus Novus* di Paul Klee - e si riconnette al proprio comune destino animale insieme alle specie più a rischio, più indifese, prive di strumenti atte ad arginare la furia degli elementi esterni e sopravvivere nella darwiniana competizione per la vita, per la sopravvivenza del più forte.

Gli esseri umani sono a un bivio oggi: o accettano di tornare alla loro dimensione animale per riconsiderarla come la realtà primaria da cui provengono e alle cui leggi e destini non potranno sottrarsi nonostante facciano di tutto per ignorarla (è la prospettiva - intelligente e drammatica - di Roberto Marchesini in un suo libro che è ormai una tappa obbligata sulla questione) o si proiettano, provvisti di protesi, di intelligenza artificiale e di microchips nel cuore e nei polmoni, in un futuro neppure più tanto remoto (è quello che i teorici del sentire e del *sex-appeal* dell'inorganico, da Mario Perniola a Roberto Terrosi, impongono di prendere in considerazione con la forza delle suggestioni filosofiche e tecnologiche che da essi provengono).

Come ha scritto Terrosi nel suo libro-manifesto sul post-umano: «Il postumano prende invece semplicemente atto del fatto che il patrimonio tecnologico ci è ormai connotato quanto quello genetico e considera la capacità di automodificazione come una semplice possibilità senza la pretesa che la mutazione tecnologica o la creazione di tecnologie autocoscienti possa costituire un passo in avanti, da nessun punto di vista» (*La filosofia del postumano*, Genova, Costa & Nolan, 1997, p. 103).

In quest'ottica, la discussione sul postumano potrà assumere caratteristiche di visio-narietà impensabili (è il caso dei *Mind Children* di Moravec o del "cybercorpo" di Stelarc) o risultare collegato a problematiche meno "stellari" quanto radicate nelle battaglie dell'oggi (i problemi sollevati dalle bio-tecnologie o dagli OGM, i famigerati "organismi geneticamente modificati", su cui il giudizio è ormai sospeso in sede teorica senza un'adeguata riflessione sulla sua dimensione a venire).

Infine è nell'immaginario collettivo di questo inizio di secolo che la partita verrà giocata per intero: le categorie novecentesche serviranno a poco se dovremo decidere se saremo *furry* (come propongono alcune esperienze avanzate di narrazione fantascientifica) e cioè in futuro ricoperti della pelliccia che contraddistingue molti dei nostri "fratelli animali" o ancora dei *robot* come Isaac Asimov voleva che divenissero gli esseri umani sulla scia di quel fortunato quanto preveggenze e distopico dramma *R. U. R.* di Karel Capek in cui il termine viene forgiato come calco dalla lingua ceca. Abbiamo pensato a quattro contributi nel corso del 2004 per verificare la novità e l'utilizzabilità di una categoria come quella di postumano: un articolo (di Marcello Buiatti) sulle biotecnologie contemporanee e sul loro impatto sulla biosfera, un altro sulle radici storico-filosofiche di questa categoria (Vilma Baricalla), un terzo sulle implicazioni teoriche del concetto nel presente (Gaspere Polizzi) e, infine, la sua forza e risonanza nell'immaginario collettivo, nella letteratura e nel cinema (Giuseppe Panella). ●





La scuola fa male

ANGELO CHIATTELLA

Nella graduatoria delle attività rischiose l'istruzione non occupa certo i primi posti ma, come ben sanno i suoi più assidui frequentatori, la scuola è tutt'altro che priva di pericoli

A confermarlo sono i dati Inail, in base ai quali, secondo un'elaborazione della Cgil Scuola, risulterebbe che nel 2001 il numero di studenti infortunati è stato pari a 88.268, con un incremento dell'11% circa rispetto al 1999; mentre per quanto riguarda gli insegnanti i casi denunciati nel 2001 sono stati 5.978, con un incremento del 36% rispetto al 1999. E non sono purtroppo mancati, tra tutti questi infortuni, i casi d'invalidità permanente o, peggio ancora, di decesso. Solitamente ad essere posto sotto accusa, come principale fattore di rischio, è il deplorabile stato in cui versano molti, troppi edifici scolastici, ma accanto a questa ingiustificabile inadeguatezza strutturale, molti rischi sono anche da addebitarsi alle modalità di organizzazione dell'attività scolastica e, in particolare, ad una carente azione di formazione, prevenzione e coinvolgimento della popolazione scolastica sui problemi della sicurezza.

Tra le molte, autorevoli indagini che periodicamente appaiono su questa questione, senza per la verità riuscire a turbare molto la dirigenza del MIUR, la più recente è il *Quarto rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, presentato a novembre dall'Eurispes (a cui è possibile richiedere la copia completa), in collaborazione con Telefono Azzurro. Dalla sua lettura continua ad emergere, quasi immutato, il quadro sconcertante denunciato lo scorso anno in questa stessa rubrica. Gli ambienti d'accesso di quasi nove scuole su dieci non sono in regola con le relative norme di sicurezza e, nel 91% di esse, non è previsto un accesso facilitato per disabili. Nel 70% degli edifici scolastici le scale non dispongono di gradini antiscivolo e solo il 36% ha in dotazione chiusure antipánico, che però nella grande maggioranza dei casi rimangono bloccate anche durante l'attività didattica. Solo una scuola su tre è dotata di scale di sicurezza, mentre nel 20% di esse le vie di fuga non sono adeguatamente segnalate. Sul fronte della prevenzione degli incendi la media nazionale delle scuole in possesso di certificazione idonea è inferiore al 27%, mentre solo il 43% di esse possiede i certificati di agibilità sanitaria e di agibilità statica. Non molto migliore appare la situazione relativa all'attività di prevenzione e formazione. Secondo la Cgil Scuola il 17,23% delle scuole non ha ancora istituito il Servizio di prevenzione e protezione previsto dalla legge 626 del 1994, il 12% è tuttora privo del responsabile di tale Servizio e nel 13% manca il previsto rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (Rls). Mancano anche gli addetti all'antincendio e al pronto soccorso rispettivamente nel 15% e nel 20% delle scuole. Paradossalmente assai più diffuse sono le inosservanze sulla formazione ed informazione: il 52% non ha ancora provveduto alla formazione dei lavoratori e degli studenti sui problemi della sicurezza, e il 42% non li ha nemmeno informati. Non sono stati formati gli addetti all'antincendio e al pronto soccorso in un terzo delle scuole, mentre nel 45% e nel 25% di esse non si è provveduto alla formazione rispettivamente dei Rls e dei responsabili del Servizio.

Per sanare tutte queste inadempienze il limite temporale fissato dalla legge è il 31 dicembre 2004, ma tale scadenza è già stata per ben due volte prorogata ed è improbabile che essa venga questa volta rispettata, specialmente per quanto riguarda l'adeguamento delle strutture edilizie. Gran parte dei ritardi dipendono infatti dalla cronica scarsità dei fondi disponibili, che sembra destinata a persistere ancora a lungo, anche se la notizia rimbalzata sui mass media del decreto ministeriale del 30/10/2003, che prevede uno stanziamento di circa 462 milioni di euro per favorire la messa in sicurezza delle scuole e l'attivazione di opere di edilizia scolastica da parte di Comuni e Province, è apparsa a molti un seppur tardivo atto di ripensamento e di attenzione del ministro Moratti e del governo verso questi problemi della scuola pubblica. In realtà come si è affrettata a precisare la Cgil Scuola, il cui comunicato non ha certo avuto la stessa risonanza mediatica del decreto, le risorse finanziarie stanziolate dal ministero non sono altro che le stesse a suo tempo previste dai piani triennali della Legge 11/1/1966, N. 23 (legge Masini), oggi frettolosamente ripristinate, ma non adeguate, dopo essere state sospese nel 2002.

Nel frattempo gli infortuni continuano a verificarsi e la magistratura inizia ad intervenire comminando la prima condanna ad un dirigente scolastico per comportamento omissivo, che sarebbe stato causa di un incidente occorso ad un collaboratore scolastico. Da parte sua il Codacons (settore Scuola sicura), vara un'iniziativa *fai-da-te* divulgando in rete un questionario di 55 domande «...per capire se la scuola che frequentate è igienica, sicura e sensibile alle problematiche dei disabili», e pubblicando un vademecum sull'igiene e sicurezza nelle scuole nel quale è anche riportato il facsimile di istanza per l'esercizio del diritto d'accesso ai documenti scolastici sulla sicurezza, unitamente a quello per la presentazione di un eventuale esposto all'Ente di vigilanza preposto. Tutto questo mentre in molte realtà locali studenti e genitori continuano, spesso in solitudine, a protestare e a manifestare affinché nelle loro scuole venga finalmente rispettato il diritto alla sicurezza. Neanche pagassero chissà quali rette. ●

L'educazione e l'arte come intervento nella natura

Da marzo a giugno riprendono alla Casa-laboratorio di Cenci i "Campi scuola per classi di ogni età". Da 20 anni la Casa-laboratorio promuove esperienze residenziali di ricerca nella natura a classi di scuole elementari, medie e superiori. Dal 1995 la ricerca si è concentrata sui possibili intrecci tra processo creativo e processo educativo attraverso un progetto portato avanti dall'Associazione di ricerca educativa *Dulcamara*. Ogni campo scuola (5 giorni) inizia con la scelta di una metafora, ossia di un tema che definisce la direzione del lavoro e con uno spiazzamento che allontana i partecipanti dai loro comportamenti abituali, primi nemici dell'espressione creativa.

Casa-laboratorio di Cenci, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia (Terni),
e-mail cencicasalab@tiscali.it,
www.prospettive.it/cenci, tel. 0744.980330 - 0744.980204;
Silvia Bombara, e-mail silviasan@libero.it, tel. 0744.980323.

media

cinema

Lil 16 marzo 1978 un "gruppo di fuoco" delle Brigate Rosse sequestra Aldo Moro, presidente della Democrazia Cristiana (in procinto di recarsi alla Camera per votare la nascita di un governo Andreotti per la prima volta insediato con l'appoggio esterno del Partito Comunista Italiano), uccidendo i cinque uomini della sua scorta e rinchiudendolo all'interno di una cassa di vimini fatta costruire per l'occasione. In una delle due borse portate via con loro dai brigatisti (Moro ne aveva ben cinque con sé) c'è anche una sceneggiatura cinematografica che lo statista stava leggendo. Cinquantacinque giorni dopo (lo stesso numero di giorni di durata della resistenza delle legazioni straniere a Pechino durante la sollevazione dei Boxers come è noto agli appassionati di cinema dal titolo dell'ultimo film diretto da Nicholas Ray – appunto *55 giorni a Pechino*) il corpo senza vita dello statista viene ritrovato a metà strada tra le sedi romane della DC e del PCI. Quelle che ho enumerato prima – ovviamente – sono solo coincidenze storiche, ma non lo è il fatto che il cinema si sia occupato della vicenda Moro con lentezza e con una certa titubanza.

L'ombra di Moro

Sembra quasi che "l'ombra di Moro" (per riprendere il titolo di un bel libro di Adriano Sofri per Sellerio dedicato a questa drammatica vicenda italiana) abbia pesato con forza non

solo sulla politica degli anni successivi ma anche sulla creatività dei registi italiani. Il primo film dedicato al sequestro e alla morte di Aldo Moro è, infatti, *Il caso Moro* di Giuseppe Ferrara ed esce, con scarso successo di pubblico e di critica nel 1986. Il film si presenta come un *instant movie* modulato cronachisticamente, con l'uso di (supposti) sosia dei protagonisti reali (e quando i sosia non si trovano con l'uso di didascalie che indicano il nome del personaggio reale sotto il volto dell'attore che dovrebbe interpretarlo) e con grande sfoggio di cronologie. Moro è interpretato da Gian Maria Volonté con la stessa abilità mimetica e la stessa capacità attoriale dimostrata in *Todo modo* di Elio Petri del 1976, ma nel film c'è poco altro. Nonostante Ferrara si sbilanci in accuse alla DC (di aver voluto far morire Moro per liberarsene) e attacchi gli USA (perché la CIA non è intervenuta su ordine di Kissinger), tutto resta piuttosto vago e schiacciato sul racconto dei cinquantacinque giorni a Roma.

Lo stesso avviene con *Year of the Gun* (1991) del pur bravo regista americano John Frankenheimer (in italiano diventa *L'anno del terrore* e non esce nelle sale fino al 1994, quando il successo ottenuto dall'interpretazione di Sharon Stone in *Basic Instinct* di Paul Verhoeven non induce i distributori a rimettere in circolazione alcuni suoi film precedenti).

Visto con gli occhi di un corrispondente americano a Roma

La macchina da presa e la verità della cronaca

GIUSEPPE PANELLA

Apocrifi sull'affaire Moro

(il melenso Andrew McCarthy) il caso Moro diventa un intrigo spionistico di basso profilo e Sharon Stone (nel ruolo di una fotoreporter che mostra generosamente le proprie gambe correndo in motocicletta) ha un ruolo pressoché nullo. Le Brigate Rosse diventano cospiratori da operetta e soprattutto uccidono gli affiliati da loro ritenuti dei traditori (qui Valeria Golino nel ruolo della moglie di un appartenente alla grande borghesia romana che vorrebbe defilarsi dall'organizzazione). Si tratta di un errore gravissimo perché questo non è mai avvenuto durante gli anni della lotta armata (soltanto più tardi, in carcere) – su questo punto Anna Laura Braghetti è tassativa nella sua narrazione dei giorni del sequestro Moro¹. Dopo di che, il silenzio fino allo scorso anno quando esce *Piazza delle Cinque Lune* di Renzo Martinelli. Il film, anch'esso accolto tuttavia da un fragoroso silenzio, segna un notevole passo in avanti: la ricostruzione dell'*affaire* Moro (per dirla con Leonardo Sciascia) nasce come una contro-



e

PAGINA

41

inchiesta che un magistrato al suo ultimo giorno di servizio compie dopo che un ex-agente dei Servizi Segreti americani (definito misteriosamente come l'Entità e interpretato da F. Murray Abrahams) gli ha fatto arrivare una cassetta che contiene una nuova pista in grado di affrontare i nodi della vicenda lasciati irrisolti sotto il profilo poliziesco e giudiziario. Il ruolo del Procuratore capo tenace e disincantato, affidato a uno straordinario Donald Sutherland, è certamente la novità del film che, per questo motivo, si libera dalla logica documentaristica della ricostruzione del fatto di cronaca senza però farsi eccessivamente "romanzesca".

Il sequestro visto dall'interno

E, infine, presentato in concorso alla Mostra del Cinema di Venezia di quest'anno, esce *Buongiorno, notte* di Marco Bellocchio. Scritto in collaborazione con Daniela Cestelli e seguendo abbastanza fedel-

mente la narrazione delle vicende così come è presente nel libro della Braghetti, Bellocchio descrive il sequestro Moro *dall'interno*, mettendo al centro della sua riflessione etica sull'episodio politico la figura di una brigatista (che è, ovviamente, riconducibile – ma non esclusivamente – alla personalità dell'autrice del libro di partenza). Questa prospettiva (che ha il compito di spiazzare lo spettatore) gli permette di ricostruire l'ideologia brigatista dal di dentro, nei suoi meccanismi di costruzione dell'identità del soggetto e nelle sue modalità di funzionamento oggettivo. Il personaggio della brigatista che sogna il comunismo con i fotogrammi di un documentario di Dziga Vertov e che poi si scopre a desiderare che Moro non sia stato ucciso impedisce che il film possa (sia pure inconsapevolmente) approdare ad una conclusione troppo manichea di condanna generica del terrorismo come male in sé. La sequenza finale – splendidamente servita da un brano dei Pink Floyd (*Shine on you, Crazy Diamond*) sulle immagini di Moro vivo che cammina in una giornata di sole – mostra quali furono le reali contraddizioni di chi avrebbe voluto cambiare il mondo e non riuscì a cambiare se stesso. È nel personaggio della donna terrorista (ma che conosce bene “il posto dei calzini” – come le riconosce proprio Moro in una delle sequenze che avviano il film verso la conclusione) che la possibile verità (non giudiziaria ma umana) sulla vicenda trova un suo parziale riscontro. Non ci furono soltanto il bianco e il nero delle scelte ideologiche, ma il variegato dispiegarsi delle scelte e delle contraddizioni tra la volontà e i sentimenti, tra la determinazione ad agire e il dolore di vivere. ●

NOTA

1. Confronta Anna Laura Braghetti, Paola Tavella, *Il prigioniero*, Milano, Feltrinelli, 2003. Il riferimento è alla successiva “dissociazione” ed uscita di Valerio Morucci e Adriana Faranda dall'organizzazione armata delle Brigate Rosse.

8 e mezzo: la summa dell'estro armonico di Fellini

GABRIELE BARRERA



1963, smaltito lo scandalo per *La dolce vita*, affresco satirico alla Petronio sulla decadenza di Roma – non quella imperiale, bensì quella del boom economico e di via Veneto –, Federico Fellini mette in scena una crisi non più esteriore ma interiore, quella sua personale di intellettuale e di uomo-con-la-macchinada-presa, indeciso se rinunciare del tutto a un filo logico-narrativo, in favore delle libere associazioni suggeritegli dal suo sguardo, o se rinunciare perfino alla sua distanza di osservatore, provando al contrario a fare parte integrante della sua stessa passerella clownesca di personaggi e fantasmagorie: è il suo 8° film (e mezzo, se s'incluse la collaborazione a *Luci del varietà* di Alberto Lattuada, 1950), a cui la critica reagisce con totale «sbalordimento» (così parlò Fernaldo Di Giammatteo su *L'Europa Letteraria*). Compresso e compresso in un numero, *8 e mezzo*¹, vi è uno dei testi audiovisivi più complessi della storia del cinema italiano, massimo esempio di metacinema, ossia di cinema che riflette su se stesso, oggi ulteriormente ed elettronicamente compresso nel sistema numerico di un digital versatile disc.

Un'occasione unica, il dvd, per consegnare la summa dell'estro armonico di Federico Fellini, in edizione filologica-

mente restaurata (via le righe e le spuntature con adeguati lavaggi e lucidature; ispezione delle parti mancanti e reintegrazione tramite collatio codicum di negativi, contro tipi, lavander e interpositivi; rimissaggio della colonna sonora, eliminando ogni crackle, ogni rumore estraneo al suono originale, tramite computer SSNS, alias Sonic Solutions No Noise), agli scaffali delle videoteche scolastiche d'ogni ordine e grado, esattamente come – in ogni ordine e grado – *8 e mezzo* può essere fruito e interpretato. Vediamo come.

Lo si può leggere/ vedere come storia d'una cinematografia in crisi, attraversando la passerella dei baracconi dell'industria dello spettacolo italiana. O come storia di un personaggio in fieri, attraversando il suo sforzo di integrare luci e ombre, sentimenti ambivalenti, fantasmi terrifici e idealizzazioni nutrienti. O, ancora, come storia d'un regista in crisi e in fieri, Fellini lui même, pallidamente schermato dalla maschera-persona del personaggio-alter ego Mastroianni, progressivamente conscio di voler sfondare i limiti del linguaggio audiovisivo convenzionale (si veda il sogno iniziale del volo, via dall'automobile dai parabrezza simili a schermi cinematografici, verso cieli di una rinnovata immaginazione), per

volare in libertà espressiva di ricordo in ricordo, di fantasma in fantasma, di simbolo in simbolo, di allusione in allusione, da Pirandello a Dante a Eliot a Jung, contro ogni realismo o coesione narrativa, zigzagando nell'intero corso di una vita a ritmo di una rutilante marcetta da circo (ed ecco la Casa di Campagna, ossia la tentazione di rifugiarsi nelle regressioni infantili e megalomanie, come nell'episodio dell'harem; ecco la trinità Santa-Puttana-Strega, ossia l'abitudine privata/ collettiva a scindere l'immagine del femminile, come nei flashback della “Saraghina”, o nella contrapposizione Donna Angelicata-Amante-Moglie, cioè Cardinale-Milo-Aimée; ecco, infine, latenti angosce di morte difese a malapena dall'illusione dell'arte). Lo snocciolarsi tumultuoso d'immagini provenienti dalla cultura “alta” così come da quella di massa non impedisce che, non più in accumulazione “orizzontale” ma “in verticale”, aleggi un senso inedito di stupore di fronte al manifestarsi della realtà. Si tratta d'una realtà illusoria, tutta maschere e finzioni? O d'una distorsione dell'occhio, che impedisce di vedere il reale nella sua autenticità? Quale che sia la risposta, Fellini non smaschera finzioni né corregge lo sguardo: al contrario, salendo letteralmente sulla passerella e prendendo per mano le sue visioni – è il finale di *8 e mezzo* – s'arrende dolcemente al proprio modus videndi. «La pagliuzza nell'occhio» – scrive Adorno, e pare che Fellini ne derivi una teoria dell'occhio cinematografico – «è la tua migliore lente d'ingrandimento». ●

NOTA

1. *8 e mezzo* (Italia 1963, b/n, 138') di Federico Fellini, con Marcello Mastroianni, Sandra Milo, Anouk Aimée, Claudia Cardinale, Barbara Steele, video in widescreen anamorfo 1.85:1, audio mono 1.0 e rielaborato stereo 5.1, extra (foto, cast, cinegiornali d'epoca, presentazione critica), restauro a cura di “Cinema Forever – I capolavori salvati” (Medusa Film, Scuola Nazionale di Cinema, Kodak, Mediasset), distribuzione Medusa, euro 30 ca.



internet

Per cinque anni

GIANCARLO ALBERTINI

La nuova disciplina sulla conservazione dei dati del traffico telefonico e su Internet

Il regolamento è stato commentato in modo molto critico da Garante della privacy e mi piace a questo proposito segnalare l'indirizzo <http://www.cnil.fr/> (*Commission National Informatique Libertés*) dove si scopre in modo facile e talmente evidente da generare sconcerto anche nei più distratti come si viene spiati durante la navigazione sulla rete.

In quattro passi ecco davanti ai nostri occhi le informazioni che il sito sta raccogliendo:

- la configurazione del computer utilizzato (l'indirizzo IP con il suo bel numero, l'indirizzo DNS che contiene il nome del provider, il nostro sistema operativo, il software di navigazione e da quale pagina proveniamo);
- i cookies che stiamo inviando e che permettono al sito di riconoscerci la prossima volta che visiteremo quelle pagine;
- le pagine visitate durante il girovagare nel sito sono rilevate ed organizzate ordinatamente secondo i vari clic del nostro mouse (ogni server conserva cioè richieste di accesso, data ora e minuto dell'accesso, indirizzo IP del richiedente e file inviati, e ciò avviene ogni volta che si visita un sito, si utilizza la posta elettronica, si partecipa ad un forum);
- la memoria cache, molto utile perché permette di navigare più velocemente ma che salva sul computer traccia di ogni nostra navigazione, le immagini, i frame, i testi.

E tutta questa roba sarà conservata da ogni provider per cinque anni, a disposizione della magistratura e comunque pronta a diventare merce da vendere alle ditte che si occupano di raccogliere informazioni organizzate su utenti da bombardare di offerte di consumo mirate.

Qualcuna delle precedenti informazioni potrebbe essere sfuggita al server e sarà a questo punto utile ed istruttivo consultare le pagine del CNIL che ci spiegano perché (qualche protezione volontaria o involontaria forse l'abbiamo).

La sensazione di perfetto anonimato: l'assenza di un intermediario visibile rafforza il sentimento di assenza di sorveglianza, ma ci facciamo troppo spesso distrarre da *virtuale* e *cyber*, mentre la rete è popolata di persone reali.

Una sezione del sito è appositamente dedicata ai ragazzi e può essere utilizzata in modo didattico per far constatare che alcune delle tecniche di controllo sono state concepite non con lo scopo primario di interferire nella privacy ma hanno anche una loro utilità e giustificazione, per indicare che ciascuna tecnica ha i suoi limiti e mostrare anche altre modalità di tracciamento che possono essere ugualmente utilizzate, per rammentare l'atteggiamento da utilizzare quando si lavora su Internet. Più si è coscienti dei rischi che si corrono, meglio si può agire di conseguenza. ●

script

Letture e scrittura, un cammino verso l'individualità

MARIA LETIZIA GROSSI

Una conversazione con Gabriella Fiori, insegnante, traduttrice, studiosa di Simone Weil e di molte altre autrici, che da anni conduce dei corsi di lettura e scrittura con donne, a partire da donne scrittrici, con un metodo personale

In cosa consiste il tuo approccio alla lettura e alla scrittura?

Il mio "sistema" consta di tre momenti, la lettura di una narratrice, una poeta, una filosofa, una studiosa, non come uno studio "su", ma come un incontro personale tra due donne, la scrittrice e la lettrice "necessaria"¹ (perché la scrittura trovi la sua destinazione), dove l'approccio all'opera avviene attraverso la storia personale dell'autrice e della lettrice. La lettura dei testi è accompagnata da mie comunicazioni, scritte e lette, che toccano il pensiero, la vita e la scrittura delle donne a cui ci avviciniamo. In seguito c'è la parola delle corsiste, che non commentano semplicemente da un punto di vista di critica letteraria, ma esprimono il proprio personale coinvolgimento. Poi la scrittura: a partire dagli argomenti trattati e secondo alcune tracce, le partecipanti scrivono due pagine scegliendo il genere che preferiscono, poesia, prosa, lettera, pagina di diario.

È possibile applicare questo metodo al lavoro con adolescenti?

È possibile e dà risultati interessanti, come è avvenuto in diverse occasioni. Ricordo una serie di quattro incontri su Anna Maria Ortese al Liceo Scientifico "Duca d'Aosta" di Pistoia, esperienza poi raccolta in un fascicolo con i miei interventi e con gli scritti di

ragazze e ragazzi, che furono davvero affascinati dalla scrittrice, in cui riconoscevano un'affinità affettiva. Ultimamente ho avuto un incontro all'Università per stranieri di Perugia. Anche lavorando nelle scuole, ho seguito le tre fasi di cui dicevo, lettura di una dispensa scritta da me, domande e commenti a caldo, riflessione successiva su testi già letti e preparati con le insegnanti. Nell'incontro seguente ragazze e ragazzi leggevano i loro lavori scritti sugli argomenti toccati, per la maggior parte testi poetici. Facendo partecipare dall'interno al lavoro delle scrittrici, si opera un risveglio della coscienza di sé in formazione. È così possibile servirsi della lettura non solo per imparare a scrivere bene, ma anche per esprimere qualcosa di sé.



Come mai parti sempre dalla lettura di libri di donne?

Fin da piccola ho letto libri di donne, sia da sola che con mia madre, che mi incoraggiò a scrivere fin dai sei anni. In seguito l'incontro con Simone Weil è stato fondamentale, il mio lavoro intorno alla sua opera, iniziato a venti anni, ha sostenuto la mia intelligenza e la mia anima. Pensavo che per una donna scrivere e farsi leggere fosse semplicissimo, mi sono accorta in seguito della differente accoglienza riservata alle scrittrici rispetto agli scrittori. Anche oggi basta guardare le antologie scolastiche per rendersi conto che le scrittrici sono pochissime. Perciò ritengo che sia estremamente importante per le donne, ma anche per ragazze e ragazzi che studiano, riappropriarsi del patrimonio immenso e spesso non riconosciuto della scrittura femminile. Bisogna ricostruire la tradizione del linguaggio femminile, il suo passato, esso serve come punto di riferimento per ognuna di noi. È sempre necessario leggere con la coscienza di quello che stiamo facendo, la lettura di una donna richiede un supplemento di coscienza. Dobbiamo chiederci: chi è colei che sto leggendo, cosa scrive e perché scrive in questo modo, come è riuscita a scrivere; chi sono io che leggo, come leggo e a che punto sono della mia vita ora che leggo questo libro, perché ora e cosa ne traggo. Leggendo libri di donne, che hanno scritto dopo aver penato per ricercare la propria voce, si riconosce la ragione per cui scrivere, ci si impegna per trovare alla scrittura uno spazio attraverso gli altri compiti della vita, uno spazio interamente per sé. Lettura e scrittura aprono momenti di riflessione e di autenticità personali, tanto importanti per le individualità in formazione dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze. ●

NOTA

1. Gabriella Fiori è autrice, tra l'altro, di *Simone Weil. Biografia di un pensiero* (Garzanti, nuova ed., 1977); *Simone Weil, una donna assoluta* (La Tartaruga, 1991); *Anna Maria Ortese o dell'indipendenza poetica* (Bollati Boringhieri, 2002).

il libro



Dall'identità all'identificazione

MARIA ANTONIETTA SELVAGGIO

Un'«Europa significativa per noi» non è eurocentrica e riconosce l'apporto dell'altro come costitutivo dell'intersoggettività

**Luisa Passerini,
Memoria e utopia. Il primato
dell'intersoggettività,
Bollati Boringhieri, Torino 2003,
pp. 170, euro 18,00**

L'autrice dichiara di voler riassumere in questo libro le sue «riflessioni sul tema della soggettività sotto forma di bilancio ego-storico», cioè riscontrando nella propria personale vicenda di studiosa quei «mutamenti» in grado di segnalare «una corrispondenza» tra percorso autobiografico e dibattito scientifico più generale. In questa prospettiva, la concezione della soggettività appare modificata soprattutto dalla «crescente consapevolezza del carattere interculturale – oltre che multidisciplinare – del lavoro intellettuale. L'ingresso di coloro che erano stati «altri» sulla scena del soggetto, lavoratori, donne, neri e moltissimi altri, ha reso inevitabile la consapevolezza della pluralità dei soggetti e dei rapporti tra loro» (p.16).

Il mutamento più significativo, quindi, concerne la valorizzazione del «rapporto con l'altro come costitutivo del sé», che interviene a spostare l'accento dal «soggetto individuale» all'«intersoggettività». Ed è appunto questo il tema comune ai vari saggi raccolti nel testo. La memoria è esplorata come «rapporto tra il presente e il passato, tra il silenzio

e la parola, tra il singolo e la collettività»; mentre l'utopia viene interpretata, oltre che nella sua dimensione di «impegno critico» e di «stato del desiderio» (con richiamo al Sessantotto), anche come «una concezione dell'Europa e dell'essere europei che critichi ogni forma di eurocentrismo e riconosca l'apporto dell'altro (per esempio di genere e di razza) come costitutivo del soggetto» (p.18). Il legame tra le due parti del libro – la prima: «Il passato, la ricerca»; la seconda: «Il presente, l'appartenenza» – sta proprio nella esplicita intenzione di individuare e mostrare «un'articolazione» tra la natura della soggettività e quella dell'utopia, incentrata sulla forza antagonista del soggetto, finalmente liberata di qualsiasi ipoteca autoritaria. Acquista un'importanza decisiva perciò la distinzione tra identità e soggettività con il conseguente riconoscimento che «il concetto di soggettività è assai più fluido e malleabile di quello di identità» (p. 20). Centrale nella teoria femminista ma anche in studi recenti, in particolare sulle migrazioni, tale categoria evidenzia il suo carattere essenzialmente

relazionale e dinamico, il suo situarsi «dentro l'interscambio di struttura e agente» (p. 21). Ugualmente rilevante è la considerazione della differenza tra vecchie e nuove forme di soggettività. Al femminismo è toccato il compito storico di ridare valore alla dimensione soggettiva in un'epoca segnata dalla «morte del soggetto», teorizzata dal pensiero filosofico e condivisa da altri saperi, nonché accolta e rielaborata dalla stessa riflessione femminista nell'accezione peculiare di superamento di «una concezione del soggetto che ignorava il corpo, negava le differenze e privilegiava il livello della coscienza» (p. 50). Ciò non ha impedito tuttavia che nel processo di soggettivazione femminile alcuni nodi rimanessero irrisolti, come è provato dal permanere della «tensione» o «duplicità» tra la dimensione antagonista e quella subalterna (vedi alcune tipologie di autorità all'interno dell'ordine patriarcale) del soggetto donna. Altro nodo non sciolto: l'articolazione tra individuale e collettivo, in altri termini la difficoltà a conciliare l'agire e il pensare collettivo con l'affermazione della «sfera individuale

libri

e le sue relazioni". Vanno inoltre tenute presenti le molteplici differenze di provenienza, razza, età, oltre che di genere, che rendono complessa la formazione della soggettività, rivelando il suo essere frutto al tempo stesso di "processi di identificazione e differenziazione". A tal proposito il lavoro da affrontare nel presente e nel prossimo futuro è principalmente di confronto «tra diverse collocazioni geopolitiche», in particolare «tra donne delle varie parti dell'Europa, soprattutto orientale e occidentale, ma anche settentrionale e meridionale» (p. 69). Questo suggerimento ci introduce alla seconda parte del volume, in cui l'autrice esamina il clima intellettuale-politico attuale alla luce dell'idea di Europa e dell'identità europea. Una proiezione di futuro più che un dato reale, il cui carattere utopico richiede in primo luogo «ironia verso se stessi e verso le illusioni di grandezza e le pretese egemoniche del vecchio continente» (p. 116). Utilizzando, tra le altre, le analisi di Jacques Derrida e di Rosi Braidotti, Luisa Passerini insiste a questo punto sul significato «di resistenza al nostro stesso passato» che l'essere europeo/i deve necessariamente adottare e praticare, perché si scelga una "europeità" intesa non come «comunità già data di valori e atteggiamenti» bensì come «ricerca di forme di identità problematiche, critiche...» (p. 115). Propone pertanto di sostituire il termine "identità" con "identificazione" accogliendo la sollecitazione di Homi Bhabha (1990), da un lato per evitare il rischio di "reificare l'identità", dall'altro, per porre chiaramente l'accento «sia sul divenire e le sue dinamiche sia sull'elemento di scelta ed elaborazione personale» (p. 119 - 120). E di elaborazione, di "operazioni costruttive" c'è bisogno, non solo di decostruzioni, se si vuole trasformare l'"assenza", l'"impotenza", la "mancanza di iniziativa" di oggi in un'"Europa significativa per noi", in «un'utopia positiva» (p. 117, 118). ●

● **Günther Anders,**
L'uomo è antiquato.

● **1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale, pp. 348, euro 26;**

● **2. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale, pp. 428, euro 28, Bollati Boringhieri, Torino 2003**

● La riproposta dell'opera più impegnativa del "filosofo della bomba atomica" Günther Anders (Breslavia 1902 - Vienna 1992), i cui due volumi uscirono in tedesco nel 1956 e nel 1980, non è un avvenimento solo per gli insegnanti di filosofia. Nella sua scrittura eterogenea e frammentaria, nella sua brillante «filosofia d'occasione», piena di acute digressioni e di humour nero, Anders fa una impietosa diagnosi della prima rivoluzione industriale, quella della produzione dei mezzi di produzione, della seconda (quella della produzione industriale dei bisogni, del consumismo, della pubblicità) e della terza, quella della bomba atomica e della manipolazione genetica, in cui (soprav)viviamo. Essere realisti per Anders significa aver bene in mente che Auschwitz, Hiroshima e Nagasaki, oltre che essere un orrendo passato, possono delineare ancora i tratti del futuro. La sua analisi si allarga spesso a considerazioni epocali in qualche modo affini a quelle di Heidegger (con il quale peraltro polemizzò aspramente; da Bollati è imminente una sua raccolta di scritti sul pensatore di Messkirch): «Non basta assicurare che si deve usare la tecnica per fini buoni anziché cattivi... Ciò che oggi ci dobbiamo chiedere è se disponiamo liberamente della tecnica... è del tutto plausibile che il pericolo che ci minaccia non consista nella cattiva utilizzazione della tecnica, bensì sia insito nella natura della tecnica come tale». C'è ormai uno "scaricato prometeico" tra la nostra capacità produttiva e la nostra capacità di immaginare e di prevedere: l'uomo è diventato antiquato rispetto a mezzi tecnici che non domina e dalla cui logica (mortifera) è dominato.

● In un bel libro intitolato *Il principio disperazione. Tre studi su Günther Anders* (Bollati Boringhieri,

Torino 2003), da affiancare utilmente alla introduzione di Costanzo Preve a questa riedizione de *L'uomo è antiquato*, Pier Paolo Portinaro osserva come la curvatura apocalittica della diagnosi andersiana sia inadatta all'analisi dei «conflitti che hanno a che fare non con la sopravvivenza ma con la qualità della convivenza del genere umano». Dal punto di vista della fine incombente, diventa infatti irrilevante la specificità di «conflitti particolari che hanno una propria logica e richiedono una propria soluzione». Tuttavia le riflessioni di Anders in gran parte non hanno perso lo smalto e hanno la forza di sgretolare il preteso buon senso dei minimizzatori, dietro al quale - come scrisse Bobbio - «c'è semplicemente il desiderio di non pensare alle cose che rovinano il buon umore e la salute». Un antidoto al progressismo beota e al buonismo a buon mercato: da leggere.

CESARE PIANCIOLA

● **Enrico Strobino e Maurizio Vitali, a cura di, Suonare la città, Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, Idee e materiali musicali, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 160, euro 13,50**

Il tema della sonorità e del cambiamento di sonorità dei luoghi, delle città, degli ambienti ha affascinato molte e molti di noi, almeno a partire dallo splendido libro *Il paesaggio sonoro* di R. Murray Shafer del 1977 (edito in Italia da Ricordi Unicopli nel 1985). Chi opera nella scuola ha sicuramente condotto esperienze su queste tematiche, sonorizzando ambienti, ricercando, registrando e elaborando suoni e rumori di edifici, quartieri e città, ricercando sonorità del passato e ipotizzando e sognando sonorità future.

Questo libro fa ora il punto della situazione presentandoci riflessioni teoriche e pedagogiche e esperienze pratiche e operative. Si va dallo scritto di Mario Piatti che, partendo da elementi della sua biografia sonora, ci invita a conoscere le città analizzando il rapporto tra città musicali e città educative a Maurizio Spacazzocchi che ci fornisce alcuni spunti per giocare riappropriandoci di spazi pubblici e intervenendo stravolgendo i suoni e i ritmi delle nostre città.

Sono poi descritte tre esperienze molto strutturate di carattere diverso: la mostra "Paesaggi sonori di una città" (curata nel 2001 da

Arriana Sedioli e Luigi Berardi) in cui sono stati ricostruiti gli ambienti sonori della città di Ravenna invitando le persone a percorrerli e ascoltarli lasciandosi coinvolgere nei giochi sonori di volta in volta proposti; l'intervento "Honga: il fiume" elaborato da Maurizio Vitali insieme al *Crams* di Lecco nell'ambito del Festival Jazz di Clusone del 1994 dove, prendendo spunto da alcuni temi africani, un gruppo di musicisti è riuscito a dar vita ad un fiume sonoro che ha pacificamente e festosamente invaso il paese; l'esperienza "Agorafonia" di Paolo Cerlati, Enrico Strobino e Daniele Vineis, una sonorizzazione di piazza, più volte ripetuta tra il 2000 e il 2002, in cui si indaga il rapporto musica/spazio/ambiente coinvolgendo una intera città e i suoi abitanti. Le esperienze, tutte molto interessanti, sono descritte con attenzione ai percorsi e ai meccanismi, con la presentazione chiara di materiali e strumenti e tutte corredate da una esaustiva bibliografia, oltre che da un cd che riporta le registrazioni delle rappresentazioni di "Agorafonia" del 2000 a Biella e San Gimignano. È perciò possibili ripeterle, adattandole ad altri ambienti e altre realtà sonore, ma forse più interessante sarebbe lasciarsi coinvolgere dal gioco, lasciarsi stimolare dall'idea e proseguire in questa direzione. Ogni epoca ha le sue sonorità e non è il caso di rimpiangere il passato lamentandosi del rumore quotidiano. Probabilmente il passato non era meglio, né meno fragoroso, almeno a giudicare dalle testimonianze storiche e non è vero che viviamo in un rumore indistinto. Forse dovremmo solo sforzarci di ascoltare con più attenzione, lasciarsi incuriosire e interrogare dai suoni, domandarci quali sono quelli che notiamo e quali passano inosservati, quali ci piacciono e definiamo "suoni" e quali ci disturbano e liquidiamo come "rumori". I suoni e i rumori (e il confine è molto labile e soggettivo), oltre che ovviamente le musiche, sono tutt'altro che neutri e hanno una carica trasgressiva e dirompente che faremmo bene a considerare con più attenzione. Basti pensare, per fare solo un esempio, alla recente ordinanza del vescovo di Como che regola l'uso delle campane per non disturbare i turisti o alle sue richieste di intervento dei carabinieri contro i gruppi di immigrati che cantano e suonano nella piazza antistante la chiesa, disturbandone la quiete. Per non parlare delle chiese dove si preferisce non eseguire musiche di Bach, perché protestante e altre amenità del genere.

E se la prosecuzione del gioco fos-

se molto seria e si proponesse di modificare l'arroganza dei rumori di guerra che invadono le nostre città e di cui neanche ci rendiamo conto, in suoni di pace?

Dovremmo riappropriarci della capacità di stare negli ambienti e di viverli, e non solo attraversarli rapidamente e distrattamente come siamo ormai abituati a fare.

Questo richiede tempo, attenzione, ascolto, disponibilità a capire per poter interagire, tutte qualità molto fuori moda, ma indispensabili per creare una sonorità, oltre che una realtà, di pace.

MARIATERESA LIETTI

Tzvetan Todorov,
Il nuovo disordine mondiale.
Le riflessioni di un cittadino europeo, prefazione di Stanley Hoffmann, traduzione italiana di Roberto Rossi, Garzanti, Milano 2003, pp. 83, euro 10,00

«Pochi testi dedicati agli avvenimenti internazionali recenti, alla guerra contro l'Iraq e alle sue implicazioni, agli imperativi europei di fronte al neo-imperialismo americano, mi sono sembrati così profondi, così persuasivi come questo excursus di uno dei più grandi intellettuali del nostro tempo nel campo delle relazioni internazionali. Tzvetan Todorov, quest'uomo del Rinascimento (o dei Lumi) che ha chiarito tanti temi – dalla linguistica al totalitarismo, dalla storia intellettuale alla filosofia e all'antropologia – con una forza di penetrazione e di concentrazione eccezionali, ci offre qui una lezione esemplare» – dichiara Stanley Hoffman (professore di Politica Internazionale a Harvard ed esperto di storia francese) nella sua *Prefazione* al saggio.

Al di là degli elogi e delle comparazioni di rito, questo libro di Todorov (critico letterario e filosofo di lingua francese ma di origine bulgara), conciso ma efficace nelle argomentazioni, denso e preciso nella sua opera di "pulizia linguistica" offre una serie di riflessioni di non marginale importanza per i suoi lettori europei. Il ruolo dell'Europa non può essere soltanto quello di sponda degli Stati Uniti – sostiene Todorov – ma deve essere attivo nella ricerca di una propria posizione politica intermedia che viene definita di "potenza tranquilla".

L'Europa ha un cuore "antico" e una così radicata tradizione alle spalle da poter compiere un salto di qualità istituzionale ed etico insieme ed assumere, quindi, questo ruolo:

lo: è stata la matrice di tutti i grandi totalitarismi di questo secolo ma è anche la madre del pensiero democratico e liberale.

Le sue posizioni possono essere decisive nel contesto attuale e quello di smontare linguisticamente i neologismi assurdi e prevaricanti con i quali si vorrebbe coinvolgerla nella "guerra preventiva" o (peggio) nella "guerra umanitaria" di cui gli Stati Uniti si sono fatti i paladini senza macchia e senza paura non è certo l'ultimo dei compiti dei suoi intellettuali più avvertiti.

La politica degli Stati Uniti è ormai "neofondamentalista" – sostiene giustamente Todorov – e non soltanto "neoconservatrice" perché si pone per la sua drasticità al di fuori della logica democratica.

«La vera domanda che deve porsi il governo americano è: la ricerca dell'egemonia mondiale con l'aiuto di guerre preventive è il mezzo migliore per garantire la nostra sicurezza e difendere il nostro interesse? La pace mediante l'impero crea l'ordine mondiale più stabile possibile e il più favorevole agli Stati Uniti?» – si domanda poi criticamente il saggista francese.

Il suo obiettivo è quello di riflettere non moralisticamente su questi temi («la politica non si confonde con la morale» – giusta la lezione sempre nuova di Machiavelli) ma di trovare, invece, una soluzione alla nuova situazione dell'Europa che non la condanni alla subordinazione all'alleato USA. Per Todorov la possibile soluzione è nella creazione di un esercito "europeo" che la difenda e possa bloccare ogni possibile ritorsione armata nei suoi confronti in conseguenza delle sue autonome decisioni. Ipotesi sicuramente utopistica quest'ultima dati i rapporti politici e di forza attuali ma aperta alla speranza di una nuova dimensione di vita associata nel pianeta che salvi l'autonomia di parte di essa dalle prospettive di controllo globale che sembra oggi schiacciarla.

GIUSEPPE PANELLA

AA. VV.,
Due studiosi laici: Mario e Giuliano Gliozzi (in occasione dei 100 anni della FNISM), pp. 44, stampato in proprio, Genova-Torino 2003

Segnaliamo questo opuscolo, che raccoglie gli atti di una giornata di studio svoltasi a Torino il 15 novembre 2001. Ripercorre in breve la storia della Federazione Nazionale Insegnanti, ricordando i principi laici e democratici che

l'hanno ispirata da quando fu fondata da Salvemini e Kirner nel 1901 (interventi di Marco Chiauzza e di Carlo Ottino). Ricostruisce poi l'attività di due figure di spicco della FNISM a Torino: quella del fisico e storico della scienza Mario Gliozzi (1899-1977), che frequentò il circolo di Piero Gobetti e il gruppo raccolto intorno a Giuseppe Peano e, tra l'altro, collaborò nel secondo dopoguerra con Nicola Abbagnano (ricordo di Adriano Pennacini e saggio di Sandro Caparrini e Clara Silvia Roero), e quella del figlio Giuliano Gliozzi (1942-1991), studioso del pensiero moderno da Montaigne a Rousseau e dell'intreccio tra filosofia e antropologia sullo sfondo della scoperta del "nuovo mondo" e della prima espansione coloniale europea (ne tratteggiano la figura Enrico I. Rambaldi, Anna Strumia e David Sorani). Non furono soltanto studiosi ma insegnanti (nei licei Mario, all'università Giuliano) impegnati nell'associazionismo democratico con grande rigore intellettuale e morale. Ci hanno lasciato un modello di insegnante capace di unire interesse didattico, passione civile e lavoro scientifico: un modello alto, conflittuale con il disimpegno e l'effimero consumismo culturale oggi prevalenti.

Il quaderno non è in commercio ma può essere richiesto telefonando a David Sorani, 011.6604190.

CESARE PIANCIOLA

Franco Arminio
Viaggio nel cratere,
Sironi Editore, Milano 2003,
pp. 184, euro 12,50

Scrivendo Adorno: «l'arte è espressiva lì dove da essa parla, mediato soggettivamente, un elemento obiettivo: tristezza, energia, anelito. L'espressione è il volto doloroso delle opere... Se l'espressione fosse semplice raddoppiamento di ciò che è soggettivamente sentito, essa resterebbe nulla» (*Teoria estetica*, Einaudi, pp. 189-190). Questo libro va collocato in una prospettiva di "arte" che non si limita a registrare il dato né annega nella soggettività psicologica. Non si tratta di mettere in scena il proprio io, ma di guardarsi da affermazioni tipo "questo è il mio territorio". Arminio, sulle tracce di Gianni Celati, lo capisce e ci consegna un testo che è un viaggio attraverso «il funzionamento di quei piccoli organismi che sono i paesi». Già, perché qui si fonda una scienza, "la paesologia" che spinge ad osservare "il così è" delle cose, ma entrando nel merito dei processi, proprio come voleva

Adorno. Certamente, come scrive Andrea Cortellessa (*Alias* del 13 settembre 2003, p. 22) siamo di fronte ad un esercizio di analisi attraverso il frammento che «appare più adeguato a una realtà che mai come in questo momento ci appare sfilacciata, priva di margini, periferica». Ma il frammento è solo l'apparenza del percorso: la totalità dello sguardo emerge proprio dalla mediazione costante tra punto di vista particolare e ricerca di un orizzonte di senso più ampio. «Profonde sono le opere che né celano il divergente o contraddittorio né lo lasciano stare appianato... il dar forma agli antagonismi non li abolisce, non li concilia... ma nella loro funzione sintetica, nel connettere il non connesso, esse si incontrano con la conoscenza» (Adorno, Op.cit. p. 319). E allora siamo trascinati, senza fretta e senza violenza, in un andare e venire di paesi dell'Irpinia raccontati come organismi viventi, in cui si connettono l'esperienza tragico-storica della "ricostruzione" seguita al terremoto del 1980 con riflessioni antropologiche e sociali, ambientali («può essere corroborante la calma desolata» dei paesi; più il luogo è piccolo e più il male o il bene che si fa lo si fa a se stessi), urbanistici («La forma di questo paese è un insieme di frammenti che occupano un luogo non curandosi dello spazio circostante») o filosofico («l'arte di trascorre il tempo è quella di non inseguirlo»). Una denuncia, non solo degli sprechi, ma anche della rassegnazione di una civiltà che muore perché rinnega se stessa inseguendo modelli consumistici che investono anche gli insegnanti: «non c'è più quell'idea dello studio come riscatto sociale. Sembra che vadano a scuola per motivi a loro ignoti...» e «la cultura è solo una promessa di sviluppo». Per Arminio il paese è il «vetrino su cui appoggiare la goccia insanguinata dei nostri giorni» e per smentire ogni teoria riduzionistica del frammento avanza un'ipotesi: ciò che vien definito globalizzazione non è forse una ruralizzazione del mondo? Primato dell'economia, specializzazione del sapere, ossessione dei confini, dilagare dell'oralità e della chiacchiera, cesure generazionali, accanimento per il contingente e cultura della paura e della solitudine, meccanismi di rancori secolari fanno sì che il mondo sia diventato un paese. Un libro che potrebbe colmare alcune voragini della nostra scuola seducendoci persino con una nuova forma di didattica della scrittura: «il paesologo non somiglia allo storico o allo psicologo, ma ai raccoglitori di funghi o di asparagi».

STEFANO VITALE

Leggere negli anni verdi

Leggi Calvino. Quel che conta è la lingua

GIUSEPPE PONTREMOLI

Fossi stato in un fumetto di Paperino, quella sera avrei visto l'apparecchio telefonico sobbalzare sulla scrivania, a segnalare subito come la chiamata tutto potesse essere tranne che di routine, prevedibile, monotona, supplemento non richiesto di noia; a segnalare subito che c'era qualche Furia in movimento: che poi si trattasse di Erinni oppure di Eumenidi era cosa del tutto secondaria, quel che contava era ci fosse vita. Che la chiamata fosse foriera di notizie piacevoli o dolorose, che covasse nel proprio seno entusiasmi o catastrofismi, quel che è certo è che avrei saputo in anticipo che in essa era annidata una passione. E io avrei sollevato la cornetta con uno slancio diverso, e non già con l'espressione contrita di quando ti aspetti qualcosa che ti lascerà indifferente. Ma, per mia fortuna, quella sera, l'asettico squillo e la rigida immobilità dell'insidioso oggetto nascondevano invece una bella sorpresa. Una telefonata carica di vitalità, di

indignazione, di passione. Chi chiamava era un'insegnante di scuola elementare (una "maestra di matematica", per la precisione), una persona che stimo molto ma sento raramente: se mi telefonava doveva esserci una ragione importante. Infatti c'era. Mi raccontò che aveva una prima classe e che aveva deciso di essere lei a proporre ai propri alunni la lettura ad alta voce di vari libri. Era andata in biblioteca e in libreria, aveva consultato cataloghi, aveva letto e letto, aveva letto tanto. Ed era rimasta allibita. Sì, perché la sensazione più forte era che tutti quei libri, ancorché ispirati dalle intenzioni più diverse, e fors'anche migliori, fossero accomunati dall'idea che i bambini siano sottospecie di umani, per cui diventa legittimo rivolgersi loro servendosi non già di una lingua bensì di sottospecie di lingue. Bamboleggiamenti, leziosaggini, e soprattutto sciattezza. Nella sua furia torrentizia la "maestra di matematica" mi fece apparire libricini e libretti

spesso corredati di illustrazioni il cui eventuale alto livello veniva svilito dalle melanconiche angustie dei testi. E così chiedeva soccorso, la "maestra di matematica", chiedeva qualche titolo che la risolvesse, qualche titolo che la riconciliasse con la sua idea di partenza, per non doversi ridurre a considerarla un'idea peregrina.

Il soccorso affiorò spontaneamente alle labbra; non un pensiero, non un ragionamento, soltanto parole incontenibili. «Leggi Calvino, le *Fiabe italiane*. Quel che conta è la lingua». Vidi aprirsi un sorriso, il sorriso dell'annuncio di una liberazione. Sorriso e sollievo che erano anche miei, e che diedero persino il via ad un fremito nazionalistico: sventolando il tricolore pensavo a Calvino, Basile, Colloidi, Imbriani, Morante, D'Arzo, Landolfi...

E quando poi mi disse: «Mi chiedono storie di paura...», io dimenticai che si trattava di bambini piccoli e lasciai partire un altro pensiero incontenibile: «E tu allora spa-

ventali davvero. Leggi Emma Perodi, le *Fiabe fantastiche*. Sì, perché quel che conta davvero è la lingua, come attesta anche una bellissima storia ora leggibile in quel libro meraviglioso che è *Fiabe ebraiche*, curato ottimamente da Elena Loewenthal per "I millenni" Einaudi (nonché impreziosito dalle illustrazioni di Mimmo Paladino).

In questa storia c'è un re pieno di acciacchi al quale i medici prescrivono latte di leonessa. Riuscirà, naturalmente, a berlo, e quindi a guarire, ma non prima che si sia assistito a un bellissimo dibattito su cosa conti davvero. Una storia bellissima, peraltro già mirabilmente raccontata anche dal mio adorato Isaac Bashevis Singer in *Mazel e Shlimazel ovvero Il latte della leonessa*. E così se la "maestra di matematica" saprà fare due più due potrà prontamente riconsolarsi e, giacché «morte e vita sono in potere della lingua» (*Proverbi, 18, 21*), potrà fornire a sé stessa e ai suoi piccoli alunni una grande iniezione di vitalità. ●



PAGINA
47

abb.

La rivista bimestrale,
la lettera bimestrale,
il sito (www.scuolacomo.com/ecole),
il cd rom annuale.

L'abbonamento (5 numeri + 4 *lettere di école* + cd)
costa 35 euro.

Conto corrente postale n. 25362252 intestato a *Associazione Idee per l'educazione*,
via Anzani 9, 22100 Como

Attivazione immediata: tel. 031.268425

Erickson



Edizioni Erickson

Loc. Spini, 154 - 38014 Gardolo (TN)

Informazioni: 0461 950690 - www.erickson.it

Numero Verde
800-844052



**NUOVA EDIZIONE
2003/2005**

Dario Ianes, Fabio Celi e Sofia Cramerotti

Il Piano educativo individualizzato

Progetto di vita - Guida 2003-2005
pp. 784 + CD-ROM € 25,90



Difficoltà di apprendimento

Sostegno e insegnamento individualizzato

*Quattro numeri annui
per complessive 576 pagine*



NOVITÀ DI MARZO

Dario Ianes

La diagnosi funzionale secondo l'ICF

Il modello OMS, le aree, gli strumenti
pp. 280 € 19,80



L'integrazione scolastica e sociale

Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie

*Cinque numeri annui
per complessive 560 pagine*



Andrea Canevaro e Dario Ianes

Diversabilità

Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili
pp. 218 € 5,00