

## Quale buon governo della scuola?

PAOLO CHIAPPE

I propositi del centrodestra sulla scuola sembravano chiari (tanto quanto erano stati ondivaghi quelli della stagione delle occasioni perse, il 1996-2001, di cui deve ancora essere scritta la storia). All'orizzonte si stagliava l'utopia del buono scuola puro e del dirigente di istituto padrone-gestore dell'azienda verso il basso e a caccia di clienti sul libero mercato.

Ma nonostante l'indubbia forza del semplicismo e della disinvoltura anche giuridica di questo staff ministeriale, neppure questa visione è potuta andare avanti molto, primo perché è finita la sbornia liberistica, secondo perché l'educazione non trova mai belli e pronti sul mercato gli obiettivi e i criteri. Anche per attuare la *deregulation* ci vogliono un progetto, mediazioni, idee educative e i soldi per la fase di avvio. Invece prima preoccupazione del centrodestra è stata quella di smantellare e fare cassa. Un punto di forza ce l'avevano, ed era quello della flessibilità, ma ne hanno fatto una sorta di brutta ideologia anticollectivista e per di più non sostenuta da strumenti adeguati: tutti hanno intuito che cose riduttive siano le proposte del *portfolio*, la maestra tutor e i laboratori a richiesta (anche se dall'altra parte certe difese per esempio del gruppo classe compatto hanno avuto un carattere troppo simmetrico: quasi come se si trattasse di riaffermare il collettivismo sociale contro l'individualismo proprietario).

Le contraddizioni interne della maggioranza hanno fatto venire a galla la pericolosità civile dell'attacco alle nostre scuole dell'infanzia ed elementare, ben conosciute anche dal senso comune come quelle che sono state fino a oggi fra le migliori o le meno peggiori nel mondo.

Purtroppo le cose non sono altrettanto limpide nel settore della scuola secondaria, soprattutto superiore, molto meno difendibile e dove è intervenuto fra l'altro grazie alla genialità tattica del centrosinistra l'accordo governo regioni sull'intreccio tra scuola e formazione professionale che avvia una sperimentazione molto ambigua della riforma. Ma soprattutto nelle superiori ormai da anni (da prima di Moratti cioè...) è in atto una ricerca di soluzioni di sopravvivenza utili a piccoli gruppi di interesse e prolifera un *business* formativo alimentato ora in più dai vari bollini di qualità rilasciati non si sa nemmeno bene da chi (anche questi piacciono come cose neutre moderne a un certo ceto dei partiti di opposizione che amministra per esempio le regioni). Così si trascurano i settori svantaggiati, si fa perdere razionalità complessiva al sistema e si abbandona a se stesso lo studio curricolare, personaggio ormai socialmente impresentabile nei salotti buoni didattici, e che è come il vecchio zio che paga per tutti ma di cui ci si vergogna. All'università la situazione non sembra molto diversa.

Non bastano la resistenza e l'opposizione contro questo governo, infatti quello che potrebbe profilarsi per domani è un berlusconismo senza Berlusconi, un morattismo senza Moratti. Il rimedio? Forse individuare fin da ora un ministro ombra e la sua squadra, costringerlo a scrivere il suo programma nel confronto con i movimenti sociali e il mondo della cultura e della ricerca scientifica. Sto dicendo una ovvietà o una eresia? ●



# pre

## Università: sapere condiviso e ricerca libera

ALFONSO M. IACONO \*

Le perplessità suscitate un po' dappertutto nelle Università italiane dal disegno di legge Moratti sullo stato giuridico dei docenti universitari non derivano da una difesa conservatrice del corpo docente. È infatti diffusa l'idea della necessità e dell'urgenza di una legge che modifichi le norme concorsuali, il senso dell'attività scientifica, didattica e istituzionale dei docenti, i rapporti tra università e mondo esterno. Ma tutto questo all'interno di un quadro che veda affermarsi ancora di più l'autonomia dell'università, senza la quale difficilmente si potrà immaginare una ricerca libera per un sapere condiviso e un insegnamento altrettanto libero per condividere il sapere



e

PAGINA  
2

▼  
Sia il Senato Accademico del mio Ateneo, sia la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa hanno approvato mozioni che chiedono il ritiro del disegno di legge Moratti sullo stato giuridico dei docenti universitari. Autonomia non vuol dire chiusura. Al contrario, l'Università pubblica deve mantenere e rafforzare il rapporto con il mondo esterno, pubblico e privato, ma – ed è qui che emerge di fatto, al di là delle dichiarazioni e delle parole la questione dell'autonomia – non ne deve dipendere. Ora, quel che colpisce negativamente del disegno di legge Moratti è, in termini generali, l'idea di fondo che lo ispira, perché sembra concepire la cosa pubblica del tutto dipendente dai fini privati. Se venisse approvata e applicata, essa sancirebbe, a mio parere, la fine della ricerca pubblica, la fuga dei più giovani e meritevoli

ricercatori e studiosi, la trasformazione del docente che diventerebbe un po' insegnante, un po' manager, mai ricercatore.

### **Licealizzazione e precarietà**

Se a questo si aggiunge una tendenza a licealizzare l'università (tendenza che non va certo attribuita all'attuale governo e all'attuale ministro ma che ha cominciato a diffondersi a partire dalle molte distorsioni della riforma didattica causate dai modi in cui le università l'hanno applicata: moltiplicarsi insensato di corsi triennali, cioè proprio là dove la specializzazione avrebbe dovuto essere meno accentuata, scarsa permeabilità dei corsi stessi a discipline affini, ecc.) e a concepire lo studente come una specie di recipiente che

deve sapere fino al punto da non avere tempo per pensare da sé, ci troveremo entro un allarmante contesto dove la fine della ricerca pubblica andrebbe a sommarsi con un conto ancora aperto sul significato teorico e pratico del concetto di formazione.

Per andare ancora più nello specifico, segnalo soltanto due delle molte questioni da sollevare. In primo luogo, questa legge, per quel che riguarda il reclutamento, prevede l'abolizione della fascia del ricercatore e l'inserimento del co.co.co., la cui durata sarebbe di cinque anni più cinque anni. Ben dieci anni di licenziabilità, di ricattabilità, di insicurezza. Finiti questi dieci anni e se il precario ha ottenuto un'idoneità per un posto di professore, allora lavorerà per tre anni più altri tre anni con un incarico. Il precariato arriverebbe, al minimo, alle soglie dei quarant'anni

ni, ma finirebbe con l'andare addirittura oltre. Dopo tutti questi anni permarrrebbe l'incertezza sull'assunzione, a causa dell'incertezza sul budget di Facoltà. È un modo per scoraggiare chiunque a intraprendere la carriera in un'università pubblica. In secondo luogo, la legge incoraggia l'attività privata dei docenti universitari non indicando vincoli e incompatibilità. È proprio la vaghezza di molte delle formulazioni di questo disegno di legge che specifica il suo senso che, come già sottolineato, è quello di subordinare la ricerca e l'università pubblica ai fini privati.

### La ricerca

Come preside di una Facoltà di Lettere e Filosofia desidero, tuttavia, non limitare il discorso allo specifico del disegno di legge Moratti, ma cogliere l'occasione per cercare di chiarire alcune cose riguardo alla ricerca negli studi umanistici. Qualcuno pensa che negli studi umanistici non si fa ricerca. È un errore grossolano. Inoltre, molti hanno un'immagine delle Facoltà di Lettere e Filosofia che non corrisponde più alla loro effettiva realtà. Quando incontro presidi e docenti delle scuole medie superiori mi capita quasi sempre di cominciare la presentazione della mia Facoltà chiarendo che essa non è più una di quelle facoltà che laurea futuri insegnanti. O almeno, non lo è più in modo preponderante. Ciò dipende dal tipo di ricerca che si fa oggi, una ricerca che tiene conto anche delle nuove tecnologie e che ha bisogno di rapporti nuovi e diversi con saperi non umanistici. Si tratta in sostanza di avvertire, prendendone consapevolezza, il cambiamento e della composizione della Facoltà e del ruolo e dell'articolazione degli studi umanistici. Forse è ancora diffusa la tendenza ad attardarsi nel vecchio schema che divideva il sapere in studi scientifici e studi umanistici o, per una usare un'espressione un tempo assai in voga, in due culture. Conseguenza di questa tradizionale divisione era ed è per gli studi umanistici o la loro strutturale, perenne inadeguatezza rispetto al modello di scientificità dato dalle scienze naturali (mito positivista dell'organizzazione dei saperi) oppure l'insuperabile e irriducibile diversità di natura e di metodo tra scienze umane e scienze naturali (mito storicista dell'opposizione fra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften*). Spesso si è teso, esplicitamente o implicitamente, a identificare il rigore di

qualunque disciplina che volesse assumere allo status di scientificità con l'esattezza. Ma per molti saperi le cose non stanno così, mentre, al contrario, anche nel campo delle scienze naturali, ogni disciplina scientifica tende ad autonomizzarsi rifiutando la metafisica della *reductio ad unum* dei saperi. Da questo punto di vista, senza dubbio le vecchie e tradizionali basi su cui si caratterizzavano in quanto tali Facoltà come Lettere e Filosofia oppure Scienze naturali non hanno quasi ragion d'essere. O meglio non ce l'hanno, se noi ci arrestiamo a criteri di omogeneità scientifica che da tempo hanno perso sostanza e consistenza. Conseguenza organizzativa e istituzionale di questo cambiamento è il fatto che una Facoltà non deve necessariamente basare la propria identità sui vecchi criteri di omogeneizzazione. Una Facoltà, e in particolare una Facoltà di Lettere e Filosofia, deve oggi governare la *complessità* di intrecci scientifici e didattici quasi impensabili nel passato recente; deve sapere articolare in modo intelligente e adeguato alle attuali esigenze epistemologiche e agli attuali bisogni sociali la sua tradizione di studi con i nuovi saperi e con nuovi modi di sistemare e organizzare i saperi tradizionali.

### Formazione dell'identità

Ci troviamo di fronte all'esplosione della comunicazione e dell'informazione, che tuttavia si accompagna a un quasi collasso della memoria individuale e collettiva. I processi di formazione delle identità si stanno modificando. Gli studi

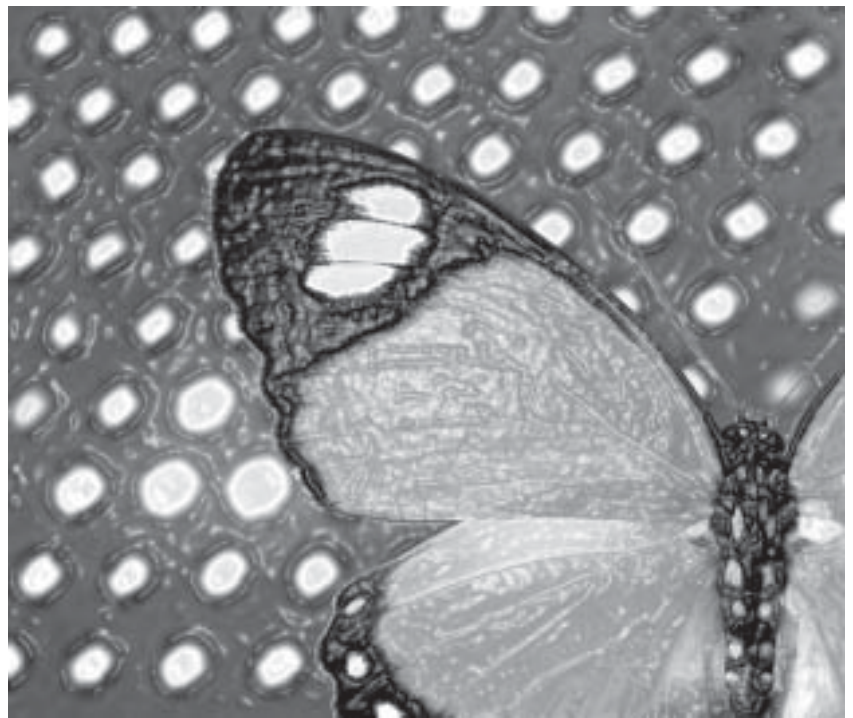
umanistici sono chiamati oggi, sul piano della ricerca, a fronteggiare questo problema e a trovare nuovi intrecci tra linguaggi, memoria, valori, a cercare relazioni adeguate alla situazione storica e culturale oggi.

Detto questo, tuttavia, non si tratta di suggerire un indirizzo volto a escludere altri, perché presupposto della ricerca, anche nel caso in cui si tratti di ricerca applicata e/o integrata nel territorio o fatta in concerto con altre istituzioni, è la libertà e l'autonomia del ricercatore, così come presupposto della didattica è la libertà e l'autonomia del docente.

Nel Disegno di legge sullo stato giuridico dei docenti non riesco a vedere la possibilità di affermare e sviluppare questi aspetti della ricerca nel campo umanistico. Al contrario il rischio che si corre è un malinteso rapporto con il territorio, con le istituzioni pubbliche e con quelle private. L'Università non può ridursi a vivere di commesse e di servizi, anche perché, peculiare del senso della formazione e della professionalizzazione degli studenti dovrebbe appunto essere, in primo luogo, il realizzarsi di quella *relazione di potere* che risulta dal rapporto tra l'autorevolezza dell'insegnamento (che può comprendere il senso dell'autorità istituzionale) e l'autonomia dell'apprendimento, caratterizzata dallo sviluppo del senso critico da parte di chi apprende.

Ma l'autonomia della ricerca, così come l'autonomia non soltanto dell'insegnamento, ma anche dell'apprendimento, la si vuole davvero? ●

\* Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa.





# pre

## La scuola in movimento

VITA COSENTINO\*

Il meglio dell'Italia: la scuola. Il meglio della scuola: materna e elementari. Dopo gli autoferrottranvieri, la scuola, quella vera, ha riempito le pagine dei quotidiani per l'esplosione di una lotta che non accenna a fermarsi. A guardare quei volti sorridenti di maestre, di bimbi, di mamme e papà, vien subito da dire che questa lotta smentisce l'allarme lanciato in ottobre dall'*Espresso* di insegnanti sull'orlo di una crisi di nervi, diagnosi che aveva dato la stura al solito parlar male della scuola e di chi ci lavora. Forse invece conferma quell'allarme, però di nuovo c'è che il malessere ha trovato una via d'uscita nella politica, nell'esserci in prima persona

### Un movimento originale

C'è un'originalità in questo movimento che i giornali colgono attraverso la presenza dei piccoli, ma che non spiegano. Sarebbe sbagliato considerarlo solo una lotta di categoria, non sono solo insegnanti, come è accaduto in passato. Le scuole infatti sono uno spazio pubblico di incontro tra insegnanti, studenti e genitori, e il miracolo forse è potuto capitare perché il cuore di questo movimento è costituito da scuole materne e elementari. Nella scuola di base i genitori, più spesso le mamme, accompagnano ancora i figli e le figlie a scuola e parlano con le maestre tutti i giorni, specie se sono piccoli, e per tradizione mantengono una relazione viva e spesso danno una mano per le feste e per i laboratori. Questa volta le maestre hanno saputo parlare anche di quello che stava capitando con la riforma Moratti e la cosa ha funziona-

to. Un'amica insegnante mi diceva che proprio la presenza dei genitori le ha ridato forza, la forza di riportare al centro la questione della qualità della scuola. L'idea vincente forse è stata proprio farsi aiutare e condividere.

Un'altra questione che emerge dalle cronache di questi giorni è sul senso di questa lotta: è solo di opposizione alla Riforma Moratti? È solo per la difesa del tempo pieno? No. Questa lotta non è solo di opposizione. Maria Novella de Luca per *Repubblica* (17/1/04) è andata a Primavalle, un quartiere duro della periferia romana, in una delle scuole elementari occupate, la XXV aprile. Fa parlare una mamma, Claudia Maluzzo, quarantadue anni e tre figlie, e la Direttrice Rosetta Rossi: «... quello che difendo – dice la mamma – è la qualità di questa scuola, noi inglese e il computer ce l'abbiamo già da dieci anni, qui alla mensa si mangiano cibi biologici, i ragazzini fanno lezioni di ecologia, coltivano le aiuole...», ma perché quella signora ministro vuole buttare tutto a mare?». La giornalista è visibilmente colpita e trova parole per raccontare relazioni inedite e un modo di essere scuola che non conosceva. Come la bellissima idea della direttrice di usare le parole al posto delle indagini poliziesche e delle punizioni per far cessare i furti: «... nel 1991 la mensa veniva puntualmente saccheggiate...», allora «ho deciso di aprire la scuola al quartiere, coinvolgendo i genitori, e mettendo dei cartelli in cui avvertivamo "chi vuole essere invitato a pranzo si presenti alla mensa" e da allora non è sparito più nulla». «Usiamo le parole, questa è una scuola di frontiera, ma chi ci lavora ha una motivazione forte».

Le scuole materne ed elementari sono considerate le ultime con i criteri di valore delle gerarchie scolastiche – per esempio prendono gli stipendi più bassi – e invece sono la parte migliore della scuola italiana, quella che più è già cambiata e vuole esistere per quello che è diventata.

### La lingua e le parole

Dopo Roma, Milano. Il giorno di San Valentino in quarantamila si riversano in piazza Duomo per una "manifestazione d'affetto per la scuola pubblica". Assieme a maestre, mamme, papà ancora tantissimi bimbi e bimbe, nonostante le polemiche furiose sulla strumentalizzazione politica dei bambini, culminata in una proposta di legge di vietare il dissenso ai minori. Il giorno

e

PAGINA

4

Se n'era già visto un piccolo segno in un semplice gesto di dignità, partito spontaneamente nelle scuole prima di Natale: rispedire al mittente le agende Moratti, regalo che portava con sé il marchio da dipendente aziendale. Proprio quello che maestre, professori e professoresse non vogliono essere. E lo dicono ormai da anni a governi di centrodestra e di centrosinistra.

Eduardo di Blasi (*Unità* 18/1/04) facendo la cronaca della manifestazione di centomila a Roma, registra così questa ripresa della politica: «...la politica, quella vera, quella che viene dal basso, quella che spinge una preside, madre di figli, a portarsi in giro dei sacchi della spazzatura con scritto "Riforma Moratti", quella che porta una donna in evidente stato di gravidanza a sfilare con marito, figlia e nascituro, quella che porta in piazza carrozzine di neonati e carrozzelle di disabili». La novità che desta maggiore stupore viene messa da Roberto Cotroneo sulla prima pagina dell'*Unità*: un terzo della manifestazione è fatta da bambini e bambine, una cosa mai vista. Ne scrive con toni da Guinness dei primati: «Chissà se lo sanno quei trentamila bambini di ieri. Che questa storia farà il giro del mondo. In un paese occidentale, civile, europeo, trentamila bambini in piazza. E bambini piccoli, di sei, sette, otto, fino a dieci anni di età. Con i genitori, certo, e con le loro maestre».

prima, in più di 100 scuole occupate simbolicamente per un'ora, assieme hanno inventato frasi, canzoni e preparato striscioni a mano. Come a Primavera, anche qui la lingua, l'uso che ne è stato fatto, la scelta delle parole in cui riconoscersi, hanno salvato la situazione, in questo caso dall'accusa di strumentalità. Io stessa alla manifestazione ho raccolto da mani bambine foglietti che è una forzatura chiamare volantini: erano tutti diversi, uno diceva "Le mie maestre vogliono continuare a lavorare insieme" e un altro "Per mandar via moratti, ci vogliono mo-gatti". In comune avevano una scritta "Io amo la scuola pubblica" e la firma: *Comitati genitori - docenti/ Forum delle scuole del milanese*. Dietro a queste parole si vedono grandi e piccoli che si parlano e, parlandosi, escono dal politichese.

Questa volta la stampa quotidiana ha trovato parole fedeli ai fatti: molti giornali hanno messo in luce la creatività, l'aspetto giocoso dei cortei e colto fin da sottotitoli e occhielli l'aspetto politico più nuovo: l'autorganizzazione. "Proteste organizzate con il passaparola" (*Repubblica*), "Un'inaspettata folla per una manifestazione organizzata 'dal basso', con il tam-tam dei comitati spontanei dei genitori e gli appelli su internet" (*Unità*), "Chitarre, megafoni e striscioni lungo il percorso, «Siamo senza Leader e senza sigle»" (*Corriere*).

## La politica dell'esserci

In questa inedita capacità di esserci c'è un senso della politica che va oltre la consueta lettura di forze che si muovono "dal basso". Lo conosco per via della mia esperienza nella politica delle donne e oggi sta emergendo tra don-

ne e uomini. Di recente Alain Touraine, in una intervista all'*Unità* (17/1/04) ha affermato che siamo in una fase nuova: è entrata in crisi la maniera tradizionale del sociale, distrutta dalla società di massa e globale, e viene avanti un mondo fatto di identità e soggettività culturali. Lo chiama "movimento collettivo dell'intimità" ed è teso «non più alla conquista utopica del mondo, bensì all'affermazione pubblica dell'interiorità».

Nella manifestazione di Milano la scuola ha parlato questa lingua. Mi torna in mente una spilletta, preparata dalla scuola Bacone che andava a ruba. C'era scritto sopra "La scuola sono io". Sembrava fare il verso a Luigi XIV. Più profondamente dice la politicità dell'oggi. La scuola italiana da tempo si stava già modificando per forze proprie - l'abbiamo chiamata *autoriforma* - e questo cambiamento aveva bisogno da parte di chi governa, da parte di intellettuali e giornalisti, di attenzione e cura, per essere lasciato libero di esprimersi e casomai favorito ed esteso lentamente. Invece sono cominciate a piovere riforme dall'alto che ci hanno messo sempre più in difficoltà, fino alle devastazioni di oggi a cui queste lotte vogliono dare uno stop. Ma i problemi della scuola sono ancora tutti sul tappeto. Ho trovato nell'editoriale del *Manifesto* (17/1/04), a firma Domenico Starnone, una sensibilità a questa questione politica, invece la Jena con il suo trafiletto sarcastico sui "soggettini", cioè i soggetti bambini, mostra di non aver capito cosa sta succedendo. Starnone, tirando le conclusioni, dice: «La scuola pubblica, se la si ama, se la si vuole salvare, va guardata con spietata lucidità. La battaglia di oggi a tutela del tempo pieno e contro l'ope-

ra devastatrice del centrodestra, giustissima, sarebbe ancora più giusta se riuscisse a riavviare la tensione verso una scuola ben fatta, rifatta. Molti insegnanti ci riescono, giorno dietro giorno, ma in solitudine, tra difficoltà enormi».

Già ai tempi della Riforma Berlinguer, contro il famigerato concorsone che stabiliva gerarchie interne e distruggeva la collaborazione tra insegnanti, c'era stato un movimento non organizzato che era riuscito a fermare il provvedimento, in nome di un'altra idea di scuola. Ma immediatamente hanno ripreso il sopravvento partiti, sindacati, organizzazioni di ogni tipo e rapidamente si è spento tutto.

Ora chiedo: sono disponibili le forze politiche, i sindacati, le organizzazioni, a fare un passo indietro per imparare che cos'è la scuola da chi la fa, da chi la ama? E a ripensare le forme della politica a partire da quello che capita nelle scuole? ●

\* *Movimento per l'Autoriforma gentile.*

# poesia

## Venticinque aprile

Mi trovo  
sotto il cielo  
tra le mani ho  
una piuma leggera  
e ripenso al mio nome  
alla mia libertà.  
Come l'idiota  
che attende  
la fine del giorno  
mi appare la mente  
dismemore  
di chi confonde  
in una notte senza luna  
l'oppresso e l'oppressore  
la vittima ed il carnefice.  
Siamo tutti figli  
di Caino  
non è questo il punto:  
anime cadute  
in un pozzo senza fondo  
disfano  
la tela  
faticosamente intrecciata.  
Ma resistere  
possiamo  
sulla via del ritorno  
che s'affila  
nelle fessure  
della nostra  
dignità.

STEFANO VITALE



# pre

## Insegnanti impoveriti

COSIMO SCARINZI

Gli insegnanti sono più poveri all'incirca come sono più poveri i lavoratori dipendenti. Questa realtà inizia ad essere senso comune. È un dato che le retribuzioni medie del personale di ruolo si sono metodicamente ridotte. Ma se si vuole comprendere quale sia la situazione effettiva degli insegnanti è centrale mettere in relazione due elementi: il reddito effettivo e la percezione individuale e di gruppo della propria collocazione sociale



e

PAGINA  
6

▼  
Mentre ragionavo sul reddito degli insegnanti, mi è capitato di leggere una breve ma interessante lettera pubblicata su *La Repubblica* del 27: «Insegnante di 54 anni, 23 anni di anzianità. Mi domandavo: sarò diventato anch'io più povero? La risposta mi è arrivata in un modo curioso. Terminata una visita dall'urologo, ho domandato quale fosse il suo onorario. La risposta, molto cortese, è stata la seguente: "Sarebbe 90 euro, ma facciamo 60 considerato che fa l'insegnante." È evidente che oltre nelle finanze sto diventando povero anche nella considerazione sociale». Assumendo che il fatto descritto sia effettivamente avvenuto, a mio avviso il buon urologo non è stato affatto cortese, se non nella forma, visto che avrebbe potuto fare lo sconto di 30 euro senza segnalare al collega il suo giudizio nel merito della sua collocazione sociale. Non posso, infatti, fare a meno di pensare cosa avrebbe detto a un lavoratore interinale o, per restare alla scuola, a un collaboratore scolastico (le faccio la visita gratuitamente? le faccio uno sconto di 60 euro?). Pure una lettera del genere pone bene la questione del reddito degli insegnanti proprio perché mette in relazione due elementi, a mio avviso, connessi: il reddito effettivo e la considerazione sociale.

### **Mediocrità del reddito e considerazione sociale**

Non intendo affatto sostenere, sarebbe un'evidente sciocchezza, che l'an-

damento delle retribuzioni non sia dato statistico e che non abbia una sua dolorosa rilevanza oggettiva, ma che la percezione individuale e di gruppo della propria collocazione sociale è centrale se si vuole comprendere quale sia la situazione effettiva degli insegnanti e quali sono le forme di azione individuale e collettiva che si sviluppano in relazione a questa situazione. Può essere utile fare una brevissima ricostruzione dell'andamento delle retribuzioni:

1. Gli insegnanti hanno goduto di un forte aumento fra il 1986 ed il 1988 grazie ad una mobilitazione di straordinaria rilevanza. Nell'arco di un anno è stato chiuso il contratto che si trascinava da molto tempo e quello in scadenza con l'effetto di determinare, sarebbe stata la prima ed ultima volta, non solo un recupero di quanto si era perso nel decennio precedente ma un effettivo aumento delle retribuzioni se alla parola "aumento" si dà il significato proprio di incremento della retribuzione reale e non quello, impostoci da anni, di parziale recupero di quanto si è perso con l'inflazione.

2. Il contratto seguente è stato semplicemente saltato complice la fine della prima repubblica.

3. Sono stati firmati, poi, con il tradizionale ritardo, i contratti del 1995 e del 1999 che hanno applicato le regole stabilite dalla concertazione e cioè il fatto che gli "aumenti" non devono eccedere l'inflazione programmata. Visto che l'inflazione è "programmata" dal governo e che, in realtà, nessuno può "programmare" veramente l'inflazione, ne è conseguito che gli "aumenti" sono

giunti in ritardo e che sono stati inferiori all'inflazione reale. Vale la pena, inoltre, di ricordare che, nel caso dell'ultimo contratto, una parte dell'incremento retributivo è stata finanziata grazie al taglio dell'organico con l'effetto di ridurre il monte salari.

L'effetto di questa dinamica è assolutamente evidente, le retribuzioni medie del personale di ruolo si sono metodicamente ridotte in assoluto.

Se calcoliamo, poi, che una quota crescente della categoria è costituita da precari e che i precari sono collocati alla scalinata retributiva più bassa, ne consegue che le retribuzioni sono calate in proporzione maggiore rispetto a quanto percepiamo valutando gli stipendi di colleghi come quello che ha scritto la lettera.

Se, proseguendo nella nostra riflessione, intrecciamo l'andamento delle retribuzioni dirette con quello delle pensioni, che sempre retribuzione sono, verificiamo un impoverimento ancora più consistente soprattutto se guardiamo ai prossimi anni quando l'acquisto di una pensione integrativa sarà non una scelta ma una necessità per un numero crescente di colleghi.

Infine, se poniamo in relazione l'andamento delle retribuzioni con quello del Prodotto Nazionale Lordo, scopriamo che l'impoverimento relativo è assai maggiore rispetto a quello assoluto e che è assolutamente ragionevole assumere una riduzione del nostro reddito, nell'ultimo quindicennio, di oltre il 20%.

È però mia opinione che l'impoverimento degli insegnanti non si discosta di molto da quello della media del lavoro

dipendente, in generale, e da quello dei pubblici dipendenti, in particolare. Se vi è una dinamica negativa superiore alla media generale, riguarda le pensioni visto che i dipendenti pubblici avevano un trattamento di miglior favore che viene, rapidamente, liquidato.

In estrema sintesi, gli insegnanti sono più poveri all'incirca come sono più poveri i lavoratori dipendenti e questa realtà, parlo per esperienza personale, inizia ad essere senso comune tanto è vero che mi capita assai più raramente che in passato di trovare il somaro che spiega che va male agli insegnanti perché va bene ai metalmeccanici e inizia a divenire decisamente più raro persino il fine analista che spiega che va bene ai ferrovieri.

## **Dinamica negativa**

Senza alcuna pretesa di scientificità mi spingo a ipotizzare che vi è una consapevolezza diffusa del fatto che le nostre retribuzioni non si sono ridotte a causa di una persecuzione mirata e selettiva da parte dei diversi governi ma, più banalmente, perché va peggio al lavoro dipendente.

Da questo punto di vista, la maggior chiarezza di idee mi sembra caratterizzare le colleghe della scuola materna ed elementare che per origine e condizione familiare hanno più frequenti rapporti con lavoratori dipendenti di altri comparti ma ritengo sia diffusa anche nella scuola secondaria.

Eppure la lettera che ho citato mi sembra permettere una percezione del problema non puramente quantitativa.

Sia l'urologo che l'insegnante sono laureati, per quel che conta, sono "professionisti", appartengono, si può supporre al medesimo ambiente sociale.

La mediocrità del reddito dell'insegnante appare, quindi, nella sua dimensione non statica ma dinamica. Il carattere specifico dell'arruolamento degli insegnanti nel multiforme esercito dei "nuovi poveri" sta proprio nella presa d'atto che un segmento sociale tradizionalmente protetto viene lambito, e a volte più che lambito, da un degrado del reddito e dello status sociale, al quale altri settori sociali sono, si può dire così, già abituati e meglio addestrati.

Di questa nuova percezione sono stato anch'io testimone quando una simpatica giornalista de *La Stampa* mi ha telefonato perché stava facendo un'inchiesta, appunto, sui nuovi poveri e cercava testimonianze sulle difficoltà materiali degli insegnanti. Ne è sortita

un'intervista alla mia compagna che ha spiegato all'intervistatrice che conduciamo una vita modesta ma dignitosa, che andiamo assai raramente al ristorante ecc.

Questa situazione ci pone, inoltre, di fronte alla verifica della vanità di una serie di discorsi che in categoria hanno pure avuto qualche successo.

Basta pensare all'illusione, sulla quale la Gilda degli Insegnanti ha costruito la sua effimera fortuna, che sarebbe stato possibile salvarsi dalla sorte comune mediante la fuoriuscita della categoria dalla contrattazione del pubblico impiego. Sono consapevole del fatto che solo parte di una categoria di laureati avrebbe potuto credere sul serio che forti aumenti retributivi per oltre ottocentomila lavoratori si sarebbero potuti ottenere mediante un *escamotage* giuridico e che sarebbe bastato consultare un buon ragioniere per lasciar cadere queste fantasie ma questa speranza si è diffusa e, per qualche tempo ha funzionato.

## **Comportamenti di identità**

D'altro canto, sia il governo precedente che l'attuale si sono lasciati andare a promesse mirabolanti (le retribuzioni europee) che hanno serenamente lasciato perdere quando si è giunti al dunque.

A questo punto, vale la pena di domandarsi come la nuova situazione economica si sta traducendo in comportamenti ed in identità.

Su *Italia Oggi*, un giornale non sospetto di orientamenti sovversivi, di mar-

tedi 2 marzo è apparso un articolo dal titolo "Sui cicli la lotta si fa operaia": «Striscioni e riunioni di istituto contro la riforma. Striscioni e slogan contro la riforma Moratti, mozioni di dissenso e protesta introdotte nell'ordine del giorno o nelle discussioni dei consigli di istituto.

Queste le forme di mobilitazione che trasversalmente interessano docenti e gruppi di genitori, rendono in questo periodo alcune scuole simili ad altri luoghi di lavoro nei momenti di forti tensioni e di lotta sindacale. Metodi di lotta sperimentati e utilizzati nelle rivendicazioni dei lavoratori, nel tempo di occupazione del luogo di lavoro, come mezzo di lotta dura e frontale contro il datore di lavoro. Forme di protesta di questo genere sono state praticate [...] nelle stesse scuole secondarie superiori durante le occupazioni annuali, scandite da tempi precisi (ricorrenti) e da slogan contro pericoli più immaginari che reali. [...] Le attuali forme di dissenso si svolgono secondo modalità nuove, per quanto concerne i protagonisti (coinvolgimento degli utenti del pubblico servizio) e alcuni strumenti (delibere o mozioni di organi pubblici). [...]».

Naturalmente che la lotta degli insegnanti si faccia "operaia" è più una frase ad effetto che un'effettiva realtà sociale ma coglie un possibile, interessante, rovesciamento in senso progressivo di una dinamica che, in mancanza di una mobilitazione collettiva, non può che continuare a produrre quella triste guerra di tutti contro tutti che caratterizza attualmente la spartizione degli spiccioli che costituiscono il salario accessorio. ●



# LE LEGGI

## Scuola pubblica statale. Né di Moratti, né di Bossi

CORRADO MAUCERI

Dopo la sentenza della Corte Costituzionale: la scuola pubblica è statale, regionale o anche privata?



e

PAGINA

8

**I**n questi giorni nella giusta contestazione della riforma Moratti la parola d'ordine è la difesa della scuola pubblica; ma che cosa è la scuola pubblica? Deve essere statale o anche regionale o anche privata, purché accessibile a tutti? Queste domande ci sollecita una recente sentenza della Corte Costituzionale (n. 13/2004) che è intervenuta in merito all'applicazione del Titolo V della Costituzione. La Corte, muovendo da una riflessione più generale sugli effetti della riforma del Titolo V della Costituzione sull'ordinamento scolastico, si è pronunciata su due questioni specifiche.

In primo luogo la Corte ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'articolo 22, comma 3 L. n. 448/01 (legge finanziaria per il 2002) che attribuiva agli Uffici scolastici Regionali la competenza di determinare gli organici delle singole istituzioni scolastiche nell'ambito della ripartizione tra le diverse regioni stabilita dallo Stato; la Corte ha difatti stabilito «la distribuzione del personale tra le istituzioni

scolastiche, [...] in quanto strettamente connessa alla programmazione della rete scolastica, tuttora di competenza regionale, non può essere scorporata da questa e innaturalmente riservata per intero allo Stato».

Si tratta di un principio non solo conforme ai criteri di ripartizione delle competenze previsti dal Titolo V, ma anche condivisibile; difatti era illogico attribuire alle regioni una competenza nella programmazione delle istituzioni scolastiche nel territorio e non anche delle relative datazioni organiche (impropriamente definite nella sentenza "distribuzione del personale").

La Corte con la stessa sentenza ha invece dichiarato che spetta alla competenza legislativa dello Stato (per la verità sarebbe materia demandata alla contrattazione sindacale) l'assegnazione di ore aggiuntive di insegnamento al personale docente delle istituzioni scolastiche.

Ma la sentenza è importante e richiede un'attenta valutazione per le considerazioni di carattere più generale e per

tutte le implicazioni che ne possono derivare.

A tale proposito si è detto di tutto e l'opposto di tutto; si è affermato che, per effetto di tale sentenza, la gestione e l'organizzazione delle scuole e quindi anche del personale spetterebbe alle Regioni (cioè sarebbe già realizzata la devolution voluta da Bossi), si è affermato che il decreto Moratti, recentemente approvato, sarebbe illegittimo perché invasivo delle competenze delle Regioni in materia di tempo pieno, ecc.

La sentenza della Corte deve essere letta nel quadro dei principi generali sanciti negli articoli 33 e 34 della Costituzione e non modificati dalla riforma del titolo V; l'istruzione scolastica è un compito istituzionale dello Stato e quindi, pur dopo la riforma del Titolo V, spetta allo Stato garantire a tutti una scuola laica, democratica, aperta al confronto e qualificata; i diversi ordinamenti didattici e relativi curricula, l'organizzazione, il reclutamento e la gestione del personale, la libertà di insegnamento, ecc.

sono tutti aspetti ordinamentali che devono essere definiti con le norme generali da parte dello Stato; nel contempo l'organizzazione didattica ed amministrativa delle singole istituzioni rientrano nella loro autonomia che il Titolo V esplicitamente garantisce.

Né può esserci dubbio che, pur dopo la riforma del titolo V il personale delle scuole statali, rimane personale statale, reclutato sulla base di leggi statali e gestito sulla base di accordi sindacali e di leggi statali, con una possibile mobilità territoriale nazionale e con le garanzie costituzionali per la libertà di insegnamento.

In conclusione la riforma del Titolo V ha coinvolto le regioni (e quindi anche gli Enti Locali) nel sistema scolastico che però per la sua funzione istituzionale per lo sviluppo culturale e democratico dell'intero Paese rimane un sistema statale; non dimentichiamo che l'art. 33 stabilisce «La Repubblica detta le norme generali ed istituisce scuole statali di ogni ordine e grado»; quindi scuola pubblica, ma statale. ●



**T**orniamo sul tema della laicità delle istituzioni e della scuola.

«In Francia — ci ricorda Diana Pinto sul numero di febbraio di *Esprit* — la polemica sul foulard islamico concerne le ragazze a scuola; in Germania il dibattito verte sul diritto delle professoressa a insegnare velate, esigenza totalmente inconcepibile nell'Esagono».

Anche dagli interventi all'incontro internazionale di Torino del 6 febbraio, riasunti più avanti da Stefano Vitale, emergono situazioni molto varie in Europa, che derivano dalle particolarità storiche della faticosa e contrastata trasformazione degli Stati in senso aconfessionale e laico, cioè nel senso della completa neutralità dello Stato rispetto alle religioni e alle loro espressioni organizzate, nel rispetto della piena eguaglianza degli individui indipendentemente dalle credenze religiose o irreligiose. Ma la laicità delle istituzioni pubbliche in molti casi rimane ancora una meta e un ideale regolativo. E anche dove è più compiuta le religioni (di vecchio o di recente insediamento) sono, come dice un sociologo, «alla riconquista della sfera pubblica».

In tema di rapporto pubblico/privato e di «sfera pubblica» ci sono domande ineludibili. Ne elenchiamo solo alcune: rivendicazione da parte dei gruppi religiosi di libertà e visibilità nella società civile oppure richiesta di sostegno attivo, finanziamenti, privilegi da parte dello Stato? Libertà di fare le proprie scuole o riconoscimento di tali scuole come parte integrante del sistema della pubblica istruzione? Libertà per le cittadine e i cittadini di perseguire le proprie scelte in merito ad aborto, eutanasia, procreazione assistita ecc., o pretesa di imporre a tutti per legge i valori di alcuni? Istruzione religiosa confessionale dentro la scuola pubblica o al di fuori?



## Il foulard e la croce

CESARE PIANCIOLA

Per le diverse vicende politiche, trasformazioni sociali, elaborazioni intellettuali, la laicizzazione della sfera pubblica non ha avuto gli stessi tempi e le stesse modalità in tutti i paesi europei, e non ha lo stesso punto di arrivo

**C**i sono chiese di Stato (come in Grecia e, in forma diversa, nel Nord Europa), regimi concordatari, regimi separatisti, e questa classificazione dice ancora poco rispetto ai rapporti reali tra sfera pubblica e organismi religiosi. Nella maggioranza dei casi comunque lo Stato interviene attivamente a sostenere le confessioni religiose, privilegiando quelle storicamente maggioritarie. Il rischio è che prevalga una unificazione europea *conservatrice* che registri semplicemente le differenze esistenti e lo *status* delle chiese e associazioni religiose previsto dalle leggi nazionali, con i relativi privilegi (ma su questo rimando all'articolo di Vera Pegna).

In generale i sociologi intendono per «secolarizzazione» la perdita di influenza e di potere delle religioni e delle loro espressioni istituzionali nella società

moderna e contemporanea. Il fatto che oggi le identità religiose vengano spesso energicamente rivendicate e il fatto che «le religioni di ogni tipo, vecchie e nuove, riescono a prosperare» (José Casanova) nulla tolgono alla tendenza che sta nelle cose a sottrarre ampie porzioni di vita, singola e associata, al controllo delle istituzioni e delle rappresentazioni religiose. Ma questo procedere della «secolarizzazione» non coincide necessariamente con la diffusione della laicità.

**Il caso italiano:  
secolarizzazione con scarsa  
laicità**

L'Italia è un esempio evidente di questa non coincidenza. Mentre in Francia si vietano i segni religiosi *personali* a

scuola, in Italia si pretende di imporli nei luoghi *pubblici*, sulla base del cattolicesimo come religione della maggioranza se non più religione di Stato.

Il caso del crocifisso di Ofena ha portato alla luce ancora una volta come il tasso di laicità del nostro paese sia davvero scarso. Contro l'ordinanza del giudice Montanari dell'Aquila si è scatenato un coro di reazioni negative, di censure, di condanne: sono scontati i razzismi, le xenofobie, i grotteschi spiriti di crociata emersi nella destra e nei leghisti, ma bisognerebbe fare un'antologia delle dichiarazioni dei politici, dei giornalisti, degli intellettuali collocati anche a sinistra che hanno difeso il presunto diritto di presunte maggioranze di poter imporre i propri simboli agli altri. E ci ha sinceramente costernato che il Presidente della Repubblica di tutti gli italiani abbia fatto del crocifisso un simbolo culturale identitario della nazione. Mentre ci sono state minoranze cattoliche che hanno fermamente respinto tali usi impropri di un proprio segno di fede.

Ora il TAR del Veneto, con ordinanza del 14 gennaio 2004, ha rimesso alla Corte Costituzionale il ricorso di due genitori che si erano rivolti al Tribunale amministrativo dopo che il Consiglio di istituto aveva negato la rimozione del crocifisso dalle aule. Ci auguriamo che la Consulta affronti con chiarezza e decisione la questione e ci dica una buona volta se siamo o no governati dai regi decreti degli anni Venti.



Altro esempio eclatante: la legge sulla procreazione assistita, approvata dalla Camera in via definitiva, con la quale la maggioranza di centro-destra, con l'apporto anche di una parte dei cattolici di centro-sinistra, e segnatamente con il sostegno di Francesco Rutelli, in realtà ha prescritto a tutti gli italiani, e con danno soprattutto delle italiane, di avere comportamenti conformi alle convinzioni papali sullo statuto metafisico dell'embrione. La legge sulla procreazione (clericalmente) assistita è particolarmente significativa anche della "biopolitica contemporanea", cioè della tendenza delle istituzioni e dei poteri a stabilire regole e controlli sugli aspetti più personali e intimi della vita degli individui, su quanto concerne la sessualità, la vita, la morte: ossessione di controllo che è tradizionalmente propria delle religioni, mentre uno Stato liberale dovrebbe ovviamente lasciar campo alle libere scelte etiche degli individui, il cui ventaglio si amplia anche in base alle possibilità aperte dalle nuove tecnologie. Ma lo Stato etico (in vesti gentiliane o clericali) in Italia è sempre dietro l'angolo pronto a saltar fuori.

### **Società multiculturale**

La laicità delle istituzioni e della scuola, secondo le sentenze della Corte costituzionale, è un profilo fondamentale della nostra Repubblica. Che dovrebbe essere laica anche a prescindere dall'esistenza di un tessuto sociale multiculturale. Tuttavia salvaguardare lo spazio pubblico come convivenza di diverse convinzioni e credenze nell'eguale libertà («solidarietà tra estranei» diceva efficacemente Habermas) diventa tanto più essenziale quanto più la nostra società sta diventando effettivamente una società multiculturale e multireligiosa. Non si può dire che l'Italia in passato lo fosse davvero, pur in presenza delle piccole minoranze ebraiche ed evangeliche, che sono state e sono così importanti nella lotta contro il clericalismo cattolico e per quel tanto di laicità dello Stato e della scuola che abbiamo potuto ottenere.

Sul n. 1/2004 di *MicroMega* Paolo Flores d'Arcais trova giustamente preoccupante che alcuni leader delle comunità islamiche in Italia abbiano difeso la presenza del crocifisso nelle sedi pubbliche (e non solo per ostilità nei confronti di Adel Smith). Invece che alla laicità dello Stato questi leader sem-

brano mirare a che ogni comunità abbia il suo otto per mille, la sua religione nella scuola pubblica, la sua parte di finanziamento alle scuole private. Ma questo — non dimentichiamolo — deriva da un difetto nel manico: dalla logica concordataria, corruttrice anche nei confronti delle minoranze e con effetti negativi di trascinamento anche rispetto alle loro intese (di cui peraltro i musulmani — e non solo per le loro divisioni — sono ancora privi, mentre non sono ancora tradotte in legge quelle firmate da tempo con l'Unione Buddhista Italiana e con i Testimoni di Geova, e si è impantanata la legge sulla libertà religiosa che doveva, tra l'altro, eliminare definitivamente i resti delle leggi fasciste sui «culti ammessi»).

I problemi che hanno acceso in Francia il confronto sulla questione del foulard e sul significato della laicità sono indicati sinteticamente da Diletta Tega sul sito [www.italialaica.it](http://www.italialaica.it): «La vicenda francese del velo tocca in modo trasversale più problematiche: da un lato il mantenimento di una scuola laica e improntata a favorire l'integrazione su basi comuni e la protezione della parità uomo donna, dall'altro la garanzia della libertà religiosa e il rispetto dell'identità culturale». Libertà religiosa e identità culturale di singoli che non devono essere considerati come appartenenti organicamente a entità etniche, culturali, religiose, ma come titolari di diritti universalistici che spesso devono essere protetti anche contro le pretese identitarie delle comunità di appartenenza: questo è il nodo che la legge francese vorrebbe affrontare, anche se lo fa in modo discutibile.

Benché in Italia non abbiamo ancora in modo esteso i conflitti esistenti in Francia e in altri paesi europei di vecchia immigrazione, cominciamo già a sperimentare quanto sia difficile e tuttavia necessario tenere insieme istanze talvolta contrastanti. La trasformazione della società italiana nel senso del pluralismo delle culture è una grande risorsa. Che questa trasformazione non alimenti la crescita di comunitarismi chiusi e di segregazioni culturali, dipende anche dall'ampiezza con cui saremo capaci di sviluppare in modo efficace il nostro impegno laico per estendere e rafforzare lo spazio pubblico, la casa comune di tutti, in cui tutti possono riconoscersi e dialogare. Contro l'appropriazione privatistica, contro lo Stato cripocattolico e anche contro lo Stato come sommatoria "multiculturalista" e spartizione pluriconfessionale. ●

# Europa unita: chi la vuole laica e chi no

VERA PEGNA\*

I popoli d'Europa hanno deciso di costituirsi in comunità politica di diritto, in *res publica*, e di darsi una Costituzione che li accompagnerà per i decenni e le generazioni future. I loro rappresentanti devono stabilire quali valori sono condivisi da tutti i cittadini, tenendo conto anche delle loro scelte filosofiche e spirituali

Ce ne sono di tre tipi: quella religiosa, quella atea e quella agnostica. In che cosa si differenziano questi tre gruppi di cittadini? Per i religiosi è un principio trascendente che spiega l'origine della vita e da lì traggono i loro valori; per gli atei che non credono in un dio, l'uomo è solo con se stesso e fonte dei propri valori, mentre per gli agnostici l'aldilà è inconoscibile ma ciò non impedisce loro di essere animati da valori umanistici. Non uso i termini «credenti» e «non credenti» non solo per rispetto di chi non si riconosce in nessuna di queste due scelte spirituali, ma perché tale suddivisione sottintende che chi non crede in un dio non crede in niente, quindi non ha un'etica per cui la sola fonte dell'etica rimane la religione. Ebbene, questi tre gruppi di cittadini, nonostante le loro diverse concezioni del mondo, condividono dei valori che sono essenziali per la vita in società.

Il primo è la libertà di coscienza, la libertà religiosa essendo solo una fattispecie della libertà di coscienza. Il secondo, che risale alla rivoluzione francese, è che le persone nascono e rimangono uguali e libere. L'uguaglianza e la libertà non sono negoziabili e i pubblici poteri non possono concederle o negarle. Sono valori intrinseci alla dignità umana. Il terzo è che la legge è comune a tutti e che la sua ragione d'essere e la sua unica finalità sono l'interesse generale e il bene comune. La legge quindi è produttrice di universalità.

Si tratta di principi che si rifanno alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo sottoscritta da tutti gli Stati europei, salvo la Santa Sede. Occorre tenerli presente esaminando la Costituzione europea poiché i valori condivisi favoriscono la coesione sociale, mentre i privilegi di una parte dei cittadini discriminano chi ne è escluso e sono foci di tensioni e di conflitti.

Questi tre principi costituiscono la base stessa dello Stato laico anche se la laicità non si esaurisce nel rapporto tra Stato e cittadini. L'uguale trattamento delle diverse scelte spirituali e quindi l'assoluta separazione fra lo Stato e le chiese è la condizione – o la garanzia – della laicità la quale va ben oltre: laicità è il rifiuto del dogmatismo e anche della vetusta contrapposizione fra "verità" e "errore". È il rispetto del convincimento personale di ciascuno e della religione intesa come religiosità dei singoli con le sue manifestazioni collettive culturali e sociali ma, nello stesso tempo, è il rifiuto dell'alleanza fra religione e potere politico. Né le religioni, né l'umanesimo ateo devono essere obbligatori o vietati. La laicità è il mondo comune a tutte le donne e a tutti gli uomini al di là delle loro differenze e non solo un mosaico di differenze; queste non vanno negate, ma affermate con la moderazione e il ritegno che permettono alle altre differenze di emergere ed essere visibili. Non si tratta quindi di un livellamento, ma dell'apprendimento a vivere queste differenze nell'universalità e unità della società umana. È il messaggio che maggiormente favorisce il rispetto di ciascuno e la concordia fra e per tutti gli esseri viventi. Non esito ad affermare che la laicità è un ideale, un ideale grande e bello perché accoglie tutti sul medesimo piano di parità.

### **Stato laico e scuola**

In uno Stato laico la scuola non ha certo il compito di insegnare ai ragazzi a

non credere. Il suo compito è di aiutarli ad esaminare con occhio critico il discorso religioso con i suoi divieti, le sue segregazioni, le sue violenze, il suo messaggio di sottomissione all'autorità come valore in sé, che significa poi sottomissione degli uomini ai loro capi, delle donne agli uomini. I ragazzi vanno incoraggiati a scegliere non fra ciò che è permesso e ciò che è proibito, ma fra ciò che la loro coscienza considera giusto o sbagliato. Non va certo sottovalutata l'importanza che le religioni hanno avuto nella nostra storia, ma il pericolo insito nell'insegnamento della storia delle religioni è che si faccia appello ai "testimoni" delle diverse religioni che vengono a parlare alle classi, veicolando il messaggio secondo il quale credere è bello, giusto e naturale e la credenza è connaturata all'uomo. Ritengo che anzi, ai ragazzi vada insegnato che la religione è un fatto sociale, costruito e perpetrato dai poteri – religiosi, sociali e politici – per legittimarsi a vicenda e che ognuno di noi, a qualsiasi età, può e deve scegliere liberamente fra credere in un dio, in due, dieci dei o scegliere la ragione come mezzo per capire la realtà che ci circonda e per costruire i rapporti sociali e politici. Ci si preoccupa dell'ignoranza dei ragazzi in materia di religioni ed è giusto, ma che dire della loro scarsa cultura scientifica? E la loro mancanza di cultura artistica? La scienza e l'arte sono forse meno importanti delle religioni? Conoscere Mosè, Gesù e Maometto è importante certo, ma non ci aiuta di più nella vita la conoscenza di quelle donne e di quegli uomini che hanno lottato per la libertà di pensiero, di espressione e di organizzazione? Educare alla cittadinanza attiva e responsabile significa educare all'uguaglianza; però ciò non avviene se i ragazzi stessi non godono dei medesimi diritti e se imparano a considerare legittime le discriminazioni come avviene con l'ora di religione poiché la richiesta di deroga per atei e agnostici significa che la religione è la norma e che la non religione è una deroga alla norma.

### **La bozza di Convenzione europea**

Quanti sono in Europa i cittadini liberi da ogni religione e fede, atei, agnostici, liberi pensatori, indifferenti, i quali – non dimentichiamolo – non sono organizzati come tali, non ricevono finanziamenti pubblici e cui nessun potere chiede appoggio al momento del voto? Ebbene, sono fra il 70 e il 75% della

popolazione stando a vari sondaggi, comprensivi della Polonia, condotti dall'UE e dai quali risulta che le persone che dichiarano di appartenere a una religione sono il 25-30%. Dieci anni fa, grazie alla nascita della FHE (*Fédération humaniste européenne*) un gran numero di associazioni laiche europee hanno finalmente potuto far sentire la loro voce presso le istituzioni di Bruxelles. Ma, rispetto alle religioni, in particolare a quella cattolica con i mezzi di cui dispone in uomini e in denaro, la capacità di rappresentanza di cui disponiamo noi laici e umanisti sono irrisionarie.

Nel febbraio 2002 sono stati inaugurati i lavori della Convenzione sull'avvenire dell'Europa, incaricata di preparare la bozza della futura Costituzione e quasi subito la Chiesa cattolica ha avanzato due richieste: che nel preambolo fossero menzionate le radici cristiane dell'Europa e che fosse riconosciuto alle chiese un ruolo istituzionale. La richiesta più importante era ovviamente la seconda, ma era anche la più difficile da ottenere. La scelta è stata di esercitare il massimo delle pressioni sui politici ma senza allertare i media né informare l'opinione pubblica e, nel medesimo tempo, richiamare tutta l'attenzione sulla radici cristiane alzando un gran polverone. Nella bozza presentata dalla Convenzione il riferimento alle radici cristiane non compare ma la questione è tutt'altro che chiusa poiché alcuni Stati, fra i quali l'Italia, continuano ad insistere in questo senso.

Invece la seconda richiesta è stata interamente accolta e la troviamo all'articolo 51 dedicato allo status delle chiese. In realtà, la questione fondamentale che pone l'articolo 51 non riguarda la religione ma la laicità perché nasconde un modo di funzionamento della democrazia nell'Unione europea che ristabilisce una collusione fra Stato e chiesa simile a quella dell'*Ancien régime*.

All'articolo 51 – Status delle chiese e delle organizzazioni filosofiche non confessionali – si legge:

1. «L'Unione europea rispetta e non pregiudica lo status previsto nelle legislazioni nazionali per le chiese e le associazioni o comunità religiose degli stati membri».

2. «L'Unione europea rispetta ugualmente lo status delle organizzazioni filosofiche e non confessionali».

3. «L'Unione mantiene un dialogo regolare con tali chiese ed organizzazioni, riconoscendone l'identità e il contributo specifico».

Il 51.1 legittima i regimi di concordato e di chiese di Stato e congela ogni futura evoluzione verso un'armonizzazio-

ne in senso laico dello status delle chiese nell'Ue. Inoltre, impegnandosi a non intervenire nei rapporti fra gli stati e le chiese l'Ue abdica al suo compito di armonizzare le legislazioni dei paesi membri.

Il 51/2 consente ai governi che rifiutano di riconoscere l'esistenza delle organizzazioni filosofiche e non confessionali di continuare a farlo in piena legittimità europea.

L'articolo 51.3 impegna l'Ue a mantenere con le chiese «un dialogo aperto, trasparente e regolare».

Sono le medesime parole che qualificano il dialogo fra istituzioni europee e le associazioni rappresentative della società civile. Allora come si spiega che le chiese abbiano chiesto un articolo distinto, che riguardi solo loro? Troviamo la risposta a questa domanda in un documento ufficiale dei vescovi europei del giugno 2002 rivolto al GOPA (Gruppo dei consiglieri politici del presidente della Commissione), ove viene chiarito il significato che la Chiesa cattolica attribuisce a tali parole. Il documento precisa che le chiese chiedono di essere associate alla fase pre-legislativa, ovvero pretendono di avere voce in capitolo nella preparazione delle leggi europee su ogni materia che le riguarda, e si riservano il diritto di indicare le materie di loro interesse. Inoltre, chiedono di aprire un ufficio di collegamento presso gli uffici della Commissione per esercitare ufficialmente un'azione di lobby presso il presidente della Commissione, presso il Consiglio dei ministri e presso il Parlamento europeo e per sviluppare un "partenariato" con la Commissione. Chiedono altresì di avere incontri occasionali con il presidente della Commissione in persona nonché sessioni di lavoro regolari su obiettivi specifici da indicare volta per volta. Non si tratta quindi più di un dialogo, ma della pretesa di intervenire in due momenti essenziali del processo democratico europeo: quello della elaborazione delle leggi e quello della loro approvazione. Il significato di tale operazione si chiama collusione fra istituzioni pubbliche e chiese e mantenimento delle disuguaglianze. È la negazione della laicità.

Lo scorso novembre, in una conferenza stampa tenutasi presso il Parlamento europeo, la FHE ha reso pubblico il documento dei vescovi e ha presentato ai parlamentari e alla stampa presenti una petizione firmata da oltre 200 associazioni laiche europee che chiedono a gran voce la soppressione dell'articolo 51. Poco dopo il governo belga ha avanzato una richiesta identica. Tuttavia, gli

altri governi si sono dimostrati poco propensi a muoversi in questa direzione. Persino la Francia ha detto di considerare l'articolo 51 «un buon compromesso».

La bozza della Costituzione europea non è ancora stata approvata e un certo margine d'intervento esiste ancora. Dobbiamo spiegare ai nostri parlamentari – in particolare in vista delle prossime elezioni europee – che chi appoggia l'articolo 51 favorisce una politica di discriminazione. La Federazione umanista europea prosegue la sua campagna di denuncia e invita tutte le associazioni democratiche a difendere con vigore la laicità della nostra futura Europa unita. ●

\* Vicepresidente della Federazione umanista europea, vicesegretaria dell'Unione degli Atei e degli Agnostici razionalisti.

## Sul Preambolo alla Costituzione Europea

Non è facile fare un quadro sintetico ma equilibrato delle radici culturali di un continente carico di storia come l'Europa. Ma i padri costituenti europei devono assumersi questo compito?

Una costituzione dev'essere un capolavoro di cultura giuridica e politica, non di cultura storica. Il miglior servizio che il potere, in questo caso potere costituente, può offrire alla cultura è di lasciarla libera, senza intervenire ad assicurare a qualche radice e corrente un posto nell'olimpico costituzionale, lasciando a terra e dimenticate le altre. Se il potere costituente comincia col nominare qualche radice culturale, deve completare il discorso con imparzialità e renderlo enciclopedico, riservando magari, per rispetto democratico delle minoranze, più attenzione alle radici più deboli e più incerte. Ma questa è la strada della lottizzazione, forse democratica, della cultura, non della libertà culturale.

[GIUSEPPE BAILONE]

e

PAGINA  
12

# La laicità al tempo della globalizzazione

STEFANO VITALE

Nel quadro del progetto europeo "L'educazione al tempo della globalizzazione" si è svolto a Torino il 6 febbraio 2004 un seminario internazionale dal titolo *Laicità, cittadinanza e Costituzione Europea*. Il seminario, promosso da *Federazione Italiana Cemea, Associazione Idee per l'educazione, Cemea Francia, Cemea Belgio, Animus di Bucarest e Centro Jordan di Cracovia*, ha permesso un confronto a più voci sui principali problemi che attengono alla laicità in Europa oggi

**D**iscutere di laicità al tempo della globalizzazione neoliberalista significa affrontare un intreccio di problematiche: rapporto tra Stato e confessioni religiose; questione scuola pubblica/scuola privata; la garanzia dei diritti individuali ed i diritti delle minoranze etniche e culturali; il pluralismo nell'informazione e la democrazia nella scuola; l'insegnamento dei fatti religiosi a scuola; senza tralasciare le problematiche delle

attività socioeducative extrascolastiche e le questioni connesse alle biotecnologie e problemi etici correlati.

L'aspetto più interessante del seminario è stato il confronto internazionale molto ampio: erano infatti presenti rappresentanti associativi provenienti da Benin, Madagascar, Uruguay oltre che Romania, Polonia, Francia, Belgio, Svizzera ed Italia.

## Laicità e conflitti sociali

In Francia, la laicità è nuovamente al centro del dibattito politico, da un lato attorno al tema della Costituzione Europea e dall'altro lato sulla contrastata legge sul "velo" islamico. Jean Marie Michel, segretario generale della *Ficemea*, ha ribadito che l'opinione pubblica francese ha espresso un largo consenso sul rifiuto delle cosiddette "radici cristiane" da inserire nella Costituzione europea che però ha attirato il dibattito pubblico lasciando in ombra ogni discussione sull'articolo 51. Al contrario il dibattito si è infuocato sul tema della laicità nello spazio pubblico scolastico. Ciò che è apparso in gioco è la stessa definizione di laicità e delle sue pratiche sociali con tutti i rischi di strumentalizzazione politica connessi in vista delle prossime tornate elettorali. Ma la legge non regolerà affatto il problema: la laicità della Repubblica, al di là del tema della separazione tra Stato e Chiesa, può essere garantita in Francia, secondo Michel, grazie ad una chiara politica contro la discriminazione e l'esclusione sociale che sono tra le cause principali dell'integralismo: il carattere laico dello Stato non è scindibile dalla dimensione sociale della Repubblica. La difesa della laicità passa attraverso la qualità dei diritti e la lotta quotidiana contro ogni forma di alienazione, discriminazione ed oscurantismo per lo sviluppo della libertà di espressione. È molto difficile che tanto l'Unione Europea quanto l'attuale governo francese possano intervenire efficacemente: i movimenti associativi hanno senza dubbio il compito importante di difendere e promuovere la laicità come pratica quotidiana.

Sottolineando l'aspetto soggettivo ed esistenziale è intervenuto su questo punto anche Gianfranco Staccioli della *Fit Cemea* che ha ribadito l'idea che la sfera della coscienza si situa in una dimensione di esperienza quotidiana: lavorando sul piano della persona si può puntare a dei cambiamenti più ampi costruendo le condizioni per un cambiamento.

In questa direzione, ma con attenzione per i processi politici locali, è intervenuto anche Paul Loko (*Cemea Benin*) che ha ribadito l'idea che non sarà per «decreto» che si potrà affermare la laicità e che ciascun Paese dovrà incominciare dalla propria specifica realtà. In Africa è ancora molto forte una struttura per clan fondata su logiche di inclusione ed esclusione che danno vita a conflitti e rivendicazioni anche di tipo religioso.



## La deriva identitaria

Rudi Gits (*Cemea Belgio*) ha raccontato che in Belgio la situazione è prima di tutto caratterizzata da un contrasto tra popolazioni di lingua e cultura francofona da una parte e fiamminga dall'altra parte. Il fatto è che i poteri pubblici non garantiscono oggi una reale uguaglianza dei cittadini in materia di diritti civili e sociali. Oggi in Belgio è molto evidente una frattura sociale con i cittadini stranieri (magrebini, ma anche polacchi, russi) che vivono in una situazione di assenza di diritti riconosciuti. Nella scuola, ad esempio, è perfettamente visibile questo processo di esclusione ed emarginazione degli stranieri. Tale situazione di rottura ed esclusione sociale provoca dei ripiegamenti identitari e culturalismi che vedono la religione come rifugio. Senza una lotta contro questi fenomeni sarà molto difficile poter difendere la laicità dello spazio pubblico. Fenomeni di violenza, delinquenza, gesti di antisemitismo come di antislamicismo e di razzismo sono all'ordine del giorno in Belgio: le Chiese e lo Stato hanno promosso così un "dialogo interreligioso", come se imam, rabbini e preti possano risolvere i problemi della società. Si tratta di una mistificazione che mette in difficoltà anche le stesse pratiche socio-educative e culturali. Anche le associazioni tendono però a favorire, magari in buona fede, i ghetti culturalisti: è normale accettare di lavorare solo con ragazzi e non con ragazze magrebine, non fare incontrare i marocchini e i turchi. Si finisce per confermare le logiche di separazione. An-

che a scuola si adottano false soluzioni: molti laici propongono di introdurre corsi di filosofia o di storia delle religioni per favorire, si dice, lo scambio interculturale. Oggi nella scuola ci sono già i corsi di religione cattolica, islamica, ebraica in base alle scelte delle famiglie. Il fatto è che è la scuola a dover cambiare e diventare portatrice di un autentico progetto laico: non sarà certo attraverso l'introduzione di questi contenuti che le cose potranno evolvere. Se la scuola resta ancorata a criteri di competizione e selezione, se i professori non intervengono sui modi del-

## Educazione e laicità

Il seminario internazionale *Laicità, cittadinanza e costituzione europea* di Torino è una delle iniziative del progetto *Quale educazione all'epoca della globalizzazione in un'Europa allargata* approvato e finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del progetto europeo Socrates - azione Grundtvig 2 - partenariati per l'apprendimento.

Al progetto giunto al secondo anno di attività partecipano oltre all'Associazione Idee per l'educazione il Centrum Młodzieży Dr. H Jordana (Centro per la gioventù Dr. H. Jordana) di Cracovia, il gruppo Animus di Bucarest, i Cemea francesi, belgi e italiani.

Il progetto che ha organizzato nel luglio del 2003 un Forum europeo di otto giorni a Danquerke (Fr) e una serie di incontri e seminari a Parigi e Firenze ha come obiettivo riflettere sul futuro dell'educazione in Europa (l'Europa nel mondo, il mondo nell'Europa), sviluppare l'educazione della cittadinanza democratica, dell'educazione interculturale e della pace, favorire la mobilità e la cooperazione tra formatori europei e gli scambi pedagogici virtuali permanenti.

Le attività del progetto sono illustrate nel sito <http://www.forumeduc.net>.

ANDREA BAGNI

## La laicità di tutte le mattine

l'insegnare niente potrà davvero modificarsi in senso laico.

**Sincronizzare gli orologi del cambiamento**

Alicja Szpot del *Centro Jordan* di Cracovia ha ricordato ironicamente che da loro «non c'è il problema di accogliere immigrati belgi» così come non c'è vero problema di minoranze religiose. In Polonia oggi oltre il 90% della popolazione si dichiara cattolica ed apparentemente la società si presenta omogenea. Ma è la storia del paese che può farci capire la dinamica in cui ci si muove oggi. Dopo la seconda guerra mondiale la scuola pubblica era laica ed anticattolica (ma non era vietato frequentare le strutture della Chiesa cattolica). La scuola era così caratterizzata da una laicità che in realtà era assimilabile ad una forma di anticlericalismo. Oggi la scuola non è laica; l'insegnamento della religione cattolica è obbligatorio al pari della matematica: è un corso sottoposto a valutazioni. Dagli anni Ottanta molti giovani si sono rivolti alla Chiesa e la frequentano con assiduità, forse per reazione alla precedente mancanza di libertà di scelta. Che non c'è però neppure oggi. Cosa accadrà in futuro è difficile prevederlo. Dahrendorf parla di tre orologi del cambiamento: istituzionale, economico e sociale. Sul piano istituzionale oggi la Polonia è formalmente laica, ma la scuola non è davvero laica, e la società vive come in un limbo di pretesa neutralità alimentata dalla controtendenza all'anticlericalismo di una volta e dalle difficoltà dello Stato di oggi a integrare laicamente le differenze.

In conclusione è emersa nella discussione l'idea che la tematica della laicità non sia sentita allo stesso modo nei diversi paesi. Nei paesi di cultura anglosassone del Nord Europa, ad esempio, la religione è vista un po' come "il medico di famiglia": vi si fa ricorso al bisogno. Questa impostazione funzionalista sembra essere rilevabile anche in paesi più tradizionalmente cattolici: il quintale di preservativi usati raccolti in occasione del Giubileo dei giovani ci dà un segnale della secolarizzazione in atto. Ma al di là di ciò resta il fatto che anche sul piano istituzionale occorre fare una battaglia per la laicità: così come l'UE ha imposto ai paesi membri alcune misure molto precise in materia di economia, ci si deve attendere che faccia altrettanto in merito alla laicità che dovrebbe garantire sia la libertà *della* religione che la libertà *dalla* religione. ●

La mia quarta non ha avuto dubbi sul possibile velo di Aziza, la compagna marocchina di famiglia islamica: dev'essere libera di portarlo se vuole, proibirglielo sarebbe una prepotenza. (Lei è quella che qualche anno fa, al tempo infinito delle Torri, con un bel sorriso timido si dichiarò non religiosa, credo per non appartenere a nessuna di quelle religioni che portano guerre). Penso che nei compagni soprattutto agisse il desiderio di non vedere *una legge* normare d'autorità un comportamento personale o l'abbigliamento: la fede come il piercing o la minigonna. Credo anche non vedano quanto certe scelte possano non essere personali, ma dettate da tradizioni o famiglie: forse si concede ai padri più di quanto si tollera da istituzioni "fredde" come gli stati. A me personalmente capita di tenere ad una specie di lentezza dei discorsi; può suonare minimale, ma il primo passo in certe discussioni è spesso lavorare sulla pazienza, l'ascolto, la complessità delle questioni. Non avere *furia* – come si dice a Firenze – di schierarsi da una parte contro un'altra, di emettere giudizi, sentenze definitive. Il modello negativo è quello di certi talk-show televisivi giovanili (genitori e figli, fidanzate e traditori ecc.: tu hai detto questo allora sei così). È una specie di terapia di controllo delle passioni quella che mi sembra necessaria: fare l'esperienza dell'altro punto di vista e delle sue possibili motivazioni; darsi il tempo per valutare con un po' di ragione, le ragioni. Non è una pazienza facile perché significa trattenersi con l'insicurezza e il dubbio, avere cura delle domande. Intendiamoci, basta frequentare qualche lista di discussione di movimento – specie in questa fase pre-elettorale – per verificare quanto il Bene e la Verità siano sparsi nelle tasche di tanti. È ormai malata di fondamentalismo anche la democrazia occidentale, da esportare con le armi in nome del vero Dio, sempre generoso elargitore di missioni ai suoi popoli (il dio degli altri essendo per definizione minore).

Ma poi penso anche che non di soffocare le passioni si tratta, né di cancellare le appartenenze. Piuttosto di saperle attraversare e fare l'esperienza delle frontiere, di aperture confronti e traduzioni. Di libertà insomma. Mentale. Forse perfino l'Europa si potrebbe pensare come luogo di un nuovo "popolo" tutto politico e quasi costruzione comunicativa "artificiale", oltre il sostanzialismo pre-politico delle etnie.

Allora di passione ce ne vuole in realtà molta, non per la difesa della propria esclusiva appartenenza, ma per accettare di essere immersi senza reti in una ricerca comune, che è convivere con dubbi e precarietà del sapere, mettersi in gioco in uno spazio pubblico che è luogo comune da costruire, rischioso quanto «costituente».

Sapendo anche che se dicessi una mattina in classe della scuola come spazio pubblico, tutti penserebbero subito o ai giardini con panchine su cui passano i pomeriggi del sabato (ma forse anche degli altri giorni) oppure all'arredamento statale-nazionale scolastico: banchi cattedre registri voti campanelle... un'invasione industriale di articoli etici e moduli commerciali, dare e avere per Essere Persona. Bisognerebbe forse cominciare dal lasciare spazio (con tutti i rischi del caso). Permettere movimenti, immaginazioni, esperienze. Forse anche a partire dal velo – e poi però lavorare perché sia l'inizio di un *viaggio* di contaminazione col mondo (anche se nasce dall'opposto esatto) verso una qualche forma di libertà. Che sarebbe allora una forma di amore per la libertà di tutte e di tutti. ●





# Norberto Bobbio. Un'intervista sulla laicità



PAGINA

15

L'intervista a Norberto Bobbio che riproponiamo è uscita sul trimestrale *Laicità* (a. III, n. 3, giugno 1991), e ripubblicata nel volume a cura del Comitato Torinese per la Laicità della Scuola *Laicità. Domande e risposte in 38 interviste*, Claudiana, Torino 2003, pp. 53 - 58<sup>1</sup>

*1. Anni fa, a proposito del giusnaturalismo e delle sue moderne implicazioni, avevi scritto: «Per laicismo s'intende il movimento di liberazione dai dogmi religiosi, dalle dottrine fondate sopra la rivelazione, non comprovate dall'esperienza né dedotte dalla ragione; e parallelamente il movimento di svincolamento dell'azione umana dall'obbedienza all'autorità religiosa in ciò che riguarda gli affari mondani». Ferma restando la rilevante portata storica e ideale di tale termine di riferimento, oggi in misura crescente sono discussi e non di rado differenziati i due concetti di laicismo e di laicità: il primo, interpretato talora in chiave «ideologica», come sinonimo di intransigenza anticlericale se non di intolleranza nei confronti delle fedi e delle istituzioni religiose, o come reviviscenza in campo giuridico-politico di classiche istanze giurisdizionalistiche; il secondo, fatto oggetto di più varie e sfumate valutazioni, fino*

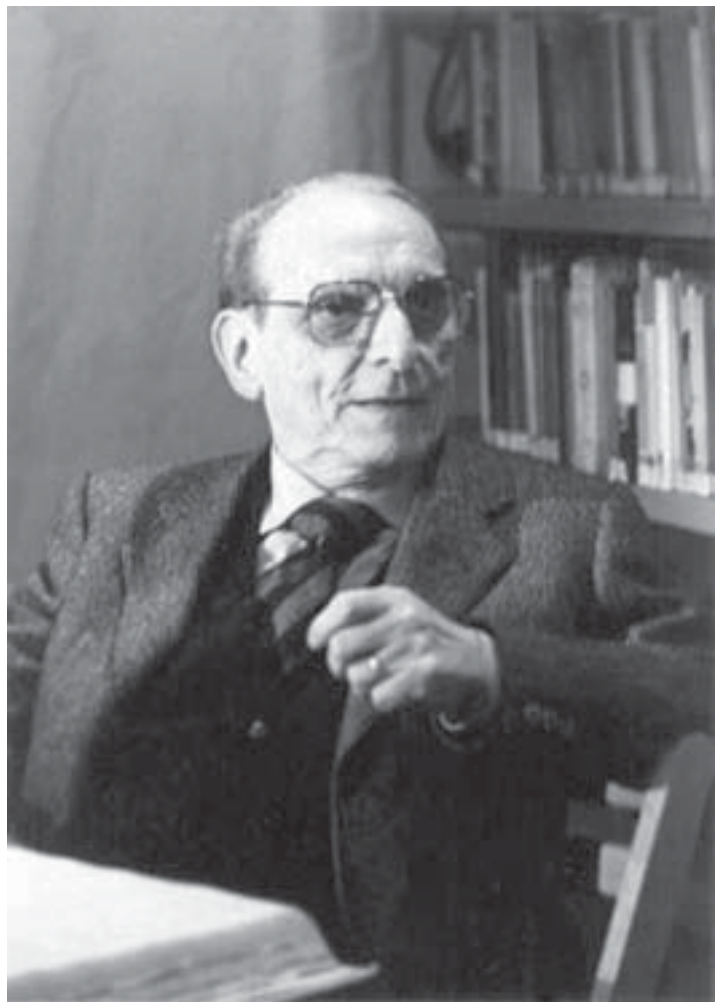
*a tentativi più o meno strumentali di appropriazione da parte di settori anche autorevoli della stessa cultura ufficiale cattolica. Qual è, in relazione pure alla citazione sopra riportata, il tuo giudizio sui due concetti, sulla loro valenza attuale, sulle ragioni o meno della loro eventuale distinzione?*

Ritengo sia da mantenere la distinzione fra i due termini «laicismo» e «laicità». Il primo viene di solito usato con una connotazione negativa, per non dire addirittura spregiativa, per designare, come tu osservi giustamente, un atteggiamento d'intransigenza e d'intolleranza verso le fedi e le istituzioni religiose. Ma questo è proprio il contrario dello spirito laico, o, se si vuole, della «laicità» correttamente intesa, la cui caratteristica fondamentale è la tolleranza. Intendo parlare della tolleranza in senso positivo. Uno spirito fortemente religioso può anche essere tollerante ma generalmente è tale in senso negativo, intesa la tolleranza unicamente come

sopportazione dell'errore altrui per ragioni di convenienza, per opportunità pratica, come minor male rispetto alla persecuzione violenta. Per tolleranza in senso positivo s'intende il riconoscimento del diverso per rispetto di ogni fede quando sia sinceramente professata e osservata. La tolleranza positiva non è pura e semplice astensione dalla persecuzione ma è un atteggiamento fondato sulla convinzione che la pluralità delle credenze e delle opinioni, sia religiose sia politiche, in pacifica concorrenza fra loro, è una condizione essenziale per la sopravvivenza e il regolare sviluppo di una società democratica, vale a dire di una società i cui valori fondamentali, garantiti dalla osservanza di regole primarie, sono la libertà, l'eguaglianza e la nonviolenza.

Siccome il principio della tolleranza positiva è accolto anche dalle Chiese cristiane, che originariamente avevano accolto la tolleranza soltanto nel suo senso negativo, ritengo si possa affer-

Norberto Bobbio  
(foto da www.erasmo.it).



mare che lo spirito laico, conseguenza del processo graduale di secolarizzazione che ha caratterizzato la storia dell'età moderna, e che mi pare irreversibile, ha avuto una importanza decisiva nel dar vita alle società civilmente più progredite nel mondo contemporaneo. Queste società sono insieme democratiche – se pure in modo imperfetto e in alcune più imperfetto che in altre – ove vengono riconosciuti e protetti alcuni diritti fondamentali di libertà, tra i quali la libertà religiosa non meno che la libertà di non avere alcuna religione, e laiche, nel senso di non confessionali, in quanto non impongono una religione di Stato, e neppure, come è avvenuto nei paesi dove il partito comunista è andato al potere, un ateismo di Stato. Lo Stato laico, in quanto non confessionale, non è né religioso né ateo, né cristiano né non cristiano.

È uno Stato in cui dalle norme fondamentali del paese vengono garantite le condizioni essenziali per la convivenza pacifica di credenti e non credenti. Aggiungo, anche se dovrebbe essere ovvio, che uno Stato democratico non può essere che laico, non solo nel senso che uno dei diritti fondamentali riconosciuti e protetti dallo Stato democratico è il diritto di avere una religione o di non averne nessuna, ma anche perché è principio fondamentale dello Stato democratico, del resto riconosciuto da un articolo della nostra Costituzione, quello secondo cui l'appartenenza a una religione piuttosto che ad un'altra non può diventare un criterio di discriminazione fra cittadini.

**2. Anche di recente, al Convegno di "Carta '89" (Roma, marzo 1991), è apparsa di grande stimolo e impegno la nozione di laicità, la cui definizione è stata pure circostanziatamente discussa tanto in rapporto alla «critica dell'alienazione religiosa» o alla critica della sacralizzazione del mondo (o del potere, o dell'uomo) quanto in vista del pieno ricupero di valori umani «positivi» o addirittura «prometeici». Ritieni possibile e utile, nell'odierna prospettiva, una definizione (o per lo meno un tentativo) abba-**

**stanza pregnante e «universale» della laicità? E, in caso affermativo, ne individueresti tra i caratteri salienti quello di «valore» o quello di semplice atteggiamento pratico o di metodo comportamentale aperto alla tolleranza e variamente motivabile in sede teoretica e morale?**

Una volta definita la laicità prima di tutto come un metodo, ovvero come un insieme di regole formali per la pacifica convivenza di persone appartenenti a fedi diverse, e quindi come un metodo di libertà e di eguaglianza (libertà di credere e eguaglianza di fronte alla legge), si ripropone sempre anche la domanda se vi siano valori tipicamente laici, ovvero se si possa parlare di un'etica laica distinta da un'etica religiosa, o, con particolare riguardo alla religione dominante in Italia, cristiana. Che si possa parlare di un'etica laica, io ho sempre avuto i miei dubbi. Anzitutto perché vi sono diverse etiche laiche, come del resto vi sono diverse etiche religiose. Basti pensare alla distinzione tra etica della convinzione, o dei principi, ed etica della responsabilità, o delle conseguenze: distinzione che è stata applicata più volte nelle discussioni sulla liceità o meno della guerra del Golfo. In secondo luogo, se i laici e i religiosi possono vivere insieme nella stessa società pluralistica (e le società democratiche sono di fatto tutte pluralistiche),

dipende dal fatto che gli uni e gli altri riconoscono gli stessi principi fondamentali, come il «non uccidere», il «non mentire», il «rispettare la parola data», che costituiscono un codice minimo di regole universali. Ciò che distingue un'etica laica da un'etica religiosa è principalmente il fondamento che le une e le altre danno ai precetti da seguire, in altre parole quale sia la ragione per cui si debbano osservare certi precetti e tenere di conseguenza certi comportamenti. Per il credente i precetti che è tenuto a seguire sono comandamenti divini, per il non credente sono dettami della retta ragione oppure desunti dall'esperienza.

Si tende a dire che un'etica religiosa è più rigoristica e una laica più permissiva. O almeno questa è una differenza che viene messa in particolare rilievo dai seguaci di Chiese stabilite. In realtà una differenza tra rigoristi e lassisti esiste anche nell'ambito della morale cattolica. Così avviene nell'ambito delle etiche laiche: l'etica kantiana è un'etica rigoristica rispetto all'etica utilitaristica. E poi, se è vero che nelle cose del sesso sono certamente più rigoristi i cattolici, nella vita civile, nella lotta contro il tiranno, i cattolici nel nostro paese sono stati più accomodanti di molti laici (in quella che è stata chiamata la «religione della libertà», e non a caso). Se è vero che il vizio di un las-



## Attualità di un insegnamento

CARLO OTTINO\*

L'intervista è stata ripresa o citata in varie circostanze durante i tredici anni trascorsi dalla sua pubblicazione.

La positiva risonanza che ha incontrato in tempi e luoghi diversi è certo da attribuire alla sua chiarezza e sinteticità, ma forse ancor più all'esemplare ricorrenza di alcuni temi etico-politici e culturali specifici del pensiero dell'autore e tuttavia di intensa permanente rilevanza generale: tra questi, la definizione problematica della stessa laicità, intesa «prima di tutto come un metodo» ovvero «una visione laica della vita e della storia, distinta da una visione religiosa», che comporta quale «caratteristica fondamentale» la tolleranza concepita «in senso positivo» e non in quello meramente «negativo» della sopportazione; la discussione circa le sue implicazioni etiche e la sua proiezione nelle dimensioni dei rapporti politici e civili; l'asserzione della sua essenzialità rispetto ad ogni società democratica, cui siano valori basilari la libertà, l'eguaglianza e la nonviolenza; il postulato indispensabile (con la scuola laica) dello Stato laico, anticoncordatario in linea di principio in quanto non confessionalmente né ideologicamente condizionabile.

Coglie nel segno, anche per l'Italia di oggi, l'attualità del testo e la sostanza dei suoi argomenti; e induce a ripresentarlo, nel forte ricordo del Maestro, all'indomani della sua scomparsa. Un testo che sembra in qualche modo suggerire una connessione tra alcuni interessi classici e centrali della lunga ricerca di Bobbio e le sue meno lontane attestazioni di filosofia morale che attraversano l'*Autobiografia* (Laterza, 1977) o le edizioni del *De senectute e altri scritti autobiografici* (Einaudi, 1996) e del riveduto *Elogio della mitezza e altri scritti morali* (Nuova Pratiche Editrice, 1998), fino ad esplorare, al limite, senza «protervia razionalistica», ma nell'ottica dell'«uomo di ragione e di scienza, pur consapevole dei suoi limiti», l'«insolubile mistero del male» e l'intento «di trovare qualche efficace rimedio per rendere il male più sopportabile» all'umanità.

\* Direttore di *Laicità*.

sismo senza principi può essere il cinismo, è altrettanto vero che il vizio del rigorismo condotto alle estreme conseguenze è il fanatismo. Chi oggi accusa le società secolarizzate di eccessivo permissivismo non ha tutti i torti, ma non ha tutti i torti il laico che accusa le società dominate da un forte spirito religioso di fanatismo. Chi vorrebbe tornare a vivere in una società, come è spesso quella di Stati islamici, in cui non vi è distinzione fra il fede della religione e il cittadino dello Stato, e la lealtà alla religione imposta è condizione per essere un cittadino a pieno titolo?

Più che di un'etica laica si può parlare a mio parere di una visione laica della vita e della storia, distinta da una visione religiosa. Filosoficamente si suole chiamare la prima immanentistica, la seconda trascendente. Si può anche parlare, con un linguaggio più familiare, della differenza tra una concezione sacra o sacrale e una concezione profana o consacrata o, come si preferisce dire oggi, desacralizzata, della vita e della storia. Per meglio dire, secondo il cristiano accanto alla storia profana c'è una storia sacra, di cui l'unica guida sicura è la Chiesa. Per il laico la storia è una sola ed è la storia in cui siamo immersi, coi nostri dubbi non risolti, colle nostre domande inappagate, la cui guida è soltanto la non infallibile nostra ragione fondata sull'esperienza. È questa una

storia che non rimanda ad altro, dietro la quale e sopra la quale non c'è altro mondo, di cui questo nostro mondo sia soltanto una prefigurazione imperfetta, uno specchio infedele o addirittura ingannevole, un riflesso accidentale. Ciò che muta nella visione del religioso e in quella del laico è il senso da dare alla storia. Nella visione del laico manca la dimensione della speranza ultima, ovvero della speranza in un riscatto, in una redenzione, in una palingenesi, nella salvezza. E non ci può essere salvezza se non c'è stata neppure la colpa originaria, da cui tutta l'umanità sarebbe stata sin dall'origine e nei secoli dei secoli segnata. La storia per il laico non si svolge tra una colpa originaria e una redenzione finale. È una storia di eventi di cui è possibile, ma non sempre, cercare non le colpe ma le cause, perché soltanto dopo aver trovato le cause si possono cercare i rimedi. È una storia di cui è inutile cercare un senso ultimo, perché un senso ultimo non c'è. Qual è, per fare l'esempio di un evento che sta accadendo mentre scrivo queste pagine, il senso dello spaventoso ciclone che ha sconvolto una regione come il Bangladesh e fatto strage di migliaia e migliaia di uomini? So bene che porre una domanda di questo genere può anche creare sgomento. E può anche essere oggetto di facili accuse da parte di un credente per cui «non muove foglia che

Dio non voglia» e tutto ha un senso, anche la strage d'innocenti provocata da un terremoto o da una pestilenza. Ma il laico non può rinunciare allo spirito critico, che è il segno della sua perplessa e tormentata umanità. E per uno spirito critico non ha alcun senso, mi si permetta il bisticcio, porsi il problema del senso di un evento come un cataclisma – imprevedibile, imprevisto, e terribile non soltanto nelle sue conseguenze ma anche nella sua incomprendibilità – dal punto di vista di una storia che si proponga di capire non soltanto la causa ma anche la ragione di tutto ciò che accade.

**3. Con richiamo a quanto sopra, e più specificamente alle vicende italiane dall'unità ad oggi (per non risalire a radici anche più arretrate nel tempo!), ritieni conciliabile l'asserita laicità dello Stato e della scuola pubblica con la permanenza del nostro o di qualunque regime concordatario?**

Uno Stato laico dovrebbe rifiutare il regime concordatario. Tra Stato laico e regime concordatario c'è incompatibilità dal punto di vista dei principi. Non c'è incompatibilità nella pratica, dove i principi sono spesso accantonati per dar luogo a situazioni di compromesso in determinati contesti storici, dove l'applicazione del principio è resa difficile, come avviene in Italia, dalla presenza di un partito cattolico che ha da quasi mezzo secolo la maggioranza relativa e ha guidato quasi tutti i governi che si sono succeduti dalla Liberazione in poi. Oggi come oggi, una battaglia per l'abolizione del Concordato è una battaglia perduta in partenza. Ne è la miglior prova l'enorme difficoltà che si è rivelata in Italia di far applicare correttamente le clausole del Concordato riguardanti l'insegnamento religioso, difficoltà derivante proprio dalla presenza di un forte e sino ad ora egemone partito democristiano. ●

### NOTA

1. Prefazione di Alessandro Galante Garrone, introduzione di Carlo Ottino, pp. 232, euro 15. Raccoglie le interviste uscite su *Laicità* nell'arco di quindici anni: A. Galante Garrone, L. Firpo, M.G. Sestero, F. Bolgiani, G. Fubini, G. Neppi Modona, F. Giampiccoli, P. Bellini, N. Bobbio, G. Zagrebelsky, A. Luzzatto, M. Mansoubi, F. Grillini, S. Levi Della Torre, M.A. Manacorda, A. Semeraro, F. Ciafaloni, S. Rodotà, G. Bini, L. Tomassone, L. Leone, A.E. Galeotti, C. Mauceri, L. Ferrajoli, G. Long, D. Scaglione, S. Lariccia, N. Colaianni, E. Marzo, D. Tomasetto, C.A. Viano, P. Flores d'Arcais, G. Ricuperati, M. Mori, G. De Luna, P. Sylos Labini, V. Pocar, G. Vattimo, V. Spini.

A chi ne fa richiesta alla Libreria Claudiana, via Principe Tommaso, 1, 10125 Torino, tel./fax 011.66924.58, il libro verrà inviato con lo sconto del 15% e con spedizione gratuita.



## ASSOCIAZIONI LAICHE

A cura di RICCARDO URIGU \*

Alcune informazioni essenziali sui gruppi e le associazioni (escludendo partiti e sindacati) che lavorano sui temi della laicità in Italia, in particolare sulla laicità della scuola. Poiché quasi tutti i siti contengono link ad altri siti laici non sarà difficile a chi è interessato colmare le lacune

### **Italialaica**

Giornale dei laici italiani.  
È il maggiore periodico on line  
(<http://www.italialaica.it/>)  
dei laici italiani.

### **CIDI**

Centro di Iniziativa  
Democratica degli Insegnanti,  
piazza Sonnino 13, 00153  
Roma, tel. 06.5809374,  
fax 06.5894077, e-mail  
[mail@cida.it](mailto:mail@cida.it), sito web <http://www.cidi.it/>, presidente  
Domenico Chiesa.

### **Federazione italiana dei CEMEA**

Centri di esercitazione ai  
metodi dell'educazione attiva,  
via di Quarto 115, 50012  
Bagno a Ripoli (FI), Casella  
postale 4137, Firenze, tel.  
055.630086, fax 055.6510056,  
e-mail [cemeaifit@centroin.it](mailto:cemeaifit@centroin.it);  
sito web <http://www.cemea.it/>, presidente  
Gianfranco Staccioli.

### **FNISM**

Federazione Nazionale  
Insegnanti Suole Medie.  
Associazione professionale di  
insegnanti fondata nel 1901  
da Gaetano Salvemini e  
Giuseppe Kirner.  
via Rocca di Papa 113, 00179  
Roma, tel. 06.7826893, fax  
06.7826894, e-mail  
[fnism@fnism.it](mailto:fnism@fnism.it), sito web  
<http://www.fnism.it/>,  
presidente Gigliola Corduas.

### **ArciGay Nazionale**

via Don Minzoni 18, 40121  
Bologna, tel. 051.6493055,  
fax 051.5282226, sito web

sito web <http://www.arcigay.it/>.  
L'associazione opera nel  
campo della cultura e  
dell'informazione, nella  
formazione e  
nell'aggiornamento degli  
operatori sociosanitari e del  
personale scolastico, anche in  
collaborazione con  
associazioni di studenti, di  
insegnanti e di genitori di  
omosessuali.  
Presidente onorario Franco  
Grillini.

### **ArciLesbica**

È un'associazione nata nel  
dicembre 1996 dalla  
evoluzione di ArciGay -  
ArchiLesbica in due distinti  
soggetti, autonomi ma  
federati, ed è costituita e  
composta esclusivamente da  
donne. E-mail  
[arcilesbica@arcilesbica.it](mailto:arcilesbica@arcilesbica.it),  
sito web <http://www.arcilesbica.it/>

### **Associazione 31 ottobre per una scuola laica e pluralista**

(presso F.C.E.I.), via Firenze  
38, 00184 Roma, e-mail  
[rosacia@libero.it](mailto:rosacia@libero.it),  
responsabile Rosanna Ciappa.  
Costituita a Roma nel  
novembre 1999, promossa  
dagli evangelici italiani  
nell'ambito di una iniziativa  
della Federazione delle chiese  
evangeliche in Italia (FCEI).

### **Associazione democratica Giuditta Tavani Arquati**

via degli Scialoja 18, 00196  
Roma, tel./ fax 06.3611337,

presidente Sandro Masini.  
Fondata il 9 febbraio 1887 dai  
reduci della Repubblica  
Romana, sciolta dal fascismo  
nel 1925, fu ricostituita dopo  
la Liberazione e continua ad  
operare.

### **Associazione italiana per lo sbattezzo**

via Sperticano 22, 40043  
Marzabotto (BO),  
tel. 051.6787139, e-mail  
[anticlericale@abanet.it](mailto:anticlericale@abanet.it),  
responsabile Chiara Gazzola.

### **Associazione Nazionale Libero Pensiero**

#### **"Giordano Bruno"**

Ha sezioni in Genova, Milano,  
Roma, Siena, Torino e altre  
città italiane.

La presidenza ha sede presso  
l'avvocato Bruno Segre, via  
della Consolata 11, 10122  
Torino, tel./ fax  
011.5212000, e-mail  
[linc@mar.te.aer.it](mailto:linc@mar.te.aer.it), sito web  
<http://www.liberpensiero.20m.com/>  
Sezione di Roma: presidente  
Maria Mantello, e-mail  
[mmantello53@virgilio.it](mailto:mmantello53@virgilio.it).

### **Associazione "Per la scuola della Repubblica"**

via Castelfranco Veneto 125,  
00191 Roma,  
tel. 06.3337437,  
tel./ fax 06.3723742,  
e-mail [scuolarep@tin.it](mailto:scuolarep@tin.it).  
L'Associazione, una struttura  
federativa di associazioni,  
comitati e gruppi locali  
formalmente costituiti, è nata  
nel maggio 2000.  
Tra le associazioni aderenti:

*Comitato di Firenze "Per la Scuola della Repubblica"*  
(<http://www.perlascuolapubblica.com>);

*Comitato bolognese Scuola e Costituzione* (via Marconi 69,  
40122 Bologna, e-mail  
[scuola.constituzione@iperbole.bologna.it](mailto:scuola.constituzione@iperbole.bologna.it); sito web <http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscocost>, segretario  
Bruno Moretto);

*Comitato Scuola e Costituzione di Ferrara* ([www.genie.it/utenti/scuolaferrara](http://www.genie.it/utenti/scuolaferrara));

*Comitato Scuola e Costituzione di Ravenna* (presso la scuola  
elementare statale "B. Pasini"  
via Caorle, 24, 48100  
Ravenna, [www.racine.ra.it/scuolacostra](http://www.racine.ra.it/scuolacostra));

*Comitato Torinese per la Laicità della Scuola*  
via Donizetti 16 bis, 10126  
Torino, tel. 011.6697258, e-mail  
[laisc@arpnet.it](mailto:laisc@arpnet.it), sito  
web: <http://www.arpnet.it/laisc>, presidente  
Attilio Tempestini.  
Il Comitato, fondato nel 1983,  
riunisce singoli cittadini e 16  
associazioni impegnate nella  
difesa della laicità dello Stato e  
della scuola. Pubblica dal 1988  
il trimestrale "Laicità", diretto  
da Carlo Ottino. Dal 1994  
organizza ogni anno un  
convegno di studio sui temi  
laici.

### **Carta '89**

via Firenze 38, 00184 Roma,  
tel. 06.4820503, presidente  
Mario Alighiero Manacorda.  
Movimento anticoncordatario  
nato nel 1989 in cui



## ASSOCIAZIONI LAICHE

convergono cristiani (evangelici e cattolici), marxisti e liberali.

### **CGD - Coordinamento Genitori Democratici**

via G. Cardano 135, 00146 Roma, tel. 06.5587336, fax 06.5585326, e-mail [cgdnaz@tiscalinet.it](mailto:cgdnaz@tiscalinet.it), sito web <http://www.genitoridemocratici.it>, presidente Angela Nava. È un'associazione nazionale di genitori di allievi che si ispira ai valori di laicità, democrazia, libertà e uguaglianza della Costituzione repubblicana.

### **Circolo Culturale Bertrand Russell**

via Castellana 70/d, 31100 Treviso, tel./ fax 0422.231268, e-mail [circolo.b.russell@libero.it](mailto:circolo.b.russell@libero.it), segretario Franco Vicentini. Fondato nell'ottobre del 1978, dal 1989 pubblica il "Pungolo", periodico di cultura ed informazione. I Circoli Culturali B. Russell sono presenti in molte città (consultare il sito web [http://digilander.libero.it/liac2002/russell\\_indice.htm](http://digilander.libero.it/liac2002/russell_indice.htm)).

### **Circolo Culturale "Napoleone Papini"**

via Garibaldi 47, Cas. Post. 13, 61032 Fano (PU), tel./ fax 0721.827229, e-mail [n.papini@abanet.it](mailto:n.papini@abanet.it), sito web: <http://www.anticlericale.it/> Il circolo è attivo dal 1983; di matrice libertaria, opera sul territorio di Fano e nella

provincia di Pesaro/Urbino. Ha organizzato a Fano, per tre lustri, il Meeting Anticlericale.

### **Comitato Nazionale Scuola e Costituzione**

via degli Scialoja 18, 00196 Roma, tel. 0763.710036 - 06.3337437, fax 06.3723742, e-mail [scuolaecostituzione@virgilio.it](mailto:scuolaecostituzione@virgilio.it), responsabile Annamaria Masini. Fondato nel 1985. Aderiscono al Comitato numerose associazioni laiche, tra cui il Crides - Centro romano per la difesa dei diritti nella scuola, presidente Antonia Sani.

### **Exit - Italia**

Associazione Italiana per il Diritto ad una Morte Dignitosa. Sede legale e operativa: corso Monte Cucco 144, 10141 Torino, tel. 011.7707126, e-mail [exit@itcnet.it](mailto:exit@itcnet.it), responsabile Emilio Coveri.

### **G.A.MA.DI.**

Gruppo Atei Materialisti Dialettici. Piazza Leonardo da Vinci 27, 00043 Ciampino (Roma), tel./ fax 06.7915200, presidente Miriam Pellegrini Ferri.

### **LIAC**

(Lega Italiana Abolizione Concordato) Sito web: <http://digilander.libero.it/liac2002/> Fondata nell'ottobre 2000, oltre all'obiettivo prioritario dichiarato dal nome, si prefigge di unire il fronte

laico e diffondere il programma anticoncordatario relativo ai molteplici aspetti del rapporto tra stato e chiesa cattolica. Il responsabile organizzativo è attualmente l'associazione "Veneto Liberale", via Ortigara 6, 31033 Castelfranco Veneto (TV), tel. 328.4930598, e-mail [lumiotti@tiscali.it](mailto:lumiotti@tiscali.it) sito web [http://groups.yahoo.com/group/liberali\\_veneti](http://groups.yahoo.com/group/liberali_veneti).

### **MAI**

Movimento Anticlericale Italiano. via IV Novembre, 19, 30010 Salzano (VE), tel. 041/935732, e-mail [italiaanticlericale@libero.it](mailto:italiaanticlericale@libero.it), responsabile Ivano Dorizza.

### **NO GOD**

Atei per la Laicità degli Stati. Sito web [www.nogod.it](http://www.nogod.it), responsabile Giulio C. Vallocchia.

### **Radicali di Sinistra**

via dei Ramni 4, 00185 Roma, sito web: <http://www.radicalidisinistra.it/> L'associazione è un'organizzazione costituita da cittadini che si riconoscono in una visione politica laica, riformatrice e umanista.

### **Società laica e plurale**

via D'Ascanio 27, 00168 Roma, tel. 06.6867981, e-mail [md1736@mclink.it](mailto:md1736@mclink.it), presidenza: Alessandro

Galante Garrone, Enzo Marzo, Rossana Rossanda, Paolo Sylos Labini. Responsabile Enzo Marzo.

La Società laica e plurale, punto di incontro unitario di gruppi, comitati, associazioni e riviste - di diversa ispirazione culturale e politica - impegnati nella battaglia per la laicità, è nata dall'esperienza della raccolta di firme sul "Manifesto laico" del novembre 1998.

### **UAAR**

Unione degli Atei e degli Agnostici Razionalisti. Casella Postale 749 - 35100 Padova, tel./ fax 049.8762305, e-mail [uffstampa@uaar.it](mailto:uffstampa@uaar.it), sito web <http://www.uaar.it> L'UAAR si è costituita di fatto nel 1987 e legalmente nel 1991; è membro associato dell'IHEU - International Humanist & Ethical Union della FHE - Fédération Humaniste Européenne. Il Comitato di Presidenza è composto da Laura Balbo, Margherita Hack, Piergiorgio Odifreddi, Pietro Omodeo, Floriano Papi, Valerio Pocar, Emilio Rosini. Segretario nazionale: Giorgio Vилlella; vicesegretario: Vera Pegna Dal dicembre 1996 l'UAAR pubblica la rivista "L'Ateo".

\* Comitato Torinese per la Laicità della Scuola. Con la collaborazione di Marcello Vigli.



# educazione *Società*



## Non scholae sed vitae

ENRICO NORELLI

Nell'era, abominevole, della scuola delle tre i, in cui già per la i di italiano manca il posto, si può anche, controcorrente, coltivare la ricercata, liberalissima passione dell'uso del latino, non solo leggendolo, ma proprio parlandolo, con proprietà ed eleganza, correntemente, nella lingua d'uso, ma anche per *paulo maiora*; e si può scoprire con qualche sorpresa che esistono cenacoli regolari e relativamente frequentate occasioni di incontro e di studio, per lo più del tutto separate dai circuiti accademici, di cultori, raffinati amanti-dilettanti della lingua di Virgilio; e che, insospettabilmente, non di epigoni dell'aristocrazia nera, non di nostalgici lefevriani anticonciliari si tratta, ma di sinceri democratici, che sembrano farne, perfino, in modo discreto, un motivo e una pratica di impegno civile... Ne parliamo con Claudio Piga, ingegnere e latinista

e

PAGINA  
20



Di Claudio Piga abbiamo letto, pubblicata di recente, un'*oratiuncula* tenuta a Cividale del Friuli, composta insieme a Giancarlo Rossi, in cui si illustrano, nella lingua di Cicerone, alcune ragioni a sostegno della pratica del latino<sup>1</sup>.

### **Chi promuove oggi l'uso del latino parlato, come, dove lo si coltiva?**

Io avevo sentito parlare delle *Feriae Latinae* che si tenevano in Provenza, promosse da un grandissimo cultore delle lingue antiche (in realtà lui insegnava la lingua ebraica), padre Suitbertus Siedl, e vi ero andato, a metà degli anni Ottanta, e avevo conosciuto Stefano Torelli: con lui, e con Giancarlo Rossi, che già era cultore del latino vivo, demmo vita alla *Sodalitas Mediolanensis*, cominciando a riunirci in un ristorante lungo i Navigli. A quel tempo le nostre riunioni erano molto frequentate, pochi parlavano latino, però non pochissimi cominciarono a parlarlo, io stesso lo balbettavo e per me fu una palestra; poi, forse nell'88, approdò a Milano John Lundon un canadese, che era uno studioso di Omero soprat-

tutto, un grande grecista, era accuratissimo, esitava nel parlare se non fosse sicuro di trovare la locuzione più che corretta. Fu cooptato anche lui nel gruppo, e ci insegnò parecchio, per lo meno a me e a parecchi di noi "milanesi". E questa *sodalitas* ebbe un periodo di grande fulgore, oggi è un po' cambiata, e si parla anche molto meno latino, ma questo non toglie niente a quell'esperienza che fu bellissima. A quel tempo venivano appositamente da Bergamo per sentire il latino alcuni bergamaschi, alcune professoresse, e nacque così poi anche la *Sodalitas Bergomensis*, la quale anch'essa ebbe un bel periodo, ci si riuniva, come a Milano, una volta al mese, e parecchie erano le persone che la frequentavano e non poche anche quelle che avevano piacere di tenere un'*oratiuncula* in latino... c'era anche un grandissimo latinista, il professor Manetti, un personaggio veramente memorabile.

In quel periodo conoscemmo anche Luigi Miraglia, che era allora uno studente di lettere, e viveva a Vivara, l'isolotto collegato all'isola di Procida, ed era stato avviato già allora al latino

vivo da un altro personaggio memorabile, il professor Punzo, che era stato docente di biologia all'Università di Napoli, che fondò anche la LIPU, e aveva studiato teologia a Torino, ai tempi in cui si parlava latino...

Ecco, già prima di laurearsi Luigi crea una *Sodalitas Neapolitana*: ed erano delle cose meravigliose gli interventi di Luigi, che lasciavano tutti a bocca aperta: perché lui effettivamente aveva questa capacità, per cui si affrontavano, in latino, argomenti degnissimi, filosofici, storici, letterari, e poi di metodologia dell'insegnamento delle lingue.

Nacque poi anche una bellissima *Sodalitas a Firenze*, per iniziativa di Paola Marongiu, a cui partecipavano, anche lì, personaggi molto notevoli, e poi qualche volta veniva addirittura Godo Lieberg, grandissimo tedesco, che insegnava ad Arezzo. Poi ne sono nate anche altre, per esempio ce n'è una della quale mi dicono molto bene, a Palermo, ha la caratteristica di essere una *sodalitas minima*, a dir la verità, però è promossa da professori di liceo, e questo è molto notevole, perché la scuola

ha avuto sempre contatti minimi col latino parlato...

*All'estero, a parte le Feriae di padre Siedl, che si svolgono in Austria e/o in Francia, ci sono poi i Seminaria Latina promossi da Caelestis Eichen-seer in Svizzera, Germania, Belgio, quest'anno anche in Spagna; senza dimenticare gli incontri organizzati negli Stati Uniti da Terence Tunberg.*

E poi per esempio notevoli gli incontri che si tenevano a Praga, promossi da un gruppo tedesco; molto mirabili, bisogna assolutamente farne menzione. A Frisinga, vicino Monaco, le *Scholae Frisingenses* si tenevano nella sede di un ex seminario, quindi ancora in linea con la tradizione del latino ecclesiastico, ma il latino era purissimo, il promotore era Valafried Stroh, un cultore dell'oratoria classica, che insegna all'università di Monaco, probabilmente il più corretto, il più grande oratore latino oggi.

E queste *Scholae* erano bellissime, si poteva ascoltare di tutto, c'erano lezioni di geografia, di musica, lezioni sui calcolatori, la circolazione del sangue secondo Harvey (perché Harvey scrisse queste cose in latino), oppure c'era il professor Goergemans che teneva in latino delle lezioni su come abituarsi a parlare in greco antico... Credo che da un po' di tempo non si tengano più, erano le migliori per me in assoluto come livello culturale... Poi erano bellissime secondo me anche quelle in Provenza, perché è molto bella la Provenza e il fatto di parlare latino in Provenza è una cosa bellissima!

**Perché quest'uso non entra affatto nel mondo accademico e nella scuola?**

L'insegnamento del latino fin dall'Ottocento ha assunto caratteristiche teutoniche rigidamente filologiche, per cui è diventato qualcosa di "scientifico", molto più di quanto non fosse una volta nella tradizione nostra: il latino era uno strumento di comunicazione, fondamentalmente, con gli antichi, e questo è il punto di vista nostro, o almeno di una gran parte di noi che coltiviamo il latino vivo ancora oggi, con l'idea che soltanto una competenza attiva di una lingua consenta di capire il pensiero di chi si è espresso in quella lingua, per cui, anche nei secoli bui, per non parlare poi dell'umanesimo, che si prefiggeva proprio questo, il latino era la chiave di accesso ad una cultura altrimenti non accessibile. Nel mondo accademico invece questa motivazione è venuta largamente a cadere: il latino

## Latin Lover

«Un giorno del maggio scorso telefonai a casa di Luigi Miraglia, che vive nella cittadina di Montella nell'Italia meridionale, non lontano da Napoli. "Ego sum", rispose Miraglia quando chiesi di lui. Miraglia insegna Latino in una scuola superiore di Montella, ma pensa che questa lingua non dovrebbe essere riservata alle aule scolastiche e ai libri di testo. Egli conversa in latino abitualmente, spesso al telefono, parlando con amici che si trovano in Romania, negli Usa e in Corea del Sud. Tiene una fitta corrispondenza in latino, firmando le sue lettere come *Aloisius*, nome che preferisce usare tra i suoi colleghi-amici latinofoni. Il latino di Miraglia è di stile classico, modellato sulle epistole di Cicerone e mescola ad arte frasi subordinate complesse e colloquialismi. Egli parla il latino in modo più fluente di qualunque altro individuo attualmente in vita, davvero più della maggior parte delle persone morte negli ultimi due millenni. Sarebbe stato in grado di parlare agevolmente con S. Agostino, Pico della Mirandola o Erasmo, anche se potrebbe dispiacergli di non poter avere le loro *inscriptiones electronicae*, ovvero i loro indirizzi e-mail...».

[Da Rebecca Mead, "Letter from Italy", comparsa su *The New Yorker* il 17 settembre 2001, traduzione Mara Di Lorenzo]

è quella cosa cristallizzata, che noi esaminiamo con la lente di ingrandimento nel pubblicare un'edizione critica, è trattato effettivamente un po' come un cadavere, o "in vitro". E oggi le edizioni di Oxford non portano più la prefazione in latino: queste edizioni avevano una prefazione in latino che oggi non hanno più perché gli studiosi di latino, ormai anche gli specialisti potrebbero avere qualche difficoltà a leggere tutta una prefazione in latino; e soprattutto perché pochi si avventurano a scrivere in latino, anche il professore ha paura di sbagliare: è un fenomeno quindi ormai un po' di tutto il mondo, non solo italiano. Insomma il latino diventa un soggetto da osservare, così uno non si domanda più: come avrebbe detto Cicerone?... Effettivamente il professore che volesse introdurre qualche cosa di latino vivo dovrebbe lui stesso esercitarsi.

**In questa direzione qualcosa comincia ad esserci, nelle scuole, si sta diffondendo l'uso di un manuale...**

Nelle scuole la mia prima esperienza è stata bellissima, e direi quasi commovente: era una classe di Luigi Miraglia al liceo Calamandrei di Napoli, dove questi suoi allievi giovanissimi parlavano già latino: lui aveva indirizzato i ragazzi a "capire" il latino e non a tradurlo, era questo il concetto. Poi è avvenuto che anche per merito di Luigi cominciasse a diffondersi questo libro scritto da un professore danese negli anni Cinquanta per gli autodidatti: come tutti i libri per l'apprendimento vivo della lingua, questo manuale di Oerberg per il latino vivo prevede fondamentalmente la reiterazione del vocabolo appena appreso e poi che ogni parola nuova deve essere descritta, se

necessario con una figura, oppure descritta con altre parole in latino; poi c'è una grande attenzione per l'uso frequenziale, per cui si punta su quei vocaboli che più spesso lo studente incontra presso gli autori classici. Adesso pare che cominci a diffondersi, questo libro, per esempio so che nella zona di Vicenza e in Veneto si è creata una rete di professori decisi a sperimentarne il metodo.

**Anche la televisione ha fatto qualche tentativo...**

"RAI Educational" negli anni scorsi aveva un programma di produzione, come si dice oggi, "multimediale", cioè realizzava non solo trasmissioni televisive, ma anche CD, libri, videocassette, secondo il concetto che chi produce l'una non deve essere un'altra persona da chi produce gli altri, creando così un insieme di strumenti che interagiscono, si completano e si rafforzano tra loro: si approfondisce, per esempio in una lezione su CD, ciò che appare in una trasmissione TV: questo programma non è poi andato avanti, sono cambiati dirigenti e responsabili, quello che resta è una serie di programmi, anzi due, intitolati "Amor Roma", a cui avevano collaborato anche persone che abbiamo nominato, come Giancarlo Rossi e Luigi Miraglia.

Mi ricordo di aver visto che era stato fatto qualcosa in questa direzione anche a Praga, cassette tratte da trasmissioni televisive sulla civiltà dei romani, ed erano belle, c'era anche molto latino... non era tutto latino ma ce n'era molto... credo che vedere una cassetta dove si parla della civiltà degli antichi e ti fanno sentire un dialogo di un film, del *Gladiator*, per esempio, in latino, può essere uno stimolo, certo non è



soltanto così che si apprende, però... Poi c'erano anche quella specie di interviste impossibili, nell'ultima serie di "Amor Roma", furono trasmesse in una forma dove si alternava latino e italiano, ma c'erano i testi completi in latino, sono già scritti, quel materiale potrebbe benissimo essere trasferito, proposto ancora, per esempio in un CD.

***In tempi in cui si paventa una ulteriore marginalizzazione (se non addirittura l'uscita) delle lingue classiche dai curricula scolastici, come vedresti invece interventi normativi, legislativi, che si propongono di dare più spazio al latino? Ricordo che non molto tempo fa in Regione Lombardia Silvia Ferretto presentò una proposta in favore del latino, e la venne a promuovere al circolo filologico milanese.***

Ricordo che ci fu un tentativo, ma molti anni fa, una proposta per l'introduzione del latino nelle elementari, la firmarono anche Gerardo Bianco e Mario Capanna... poi, appunto, recentemente Ferretto aveva fatto una proposta perché si elargissero un po' di soldi ad istituzioni, pubbliche o private, che qualche cosa facessero per il latino, ma, osteggiata dai leghisti, nessuno la prese molto a cuore, un po' a tutti, maggioranza e opposizione, parve che questa non fosse un'esigenza della nostra società... e però era sicuramente una proposta che avrebbe fatto venire qualche quattrino a qualcuno ma non avrebbe cambiato niente, non avrebbe motivato di più, non avrebbe convinto nessuno... Che molti usino la lingua latina o la cultura latina, come dice Seneca, *in apparatus* non c'è dubbio: una delle ragioni per cui il latino è stato avvertito negli anni '50 e '60 è stato proprio l'uso che fece della lingua latina il fascismo, tra le tante tecniche di auto-justificazione aveva adottato anche questa di inserirsi nella tradizione augustea: e quindi latino a tutto spiano e, per esempio, quell'infame monumento, a Bolzano, dove in latino si dice che i tedeschi sono barbari e gli italici invece sono civili, e tante altre cose... Che cosa si può fare? sarebbe giusto e bello ricreare un clima per cui una persona di cultura che non sapesse il latino cominciasse a vergognarsi... è vero quel che diceva Snow, tanti anni fa, che ci si dovrebbe vergognare di non conoscere il secondo principio della termodinamica, però vergognarsi anche un po' di non sapere il latino, *turpe est latine nescire*, e ... *pudeat latinos non latine legere!*

## Alcuni siti frequentati dagli studenti

[http://ulisse.provincia.parma.it/scuola/progetti2000/www-latino/index\\_autori.htm](http://ulisse.provincia.parma.it/scuola/progetti2000/www-latino/index_autori.htm)  
<http://www.thelatinlibrary.com/index>  
<http://www.splash.it/cultura/latino/index.htm>  
[http://www.studenti.it/didattica/biblioteca/superiori\\_arg.php?arg=55](http://www.studenti.it/didattica/biblioteca/superiori_arg.php?arg=55)  
<http://tabula.rutgers.edu/latintexts/>  
<http://edu.supereva.it/latinorum1/testinostri.htm?p>  
<http://www.manikomio.it/vademecum/FramesetLatino.htm> (solo di traduzioni)  
<http://www.versioni.s5.com/latinoe.htm>  
 Negli ultimi due siti il *De bello civili* diventa *De bello civile*.  
 [Segnalazioni di Lisa Rustico]

***Da che cosa nasce questo gusto così profondo a praticare questa lingua, che cosa esprime questa passione?***

Noi europei e in particolare noi italiani non possiamo prescindere dalla cultura che si è espressa in latino, che non è soltanto la cultura degli antichi classici, ma è anche la cultura degli uomini del Rinascimento, i quali seppero inglobare la cultura degli antichi e insieme proporre un piano di rinnovamento della cultura stessa... agli antichi si riconosceva un primato che si trattava di mettere alla prova, e fu faticosissimo questo cammino che intrapresero gli umanisti, finché essi non riuscirono a potersi gloriare di aver superato gli antichi: c'è una bellissima immagine, un esempio in campo architettonico, il Pantheon, che nessuno riusciva ad eguagliare, con questa volta enorme, ed ecco che prima Brunelleschi con la cupola di S. Maria del Fiore e poi finalmente Michelangelo che porta a compimento il progetto di Bramante, eguagliano e superano il modello, dopo mille e cinquecento anni si arrivò a costruire una cupola che aveva lo stesso diametro e per giunta era chiusa... Ora, la scienza moderna (figlia anch'essa

dell'umanesimo e del Rinascimento, che furono alla base dello stesso progresso scientifico), la specializzazione, che è diventata una necessità, ci ha impedito largamente di cogliere l'essenza di alcuni problemi che ci danno l'orgoglio di essere uomini. Ora, il latino, lingua artificiale, e bellissima, è anche la lingua che ci può aprire le porte per recuperare un discorso, interrotto, che dava piena dignità all'uomo; se ha un senso riconoscere, vantare la propria presunta identità culturale, se noi vogliamo adeguatamente essere europei dovremmo fare i conti con la cultura che in Europa si è sviluppata, e quella è una cultura che aveva la lingua latina come strumento, e che anzi era qualcosa di più di uno strumento, era un elemento di una visione del mondo, creava essa stessa una civiltà, era una lingua artificiale, sì, ma parlata, usata da Erasmo, da Tommaso Moro, da Bacon, da Galileo. ●

### NOTA

1. Su questo argomento ricordo e segnalo in *MicroMega*, n.5, 1996: G. Rossi, *Apologia pro lingua latina*, pp. 195 - 216 e L. Miraglia, *Come (non) si insegna il latino*, pp. 217 - 233, oltre che un contributo dello stesso C. Piga.

## I siti del latinista

• *Lacus Curtius* ([www.ukans.edu/history/index/europe/ancient\\_rome/E/Roman/home.html](http://www.ukans.edu/history/index/europe/ancient_rome/E/Roman/home.html))

Contiene, fra l'altro, una trascrizione elettronica delle eccellenti opere: Smith W., *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities*, London 1875; *A Topographical Dictionary of Ancient Rome*, London 1929.

• *Vivarium Novum* ([www.vivariumnovum.it](http://www.vivariumnovum.it))

È il sito della casa editrice di *Docere*, rivista di didattica delle lingue classiche. Il sito comprende un'illustrazione ragionata del metodo di ?rberg, "Lingua latina per sé illustrata".

• *Bibliotheca Augustana* ([http://www.fh-augsburg.de/~harsch/a\\_chron.html](http://www.fh-augsburg.de/~harsch/a_chron.html))

Comprende, fra l'altro:

*Bibliotheca Graeca*

*Bibliotheca Latina*, a sua volta divisa in tre sezioni: "*Latinitas Romana*", "*Latinitas medievalis*", "*Latinitas nova*"; tutti i testi sono in latino, dalla *Inscriptio Duenos* (620 a.C. ca), alle leggi delle dodici tavole (451 a.C. ca), all'opera (quasi) completa di Plauto, all'*Experimenta circa effectum conflictus electrici in acum magneticam* (1821) di H.C. Ørsted, all'opera giovanile di K. Marx *An principatus Augusti merito inter feliciores reipublicae Romanae aetates numeretur*, Al saggio di J. Jaurès, *De primis socialismi Germanici lineamentis apud Lutherum, Kant, Fichte, Hegel*.

[Segnalazioni di Claudio Piga]

## Un osservatorio sui libri di testo di storia

Con questo numero di *écoles* si avvia una ricerca che ha per oggetto i libri di testo, in particolare relativi al Novecento, in uso nella scuola italiana. Volta a volta si cercherà di cogliere come i testi orientino lo sguardo dei giovani lettori sugli eventi fondamentali del secolo appena trascorso, sulle guerre vicine e lontane, sulle minoranze, sull'altra metà del mondo. Da questa mappatura che non vuol essere certo esaustiva, emergeranno le carenze, i punti ciechi, ma anche le possibilità di una storia diversa da quella che finora abbiamo studiato.

## LE GUERRE DEL NOVECENTO

PIERO MARAZZANI \*

La tematica delle guerre trova ovviamente ampio risalto nei libri scolastici di storia del '900 a causa delle due guerre mondiali e di un'infinità di altre guerre. Gli spaventosi effetti delle guerre sui civili sono sempre affrontati, sia pur con gravi lacune sia nel testo che nell'iconografia. Non è fuori luogo parlare di filomilitarismo e filoamericanismo dei libri di testo di storia in uso nelle scuole italiane

\* Piero Marazzani è uno degli animatori del *Circolo culturale "Giordano Bruno"* di Milano.

**A**bbiamo preso in esame alcuni manuali: Feltri, Bertazzoni, Neri, *I giorni e le idee*, SEI 2002; Fossati, Luppi, Zanette, *La città dell'uomo*, B. Mondadori 2000; Leone, *Storia contemporanea*, Sansoni 1993; Aziani, Mazzi, *Storia del XX secolo*, Principato 1997. Riportiamo qualche esempio di come alcune guerre sono trattate.

### **Guerra di Libia e riconquista dell'entroterra negli anni Venti**

Vengono regolarmente ignorate le impiccagioni di massa di patrioti libici perpestrate dall'esercito italiano, pur esistendo un'ampia documentazione iconografica di tali efferatezze che anticipano chiaramente le impiccagioni di massa compiute dai fascisti a Bassano del Grappa e Trieste nel 1944. Non si fa notare come il mandante sia sempre lo stesso: il generale Graziani il quale comando sia la riconquista della Libia e fu in seguito capo dell'esercito della Repubblica di Salò.

### **Guerra di Etiopia**

L'ampissimo uso dei gas nervini lanciati dagli aerei italiani contro gli etiopici è ignorato in molti testi e dunque non sono ovviamente pubblicate le relative foto che pure esistono. La sanguinosa rappresaglia italiana a seguito dell'attentato contro il già citato generale Graziani, comandante anche in Etiopia, è per lo più ignorata: migliaia di civili innocenti furono fucilati, tra cui tutti i monaci di un convento copto.

### **Bombardamenti alleati nella II guerra mondiale**

Vi è un'evidente minimizzazione delle stragi di civili innocenti perpestrate dai bombardieri alleati in Italia e in Germania. Solo qualche brano antologico come quello sui 250 scolaretti uccisi nel bombardamento della loro scuola nel 1944 a Gorla, un quartiere di Milano, dà un'idea allo studente di tali tragedie. Tutti i testi consultati omettono però la strage peggiore di tutte: il 10 febbraio 1944 i bombardieri alleati uccidono 500 rifugiati, tutti civili innocenti, donne e bambini, colpendo il Palazzo di *Propaganda fidae* a Castel Gandolfo. Nessun soldato tedesco era presente in zona, né vi erano fabbriche nei dintorni. Curiosa l'affermazione, pubblicata in uno dei testi, secondo cui Pio XII rifiutò di abbandonare Roma bombardata per stare vicino ai suoi fedeli; non si dice però che il papa disponeva di un rifugio antiaereo privato con mura spesse ben 8 metri, ricavato dai Bastioni della Città del Vaticano.

### **Violenze carnali perpetrate dai soldati alleati in Italia**

Truppe marocchine incluse nel contingente francese stuprarono centinaia di donne in provincia di Frosinone. Tutti i testi consultati tacciono la cosa, eppure fin dal 1960 il film *La ciociara* con Sofia Loren aveva trattato la drammatica questione.

### **Stragi di civili perpestrate dall'esercito italiano nel periodo 1941-43**

Mancano completamente riferimenti testuali o fotografici sulle fucilazioni di civili effettuate dall'esercito italiano in Slovenia e Croazia tra il 1941 e il 1943. Il nostro esercito, pur non essendosi mai macchiato di massacri indiscriminati, come invece hanno fatto i nazisti ad esempio a Marzabotto, ha comunque fucilato o deportato migliaia di civili disarmati in quanto sospetti di fiancheggiare i partigiani o nel corso di rappresaglie. Di queste fucilazioni di massa esistono terrificanti fotografie regolarmente ignorate da tutti gli editori di libri scolastici: evidentemente per loro esistono due verità, una per l'editoria cosiddetta varia e una per quella scolastica!

### **Ruolo delle chiese nelle guerre del Novecento**

Vescovi e parroci italiani svolsero un'ampia campagna in tutte le diocesi a favore della guerra d'Etiopia, così come documentato in discorsi di vescovi e periodici diocesani, come pure nella II guerra mondiale non sollevarono alcuna obiezione. Gli unici a rifiutarsi di combattere per motivi di coscienza furono i primissimi Testimoni di Geova italiani. Anche nel resto dell'Europa tutte le chiese sostennero le guerre dei rispettivi stati. In Germania le chiese cattolica e luterana non trovarono il coraggio di fare alcuna protesta contro le guerre di aggressione hitleriane. Tale comportamento è ignorato da tutti testi consultati.

### **Guerre del secondo dopoguerra**

L'intento filostatunitense è evidente sia nei testi che nella scelta delle foto. Per esempio in uno dei libri si pubblica una foto di "Phnon Pen devastata dai Khmer rossi"; assenti invece le foto di Hanoi bombardata dall'aviazione Usa, assenti le foto dei bonzi buddisti che bruciano se stessi per protestare contro la guerra del Vietnam.

### **La bomba atomica**

Per non mettere troppo in cattiva luce gli Usa, i testi consultati pur riportando i dati delle vittime di Hiroshima e Nagasaki, non dicono che il presidente Truman rifiutò di preavvisare le popolazioni delle città bersaglio della bomba atomica. Si poteva per esempio avvisarli tramite volantini lanciati dagli aerei il giorno prima, invitandoli a sgomberare il più presto possibile. Inoltre tali città non erano sede di obiettivi di interesse militare.

# Questa scuola

TONI GULLUSCI

Un'impressione, alcuni fatti positivi e diverse contraddizioni relativamente all' indefinito quadro dell'autonomia. Non abbiamo alternative: o sperimentare nuovi modelli pedagogici, nuove strutture orario e affrontare le complessità o affondare più o meno lentamente



Sempre più si ha l'impressione di vivere in una situazione sospesa, oscillante tra il senso di abbandono (dello Stato e dallo Stato) e la difesa del proprio posto (come stato psicologico al di là di ogni modello pedagogico o di ogni iniziativa sindacale).

Questa sospensione genera un malessere che si traduce, spesso e purtroppo, in spinte corporative e (vecchie) richieste di ordine e disciplina. Alla confusione voluta dal governo (dai tagli delle finanziarie targate Tremonti alla legge di riforma della Moratti) si oppone un forte bisogno di semplificazione della complessità (cioè delle relazioni che si stabiliscono tra tutti i soggetti della scuola) piuttosto che contrapporre il desiderio di sperimentare nuovi modelli di scuola, di esplorare nuovi territori di gestione ed autogestione.

Senza troppi veli, si torna così all'idea dell'insegnante "unico" (non solo nel senso obiettivo della scuola elementare), pronto a rinchiudersi nella immediata sicurezza dell'aula-cella e della lezione frontale (tanto parlano i voti), e pronto a defilarsi rispetto ad un contesto organizzativo sempre più destinato alla divisione sociale, alla frammentazione dei saperi, alla parcellizzazione del tempo e all'atomizzazione delle relazioni. Certo "l'unicità" appare meno faticosa rispetto alla ricerca (possibile, in certi margini, proprio nel quadro normativo dell'autonomia) di forme organizzative impostate sui tempi dilatati della partecipazione, della progettazione, della discussione e della realizzazione.

Nel frattempo si può assistere contemporaneamente a spinte in avanti ed arretramenti.

## Alcuni fatti positivi

Al liceo scientifico "Giordano Bruno" di Torino in cui lavoro è giunto al terzo anno un progetto d'istituto di "Formazione delle rappresentanze studentesche". Non ho notizie di esperienze simili: Lo ritengo un progetto importante, di forte valenza educativa, che oltretutto sta dando dei buoni frutti.

Nel Pof di quest'anno è stato inserito un capitolo sull'"educazione alla cittadinanza" proposto dagli studenti, e rielaborato con quelli di loro inseriti nella commissione, dopo una doverosa discussione.

I giorni consueti dell'autogestione degli studenti, sono diventate cinque giornate di *controinformazione*. La partecipazione è stata attenta ed intensa ed ha avuto il suo clou nella conferenza del procuratore Giancarlo Caselli sul tema della mafia.

Il giorno della memoria (impostato questo anno sul tema «là dove si danno alle fiamme i libri si finisce per bruciare anche gli uomini (Heine)» ha visto l'impegno di alcuni insegnanti e i rappresentanti degli studenti per la parte organizzativa, e il coinvolgimento di tutti gli studenti nelle diverse iniziative.

## Diverse contraddizioni

Ci si lamenta che i rappresentanti sono sempre fuori dalle classi, che in questa scuola si organizzano troppe iniziative, che ogni scusa è buona per non fare lezione, certo che siamo d'accordo sull'educazione alla cittadinanza ma bisogna farli studiare di più, bisogna controllarli, controllare i controllori, punire seriamente, bocciare seriamente (!?) e via così. In

sostanza persistono vecchie pedagogie su strutture orarie diventate sempre più lunghe, pesanti e schizofreniche.

In Collegio Docenti è passata (a maggioranza) una mozione di sfiducia verso l'iniziativa (decisa con un referendum e voluta dal 98,41% degli studenti della scuola) denominata "le giornate dello studente". Perché? Perché è fondamentalmente una perdita di tempo, perché avverrebbe senza un "nostro" controllo e per il timore dello "svacco", perché dovrebbero darci delle "garanzie" sulle loro capacità organizzative di far partecipare "seriamente" tutti, ecc. In sostanza, non si è fondamentalmente capito che l'iniziativa degli studenti ha alla base il desiderio di sperimentare nuovi modelli di relazione tra coetanei, uno stare insieme fuori dal contesto ordinato del calendario scolastico, una riappropriazione degli spazi di vita collettiva e quotidiana attraverso l'autogestione o autoregolamentazione di propri progetti. A maggior ragione se questi sono incentrati su argomenti d'attualità non compresi nelle cosiddette ore curricolari.

Ancora più incredibile: «Ma dobbiamo perdere tutta la giornata del 27 gennaio?»; «Io avevo già fissato un compito in classe!» (*no comment*).

Rispetto all'avviato il blocco delle gite, è la maggior parte degli studenti che piange: «è una vita che aspetto questa gita, siete contro di noi, dovevate dircelo prima» e via così. Poi per fortuna si apre il dialogo, si fanno assemblee, si spiega la gravità del momento, che a noi questo blocco sembra un modo, un po' più efficace di altri sperimentati in passato, per sensibilizzare l'opinione pubblica e comunicare i problemi che si stanno drammaticamente vivendo; tanti capiscono, tanti altri no. ●



## Studenti attivi

RICCARDO GALLARÀ\*

Al Liceo Scientifico "G. Bruno" di Torino da tre anni è in corso un progetto di formazione delle rappresentanze studentesche



Dell'autonomia scolastica, che ancora un paio di anni fa per alcuni costituiva un terreno di speranze per la trasformazione della Scuola Superiore, rimane ormai ben poco. Molti istituti si affannano a *spremere* modelli di utilizzo della flessibilità del 15% per ricavare spazi orari settimanali in cui inserire attività nuove quali cineforum, multimedialità, laboratori di scrittura... Ma gli studenti come vedono queste alchimie orarie che moltiplicano il già affollato panorama delle cose che li impegnano a scuola? E soprattutto: qualcuno ha chiesto agli studenti se vogliono partecipare all'elaborazione di

questi arricchimenti del curriculum? No. La scuola dei decreti delegati e della partecipazione collegiale alle scelte fondamentali dell'educazione è rimasta lettera morta e su un punto nessuno ha mai pensato che gli studenti, quelli delle Superiori almeno, potessero partecipare sul serio ad essa. Al Liceo scientifico "G. Bruno" di Torino è giunto al terzo anno un progetto d'istituto di formazione delle rappresentanze studentesche che coinvolge quasi un centinaio di studenti ogni anno (2 rappresentanti per ciascuna delle 43 classi, 4 rappresentanti d'istituto e 2 alla consulta provinciale); con

la partecipazione della onlus ACMOS (Aggregazione Coscientizzazione Movimento Sociale) e di esperti esterni della società civile e politica locale, gli studenti eletti impegnano tre mattinate nel corso dell'anno per riflettere sui temi e le strategie della rappresentanza e della partecipazione responsabile attraverso momenti di confronto con chi rappresenta gli altri per mestiere e seminari di elaborazione progettuale.

Nel Piano dell'offerta formativa d'istituto di quest'anno è stato inserito, su proposta degli studenti che partecipano attivamente alla Commissione POF, un capitolo sull'educazione alla cittadinanza come attività trasversale che realizza la centralità dello studente nella vita della scuola. Si è costituito un gruppo di studenti autonomatisi "Esecutivo studentesco") che cercherà di monitorare la realizzazione del POF dalla parte degli studenti, per riportare poi i risultati di questo lavoro nella Commissione che elabora il Piano per il prossimo anno scolastico.

Di questi tempi, una speranza non piccola per il futuro. ●

\* Dirigente scolastico del Liceo scientifico statale "G. Bruno" di Torino.



## La formazione delle rappresentanze studentesche

MARCO TABBIA\*

La questione della partecipazione degli studenti è solo una parte della più vasta questione del controllo sociale della scuola: non si tratta di una questione politica di sinistra, di centro o di destra; è una questione pre-politica, che riguarda l'appartenenza della scuola alla società, ai cittadini



«Della scuola tutti si preoccupano, ma nessuno se ne occupa». [Don Lorenzo Milani, Lettere (uscite postume nel 1970)]

«Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema



di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di

autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento».

[Da *Lo statuto delle studentesse e degli studenti*]

Esiste una realtà drammatica soprattutto relativamente alla presunta "centralità" dello studente che invece – di norma – in Italia: non può scegliere le materie di studio; non partecipa alla valutazione del "suo" progetto formativo; non collabora alla gestione della scuola, né svolge alcun compito connesso al funzionamento della scuola; non trova nella scuola spazi aperti per il lavoro intellettuale personale; non fa nulla, ad eccezione dei compiti a casa, senza essere sorvegliato, vigilato, assistito; non gestisce una radio o una televisione o una qualche forma di comunicazione nella scuola.

L'esercizio della democrazia non è un optional, è un diritto-dovere che va appreso e praticato sempre, giorno per giorno. La scuola è la palestra ideale di questa pratica, quando sviluppa nella persona che apprende la consapevolezza dei propri percorsi formativi e favorisce e sostiene un processo relazionale finalizzato a una crescita globale. La centralità dell'allievo è essenziale per formare un cittadino con piena coscienza democratica.

Per questo è necessario (oggi più che mai) insistere sull'educazione alla partecipazione. Non è priva di fondamento la tesi di chi afferma che la partecipazione (delle famiglie, degli studenti e perfino degli insegnanti) è una realtà sconosciuta della scuola italiana. Gli Organi Collegiali (con i quali si identifica a torto o a ragione la partecipazione) rischiano paradossalmente di nascondere questo vuoto e di evitare i problemi che una partecipazione autentica farebbe nascere. Lo proverebbe la pleora degli organi collegiali che gli interventi normativi hanno gonfiato a dismisura fino al luglio scorso.

In questo quadro una formazione delle rappresentanze fatta in modo attento acquisisce un valore insostituibile e irrinunciabile. I rappresentanti vanno formati innanzi tutto al desiderio di partecipare e poi messi nelle condizioni di essere propagatori di questa urgenza, prima che semplici rappresentanti di istanze che non vengono poste. Chesterton diceva che «non c'è nulla di più assurdo di una risposta ad una domanda che non si pone».



## Giornate dello studente

Martedì 16 dicembre 2003; tema "La scuola": intervento di ex allievi sul *Buonoscuola*; conferenza del professor Antonio Gullusci su *La Riforma Moratti*; cineforum: *La scuola, Come te nessuno mai, Fragole e sangue*; ascolto di una trasmissione radiofonica sul tema; navigazione on line con Linux.

Mercoledì 17 dicembre 2003; tema "Guerre e immigrazione": *La legge Bossi-Fini, La questione israelo-palestinese*; conferenza di esponenti di Emergency su *Guerre invisibili e recenti*; cineforum: *Full metal jacket, The believer, Train de vie*; ascolto di una trasmissione radiofonica sul tema; navigazione on line con Linux.

Giovedì 18 dicembre 2003; tema "La mafia": Banchetto informativo di Libera; II rapporto droga-mafia; conferenza di Giancarlo Caselli su *Mafia e antimafia*; cineforum: *Donnie Brasco, Bronx, Il Padrino*; ascolto di una trasmissione radiofonica sul tema; navigazione on line con Linux.

Venerdì 19 dicembre 2003; tema "WTO e Sudamerica": testimonianze; conferenza a cura dell'Istituto Labriola sul WTO; conferenza a cura dell'associazione Mais su La condizione dei giovani in Sudamerica; cineforum: *Il barbiere di Rio, Lista d'attesa, Hijos*; ascolto di una trasmissione radiofonica sul tema; navigazione on line con Linux.

Sabato 20 dicembre 2003; tema "La droga": incontri con ex tossicodipendenti; conferenza a cura del Gruppo Abele su "Droghe: traffico, usi e luoghi comuni"; cineforum: *Blow, Noi ragazzi dello zoo di Berlino*; ascolto di una trasmissione radiofonica sul tema; navigazione on line con Linux.

Al Liceo "Giordano Bruno" di Torino si è scelto di trattare argomenti che riguardano l'indirizzo politico dell'Istituto e della scuola tutta, ragionando sugli spazi di reale partecipazione dei ragazzi; di affrontare la questione di quali strumenti concreti debbano dotarsi le rappresentanze (dalla capacità comunicativa, alla mediazione dei conflitti, alla conoscenza della legislazione e dei regolamenti); di formare gruppi piccoli divisi per fasce d'età che possano quindi lavorare sul saper essere rappresentante o semplicemente studente attivo prima ancora che sul saperlo fare; di dare continuità e sostanza (numero congruo di ore) alla scelta di formare i rappresentanti (il progetto è al terzo anno consecutivo) per garantire un costante alto livello di attenzione e dimostrare agli studenti una disponibilità e un investimento in tale senso da parte dell'Istituto e di conseguenza del mondo adulto (la percezione più distruttiva è quella che presuppone che «tanto non vogliono ascoltarci... non cambia mai nulla»); di attivare pratiche di animazione d'ambiente incentrate sull'educazione alla cittadinanza volte a creare i presupposti affinché la domanda di partecipazione cresca in

tutto l'Istituto e che quindi studenti formati debbano semplicemente raccogliercela, a supportare la partecipazione studentesca e il protagonismo creato per non generare esperienze frustranti di fallimento e sensazione di impotenza; a formare e accompagnare gruppi di volontari (esecutivi studenteschi) che approfondiscano tematiche specifiche discusse nei momenti di formazione e producano proposte concrete (monitoraggio e modifica del POF, promozione assemblee tematiche, ecc.). ●

\* Educatore dell'Associazione ACMOS, referente del Progetto Scu.ter (Scuola e territorio) nel Liceo Scientifico "G. Bruno" di Torino.

## Scrittori per la scuola di tutti

Il VI Circolo di Quarto "Iqbal Masih" invita a partecipare all'iniziativa Scrittori per la scuola di tutti, scrivendo una fiaba, un racconto, una filastrocca, una poesia, "in difesa" della scuola minacciata dalla riforma Moratti e inviandola al sito <http://www.sestocircoloquarto.it/scrittoriperlascoladitutti.htm>.

# S.O.S. bambini e bambine



MASSIMO DE SANTI E GIOVANNA PAGANI \*

▼  
«Non c'è nulla di più antico del bambino. Seguendo gli insegnamenti del tempo e dei luoghi, l'uomo si è trasformato. ma il bambino è tale e quale era centinaia di anni fa. La figura del bambino, immutabile e antica, emerge luminosa nella casa dell'uomo. egli è nuovo, tenero, ingenuo, delizioso come il primo giorno della sua comparsa. La ragione di questo eterno nascere e rinnovarsi è nella natura stessa del bambino, che è creazione della natura, mentre l'uomo adulto, molto spesso, è creatura delle sue mani.», diceva Tagore<sup>1</sup>, il grande poeta indiano amico di Gandhi e Premio Nobel per la Letteratura 1913.

Oggi purtroppo si assiste a una rapida e allarmante contaminazione di questo meraviglioso mondo infantile, naturale e antico, da parte della cultura multimediale globalizzata prevalentemente imperniata su disvalori fatti di mostri, di violenza, di eroi robotizzati, di pornografia, di non sensi vari e di altri orrendi ingredienti.

## **Mass media. Scuola. Famiglia**

Non si tratta di catastrofismo, ma siamo di fronte a un vero e proprio fenomeno di disagio mentale dell'infanzia. Lo dimostrano i dati forniti dall'Organizzazione mondiale della Sanità: 20% di bambini con disturbi mentali nel 2000, con una previsione in rapida crescita che può arrivare a livelli del 40% entro il 2020, se non si interverrà in modo adeguato.

Condividiamo in pieno l'opinione di un neurologo statunitense, Antonio Damasio<sup>2</sup>, che lancia una durissima accusa ai mezzi di comunicazione di massa in quanto «operano una degradazione del valore delle emozioni. Da un lato orientano verso disvalori e, dall'altro, producono desensibilizzazione, perché la violenza gratuita, artificiale e decontestualizzata, vissuta a distanza per mezzo della realtà virtuale, senza un coinvolgimento diretto circa le sue conseguenze reali (sangue, dolore, sofferenza, ecc.) abitua al cinismo della vio-

Un forte richiamo all'urgenza di intervenire sul piano pedagogico-educativo, per salvare il cervello dei nostri bambini dal rullo compressore della nuova ipercultura globalizzata che, calpestando la ricca diversità delle microculture, li sta omologando a modelli mentali, emozionali e comportamentali "innaturali". I genitori e gli insegnanti hanno un compito molto delicato: nelle loro mani hanno il futuro della vita mentale dei bambini, attraverso la cura dello sviluppo dei vari processi cognitivi, ma soprattutto emozionali, vale a dire la capacità di vivere le proprie emozioni e i propri sentimenti in modo tale da sentire sempre una forte motivazione alla vita e all'agire sociale costruttivo

lenza». Sarebbe dunque auspicabile promuovere da parte degli educatori e della società civile sensibile a questo problema, una Campagna per una TV dei Bambini per i Bambini, nel quadro di un canale televisivo educativo, nel senso reale del termine, e dunque costruttivo in tutti i suoi interventi. Fermarci ai mass-media, però, non basta. Rimane incompleto, infatti, il quadro delle responsabilità di questa "emergenza cervelli bambini"<sup>3</sup> se non chiamiamo in causa anche la scuola e la famiglia, le quali completano il complesso triangolo del pluri-spazio educativo in cui si muovono i nostri bambini. Si tratta di un sistema socio-educativo divergente, che ondeggia tra repressione, permissivismo e trasgressione. E questa incoerenza disomogenea,

che distrugge laddove qualcuno costruisce, è estremamente lesiva, in quanto impedisce la crescita sana e serena dei nostri bambini. Si tratta di una forma di educazione che rischia di accelerare il fenomeno della dissociazione mentale, che favorisce la schizofrenia sociale. La dimensione del problema la comprendiamo in tutta la sua reale drammaticità, ricordando quello che Stanley Greenspan<sup>4</sup>, psichiatra e psicoanalista statunitense, chiama l'ABC dell'educazione: attenzione, relazioni affettive intense, comunicazione. Un bambino cresciuto secondo queste modalità relazionali si troverà ad averle interiorizzate così profondamente da riprodurle naturalmente nei propri rapporti sociali.

Ma quanti bambini nel mondo usufruiscono di un ambiente socio-affettivo sintonico a queste indicazioni di base? Dal terzo e quarto mondo, risalendo fino al primo mondo supersviluppato e digitale, il quadro rimane sconcertante. La macroeconomia continua a non considerare il benessere psicofisico dei bambini e delle bambine un obiettivo prioritario, e così si assiste al dramma dei bambini che, nel Sud del mondo sono privati dell'infanzia, per poter accedere a qualche briciola di sussistenza, e che, nel Nord del mondo hanno tutto materialmente, ma ugualmente non sono felici.

Di fronte a questo allarmante S.O.S. bambini, come educatori siamo chiamati a rispondere con un cambiamento di paradigma che implica una strategia pedagogica scientifica per l'efficacia del metodo e umana negli obiettivi. Si tratta, in altre parole, di realizzare una *rivoluzione pedagogica*<sup>5</sup> vale a dire un cambiamento rapido e radicale di mentalità che parta dal mondo dell'educazione (genitori, insegnanti, operatori sociali) e si estenda a macchia d'olio a tutta la società civile sensibile e cosciente. Parliamo di mondo educativo come fulcro di questa rivoluzione pedagogica, in quanto i genitori, gli insegnanti e gli operatori sociali dovrebbero essere quelli più sensibili a recepire la giustezza del nuovo paradigma

sociale-economico-culturale-politico proposto. Porre il bambino e la bambina nel centro del processo di costruzione di una nuova società dal volto umano e che sappia vivere in rispettosa armonia con la natura.

### La didattica del cervello

Il benessere di una società si misura in funzione del benessere psico-fisico dei bambini e delle bambine da 0 a 18 anni, secondo la definizione della Convenzione Internazionale sui Diritti del Bambino (ONU 1989). È senza dubbio un grande salto qualitativo sul piano del diritto internazionale che la Convenzione parli di bambino/a come "soggetto con diritti" e non più puro oggetto di tutela, oltre che di "interesse superiore del bambino/a" come principio ispiratore delle politiche sociali ed educative. Principio ispiratore che è stato poi successivamente ripreso dall'Unicef nella sua bellissima iniziativa internazionale dei Sindaci Difensori dell'Infanzia (documento sottoscritto a Dakar, Senegal 1992) che aveva per slogan "Prima di tutto i Bambini". In merito alla nuova strategia educativa da adottare, la strada da percorrere ci viene indicata dai neuroscienziati che coralmemente invitano a una svolta pedagogica urgente che permetta di armonizzare l'educazione alle nuove scoperte sui meccanismi di funzionamento del cervello. La novità rivoluzionaria che si è imposta negli ultimi trent'anni (vedi Daniel Goleman<sup>6</sup>, Howard Gardner<sup>7</sup>, Rita Levi Montalcini<sup>8</sup>, Leonid Ponomarev<sup>9</sup>, Stanley Greenspan<sup>10</sup>) è rappresentata dall'aver dimostrato il ruolo emergente delle emozioni, da cui consegue che il nostro cervello è un cervello emotivo e la nostra intelligenza un'intelligenza emozionale. nell'ambito della *Rivoluzione Pedagogica*, noi parliamo della necessità di sviluppare in tempi rapidi un intervento capillare su "Didattica del Cervello ed Educazione per la Pace"<sup>11</sup> da realizzarsi attraverso Progetti nelle Scuole elementari e medie inferiori e superiori per fornire ai docenti e ai genitori, da un lato, gli strumenti conoscitivi sui meccanismi di funzionamento del cervello – quello che noi chiamiamo la *didattica del cervello* – e, dall'altro, un'adeguata metodologia di educazione per la pace, i diritti umani e l'ambiente per insegnare ai bambini/ e ad avere un'attitudine mentale costruttiva e a utilizzare gli opportuni strumenti relazionali per un'effettiva

prevenzione della violenza a ogni livello (famiglia, scuola, società). ●

\* Comitato internazionale di Educazione per la Pace.

#### NOTE

1. Rabindranath Tagore, *La luna crescente*, Edizioni Sarva, Imola (BO) 1991.
2. Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995. Damasio, neurologo statunitense di origine spagnola, ha elaborato il concetto del marcatore somatico (promemoria del comportamento basato sul corpo) e valorizza le emozioni come forza guida della razionalità, delle decisioni e della conoscenza.
3. Massimo De Santi e Giovanna Pagani, *Il bambino e la Pace*, ECP, Fiesole (FI) 1992.
4. Stanley Greenspan, *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, Mondadori, Milano 1997.
5. Massimo De Santi, *Revolucion Pedagógica o Rezago Cultural*, UNED, San José, Costa Rica, 1996.
6. Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996. Lo psicologo statunitense parla di intelligenza emozionale, intesa come l'armonia tra pensiero ed emozioni, invita a realizzare con l'educazione un'alphabetizzazione emozionale e un'educazione all'empatia (riconoscere le emozioni proprie e altrui e calibrare la nostra azione in funzione del raggiungimento di un salutare equilibrio emozionale).
7. Howard Gardner, *La nuova scienza della mente*, Feltrinelli, Milano, 1989. Lo psicologo statunitense che ha sviluppato la teoria delle intelligenze multiple sostiene la necessità di una pedagogia della comprensione che implica l'esigenza di un cambiamento di paradigma nella formazione degli insegnanti.
8. Rita Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano 1987, e *Il tuo futuro. I consigli di un Premio Nobel ai giovani*, Garzanti, Milano, 1994. La neurologa italiana Premio Nobel della Medicina 1986 ci parla del cervello umano come cervello emotivo che in ogni momento deve scegliere tra costruzione e distruzione. La scienziata sostiene la necessità di un'educazione non permissiva né repressiva, cioè di un'educazione che, sulla base della motivazione all'apprendimento, aiuti all'uso costruttivo delle capacità mentali di ciascuno.
9. Leonid Ponomarev, *In Quest of the Quantum*, Mir Publishers, Moscow 1973. Il noto fisico russo, lancia un appello perché l'educazione sviluppi in ogni bambino un artista scienziato o uno scienziato artista.
10. Stanley Greenspan (vedi nota 4) è lo psichiatra infantile che parla dell'architettura emotiva della mente, intendendo che le emozioni sono la base stessa dell'architettura mentale. Greenspan evidenzia l'esistenza di un ABC dell'educazione composto di attenzione, relazioni affettive intense, comunicazione. Un processo che i bambini dovrebbero apprendere naturalmente, nel momento stesso in cui ne fruiscono interagendo rispettosamente con gli adulti; sulla base di tale ABC educativo si dovrebbero superare facilmente le tappe del normale sviluppo mentale (6 livelli evolutivi da realizzarsi entro i 4 anni). Ma Greenspan sostiene che purtroppo ciò non avviene e ci fornisce un quadro sociale allarmante. Un'educazione efficace deve saper sviluppare in ogni individuo il pensiero generativo, e per questo deve presentare ai bambini non solo informazioni da memorizzare, ma anche problemi da risolvere creativamente, sulla base della partecipazione motivazionale e degli esperimenti del pensiero.
11. Massimo De Santi e Giovanna Pagani, *Intelligenza Emozionale e concienza. Una didattica del cervello*, San José - Costa Rica 1998.

## Tagliare e cancellare

Con il decreto legislativo del 23 gennaio 2004 è stata definitivamente cancellata dalla scuola media l'Educazione Tecnica come area disciplinare autonoma e con essa 17.000 insegnanti della materia che, utilizzati per un biennio, perderanno poi la propria identità culturale e saranno riciclati in attività diverse o in altra amministrazione. Su *école* avevamo già anticipato le difficoltà che si stavano prospettando, con la riforma Moratti, per questo segmento della scuola pubblica e, avevamo, ribadito il ruolo centrale, didatticamente e metodologicamente parlando, che l'Educazione Tecnica ricopriva in una articolazione dei saperi nell'istruzione di base tutta sbilanciata verso l'area umanistica, ma le nostre anticipazioni sono state superate dal cinismo dirigenziale dell'attuale ministro che con un piccolo e barbarico gesto ha cancellato uno spazio di cultura tra i più dinamici degli ultimi quaranta anni. E si ha la netta impressione che non siano altro che le prove generali per tagli ben più consistenti, basta semplicemente decidere quale materia è superflua e quindi quali insegnanti risultino dei "mangiapane a tradimento" e trasformarli in personale in esubero da traslocare altrove. Alla faccia delle tre *i*, se pensate che l'orario settimanale della scuola media è stato ridotto da 30 a 27 ore, che la materia Educazione Tecnica è stata accorpata a Matematica e Scienze, cioè proprio quegli insegnanti che (per vocazione) si erano trasformati, autoaggiornandosi, anche in tecnici di sistemi informatici (ai vari livelli applicativi), proprio quelli che potevano (ed avevano la professionalità per) curare la didattica dei laboratori (anche di computer) e, molto pragmaticamente, portare gli studenti negli stessi, sono stati eliminati, quindi è ovvio che la *i* che sta per informatica è decisamente solo "una battuta" propagandistica, ma altrettanto si può dire per la *i* di inglese (soprattutto in relazione alla ormai prossima distruzione del tempo pieno nella scuola elementare), per non parlare della *i* di impresa: si è mai vista un'impresa senza investimenti? Nella scuola il progetto è solo tagliare e cancellare.

TONI GULLUSCI

## Educare a gestire i conflitti

«Abbiamo sempre creduto che aiutare a crescere sia dare alle persone di qualsiasi età la possibilità di sperimentarsi e mettersi alla prova per tirare fuori il meglio di se stessi/e», dice Daniele Novara, direttore del *Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti di Piacenza*, che da quindici anni si occupa di gestione educativa e trasformazione dei conflitti, rivolgendosi a insegnanti, educatori e genitori con corsi e seminari. Il calendario del corso annuale di specializzazione "So-stare nel conflitto" e delle altre iniziative promosse dal Centro si può scaricare da Internet (sito web [www.cppp.it](http://www.cppp.it)).

*Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti*, via Campagna 83, 29100 Piacenza, tel./ fax 0523.498594, e-mail [conflitti@cppp.it](mailto:conflitti@cppp.it)



## MAESTRE E MAESTRI

# John Dewey. L'educazione attiva

GIANFRANCO STACCIOLI \*

Dewey è un pedagogista complesso, ma anche filosofo, epistemologo, psicologo, maestro, intellettuale. Non ha finito di indicarci orizzonti e mete, nel momento stesso che ci indica di stare "qui ed ora" attenti alle dimensioni planetarie ed anche agli eventi minuti del quotidiano. Ciò che si fa in ogni momento deve avere senso (il "fare significato" deweyano ripreso da Bruner): lo deve avere per noi, per chi sta accanto a noi, per chi è lontano da noi. L'educazione non riguarda solo le singole persone, o una umanità generica; l'educazione riguarda contemporaneamente tutta «la terra e i correlati fisici dell'uomo»

John Dewey ha vissuto quasi cento anni (1859 – 1952), offrendo con la sua cultura pedagogica e filosofica (di origine statunitense, ma di respiro mondiale) uno dei contributi più alti nella storia dell'educazione. Dewey è il teorico più completo della corrente pedagogica detta "attivismo", ma è anche il professore universitario di filosofia che segue le sperimentazioni nelle classi della "sua" scuola sperimentale annessa all'Università di Chicago; è anche l'intellettuale che si occupa di cambiamento nella società, coniugando educazione e progresso, sviluppo della comunità e società democratica; è il "cittadino" che si sposta in tutto il mondo per affermare l'universalità del suo modello scientifico basato su quella «ragione aperta», antiautoritaria, che rappresenta per lui lo strumento fondante della dinamica dell'esperienza individuale e sociale; è il filosofo raffinato che sviluppa le teorie del pragmatismo americano guidandole verso approdi razionalistico-critici, etico-politici e logico-creativi che troveranno rispondenza anche nelle prospettive più avanzate dei nostri giorni. Dewey è un autore complesso, articolato, prodigo di scritti, ancora oggi fondamentali per chi si occupa di formazione infantile o adulta: *Il mio credo pedagogico* è del 1897; *Scuola e Società* è del 1900; *Come pensiamo* è del 1910; *Democrazia ed educazione* del 1916; *Arte come esperienza* è del 1934; *Conoscenza e transazione* è del 1949, tanto per citarne alcuni.

### L'esperienza

Al centro del pensiero di Dewey vi è la nozione di esperienza. L'uomo nel suo rapporto con "la natura" (la natura delle cose, ma anche quella propriamente individuale-psicologica e socio-relazionale) costruisce il proprio pensiero e cerca di spiegarsi il mondo, maturando modelli e teorie. «Intendiamo per esperienza un punto di accesso alla spiegazione del mondo nel quale viviamo, intendiamo per esperienza qualcosa che sia vasta, profonda e piena almeno quanto tutta la storia di questa terra». La storia per Dewey comprende «la terra e i correlati fisici dell'uomo», cioè ciò che attiene all'uomo nella sua natura più profonda (psichica e sociale). L'esperienza è la fonte della conoscenza; l'educazione è un continuo esercizio di esperienza; l'esercizio di esperienza è processo e fine dell'educazione stessa. L'esperienza è il fulcro della conoscenza, ma non tutte le azioni dell'uomo – dice Dewey – sono "esperienza". L'esperienza «de-

nota ciò che si è sperimentato, tutto ciò che si subisce e si prova, ed anche i processi dello sperimentare» (scrive in *Esperienza e natura*). Il passaggio che porta dall'agire senza scopo ad una vera esperienza, ha bisogno di una «intelligenza creativa», di una intelligenza capace di controllare ciò che è avvenuto, sia nella dimensione oggettiva (attraverso l'uso della logica, definita da Dewey «teoria dell'indagine»), sia in quella soggettiva (attraverso anche un procedere «artistico» che consente l'accesso all'immaginazione, ai sogni, ai simboli), sia in quella politica (attraverso un procedere democratico che deve essere costantemente ricostruito attraverso un'opera di educazione continua, scolastica e non).

### Strade intrecciate

Se l'esperienza è un continuo intreccio fra azione e riflessione, fra progettazione e controllo di ciò che è avvenuto (la «teoria dell'indagine» deweyana è caratterizzata dal metodo scientifico che si sviluppa attraverso la sperimentazione, la generalizzazione, l'ipotesi, la verifica), occorre che anche nel campo pedagogico le due strade viaggino intrecciate. Dewey non afferma senza agire, la sua filosofia non si distacca dalla realtà, il suo pensiero pedagogico non si separa dalla didattica; il suo ideale sociale non si allontana da un impegno politico. Dewey sperimenta nella "sua" scuola (e siamo alla fine dell'Ottocento) gli effetti di un permanente contatto fra pratico e teorico: nei laboratori gli studenti agiscono e apprendono, costruiscono e studiano, si esprimono e riflettono. Dewey sperimenta nella "sua" scuola il principio di autonomia dell'allievo, avvia metodi di progettazione delle conoscenze costruita dagli studenti stessi, stimola le relazioni fra allievi per sensibilizzarli alla gestione comunitaria delle conoscenze e della quotidianità scolastica (con la speranza che anche nella "grande comunità" dell'uomo si possa fare altrettanto). Dopo di lui molte scuole statunitensi ed europee (le scuole nuove) e molti educatori continueranno il percorso: dal Kilpatrick ed il suo metodo dei progetti, a Demolins e la sua Ecole de Roches, a Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori...; dai Cemea (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) che si diffondono in molti paesi del mondo, fino alle esperienze italiane compiute nella "Scuola Città Pestalozzi" di Firenze e nel Centro Italo-Svizzero di Rimini dove oggi nasce il Parco Pedagogico dell'educazione attiva. ●

# La Costituzione: dal fatto al principio

MARIA ANTONIETTA SELVAGGIO

«Familiarizzare con la Carta Costituzionale, mediante la conoscenza di alcuni dei suoi principali articoli, può rappresentare un grande passo in avanti nell'acquisizione di una solida e critica coscienza civica da parte degli studenti e delle studentesse». Un laboratorio didattico di educazione alla cittadinanza proposto per il secondo anno consecutivo in una quinta classe del Liceo scientifico statale "Arturo Labriola" di Napoli

**D**el percorso "La Costituzione: dal fatto al principio" sono responsabile insieme a Giampaolo Picardi, giovane avvocato, fondatore dell'*Associazione degli Studiosi del Diritto Ambientale*, ex studente del Liceo (e quest'ultimo dato ha un'importanza non secondaria) in cui il laboratorio si svolge.

L'aspetto didatticamente più interessante risiede nel metodo laboratoriale. Non si parte dall'esposizione dei principi costituzionali, bensì da concreti casi di cronaca, presentati attraverso una rassegna-stampa appositamente predisposta per informare e sollecitare un dibattito intorno a temi di chiara rilevanza dal punto di vista dei diritti fondamentali e dei rischi di derive illiberali della nostra democrazia.

Tra i temi proposti: la separazione dei poteri (l'immunità parlamentare e l'esercizio dell'azione penale a carico di esponenti del governo e membri del Parlamento); la libertà di pensiero e la libertà di insegnamento (articoli 21 e 33 della Costituzione); l'Italia e la guerra (articolo 11); la Corte Costituzionale e le modifiche alla Costituzione (articoli 134 - 138); la libertà religiosa e il regime concordatario (articolo 7); le origini storiche e i caratteri fondanti della nostra Carta: il referendum del 2 giugno 1946, l'Assemblea Costituente, il "compromesso felice" che diede luogo al «patto giurato fra uomini liberi che volontari si adunarono per dignità non per odio decisi a riscattare la vergogna e il terrore del mondo» (Piero Calamandrei).

## Censura e guerra

A ogni argomento si accede da un evento attuale per risalire poi alla norma e al principio chiamati in causa. Per l'articolo 21, ad esempio, si è preso spunto da alcuni recenti episodi relativi all'interruzione di programmi televisivi di satira politica, per analizzarli alla luce della normativa che individua il reato di diffamazione, così come si è discusso se è lecito o no parlare di *censura* e se le vicende esaminate stanno ad indicare per il nostro Paese un limite al «diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione». Dal dibattito sono emersi dati molto significativi e piuttosto problematici circa l'immaginario etico-politico e/o civile delle giovani generazioni; non sempre l'indignazione è il sentimento che accompagna il sospetto o la scoperta di un attacco ai diritti, e il legame con i principi e le forme della nostra democrazia appare in molti casi debole e confuso.

Per quanto riguarda l'articolo 11 e il "ripudio della guerra" che esso sancisce, l'attenzione si è rivolta principalmente alle contraddizioni e alle continue violazioni della politica nazionale (con la partecipazione a operazioni militari in Bosnia, in Kosovo, in Afghanistan, in Iraq) nei confronti di un principio che è tra quelli fondanti il nostro patto costituzionale. Si è potuto constatare, quindi, che il processo di una silenziosa cancellazione del divieto costituzionale è ormai in una fase avanzata e che tale cancellazione si è verificata in concomitanza con il mutamento epocale derivante dal mondo unipolare. Non solo la nostra Carta nazionale ma anche le garanzie contenute nello Statuto delle Nazioni Unite, cioè tutte le premesse di pace formulate all'indomani della seconda guerra mondiale, appaiono oggi apertamente e ripetutamente violate. Del resto gli stessi presupposti dottrinari del rifiuto della guerra sono stati rovesciati a colpi di legittimazioni di interventi "umanitari", fino a giustificare l'assurdità di una "guerra preventiva". Il che ci obbliga a ripensare e a ridefinire i diritti umani, in modo che in loro nome non si possano più muovere guerre. Su questi temi la risposta delle ragazze e dei ragazzi è stata molto attiva e partecipe, non solo all'interno della classe pilota, ma anche nell'ambito di "Neapoliscola: a scuola di cittadinanza con la Costituzione", uno spazio allestito dal Centro Studi sull'Educazione del Comune di Napoli, che ha offerto a circa mille alunne/i attività laboratoriali sulla Costituzione in una *full immersion* durata tre giorni (9 - 11 dicembre 2003 presso Città della Scienza) e destinata a ripetersi nei prossimi anni. ●

# CORSIVO

# La capanna dello zio Tom

MONICA ANDREUCCI

**S**empre più borioso, sempre più candido, falda del "panama" sempre più larga e sigaro ogni giorno più lungo... È lui, il *badrone* che passa a controllare campi e schiavi. I quali, al Suo avanzare, chinano la testa e zittiscono i canti, solo braccia che vanno. No proteste, no dialogo, no proposte (neanche per lavorare meglio); le uniche innovazioni devono venire da Lui, i suoi "zio Tom" sono tenuti a rispettare i parametri e stop. Produttività è l'unico credo, né leggi né rispetto né umanità tantomeno, ovviamente, democrazia.

Però la piantagione di questo incubo non è quella americana che fa da scenario al romanzo di Beecher Stowe: qui si parla della Statale Italiana Istruzione, cui decenni di gestione d'ogni colore (ma, a quanto pare, di altrettanto inconsistente progetto socio-politico) ha creato le premesse per l'attuale situazione. Il cui maggior responsabile è una signora che si comporta con il suo materiale umano esattamente come il "sciur parùn da le bele braghe bianche" visto in apertura. Crepet, quando commenta pubblicamente lo stato della scuola pubblica nazionale, si chiede «Ma che vuole farne il Ministro? Eppoi chi è questa... "petroliera"?» sottolineando l'apostrofare con una smorfia eloquente.

Il colpo di mano della scadenza per le prescrizioni, che hanno costretto le famiglie a tempi da cometicbrucioilculo per decidere su non si sa cosa (alla fine di gennaio della Legge 53 si sapeva praticamente nulla, e dire che era in ballo una "epocale, storica" Riforma), hanno svelato a tutti la vera natura di Lady M. Lei decide, ordina, stabilisce, dichiara sempre ignorandoci, noi manovali del sapere. E fissa le regole, o meglio le rende evanescenti, cambiandole mentre si sta giocando la partita anzi gambizzando l'arbitro, e pretende *fair play* dagli altri quando sposta ogni volta il traguardo da raggiungere. Per di più senza mai sognarsi di chiedere scusa.

Quale altro commento è possibile in condizioni da "estrazioni del lotto", com'è quando ci si presenta al parentado delle nuove generazioni chiedendo praticamente di dare i numeri senza che nessuno, probabilmente nemmeno a Viale Trastevere, possa dare un senso alla quaterna 27 - 30 - 33 - 40? Insomma, sbrigatevi a decidere che poi si vedrà.

Si vedrà? Ma non lo si poteva dire neanche del raccolto di cotone volendolo sapere al momento della semina, figurarsi quando in ballo c'è il futuro della Nazione!

Sì, insomma, giovani e giovanissimi che non possono venir su poi tanto bene senza un progetto di vita, senza regole di civile convivenza e correttezza che si inculcano testimoniando continuamente coerenza ed onestà intellettuale. Roba che non si trova nei centri commerciali.

A meno che il "libero mercato" tanto auspicato non sia sinonimo di giungla selvaggia. Accidenti, però è possibile: sarà quella dove si vanno a catturare gli insegnanti! ●



# le culture

## Sguardi sull'Algeria

LAURA OPERTI

Quanto il nostro bagaglio culturale sia angusto su quelle parti del mondo che rimangono fuori dal cosiddetto "Occidente" lo dimostra "anche" la scarsa informazione che abbiamo sul cinema algerino, un paese che da noi detta interesse solo per le sue sciagure: eccidi, terremoti, epidemie. Se ne sa pochissimo, pochissimo è scritto. Anche se i film partecipano ai grandi Festival internazionali, non vengono visti da nessuno in Italia, perché nessuno li distribuisce



Un'eccezione di questi ultimi tempi è *Rashida*, di Yamina Bashir Shwikh (2002), un film che è arrivato nelle nostre sale e che, pur non eccelso stilisticamente, è di notevole importanza politico-culturale, perché racconta la battaglia personale di una giovane insegnante contro il fondamentalismo assassino che ha seminato morte e terrore in Algeria, film laico e coraggioso.

### **Lontano/ vicino**

Forse per questo vuoto da colmare, forse per esprimere solidarietà con una nazione che, sembra, stia uscendo da tempi molto bui, lo scorso ottobre a Torino all'interno della manifestazione "Identità e Differenza" promossa dal Centro Interculturale del Comune di Torino si è organizzata una giornata no-stop sul cinema algerino, nell'ambito del progetto pluriennale "Mondi

lontani – mondi vicini", presentando opere per lo più inedite al pubblico italiano.

L'Algeria è lontana, un mare ci separa e poi tanto deserto, ma molti algerini sono tra noi vivono nelle nostre città, sono nostri vicini di casa, nostri amici, compagni di classe dei nostri figli ecc. In questa dialettica tra lontano e vicino va collocato il filo conduttore di questa rassegna che disegna un quadro o meglio un abbozzo di quadro della cultura algerina tra tradizione, e storia da una parte e processi di cambiamento tuttora in corso dall'altra.

Il pubblico che ha gremito la sala per tutto il giorno dalle 9 del mattino fino alle 24, era composto prevalentemente di italiani sensibili a suggestioni interculturali che sanno cogliere nelle immagini quei tratti etnografici che consentono di ricostruire la cultura di un popolo anche a partire da una fiction; poi c'erano allievi stranieri dei Centri di Educazione Permanente per adulti provenienti da vari paesi, classi di studenti italiani e infine, o meglio "ospiti d'onore", alcuni rappresentanti della comunità algerina presente in città. Per loro i film significano un ponte tra il presente e il passato, fonte di nostalgia, ma anche strumento di affermazione identitaria: «non c'è solo il cinema americano o italiano nelle sale torinesi, c'è anche il nostro

cinema», parevano dire i loro sguardi attenti, a tratti commossi.

E sicuramente il film che di più poteva toccare le corde di un immigrato algerino era *Vivre au paradis* di Bourlem Guerdjou, (1998), che racconta il dramma del giovane Lakhdar, immigrato in Francia, prima della dichiarazione d'indipendenza dell'Algeria. Cronaca quotidiana di stenti, di fatiche, di incomprensioni all'interno del nucleo familiare, fino a quando nel 1962 l'Algeria diventa indipendente, ma per Lakhdar continua, senza più illusioni la vita di sofferenza nelle bidonville di Parigi. Documenti d'epoca, manifestazioni, cortei, sono inseriti nel testo filmico che diventa dunque quanto un libro, più di un libro, strumento didattico di intensa profondità che avvicina alla storia di quegli anni, in Europa e nel mondo ex-coloniale.

L'immigrazione di oggi invece è presente in un delizioso film di Yamina Banguigui, conosciuta quale autrice di autorevoli saggi sociologici sulla condizione dei musulmani in Francia, qui abile regista. *Inch'Allah dimanche* (2002) è la storia di Zouina che coi suoi tre figli raggiunge il marito Ahmed in Piccardia. Contrasti gravi col marito, con la suocera, solitudine interiore, disadattamento all'ambiente, disperato bisogno di comunicare con qualcuno e infine... riscatto da una





Nella pagina precedente: *Rashida*, di Yamina Bashir Shwikh; qui sopra, a sinistra, Fejira Deliba la Zouina di *Inch'Allah dimanche* di Yamina Banguigui; al centro una scena da *L'attente des femmes* di Naguel Belouad; a destra, la locandina di *Un amour à Paris*, di Merzak Allouache.

situazione di sudditanza al giogo familiare in un nuova affermazione di sé come donna e come madre. Sono queste le tematiche che gli studiosi dei fenomeni migratori affrontano abitualmente nelle loro ricerche, ma appunto vederne una rappresentazione portata sulla schermo dà a queste tematiche una freschezza, una poetica incisività che dagli occhi, passa al cuore e lì si imprime. In entrambi questi film lo "spaesamento" è più forte del legame coniugale. La coppia stenta a ritrovarsi in questo "altrove" fatto di privazioni materiali e di disillusioni. È così anche nella realtà che ci circonda e che conosciamo molto spesso solo superficialmente? O per lo meno in che misura questo è un fenomeno di cui tenere conto quando tracciamo le modalità di convivenza tra noi e "loro" nelle nostre città?

### Donne e ragazzi

Della no stop il regista più noto alla critica e al mercato era senz'altro Merzak Allouache, di cui sono stati presentati due film: il film d'esordio *Omar Gatlato* (1976) e *Un amour a Paris* (1986). Le tragiche vicende dell'Algeria sono messe da parte in queste opere e soprattutto il primo ha un sapore vagamente catartico, trattando in modo ironico uno dei tratti caratteristici della cultura algerina, il machismo, il secondo è una storia d'amore tra due bellissimi giovani di origine algerina sotto il cielo di Parigi. Entrambi hanno alleggerito la giornata no stop che nel complesso si presentava "molto impegnata". All'estremo opposto il suggestivo, ma inquietante *L'attente des femmes* di Naguel Belouad (2001) che racconta con modalità teatrali il tragico rapporto tra il vecchio Brahim e la giovane Fadah: un esempio di delirante confronto-scontro tra i sessi in un mondo violento e arcaico. Cosa sopravvive oggi di questo mondo nei villaggi più remoti dell'Algeria? Ciascun tema dei film proposti si presta sul piano didattico ad approfondimenti antropologici e lettera-

ri, in un viaggio di ricerca che può cominciare quando si riaccendono le luci in sala e portarci molto lontano. Soltanto ci vuole quell'interesse, quella "curiosità", presenti nell'approccio interculturale, che per altro abbiamo colto nel nostro pubblico.

Un discorso più squisitamente cinematografico è quello proposto da *Le diseurs de vérité* di Karim Traïdia (2000), un film costruito con grande maestria, la cui storia si dipana tra l'Olanda e l'Algeria. È un film dall'intreccio molto teso, vibrante, misterioso che indaga sugli effetti psicologici che ha su un uomo la minaccia di morte ad opera di un terrorismo imprevedibile e oscuro.

Infine la nostra attenzione è andata alla produzione documentaria algerina prevalentemente a carattere sociologico con tre titoli: *Femmes d'Alger* di Kamal Dehane (1992), *Jeunes d'Alger en été* di Ahmed Lalle (1993) e *Algerie, la vie quand meme*, di Djamilia Sahraoui (2001).

Il primo è un film fatto di interviste e brevi schegge di immagini teatrali, in cui donne con diversi ruoli, tra cui la scrittrice Assia Djebar, una vecchia partigiana della guerra di liberazione, una giornalista ecc., donne libere e coraggiose impongono il loro sguardo alla cinepresa, in un clima di forte oppressione sociale che sfocerà negli eccidi del fondamentalismo.

Nel secondo ci sono ragazzi che trascorrono l'estate in un'atmosfera di violenza e di scontri di piazza, ma parlano anche di ragazze, vanno in spiaggia, fanno il bagno, sempre con atteggiamento sospeso tra desiderio di normalità e tensione.

Nel terzo seguiamo due ragazzi che vivono di espedienti in un paesino della Kabilia tra ombre di guerra e ricerca di una tranquilla e serena quotidianità.

La forza del documentario che "mette in scena" la realtà è sempre più presente nella cinematografia contemporanea in particolare nel "melange fiction-documentario".

Come in molti altri campi del sapere la dimensione dell'ibrido, della contaminazione del *melange* appunto, entra a pie-

no diritto nel campo della rappresentazione filmica all'interno di una ricerca visuale che vada oltre etichette, ghetizzazioni, sbarramenti (pensiamo allo stupendo *Cose di questo mondo* di Michael Winterbottom).

Si è tentato dunque nella nostra piccola no stop di portare a riflettere sull'Algeria e di accennare a un discorso sul linguaggio cinematografico.

### Vitale laicità

Lo scorso maggio ero a Cannes per il Festival e in funzione della futura iniziativa cinematografica dell'autunno, mi sono avvicinata allo stand dell'Algeria sulla Croisette. C'era appena stato il terremoto in Algeria e la prima cosa che ho detto alla persona che mi ha accolta nello stand, in mezzo a bellissimi manifesti dei classici del cinema algerino, è stato che condividevo il dolore per i loro lutti. Ho avvertito che questa frase era percepita come doverosa in una situazione del genere e poi si poteva cominciare a parlare di cinema. Con molta cordialità, non così "normale" in certi ambienti festaioli, al di là delle apparenze, mi è stato fatto dono di un prezioso libretto *40 ans de cinéma Algérienne* e di altrettanto preziosi indirizzi della Cinémathèque algérienne e della Television algérienne di Algeri, oltre a commenti, critiche sui loro film e su altri film del panorama arabo. Ho pensato: la comunicazione immediatamente instaurata, lo scambio, la chiacchiera leggera, gli scenari culturali evocati, quanto sono lontani dalle rigidità, dai dogmi, dalle cupezze dell'integralismo islamico!

Forse in questi incontri si fa esperienza di quelle espressioni vitali di laicità presenti nel mondo musulmano che vorremmo sempre più libere di diffondersi e di affermarsi. ●



# L'esperienza migratoria

SARA BRAMANI \*

Una ricerca a Milano per conoscere le attribuzioni di significato che produce e dalle quali è prodotta, scegliendo come campo di studio via Padova, dove la presenza di cittadini provenienti da altri paesi costruisce spazi



Se da un lato la strada offre un'immagine in grado di organizzare lo spazio e il tempo in una forma rappresentabile, dall'altro, in quanto strumento e mezzo di comunicazione, è metafora di attraversamenti e spostamenti difficilmente circoscrivibili.

Il flusso di persone dentro e fuori i confini nazionali è, come nota Appadurai<sup>1</sup>, uno degli elementi maggiormente diacritici del nostro presente segnato dalla crescente disgiuntura tra territorio, soggettività e movimenti sociali collettivi. L'analisi di come tale pratica globale venga riformulata localmente e delle modalità attraverso le quali i soggetti significano tale esperienza, è importante perché consente con uno sguardo che non può essere che parziale, di intravedere nuovi "pa-norami" possibili.

## **Identità: continuità, cambiamento e futuro interstiziale**

Le minoranze che danno forma e contenuto a specifici spazi esperiscono, direttamente sulla loro pelle, sia la riduzione delle distanze, sia la difficoltà a fare del tempo un principio di intelligibilità e a iscriverci un principio di identità<sup>2</sup>. Le solidarietà linguistiche, religiose, familiari, culturali che si costruiscono segnalano la presenza di principi non territoriali di appartenenza. La continuità con il passato non è semplice né lineare ma implica continui processi di traduzione che, più o meno consapevolmente, rimettono in discussione l'idea stessa di linearità e di omogeneità. Nella costruzione e nel mantenimento di ancoraggi relazionali i soggetti rimettono in scena il passato ma lo fanno con uno spirito di revisione, a volte di contestazione, le-

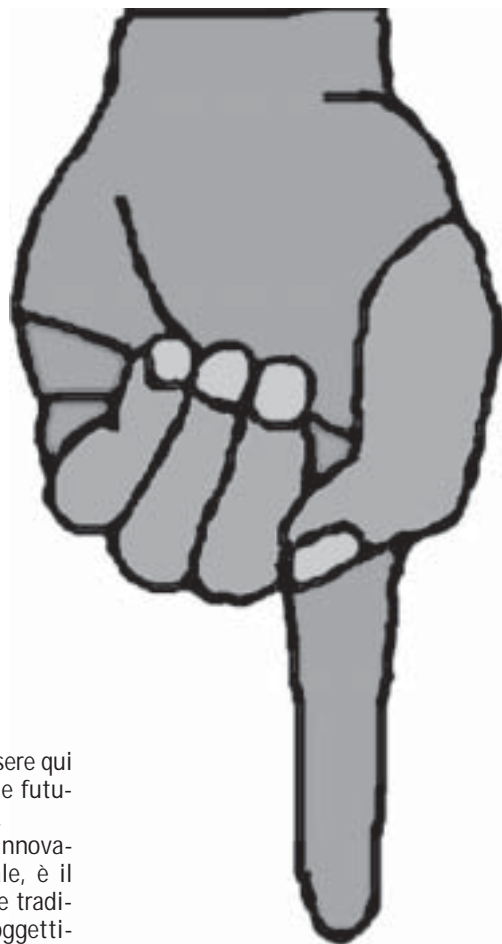
gato direttamente al proprio essere qui e all'apertura verso un possibile futuro che tale presenza comporta.

Scriva Bhabha: «Teoricamente innovativo, e politicamente essenziale, è il bisogno di pensare al di là delle tradizionali narrazioni relative a soggettività originarie e aurorali, focalizzandosi invece su quei momenti o processi che si producono negli interstizi, nell'articolarsi delle differenze culturali. Questi spazi intermedi costituiscono il terreno per l'elaborazione di strategie del sé – come singoli o come gruppo – che danno vita a nuovi segni di identità e luoghi innovati in cui sviluppare la collaborazione e la contestazione nell'atto stesso in cui si definisce l'idea di società»<sup>3</sup>.

La rappresentazione della differenza non va letta come riflesso di tratti etnici o culturali già dati e fissati nelle tavole della tradizione. La condizione liminare e indeterminata dell'esperienza migrante lascia aperto il processo di identificazione e di rappresentazione e, in questo modo, la negoziazione intersoggettiva delle differenze rimane una questione aperta.

## **Il futuro sta crescendo nei nostri figli**

I figli degli immigrati vengono spesso utilizzati quali indici di stabilità del percorso migratorio. Si è da più parti sottolineato il ruolo di mediazione "linguistico-culturale" che essi svolgono nel contesto familiare. Come del resto i discorsi che si riferiscono all'inserimento scolastico sono spesso centrati intorno a concetti quali "uguaglianza nella differenza", identità culturale e simili. Concetti che necessitano di un'attenta riflessione, onde evitare di promuovere un'epistemologia della co-



noscenza culturale quale oggetto di contemplazione e di fissazione. La questione è oggetto, da decenni, della disciplina antropologica che ha ampiamente messo in discussione l'idea di cultura quale contenitore chiuso di elementi dati e pronti per l'uso. «Basta con il couscous», mi disse un padre marocchino stanco di presentarsi annualmente negli istituti scolastici dei figli per spiegare, ad una platea di scolari annoiati, perché i Musulmani non mangiano il prosciutto<sup>4</sup>.

Analizzando il materiale raccolto durante la ricerca<sup>5</sup> può essere interessante osservare come per molti degli immigrati sia il ritorno nel proprio paese a costituirsi come punto di riferimento capace di collegare insieme passato, presente e futuro. Non a caso, nelle narrazioni, l'immagine della casa ritorna continuamente come se il pensiero seguisse un itinerario immaginario che riporta il soggetto continuamente ad essa impedendogli in questo modo di perdersi. In molte delle interviste rilasciate mi la casa si presenta spesso come il desiderio che ha motivato la partenza dal proprio paese di origine, spesso il racconto si muove circolarmente intorno a questo tema centrale della costruzione della casa configurandola come un luogo-mondo il cui valore e significato va al di là della semplice presenza materiale della stessa. Il riferimento all'altrove permette di trascendere le difficoltà pratiche e concrete della realtà immediata, consente di dare a queste un senso e un significato con-



divisibile con altri e un riconoscimento del loro valore sul piano sociale. I figli crescono in un contesto familiare dove tale riferimento è continuo e costante e dove la permanenza in Italia è spesso considerata come temporanea. Parlando dei propri figli i soggetti non mancano mai di sollevare una domanda circa l'eventualità che, una volta adulti, essi decidano di non fare ritorno. Tale domanda non ha nulla di semplice ed è importante che i soggetti la pongano come una questione aperta. Spesso parlando della questione migratoria ci dimentichiamo di fare riferimento alla storia presente e passata delle relazioni e degli scambi tra l'Occidente e il cosiddetto resto del mondo. Bisogna ripensare a tali relazioni e imparare dalla presenza di questi "nuovi cittadini" che l'altrove è possibile.

### Donne

I discorsi che producono confini attraverso l'utilizzo della contrapposizione noi/ loro articolano, nella maggior parte dei casi, contesti di alterità maschili. Questo denota la costruzione di un'alterità marginale e taciuta. Se è raro che alle donne vengano attribuiti comportamenti e atteggiamenti devianti è d'altra parte utile sottolineare che l'assenza di questo nesso è direttamente proporzionale alla loro invisibilità sociale. Limitandomi alle analisi svolte nei contesti creati dall'incontro di cittadini peruviani, può essere interessante proporre delle brevi con-

siderazioni in merito ai complessi processi di ricontestualizzazione delle norme e dei valori associati al rapporto tra i generi. Le donne, che sovente aprono le catene migratorie familiari, trovano, in molti casi, lavoro presso persone anziane si trasferiscono presso di loro. È in genere solo per un giorno e mezzo alla settimana o a volte ogni 15 giorni che possono lasciare il luogo di lavoro e non sono quindi nella maggior parte dei casi in grado di sviluppare relazioni di vicinato. Queste donne vivono una condizione di lavoro particolarmente alienante. Il costo di tale scelta, in termini emotivi, è molto alto soprattutto se consideriamo che, nella maggior parte dei casi, esse partono lasciando ai parenti o al partner i figli. La modificazione dei rapporti di forza nel nucleo familiare, in particolare per ciò che concerne la capacità decisionale, è resa possibile dall'impatto con un mercato del lavoro che offre maggiori opportunità di occupazione alla donna piuttosto che all'uomo. Il passaggio dalla dipendenza economica all'autosufficienza investe il rapporto di coppia nella misura in cui si modifica il ruolo della donna nella struttura familiare. «Quando inizi a vedere le cose in un altro modo è difficile tornare indietro e fare finta che non sia successo niente». Questa frase, estratta da una delle narrazioni analizzate nella mia ricerca, esprime chiaramente l'irreversibilità di alcuni cambiamenti che l'esperienza migratoria facilita. In un'intervista il Vice console peruviano mi in-

formò che il numero dei divorzi e delle separazioni non solo era molto alto ma in continua crescita. Credo che tale crescita possa essere interpretata quale sintomo di un cambiamento dei valori e dei significati associati a tale istituzione.

Da un lato i processi sopra esposti consentono di pensare all'esperienza migratoria quale strumento di emancipazione, dall'altro i canali informali di collocamento non promuovono, nella maggior parte dei casi, mobilità sociale. Le conseguenze sono evidenti. La mancanza di equilibrio tra funzione produttiva e riproduttiva che le donne immigrate vivono ha dei costi umani molto alti. La mancanza di strutture atte ad accogliere donne con figli è una questione che necessita soluzioni urgenti e il superamento di una regolamentazione dei flussi fondata, come la nostra, sulla dialettica clandestinità/sanatorie. ●

\* Sara Bramani (sbramani@libero.it) è specializzata in Antropologia della contemporaneità all'Università di Milano Bicocca.

### NOTE

1. A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001.
2. Si tratta delle tre figure dell'eccesso (spazio, tempo e individuo) che, secondo l'antropologo M. Augé, caratterizzano questo momento storico definito, dallo stesso autore, con il termine di "surmodernità".
3. Homi K. Bhabha, *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma, 2001, p. 12.
4. È curioso sottolineare che l'uomo lavora in una ditta dove si confezionano i salumi.
5. Osservazioni ed analisi svolte negli spazi creati dall'incontro tra cittadini peruviani.

# Chiapas. La rete educativa popolare

FRANCESCA CAPELLI

Nelle comunità che si sono ribellate al governo federale e si sono dotate di una giunta di autogoverno, anche la scuola è stata rivoluzionata. Riappropriarsi della propria identità e del diritto di autodeterminazione, ha significato anche, per queste comunità, prendere in mano la propria storia e le modalità di trasmissione del sapere. A cominciare dal diritto di continuare a parlare la propria lingua madre



La strada si inerpica sempre più in alto, mentre un cartello ci avverte che siamo entrati in territorio zapatista. "Aquí el pueblo manda, y el gobierno obedece" (qui comanda il popolo e il governo obedisce).

Chiapas, Messico. Da queste montagne, il 1 gennaio del 1994, iniziò la grande offensiva zapatista, con la marcia di migliaia di uomini e donne delle comunità indigene (riuniti nell'Esercito zapatista di liberazione nazionale o Ezln) sulla città di San Cristobal de las Casas. Per far conoscere al mondo la loro esistenza e le loro condizioni di vita. E chiedere al governo federale messicano il rispetto della loro cultura, dell'identità locale, delle tradizioni.

Prima di quella data, poche persone nel mondo si occupavano di questi nativi, che discendono direttamente dai maya, parlano lingue indigene (come il *totzil* e i *tetza*) e non lo spagnolo. Nel 1996, i rappresentanti dell'Ezln furono convocati dal governo messicano per una serie di incontri, a cui hanno partecipato i mediatori dello stesso governo e della Chiesa, visto che Monsignor Ruiz – vescovo di San Cristobal de las Casas – si era schierato dalla parte degli indigeni, riconoscendoli come vittime e oppressi. Da quegli incontri scaturì un accordo, firmato dal governo federale, che riconosceva l'esistenza di un'identità indigena e stabiliva delle autonomie in campo linguistico, scolastico e culturale. A grandi linee, il Chiapas sarebbe dovuto diventare qualcosa di simile alle nostre Regioni a statuto speciale, con l'uso della doppia lingua nei documenti, nella segnaletica e a scuola.

L'accordo del 1996 non è mai stato realizzato, malgrado lo chiedano non solo gli zapatisti, ma tutta la società civile

messicana. Tanto che le comunità che fanno riferimento all'Ezln hanno deciso di "fare da sé", indicendo elezioni autonome, con cui scegliere i propri delegati. È nata così l'esperienza del "Caracol" (che in spagnolo significa "chiocciola"), comunità autogestite tramite la "giunta del buongoverno", un organo collegiale eletto dal popolo, i cui componenti offrono la loro opera gratuitamente (per questo si alternano in turni settimanali e il resto del tempo continuano a lavorare come agricoltori).

## La scuola

Riappropriarsi della propria identità e del diritto di autodeterminazione, ha significato anche, per queste comunità, prendere in mano la propria storia e le modalità di trasmissione del sapere. A cominciare dal diritto di continuare a parlare la propria lingua madre.

«Per come è organizzata, l'educazione in Messico anziché essere un diritto è diventata uno strumento di indottrinamento e propaganda filogovernativa», dice il portavoce della comunità di Oventic, a qualche decina di chilometri da San Cristobal de las Casas. «Nelle scuole governative i ragazzi vengono promossi senza che nessuno verifichi che cosa sanno davvero». Per questo, nelle comunità che si sono ribellate al governo federale e si sono dotate di una giunta di autogoverno, anche la scuola è stata rivoluzionata. «Cerchiamo di verificare l'apprendimento e di valorizzare la diversità e le capacità individuali, di diffondere la conoscenza della nostra storia e delle nostre lingue». Altrimenti nel giro di pochi anni i bambini che vanno a scuola e imparano lo spagnolo non saranno più

in grado di comunicare con i nonni, che invece parlano solo lingue indigene.

Il problema per l'autogestione è la grande diffusione dell'analfabetismo tra gli adulti e la difficoltà di trovare insegnanti indigeni. «Abbiamo iniziato a lavorare con le scuole secondarie», dice il portavoce. «Per formare dei giovani in grado di insegnare ai bambini delle primarie». Da qui sono usciti giovani volontari, maestri popolari disposti a lavorare gratuitamente nelle varie comunità, per creare una rete educativa popolare. «L'obiettivo – spiegano i responsabili – è dare vita a un sistema scolastico autonomo. Gli insegnanti governativi che vogliono restare e lavorare con noi sono i benvenuti, purché accettino le regole condivise che il popolo si è dato».

Restano aperti problemi di sostenibilità: anche se il lavoro dei maestri popolari è di tipo volontario, le famiglie non hanno mezzi per comprare materiale scolastico (non solo libri di testo, ma anche matite e quaderni), vestiti per mandare a scuola i figli in modo dignitoso. In molti casi, non possono garantire un pasto al giorno, necessario ai ragazzi per poter studiare e concentrarsi. La malnutrizione favorisce anche la diffusione di malattie come infezioni respiratorie e intestinali tra i bambini, ostacolando la regolare frequenza. Mentre tra gli adulti negli ultimi anni si è assistito a un aumento di disturbi di origine psicosomatica, a causa della difficile situazione in cui si trovano le comunità zapatiste, sottoposte a pressione da parte del governo federale messicano, che ha militarizzato il territorio, pur avendo per ora rinunciato a offensive esplicite. Ancora, l'invasione di junk food a basso prezzo, sul modello statunitense, ha affiancato alle carenze nutrizionali malattie come diabete e obesità, tipiche invece delle società ricche.

«Molti di noi hanno rifiutato i sussidi governativi – dice il portavoce –. Pochi soldi, un'elemosina che non risolve i problemi del nostro popolo, ma che in alcuni casi permetterebbe di tirare avanti con qualche difficoltà in meno». La quasi totalità della popolazione si dedica alla coltivazione del caffè e ha risentito dell'ulteriore calo dei prezzi agricoli, stabiliti alla Borsa merci di Chiacago. Un chilo di caffè (già essiccato) viene pagato all'agricoltore 7 pesos (11 pesos sono pari a circa un euro). Sono nate anche cooperative di donne che si occupano di artigianato (ceramica e tessitura). «Ma il lavoro artigianale costa tempo e fatica e in città i prezzi a cui si vendono i prodotti sono ridicoli», spiega la portavoce delle donne.

Per saperne di più, si possono visitare questi siti (in spagnolo e in inglese): [www.laneta.apc.org](http://www.laneta.apc.org) e [www.ezln.org](http://www.ezln.org). ●



## Il Rapporto di medio termine sulla riforma inglese

PINO PATRONCINI



**A**vevamo già parlato in uno dei passati numeri di *écoles* dell'intenzione del governo inglese di procedere ad una revisione degli esami della scuola secondaria e dell'istituzione di una commissione all'uopo. Data la struttura "esamocentrica" della scuola inglese una tale riforma corrisponde ad una vera e propria riforma della scuola secondaria. Contrariamente a ciò che avviene da noi, dove la riforma Moratti prevede la scissione del ciclo secondario superiore in due sistemi distinti e la modularizzazione di fatto di uno di questi, la scuola britannica si appresta invece a ricompattare sia il "minestrone alfabetico" dei corsi di cui è composta, sia a riequilibrare il rapporto tra istruzione generale e professionale.

La chiave di volta dell'operazione dovrebbe essere l'istituzione del diploma al posto delle diverse certificazioni di competenze in uso in Gran Bretagna. Quindi mentre da noi si decanta l'abolizione del valore legale del titolo di studio sostituito da un portfolio di certificazioni, in Gran Bretagna lo si vuole rafforzare, proprio per uscire dalla giungla delle certificazioni.

A metà febbraio la commissione incaricata di affrontare il problema ha prodotto il rapporto di medio termine. Esso spiega perché il cambiamento si rende necessario: la causa prima è la confusione che esiste tra le varie certificazioni, che, a sua volta, cela una situazione di debole preparazione degli studenti (circa il 60% degli studenti è insufficiente nelle prove di matematica e di inglese) e di forte dispersione scolastica dopo i 16 anni, termine dell'obbligo scolastico (oltre il 25% dei diciassettenni).

Il rapporto propone di ricorrere a diplomi di livello. I livelli tra i 14 e i 19 anni sarebbero quattro: di entrata, di base, intermedio e avanzato.

I diplomi dovrebbero avere la stessa struttura fondante tripartita su un nucleo centrale, gli apprendimenti fondamentali e le abilità comuni.

Il nucleo obbligatorio è costituito da un livello minimo di preparazione nei calcoli, nella comunicazione e nelle tecnologie informatiche, al posto di matematica e inglese. Ma dovrebbero essere riconosciute anche progetti e attività personali (sport, volontariato, lavoro).

Gli apprendimenti fondamentali dovrebbero costituire la parte più consistente del curriculum, dovrebbero essere scelti dall'allievo e dovrebbero comprendere specialismi sia accademici che professionali.

Le abilità comuni dovrebbero includere l'autoconsapevolezza, le abilità interpersonali e quelle di studio e lavoro.

Fino a 16 anni i ragazzi continuerebbero a seguire il curriculum stabilito per legge, fatta eccezione di alcune opzioni coerenti col diploma, ma non vincolanti per la specializzazione in un'area. Dopo i 16 anni saranno in grado optare per diplomi "specialistici" o per diplomi "aperti".

Il rapporto raccomanda un alleggerimento della valutazione e una graduazione più dettagliata dei risultati.

Il rapporto finale dei lavori della commissione è previsto per settembre, ma la messa a regime delle trasformazioni richiederebbe dai cinque ai dieci anni. ●

Mentre da noi si decanta l'abolizione del valore legale del titolo di studio, la scuola britannica si appresta invece a ricompattare sia il "minestrone alfabetico" dei corsi di cui è composta, sia a riequilibrare il rapporto tra istruzione generale e professionale





## Gli altri siamo noi

BIANCA DACOMO ANNONI

È a Milano fino al prossimo 30 maggio la mostra interattiva *Gli altri siamo noi*, su pregiudizi, discriminazioni e capri espiatori, proposta dall'Associazione "Pace e dintorni"

È un'iniziativa itinerante rivolta in particolare ad un pubblico di età compresa tra i 10 e i 15 anni, dal 1995 ad oggi in 80 città italiane ha coinvolto oltre 6.500 classi, 120.000 studenti e 11.500 insegnanti; più che di una mostra si tratta di un percorso di gioco che stimola ragazzi e ragazze a riflettere sulle proprie reazioni ai problemi che via via vengono loro proposti, ad esprimere le proprie opinioni e a cercare soluzioni.

«Divertente» e «coinvolgente» per gli studenti, «efficace» e «stimolante» per gli insegnanti, la mostra si basa su un principio educativo fondamentale: "insegnate ai ragazzi/e che devono pensare, ma non quello che devono pensare", e il percorso costringe a farsi domande, punto di partenza fondamentale per porre in discussione i propri valori e le proprie certezze. La domanda è l'inizio del cambiamento ed il primo passo verso soluzioni creative.

La visita dura un'ora e mezza ed è organizzata per gruppi di 25-30 studenti accompagnati da un educatore<sup>1</sup>: si inizia con la proiezione di un video introduttivo, si accede poi alla mostra dopo avere compilato un "Passaporto" con i propri dati. Tutti i compiti proposti richiedono cooperazione, quindi si lavora a coppie.

Scoprire, sperimentare e agire sono le tre parole chiave della mostra, e tutte le otto sezioni sono strutturate per sollecitare i visitatori in questa direzione:

1. *le apparenze ingannano*, dove si scopre che la realtà a volte è diversa da quello che sembra, che il proprio punto di vista è selettivo e personale, e spesso il giudizio troppo frettoloso;
2. *vero o falso*, come stabilirlo? Sono tondi tutti i palloni? «Per esempio quelli di rugby non lo sono», quindi non accettare verità aprioristiche;
3. *fatto o opinione?* «Rosso è un colore» è un fatto, «rosso è bello» è un'opinione. Le risposte corrette scoprono la combinazione numerica di un lucchetto che dà accesso alla sezione successiva;
4. *tutti tranne me*, dove si scoprono i meccanismi che portano alla generalizzazione, ragionando ad esempio sull'affermazione di un bambino cinese «Dicono che noi cinesi siamo tutti uguali, ma io trovo di non assomigliare neanche a mia sorella»;
5. *pregiudizi* spesso falsi e crudeli, «le donne non sanno guidare», «gli handicappati non possono praticare sport», «i poveri sono pigri»; come affrontarli?
6. *il capro espiatorio*, meccanismo evidenziato dai racconti di tre ragazzi trascritti su pannelli; tutti ne abbiamo avuto esperienza, scriviamola in una lettera da imbucare in una cassetta che è parte del percorso;
7. *discriminazione* come fenomeno sociale, espressa in alcuni articoli di giornale, di cui ritrovare le origini attraverso la sperimentazione attuata nelle sezioni precedenti; e per ultimo
8. *i giornalisti*, ruolo che si chiede ai visitatori di assumere, scrivendo storie, articoli, poesie per il giornale della scuola, del quartiere o della città. Un modo per assimilare ed integrare l'esperienza.

Un approccio non convenzionale al difficile tema della diversità e della differenza, che conduce ciascuno per mano e per passaggi graduali a scoprire e relativizzare il proprio punto di vista, costretto attraverso il gioco e la partecipazione al percorso in coppia a mettersi continuamente in gioco. ●

Associazione "Pace e Dintorni", tel. 02.48402693, e-mail [pacedintorni@pacedintorni.it](mailto:pacedintorni@pacedintorni.it)

### NOTA

1. La mostra *Gli altri siamo noi* si può visitare a Milano alla Scuola media di via Palmieri 26 tutti i giovedì dalle 17 alle 19. Le scuole, che hanno un accesso privilegiato su prenotazione possono visitarla anche in altri giorni (tel. 02.6437564).

## Islam Europa

Il libro *Islam Europa* (a cura di Tiziana Mori e Simona Giani, Edizioni della Meridiana, Firenze 2003, pp. 155, euro 12) raccoglie il percorso didattico attuato in una classe del Liceo scientifico "Ernesto Balducci" di Pontessieve (FI), con la collaborazione del Centro interculturale del Comune di Pontassieve. All'attività interdisciplinare sullo studio del rapporto fra cultura araba ed europea nel Medioevo, hanno partecipato gli insegnanti di Matematica e Fisica, di Storia e Filosofia, di Italiano e Latino, di Lingua e Letteratura francese, di Religione, una mediatrice culturale, docenti delle Università di Firenze, di Bologna, di Feltre e un'esperta della Sovrintendenza ai beni artistici e culturali di Siena.

## Educare al plurilinguismo

«L'integrazione scolastica e sociale degli immigrati passa per l'acquisizione della lingua italiana ma non a prezzo dell'estirpazione della radice linguistica materna», si legge nella presentazione a *Dalla lingua di casa alle lingue del mondo*. Il libro (a cura di Mariella Marras e Rinaldo Rizzi, Edizioni Junior, Bergamo 2003, pp. 207, euro 16.80, premessa di Tullio De Mauro) raccoglie una serie di interventi su educazione, scuola, multiculturalità, plurilinguismo ai tempi della globalizzazione.

## Globalizzazione e Forme del narrare

Prosegue a Prato il ciclo di incontri "Forme del narrare", organizzato dall'Associazione culturale Grafio, in cui alcuni studiosi si confrontano sui temi della globalizzazione, con particolare riguardo ai diritti. Dopo i dialoghi tra Marc Augé e Romano Madera, Carlo Sini e Alfonso Iacono, il prossimo appuntamento (a Palazzo Novellucci, alle ore 17) è il 3 aprile con Alessandro Dal Lago, Gèneviève Makaping, Giovanni Berlinguer ed Elisabetta Gonfaloni. L'iniziativa si chiude con un seminario (con iscrizione a pagamento) della scrittrice libanese Hoda Barak il 14 e 15 maggio.

Per informazioni: *Grafio*, tel. 0574.28173, e-mail [grafio@fastweb.it](mailto:grafio@fastweb.it).



PAGINA  
37

# de rerum *natura*

Inizia con questo articolo sulle biotecnologie e gli OGM (gli organismi geneticamente modificati di cui la stampa e i media parlano con grande frequenza spesso in maniera imprecisa) una serie di interventi dedicati al tema del postumano



## Postumano. Nuove biotecnologie e organismi geneticamente modificati

MARCELLO BUIATTI\*

▼  
Se si inserisce un gene da un organismo non umano (ad esempio una pianta), questo ci porterà una nuova funzione che non è detto sia compatibile con la armonia della rete umana aggiustatasi nei milioni di anni della nostra evoluzione. Comunque sia, il risultato della operazione non sarà prevedibile ma semmai potrà essere chiarito dopo che l'organismo risultante si sarà sviluppato. La prova di tutto questo, in un certo senso malauguratamente, ci viene proprio dagli scarsissimi successi ottenuti per ora con l'uso delle tecniche di ingegneria genetica soprattutto in campo animale e vegetale.

### **Insuccessi**

Tale insuccesso è essenzialmente dovuto al fatto che gli organismi geneticamente modificati stanno generalmente male per gli squilibri che porta nei loro organismi l'inserimento di un gene

“non previsto” e quindi non sono produttivi. A fronte delle migliaia di diversi organismi transgenici nei laboratori che vengono continuamente reclamizzati dai mezzi di comunicazione di massa e da una parte degli stessi biotecnologi, quelli che hanno avuto un qualche successo in commercio ameno in termini di produttività, sono pochissimi.

Qualche successo si è invece ottenuto con l'ingegneria genetica dei batteri e in particolare con microrganismi geneticamente modificati per la produzione di proteine umane importanti per la nostra salute che non potremmo procurarci in altro modo. In questo caso, naturalmente, non si usano i batteri in quanto tali ma solo le proteine che da essi vengono estratte.

Il primo esempio di applicazione di questa pratica è il caso della produzione di insulina che è stata messa in commercio come prodotto del Dna ricombinante negli anni '80. Questo ha fatto sì che non si utilizzasse quella estratta dai su-

ini che è più costosa e provoca più facilmente allergie. Altri esempi di prodotti già utilizzati a scopi terapeutici sono l'ormone della crescita (hGH), utilizzato per combattere il nanismo, gli interferoni (IFN), che si usano contro alcuni tipi di leucemia e l'epatite virale, e la interleuchina 2, impiegata come coadiuvante nelle terapie antitumorali. Altri ancora sono il «fattore di stimolo delle colonie di granulociti» (G-CSF) e l'eritropoietina, che aiutano a tollerare le chemioterapie in pazienti sofferenti di tumori, l'«ormone di stimolo dei follicoli» che può curare la sterilità umana, il fattore VIII per la emofilia, la DNAsi per la fibrosi cistica e altri ancora.

Le cose sono invece andate malissimo (almeno fino ad ora) in campo animale perché gli appartenenti a questo gruppo di organismi resistono molto peggio delle piante alla modificazione dei loro patrimoni genetici. È per questo che nessun animale geneticamente modificato per uso alimentare è in commercio anche se

da alcuni anni si prospetta la introduzione di un salmone gigante ottenuto mediante la inserzione di un gene per l'ormone somatotropo (per la crescita). Un'operazione di questo tipo era stata fra le prime ad essere tentata nei primi anni '80 del secolo scorso sul topo ed aveva destato molte speranze. Il topo transgenico tuttavia era sì grosso molto di più di sua madre ma aveva una vita molto ridotta ed era sterile. Maiali trasformati con lo stesso gene erano talmente squilibrati nel loro bilancio ormonale che crescevano addirittura meno della loro controparte non trasformata.



### **Biopirateria**

Questa la situazione complessiva, senza dubbio non rosea dal punto di vista della qualità e della quantità dei prodotti. Non mi sembra che si possa infatti sostenere che sia un successo per una nuova tecnologia l'aver ottenuto, in venti anni circa di ricerca e sperimentazione, con una spesa enorme, piante con due soli caratteri modificati con successo, appartenenti a pochissime specie e poche varietà, coltivate solo in pochi paesi con una agricoltura molto particolare. Appare veramente assurda, dato il quadro ora descritto, l'affermazione che le nuove piante geneticamente modificate risolveranno la fame nel mondo visto anche che i pochissimi prodotti in commercio non sono coltivati nei paesi in cui la fame è endemica e miete ancora moltissime vittime. Né si può pensare che i popoli poveri non usino le piante transgeniche solo perché hanno paura irrazionale per la propria salute in quanto queste paure non sono mai state proprie degli affamati ma semmai di quelli che hanno in abbondanza cibo e possono quindi scegliere quale mangiare. Devono quindi esserci altre ragioni. Tutti gli OGM fino ad ora presenti sul mercato sono stati commercializzati da pochissime multinazionali che le hanno prodotte secondo quelle che il Nord del mondo considera le sue esigenze primarie. Sono quindi piante che producono molto cibo di qualità non eccelsa, ma a costi di produzione, in termini di fertilizzanti, pesticidi, energia, piuttosto elevati e tali comunque da non poter essere affrontati dalle agricolture di sussistenza. Inoltre le varietà modificate in alcuni casi non si sono mostrate resistenti ai parassiti e patogeni del Sud del mondo (questa è la causa del disastro del cotone resistente ad insetti in India, non corrispondono alle abitudini delle popolazioni dei paesi del Sud che, ad esempio, in

Asia non si nutrono di mais ma di riso e grano e mangiano poco o per niente la soia. Quello che sta succedendo è che gli OGM, lungi dall'aver un significato pratico per la produzione del cibo, sono essenzialmente una scusa per mandare nei paesi in via di sviluppo derrate eccedenti che al Nord del mondo non servono, per aprire del tutto i mercati a prodotti di scarsa utilità a basso costo distruggendo le agricolture locali, per ottenere leggi più compiacenti verso quella che viene chiamata biopirateria (la brevettazione di varietà locali antiche non protette ma di qualità) e in genere per ottenere il controllo economico di mercati non ancora completamente conquistati.

### **La virtualizzazione compiuta**

La virtualizzazione così è compiuta. Si vendono prodotti a prezzi che non sono più legati al costo di produzione ma dipendono dalle sovvenzioni. Si "costruiscono" questi prodotti solo per venderli, in modo del tutto indipendente

dalle regole della natura vivente e anche dalle cosiddette regole della domanda e della offerta. Si impone una struttura omogenea e quindi letale alle agricolture di tutto il mondo senza che questo sia finalizzato ad altro che ad un aumento della circolazione monetaria e cioè del cosiddetto indice di benessere costituito dal PIL. Il circolo vizioso è chiuso e lo si riesce a fare senza che nessuno più discuta del valore reale dei prodotti ma in modo che tutti si scannino discutendo sulla natura di magia nera o di magia bianca delle biotecnologie in quanto tali o anche su paure in gran parte immaginarie, senza preoccuparsi dei veri pericoli che non stanno nella tecnica in sé stessa ma nella sua arretratezza e incapacità di dare prodotti utili e ad effetto prevedibile, nei possibili prodotti futuri, nelle conseguenze delle politiche economiche che ne derivano per le agricolture e così via. ●

\* Marcello Buiatti insegna Genetica alla Facoltà di Scienze Biologiche dell'Università di Firenze.





Non a caso, la scrittrice, nell'ultima raccolta di racconti-saggi *In sonno e in veglia*, dice: «Io sono più che mai dalla parte delle Bestie, e grande è la malinconia che provo nel sapermi appartenente alla specie umana». Naturalmente i primi che ci vengono alla mente sono i tre che danno il titolo ai rispettivi romanzi: *L'Iguana*, *Il cardillo addolorato* e il cucciolo di puma di *Alonso e i visionari*. Ma anche altre bestiole popolano le sue pagine: la palummella che rappresenta un alter ego più quotidiano del cardillo, la scimmia di Mindanao, nel racconto omonimo di *L'Infanta sepolta*, la tartarughina del Levante di *Corpo celeste*, che nei suoi occhi tristi e quieti racchiude il dolore di tutto l'universo, il gatto dolcissimo appartenente ad Anna Maria che ispirò il puma Alonso e che è anch'esso ricordato in *Corpo celeste*<sup>1</sup>.

### I piccoli Popoli muti

Sono i «bambini della creazione», i «piccoli Popoli muti»<sup>2</sup>, che, al pari e più dei fanciulli umani, dei poveri e dei sottomessi della nostra specie, condividono il destino di essere privi di «espressività», di voce capace di rivendicare i propri diritti, spogliati e feriti dal reale.

Alcuni, come il cardillo e Alonso, in ciò compagni di folletti e *munacielli*, sono come un riflesso di un mondo più giusto, quel continente della vera realtà, dove ci può essere benessere e gioia per tutti i viventi, portatori di un disordine propizio al cambiamento. La voce del cardillo, col suo ritornello ripetuto, e così l'affettuosa docilità del puma, portano la consapevolezza del peccato, cioè della sopraffazione operata dai potenti, e la compassione per il dolore delle vittime. Non tutti riescono a sentire quel trillo o a cogliere quello sguardo, solo gli «uomini del lutto», quelli



## L'amorevole bestiario di Anna Maria Ortese

MARIA LETIZIA GROSSI

Gli scritti di Anna Maria Ortese ci presentano come protagonisti o comprimari molti piccoli animali, spesso al confine tra la loro specie e la nostra, talvolta messaggeri di un altro mondo, più giusto e pietoso

che avvertono il rimpianto di un'armonia dell'universo perduta per mano umana<sup>3</sup>. E questi spesso sono i bambini, come Decio, che diventa fratello per il puma, o coloro che, immersi nei sogni, non sono cresciuti del tutto.

Queste bestie a mio parere, in quanto messaggere di un bene che consiste nella consapevolezza della sopraffazione e nella compassione per il dolore dei piccoli della natura, sono esseri postumani, perché vivono ed hanno la loro funzione dopo il passaggio violento dell'azione dell'uomo.

In certi casi queste creature sono a metà fra l'animalità e l'umanità: il piccolo puma «già umano in quei giorni», l'iguana Estrellita, che è insieme una donna giovane e vecchissima e un rettile verde e rugoso e ha in sé anche qualcosa di marino, come una minuscola sirena<sup>4</sup>. Anch'essa postumana, perché, serva sfruttata, bestia esclusa dalla civiltà, rappresenta la natura sopraffatta dal passaggio dell'uomo, inteso in quanto specie e in quanto genere maschile. Essa è del tutto priva di diritti, svolge un lavoro pesante e disprezzato per poche pietre, che costituiscono il suo stipendio, è usata dal padro-

ne prima come amante e poi come serva, è considerata perfida e diabolica e in qualche modo viene contaminata dall'avidità della società umana (conta e racconta il suo gruzzoletto di pietre con sguardo avido). Vive perciò la sua condizione di reietta dopo aver subito il rapporto con l'umanità, apportatrice di dolore.

Non è un caso che il personaggio più emblematico di questa condizione intermedia tra l'umano e l'animale sia un personaggio femminile, in quanto più vicina alla natura, colonizzata dagli uomini, e in quanto oggetto d'uso per il maschio padrone. I suoi pensieri non sono mai raccontati, essa «esiste solo attraverso lo sguardo degli uomini, che su di essa proiettano le paure che accompagnano il desiderio maschile»<sup>5</sup>.

Dunque in queste creature respinte ed escluse si condensano i timori dell'ignoto e del diverso, che sia rappresentata dal femminile o dall'animale, ma anche un'altra paura ancora più viscerale. Anna Maria Ortese è convinta che vi sia continuità fra le specie, che non si possano introdurre fratture né gerarchie fra i viventi. Ed è questo uno dei motivi per cui questi esseri vengono ri-

fiutati e schiacciati, troppo ricordano a colui che si considera all'apice dei viventi la stretta familiarità con gli «inferiori»<sup>6</sup>. Il conte Daddo, che invece è rimasto un po' fanciullo e dunque è personaggio salvifico, si innamora della misera Estrellita e muore per lei.

*L'Iguana* è dunque un grido contro ogni colonizzazione, quella della servitù imposta alle persone, agli animali e alla natura, quella economica raffigurata dallo sfruttamento immobiliare e turistico che inizialmente il conte Daddo voleva attuare nell'isola di Ocaña, quella a sfondo religioso della famiglia americana che vuole fondarvi un centro di meditazione.

Alla fine del romanzo-favola filosofica, l'iguana si salva e gli abitanti dell'isola, redenti come lei dal sacrificio di Daddo, passano il tempo imparando a leggere e a scrivere (è bello che sia questo l'esito della redenzione), per inviare una lettera al Conte.

«... Riconoscimi. Salutami. Col mio nome chiamami, non con quello del serpe»<sup>7</sup> scrive Estrellita, ormai non più oggetto, rivendicando la propria identità personale. ●

### NOTE

1. Per la bibliografia di Anna Maria Ortese, rimando al mio articolo, su *école* n. 23, nuova serie, aprile 2003, *Maestre e maestri: Anna Maria Ortese*.

2. In *In sogno e in veglia*, Adelphi, 1987.

3. Per quanto riguarda gli animali messaggeri d'amore in Anna Maria Ortese, confronta Mavina Papini in *La perturbante*, a cura di Eleonora Chiti, Monica Farnetti, Uta Treder, Morlacchi editore, 2003.

4. In proposito, si leggano Gabriella Fiori, *Anna Maria Ortese o dell'indipendenza poetica*, Bollati Boringhieri, 2002 e Monica Farnetti, *Anna Maria Ortese*, Bruno Mondadori, 1998.

5. Confronta Irmgard Scharold in *La perturbante* (cit. in nota 3).

6. Monica Farnetti, *Anna Maria Ortese* (cit. in nota 4).

7. Anna Maria Ortese, *L'Iguana*, Vallecchi 1965, p. 197.





## La posizione dello studente

ANDREA ROSSO



**T**rascorre lì, in quella posizione, non meno di 10 mila ore della sua vita. Quel mobile verdastro, freddo e instabile circo-scrive ed esaurisce il suo territorio privato. Decora coattivamente questo suo luogo relativamente sicuro tutti i giorni daccapo: dipinge a pennarello sul laminato plastico, incide nei 24 millimetri del massello di faggio del bordo, traccia e ripassa continuamente con la penna a sfera solchi che prima o poi metteranno a nudo il compensato o il truciolare spugnoso sottostante, con le sue strie di colla da segnare a penna. Tatuaggi, più che disegni. Sui piani, ma anche agli angoli smussati, giù per le gambe metalliche, sul ripiano per i libri, lungo il "profilato angolare di acciaio da mm 40x25 che funziona da spondina laterale di contenimento", intorno alle asole inviolabili che tengono insieme il traballante edificio.

Naturale che stando seduto al banco tutto questo tempo, uno si ammali, anche fisicamente, come del resto avverrebbe quale che fosse il mobile aggrappati al quale si decidesse di vivere così a lungo. Ma il banco è un mobile specialmente infido. Da un'analisi di una giornata tipo di un bambino tra i 6 e 7 anni, risulta che in media 8/10 ore resta seduto, cioè nella posizione che più rischia di influenzare nel tempo la struttura della colonna vertebrale. E crescendo, le cose non vanno meglio. Il 51,2% dei giovani in età scolare lamenta lombalgia, con il 41,6% che ha avuto episodi acuti mentre era seduto in classe e ben il 69,5% dopo la prima ora di lezione<sup>1</sup>.

La verità è che la "posizione dello studente", cioè seduto al banco, è del tutto innaturale. Ironia della sorte, «un aumento dell'inclinazione del piano di lavoro determinerebbe un progressivo miglioramento per chi deve leggere, ma anche un progressivo peggioramento per chi deve scrivere o compiere dei lavori manuali»<sup>2</sup>.

Se lo studente seduto al banco sta male, ci viene in mente, per prima cosa, di toglierlo di lì. Uno studente meno incatenato al banco, che si muove liberamente nello spazio collettivo, è sicuramente uno studente più sano (anche di mente). Ma purtroppo questa soluzione non è condivisa. La strategia è invece di tenere lo studente dov'è adesso, ma costringere il banco a trattarlo meglio. Senza alcuna ironia, le leggi nazionali ed europee stabiliscono protocolli rigidissimi sulla "formazione del banco". Le norme di riferimento, integrate di recente a livello europeo, sono le seguenti: UNI 7713, prENV 1729-1 (*european prestandard*), UNI 8592/84, 9086/87, 9085/87, 8595/84, 8594/84, 8593/84.

Il banco che viene fuori da tutto questo lavoro assomiglia in modo stupefacente a un normale banco, ma è tecnologicamente corretto e fa anche meno male. In questo modo ci si può stare tranquillamente incatenati molto più a lungo. ●

### NOTE

1. Troussier B., Davoine P., de Gaubemaris R., Fauconnier J., Phelip X., Scand J., Rehab Med, 1994).
2. Bendix, 1984.

## Il sole

Da venerdì 14 a domenica 16 maggio, *Ises Italia*, sezione dell'International Solar Energy Society, l'associazione per la promozione dell'utilizzo delle fonti energetiche rinnovabili e gli usi razionali dell'energia, organizza i "Giorni delle rinnovabili", tre giornate dedicate alla promozione della risorsa solare. L'attività informativo-didattica per le scuole si intitola "Arte e tecnologie solari". Si tratta di un'iniziativa itinerante a carattere storico, artistico e tecnico-scientifico. Attraverso un percorso costituito da tavole a colori e installazioni dimostrative, si illustrano le strategie messe in atto fin dall'antichità per sfruttare l'enorme potenziale energetico del sole ed i principi di funzionamento delle tecnologie solari e rinnovabili, come il fotovoltaico e le grandi turbine eoliche.

Per informazioni: *Ises Italia*, via Tommaso Grossi 6, 00184 Roma, tel. 06.77073610, fax 06.77073612, Elisa Modugno, e-mail modugno@isesitalia.it, www.isesitalia.it.

## Gregory Bateson

Si tiene a Roma il 14 e 15 maggio (Aula magna dell'Università "Roma Tre", via Ostiense 161) il convegno "Gregory Bateson (1904 - 1980). I cent'anni di un pensiero vivente". L'iniziativa è organizzata dal *Circolo Bateson* e dal *Cidi di Roma*, con la collaborazione di Legambiente, del Laboratorio epistemologico "Pensare per storie", del circolo culturale "I draghi locepei" di Palermo, della Federazione italiana dei Cemea e di *école*.

Il programma delle due giornate prevede interventi su "Il senso del convegno", Maria Rocchi e Lucilla Ruffilli e su "La cornice", Sergio Manghi; "In forma di Metalogo", Marcello Cini, Rosalba Conserva, Marco Deriu, Elena Gagliasso, Alfonso M. Iacono, Simone Lucido, Giovanni Madonna, Davide Zoletto... e il pubblico; "Il tessitore del contesto e delle storie", Giuseppe O. Longo. Un'intervista di Mauro Doglio ed Enzo Scandurra a Marcello Cini aprirà la sessione di sabato. Le *Conclusioni* saranno a cura di Giuseppe Bagni e Renata Puleo. Sabato pomeriggio è prevista una visita alla Garbatella, con la guida di Gianni Rivolta, autore di un libro sulla storia del quartiere e domenica mattina la visita al Roseto comunale, con la guida di Alessandra Magistrelli, docente di scienze naturali.

*Circolo Bateson*, Rosalba Conserva, via Costantino 73, 00145 Roma, e-mail circolo.bateson@tiscali.it; *Cidi di Roma*, piazza Sonnino 13, 00153 Roma, tel. 06 5881325, e-mail cidi.roma2@flashnet.it.

# media

## cinema



### Generazioni difficili d'amore

ANDREA BAGNI

Parla di un cinquantenne e di una ragazza, tipo quelli che s'incontrano a scuola ma in una Tokio straordinaria collezione di non-luoghi, questa non-storia di rapporti non-sessuali: *Lost in translation*, perduto/i nella traduzione

e

PAGINA  
42

Una cara amica, a proposito di posta elettronica, una volta mi ha pazientemente spiegato che solo gli uomini possono immaginare rapporti intensi senza implicazione dei corpi: astratti intellettuali neutri. Un'altra, una trentina d'anni prima, aveva messo la stessa energia pedagogica per spiegarmi invece che *tutte quelle mani addosso* erano così materialistiche e maschili: *può essere bello anche solo parlare, guardarsi negli occhi, comunicare con i silenzi*. Un'altra svolta del Novecento (non male ma quanto tempo perduto a tradurre...). Del film di Sofia Coppola mi avevano detto, *vedrai non succede niente, due per caso in Giappone non sanno decidere di cambiare vita e tirano avanti senza coraggio, né avanti né indietro*.

Invece la non-storia di amore meta-fisico mentale è bellissima, narrata da uno sguardo

intenso e iperfemminile, radicata nel suo essere tutta nel presente e nell'altrove, senza futuro particolare, irripetibile. Non di consumo.

#### Lo sguardo femminile

Non è solo lo sguardo femminile che ti abbraccia da subito – un tessuto d'immagini lievi di desiderio, un filo tenue di pensieri e parole che tengono insieme i due protagonisti in vacanza-fuga-pausa da se stessi (vent'anni lei, che ci faccio qui con questo marito, che c'entra questo mio futuro con me; cinquant'anni lui: che ci faccio qui con questo bicchiere in mano, che c'entra il mio passato con me); grandi finestre, cieli e grattacieli, corpi che si "rimbozzolano", abbracciati a se stessi, quasi trasparenti nei riflessi di vetro e metallo della città. È il respiro del film che ha la ma-

linconia pacata di chi non ha fretta di arrivare da nessuna parte, la tenerezza di un'insonnia comune – e poche cose possono essere amoroze come le insonnie. Avvicinare.

Tempi e spazi – come sentimenti – scorrono fluidi, attraversati dal riconoscimento-innamoramento del vecchio attore e della giovane non-si-sa-cosa. Sospesi.

Perché le cose succedono e non hanno né un inizio né una fine. Ci si limita a *stare* nella vita rispettandone tutti i vuoti e i pieni, scivolando sugli amari abissi di una modernità tecnologica popolata di videogiochi e teleseualità, resa sopportabile dai banconi dei bar notturni.

Tutti gli incontri sono incontri con *passanti*, frammenti di storie non vissute sempre solo possibili – come nelle poesie parigine di Baudelaire, volti nei boulevard, solitudini nella folla, corpi che appaiono e

scompaiono indolenti nell'orizzonte del flaneur.

Niente "coronamento" di sesso intergenerazionale, insomma. Il cinquantenne in crisi e la ragazzina...

L'atto maggiore d'amore di Sofia Coppola verso il suo autotironico gentlemen – ex star di Hollywood, testimonial da tivù domenicale di una marca di whisky – è farlo essere quasi inconsapevole di fronte a lei della nottata passata con la matura cantante del night; lasciargli un candore, che lo salva: le cose succedono, e non sono tutte buone, a una certa età si può sbagliare. Pazienza. (Ed era già stato grande nel salvarsi da uno strumento ipertecnologico di fitness impazzito – come nell'antica sigla del cartone dei *Pronipoti*, mi pare).

Peraltro i due eroi nel postumano una notte la passano a letto insieme, nella tranquilla insonnia condivisa, a



Scene da *Lost in translation*.  
In alto: Scarlett Johansson; qui a lato: Anna Faris, Scarlett Johansson e Giovanni Ribisi; Bill Murray; Scarlett Johansson e Bill Murray.



raccontarsi la vita (i figli, tragici e meravigliosi mutanti, destrutturatori dell'identità altrui; il lavoro, quale lavoro?, i mariti e le mogli, quali mariti e mogli?) avvolti nella sensualità di uno sguardo sempre orizzontale, di fronte al bianco e nero de *La dolce vita*: Marcello e Anita che parlano e non si capiscono nella notte della famosa fontana (ancora traduzioni).

In *Le correzioni* Jonathan Franzen racconta del vecchio padre che *l'amore per lui non era questione di avvicinarsi ma di tenersi a distanza* (e lasciare alla figlia che ha sbagliato e lo ha costretto a lasciare il lavoro, l'inconsapevole libertà del vivere).

### Di frontiera e di ponti

Forse è una storia di frontiera anche questa. E di ponti – che permettono incontri ma non spostano le distanze.

Forse è di questo genere molto dell'“amore” che scorre talvolta fra i banchi e le cattedre. Forse anche in classe – un computer per ogni ragazzo (quando mai), qualità totale giapponese, generazioni che non si capiscono e un mare di roba perduta nella traduzione – le cose fluiscono e hanno senso proprio nelle fredde distanze della megamacchina. Fuori del set è un casinò.

Nel film di Sofia Coppola succede tutto quello che può succedere quando ci si riconosce nella folla, vicini per un po' (e dunque per sempre) in quel tempo precario che è il nostro tempo umano.

Alla fine, piccola forzatura nel flusso incasinato del tempo di Tokio, il cercarsi e trovarsi nella folla – perché comunque un *segno* deve esserci all'altezza degli eventi, il simbolico vuole la sua parte. Lei di spalle (sarà lei o un'altra qualunque, la domanda chiave sempre). Bacio e abbraccio sobriamente erotici (perché anche i corpi la vogliono una parte).

Finché il sole splenderà (dietro i grattacieli, oltre le vetrine, perfino dentro gli ascensori) sulle solitudini umane. ●

## Identità o appiattimento?

MONICA ANDREUCCI

*La ragazza delle balene*, un film per domandarsi “chi siamo” in ogni angolo del globo

Chissà se, in un fremito di umanità, guardando le facce spente e la caccia strabordante dei coetanei, i 10/14enni occidentali si riconoscerebbero. Seppure non accadesse il poetico film<sup>1</sup>, tutt'altro che melenso, andrebbe fatto vedere alle nostre tuttocaccola tempeste ormonali, affinché si sentano prima o poi graffiare l'anima.

Questa favola, infatti, fa intrigantemente partecipi anche gli spettatori più bolsi, pur se ragazzotti disincantati e straviziati. Anzi, forse più loro che gli adulti, perché tratta questioni spinosissime di relazione con “i grandi”, rapporto messo definitivamente in crisi dal prezzolamento di ogni cosa (ormai tutto si risolve pagando, il consumismo ci fa incapaci di Amare). Eppoi si mostra il confronto-scontro con i più astrusi pregiudizi (quelli che impediscono ai ragazzi di sognare nel naturale, infantile delirio di onnipotenza), e si racconta lo smarrimento dovuto alla mancanza di uno straccio di identità (cui aggrapparsi per crescere ispirandosi a qualcosa, purchessia).

*La Ragazza delle Balene* è la storia di una ragazzina tanto sfortunata quanto predestinata. Detto così sembrerebbe una riedizione di cose alla *Olivier Twist*, invece nulla del genere: sarà la collocazione ultraperiferica, in un villaggio isolato ma non povero, perché c'è comunque tutto quel che appartiene alla modernità: sarà quel paesaggio vibrante sullo sfondo, con i colori urlanti di un ambiente straordinario; sarà l'ossessivo attaccamento degli anziani alle tradizioni (Maori, nella fattispe-

cie) cui contrasta l'indifferenza della locale gioventù. Tutto ciò si fa esplicito e lampante nella carrellata, schierati in fila, sugli ometti puberali del luogo dalle fisionomie flaccide a riflesso, già più grandi dell'età, della rassegnazione di vivere senza modelli affidabili. Anzi, privi di qualsiasi modello che non sia televisivo.

Genitori senza “palle” li lasciano a sé stessi perfino così lontano dalle metropoli (è l'affettività che si fa zerbino, nella globalizzazione), mentre i nonni concedono la cura solo in assenza di scandalo culturale (ciò che “le donne non devono/ possono fare”). Ed i figli d'ogni età hanno solo voglia di scappare, ovviamente non si sa da che né verso cosa, esattamente come succede in troppe delle opulente case nostrane. Qui scatta, nei pargoli urbani a noi noti, il transfert che incanta ed annulla gli antipodi di distanza geografica. A metterci poi la magia del canto dei cetacei che, dall'enormità marina, solo la protagonista Pai sembra sentire e da cui si lascia ispirare, ecco il salto spaziotemporale che fa persino credere vera la storiella della divinità oceanica da cui tutta la piccola comunità sarebbe stata generata.

La passione che questo scricciolo al limitare della preadolescenza mette nell'imparare le usanze antiche la fa quasi apparire ridicola, quando tutti intorno inseguono chimere da lustrini e pailletes (è l'ulteriore effetto del villaggio globale, la fotocopiazione perfino dei desideri). Eppure è quantomeno originale vederla cantare e danzare qualcosa

che mai sarà su “Videomusic”, soffrire per l'abbandono e la solitudine, ma pure recuperare l'arte del bastone come difesa. Così, dando una sonora lezione a tutti i Maschi dell'universo – non è l'anatomia che fa superiorità, l'intelligenza sta altrove – Pai ritrova il senso puro della guerra, difendersi appunto, com'è scioccante la (ri)scoperta dell'orgoglio indigeno, che poi è quella forza interiore senza la quale i muscoli, per quanto allenati, sono buoni solo da far bistecche.

Fino alla catarsi finale, dopo che la natura dà segno tangibile ed inconfutabile di sé: il riconoscersi nei riti ancestrali, tutti insieme, nella festa tradizionale con tanto di autentici tatuaggi e coreografia simbolica. Certo che di comportamenti fuori dal tempo si tratta, ma niente di ridicolo o di inutile. Il nuovo “nemico” aggressore ed invasore dei popoli non viene più dal mare (o da un dovunque concreto) ma da qualsiasi atto che, socialmente, economicamente o politicamente, conduca più o meno subdolamente all'omologazione. Quindi il non dimenticare le proprie radici serve a sapere di avere, perfino nei luoghi più dispersi e minuscoli, una *identità*, unicità da conservare proprio per aprirsi al resto del mondo senza fagocitamenti. Altrimenti c'è l'assurda dicotomia tra appiattimento e razzismo. Cioè l'ignoranza, ovvero il deserto emotivo. ●

### NOTA

1. Regia di Nikki Caro, produzione 2002 Nuova Zelanda/ Germania, con Keisha Castle-Hughes, Rawiri Paratene, Vicky Haughton, durata 104'.

## Dai bisogni alla patente

GIANCARLO ALBERTINI

Ho fatto un collage con i brani che riguardano tecnologia e informatica tratti dagli allegati C e D della legge 53 (Riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo); ho così potuto leggere in sequenza le indicazioni per gli allievi dai 5 ai 13 anni, alla ricerca del disegno interno. Ebbene, non c'è alcun ragionevole disegno, ma solo un folle disordine. Si parte dai «bisogni primari dell'uomo, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano» (prima indicazione per la classe prima primaria) per giungere a «padroneggiare i primi moduli utili al conseguimento della Patente europea ECDL» (ultima indicazione per la terza ex-media)

**F**ilogeneticamente corretto: i *fanciulli* di prima primaria «analizzano i propri bisogni e li correlano con le opportune tecnologie, le classificano in base alle loro funzioni, accendono e spengono le macchine seguendo procedure canoniche ed infine accedono al sito web della loro scuola».

In seconda e in terza primaria videodisegnano e videoscrivono facendosi guidare da un *correttore ortografico e grammaticale* per già da subito interiorizzare, seguendo le troppo spesso fantasiose correzioni rosse sullo schermo, una norma rigida alla faccia dell'apprendimento della scrittura: un esercizio di videocopiatura in cui evitare sviste. In quarta e quinta «riconoscono le potenzialità ed i limiti della telecomunicazione» (ma non si dovrebbe anche utilizzarla?), come anche «analizzano le macchine in grado di riprodurre testi, immagini e suoni» (e ancora non si fa cenno ad una loro utilizzazione). Si «approfondisce la videoscrittura e si creano semplici pagine web personali o della classe»: qui si dovrebbe necessariamente utilizzare un qualche software per html, sempre che naturalmente lo si sia individuato, analizzato e riconosciuto, immagino.

Nel primo biennio della secondaria di primo grado l'allievo affronta problematiche relative ai *sistemi biodigitali*, ma insieme anche «principi di economia domestica e poi la risoluzione dei problemi propria dell'informatica» (ho letto e riletto, ma non ho trovato nella mia testa una risoluzione di questo tipo).

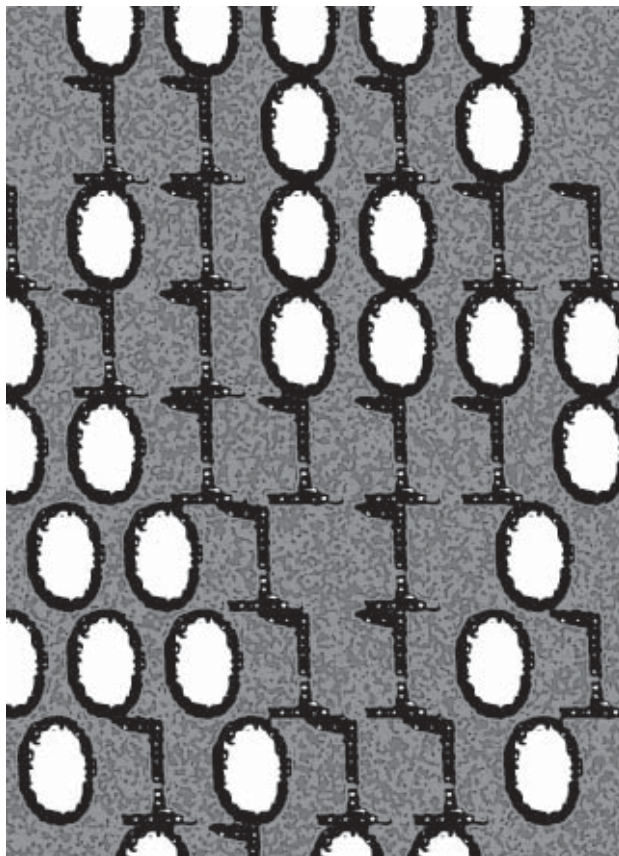
Compare poi «l'introduzione ad un semplice linguaggio di programmazione» (ho paura a chiedermi quale) e poi la *comunicazione in tempo reale*. Considerate che prima non si è fatto alcun cenno a posta elettronica o altre forme di messaggistica asincrona: si giunge direttamente alla videoconferenza a meno che non si parli di telefonia, sms o mms.

Nella terza classe infine si affrontano le attività a distanza: dall'«automazione alla telesplorazione terrestre e esogea»; si utilizza il solito «semplice linguaggio di programmazione per risolvere problemi concreti o [ho letto e riletto, ma non ho capito il senso della o] attinenti alle altre discipline». Se volete un esempio, il testo cita «l'organizzazione di una bibliografia».

E prima di concludere con i moduli ECDL, una sosta «sull'avvio a processi robotizzati».

Conosco moltissimi insegnanti che in questi anni si sono spesi nelle scuole elementari e medie nell'utilizzazione dell'informatica e della telematica per valorizzare il loro insegnamento e gli apprendimenti dei loro allievi: temo per quelli più giovani di me, per le loro menti e per i loro nervi alle prese con indicazioni di questo genere.

Pazzia ed ironia di questo scritto sono un po' mie, ma in gran parte del MIUR. Ho fatto una lettura verticale del testo, ma è consigliabile anche una attenta lettura orizzontale alla ricerca del senso, spesso peregrino, dei parallelismi interni ad ogni disciplina che riguardano i passaggi dagli obiettivi formativi alle competenze. Buone *Unità di apprendimento*. ●



## Chiara e la scrittura

MARIA LETIZIA GROSSI

Un incontro tra Chiara Gamberale e alcune classi delle scuole superiori fiorentine, nel corso di un ciclo di iniziative che mette in contatto scrittrici e scrittori con ragazze e ragazzi



Chiara Gamberale

**C**hiara è giovane, comunicativa e piena di calore e tra lei e i giovanissimi interlocutori si è stabilita subito un'intensa sintonia, che ha significato anche uno stimolo alla lettura e alla scrittura. Per questo le ho rivolto qualche domanda per la nostra rubrica.

**Hai detto spesso che hai iniziato a scrivere a sei anni, il tuo primo libro pubblicato. Una vita sottile l'hai scritto fra i diciotto e i diciannove, cosa significa scrivere per una bambina, per una ragazza molto giovane? Per te a che bisogno o desiderio ha risposto e a cosa ti è servito?**

A me piace pensare che sia stata la scrittura a scegliermi, non il contrario: è l'unica risposta che, negli anni, ho saputo dare agli incomprensibili e improvvisi pomeriggi di una ragazzina di sette anni, chiusi in camera a riempire e riempire quaderni sulle vicende di Clara e Riki, due montanariissimi – nel senso buonissimi, poverissimi, innamoratissimi e così via, su calco dei romanzi per ragazzi che divoravo – i miei primi amici di penna e carta. Negli anni e con gli anni, la scrittura mi ha vista crescere, mi ha illuso di poterlo non fare o di poterlo fare più del necessario, mi ha permesso di distogliermi da quanto non mi piaceva e di concentrarmi su quanto mi piacerebbe ci fosse stato: e continua imperterrita, come

un'ombra, a seguire, allargandola, restringendola, assecondandola o contraddicendola, la mia vita.

**Riflettendo sulla situazione degli adolescenti di oggi, dici che ti lascia un po' perplessa la distrazione, la difficoltà nel decifrare l'infinità dei segnali con cui la televisione e la società in genere ci bombardano. Pensi che la lettura e la scrittura possano aprire uno spazio di calma, di decantazione, uno spazio più personale e critico?**

Certo. In un mondo sempre più asservito al nuovo imperativo "appaio ergo sono", e in cui si corre il rischio che, ai comportamenti, si sostituiscano sempre di più gli atteggiamenti, lettura e scrittura sono un rimando a una dimensione privata, a una fucina – mia per me, tua per te – dove ci sia spazio per un'autogestione di se stessi. Ossia per l'identità.

**Credi che sia possibile suscitare la voglia di scrivere in maniera personale, creativa in classe? Cosa suggeriresti agli insegnanti per appassionare ragazze e ragazzi?**

Gli incontri con gli scrittori mi sembrano già un'ottima idea perché non si viva la cultura come qualcosa di lontano e difficilmente accessibile ma come qualcosa che sorge laddove ci sia la disponibilità a farla propria: disponibilità che è stato il pulviscolo dell'atmosfera un po' magica dell'incon-

tro di venerdì sei febbraio, nell'Istituto Salvemini, con i ragazzi fiorentini. Insomma, qualunque forma prenda, io per suscitare passioni consiglierei passione ed entusiasmo.

**L'adolescenza è un periodo di grandi cambiamenti, di speranze ma anche di paure e difficoltà di adattamento. Pensi che scrivere di sé o delle persone della propria vita o comunque scrivere, possa aiutare in questo processo importante e difficile?**

Sì, certo. Freud – scrittore straordinario ancor prima che medico – scrisse in proposito

pagine bellissime. Al di là dei contenuti, anche solo riempire una pagina di diario fa sì che un'ansia, un'angoscia, un dubbio, si leghino in una parola, in qualcosa che da dentro di noi si sposta fuori di noi, si fa materia. E ha più possibilità di essere osservata con lucidità. «Ah. Il magnifico deflagare della frase», diceva Kafka, alludendo poi alla possibilità, per la scrittura, di risolvere, senza che tu te ne accorga, interrogativi che fino a un momento prima opprimevano e che trovano sollievo proprio da quelle parole che, ma guarda un po', hai appena buttato giù tu... ●

## Una vita sottile

*Una vita sottile*, libro d'esordio pubblicato per Marsilio nel 1999, è un diario in cui la vita della protagonista è raccontata, con molta freschezza, attraverso le persone che le stanno vicino, un capitolo ciascuna, come una specie di album fotografico. La vita di una ragazza socievole, appassionata, con molte esperienze belle, l'amicizia, la scuola, l'amore, ma anche con disagi, ombre, e con una malattia, l'anoressia, all'inizio sullo sfondo, poi vista sempre più da vicino. Dal libro, che ha avuto una larga diffusione, è stato tratto anche un film per la televisione dallo stesso titolo, che si è incentrato sul capitolo riguardante il padre. Sempre per Marsilio, *Color lucciola*, uscito nel 2001, è un testo di pura fantasia, che ha confermato le qualità della scrittrice. L'ultimo romanzo, *Arrivano i pagliacci*, Bompiani 2002, è una storia realistica ma assolutamente inventata; più elaborato dal punto di vista della struttura, rievoca i fatti e la vita di Allegra e delle persone che le sono care attraverso gli oggetti della casa che sta per lasciare. Chiara Gamberale lavora anche in televisione, ha collaborato a *Parola mia*, ha condotto *Gap*, di cui quest'anno cura la rubrica sui libri.

# il libro



Qui si parla della globalizzazione come fatto acquisito e dato: ci si deve organizzare sfruttare le opportunità cognitive, etiche e sociali che essa ci offre. In questo libro non si tratta più di "criticare": ci ha già pensato appunto Morin (che scrive la prefazione, ovvio). Dinamismo, efficacia, incisività produttiva erano i riferimenti di chi organizza il sapere oggi. Qui niente: si tratta di riscrivere i programmi della prossima riforma della scuola globalizzata. Ovvero della scuola che prende sul serio la globalizzazione e la governa come si deve. Si tratta allora di ripensare l'approccio alla storia della civiltà occidentale, il nostro rapporto con la storia tout court, di rileggere la storia della scienza e della terra in una chiave di complessità e di "relativismo" culturale. Niente è com'è per necessità: solo la stocastica ci ha portato dove siamo. E tutto potrebbe essere altrimenti. Davvero siamo alla vigilia della rivoluzione. Niente sarà più come prima se solo lo vogliamo. I nostri riferimenti? Edgar Morin, certamente per averci rivelato le potenzialità del concetto di complessità; Stephen J. Gould, geniale, che ha riscritto le teorie evoluzioniste di Darwin; i sociologi Beck e Touraine che hanno chiarito il nuovo ruolo dell'individuo nel cosmo e Bertrand Badie che ci guidano nel nuovo assetto geopolitico.

Il libro è appassionato, percorso da un afflato rivoluzionario. Basta con le domande inutili: la "conoscenza della conoscenza", che restava

il centro del ragionamento di Morin, ora dà i suoi frutti più maturi. Ora basta con gli errori e gli smarrimenti di chi apprende, basta domandarsi "che cosa ha portato a ragionare così?". La forza del pensiero non sta nella comprensione dei processi affettivi ai quali tutti, insegnanti inclusi, possono educarsi. Si tratta di pensare la scuola come un corpo di nuove dottrine riformate sulla base del concetto di incertezza e di sospensione: questa è la certezza e dobbiamo regolarci ed educarci. Ma anche queste certezze finiscono per assomigliare tanto ai cubi di cemento posati ai margini delle città che tanto desiderio di distruttiva aggressività riescono a sollecitare nei propri abitanti. Morin, da grande saggio del nostro tempo, guardava altrove: Bocchi e Ceruti non vanno oltre la punta delle proprie scarpe. Ma questa potrebbe essere solo un prima lettura.

Guardiamo le cose da un altro punto di vista. I nostri autori rilevano che le «opportunità cognitive si sono moltiplicate e diversificate» e che non ci si può limitare alla trasmissione di competenze. Il compito della scuola sarebbe di «filtrare e di interconnettere molteplici esperienze eterogenee, squilibrate». La risposta non è "sistematica", ma individualizzata: «supportare l'unicità degli itinerari costitutivi di quelle particolarissime culture locali che stanno diventando gli individui del nostro mondo». L'obiettivo dovrebbe essere quello di aiutare l'individuo a percepirci «come identità multipla, aiutandolo nel con-

## Ritorno alle certezze

STEFANO VITALE

Un libro che tenta di volare alto. Comincia dove finisce il libro di Morin *La testa ben fatta* (Cortina, 2000): ancora una volta è l'etica della comprensione e della partecipazione ai comuni destini della terra e dell'umanità che fanno da sfondo. Ma qui non c'è più traccia della denuncia contro i potenti della terra che preferiscono le mine antiuomo, le trivellazioni in Alaska, l'emissione di gas nocivi nell'atmosfera, il buco dell'ozono, i cibi transgenici senza controllo, la guerra come soluzione ai problemi della povertà e della globalizzazione

Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti,  
*Educazione e Globalizzazione*,  
Raffaello Cortina, Milano, 2004, pp. 220, euro 12,50

tempo a percepire gli altri come identità altrettanto multiple». Ed «il luogo dell'apprendimento è nella costruzione dell'itinerario e non nella statica della copia mimetica». Naturalmente i saperi veri oggi «stanno in rete» e dobbiamo comprendere i criteri della selettività: saper scegliere è «investire tempo». Ed allora andiamo verso una storia europea, ad esempio, che annulli l'esperienza della storia singola e parliamo del «pianeta terra». Ricordiamoci che non basta appellarsi al valore della diversità, ma è necessario «interrogarsi su quali [...] regole comuni (siano) in grado di rendere sostenibile la diversità...». E poi ricordiamoci che l'umanità è imbarcata in un comune destino, siamo una «comunità di destino» e dobbiamo organizzare un dialogo tra le diverse culture: le nuove tecnologie ci aiuteranno per costruire una «democrazia cognitiva» «che contribuisca a creare un'attenzione informata e consapevole sui grandi temi che lo sviluppo delle tecnologie di manipolazione della vita e della natura pone oggi al cospetto del mondo».

E piantiamola con l'ambientalismo pessimista e distruttivo che «nega il cambiamento anziché coltivare l'opportunità di orientarlo in una direzione più sostenibile». Non dobbiamo lasciar passare l'idea che la crescita vada immobilizzata. Si tratta di passare dall'idea dei «limiti dello sviluppo» a quella dello «sviluppo dei limiti» (geniale!) cioè alla valutazione dei vincoli e delle opportunità che la coevoluzione (ma non si era spezzata da tempo?) fra biosfera, noosfera e tecnosfera (che ignoranti che siamo) sarà in grado di offrire all'umanità. Mi accorgo di seguire le rovine di un delirio di onnipotenza e piango quasi pensando alla citazione (p. 208) del libro di Longo (*Il sionista*, Meltemi, 2003) cannibalizzato senza pietà in un discorso "senza paura e senza macchia". Etica, estetica, emozionale ed espressione potranno salvarci diceva Longo, riprendendo gli ultimi bagliori del pensiero di Bateson aizzato da un sano sentimento del limite e della paura della sofferenza. Davvero Bocchi e Ceruti sono già in un altro mondo (possibile?). ●

# libri

**Franco Ferrarotti,**  
***Il silenzio della parola.***  
***Tradizione e memoria in***  
***un mondo smemorato,***  
**Edizioni Dedalo, Bari**  
**2003, pp. 168, euro 15,00**

Due universi si contendono oggi il primato nell'influenzare l'identità umana: quello del testo scritto e letto e quello dell'audiovisivo, ciascuno con la sua logica che richiede un diverso modo di porsi e di agire del soggetto, come è dimostrato dalla capacità della lettura di trasformare il lettore in interlocutore attivo e persino in co-autore, a differenza della dimensione passiva indotta dalla potenza ipnotica dell'immagine. «Il testo è in realtà un tessuto, fatto di mille fili, da individuare pazientemente e interpretare alla ricerca dei significati nascosti. In questa ricerca il lettore non è un attore passivo o un fruitore distratto» (p. 10), anche se – osserva l'autore –, il senso comune è portato a ritenere erroneamente che "l'atto del leggere" sia «del tutto naturale e passivo, non troppo dissimile da un atto che si limiti ad accogliere un messaggio esterno», esso è invece «un atto misterioso quanto l'atto della scrittura» (p. 15 - 16). Pur riconoscendo a Socrate di avere avuto ragione nel difendere «l'oralità dialettica contro l'oralità poetico-mimetica», nondimeno Ferrarotti gli imputa il torto di non aver saputo cogliere nel silenzio del libro la «moltitudine assordante» (p. 10) degli infiniti significati di ogni vocabolo. Allo stesso modo il sociologo discute il rifiuto della tradizione da parte dell'Illuminismo, per dimostrare che «la tradizione non è chiusura» (p. 33) e che «non si dà cultura che non sia sedi-

mentazione e ripensamento della propria tradizione culturale...» (p. 38). Ne consegue una riflessione sulla memoria e sulla molteplicità delle sue forme e dei suoi usi, che diviene occasione per pronunciare una replica definitiva nei riguardi di uno studioso raffinato come Tzvetan Todorov e di neorevisionisti ragionevoli come Sergio Romano, e per affermare che il vero rischio non sta affatto nell'eccesso del "culto della memoria", bensì nella Tentazione dell'oblio (titolo di un altro suo testo) che «è sempre in agguato». Altrettanto negativa è la tendenza della nostra società ad eliminare ogni pausa, mentre senza pause, senza "tempi morti", non c'è spazio per il ricordo.

«Nelle società odierne [...] si è schiacciati sul presente, obbligati al fare per fare [...]. I mass-media, d'altro canto, informano e deformano nello stesso tempo. Non hanno passato e sono privi di prospettiva. Non hanno interesse per l'antefatto» (p. 45).

Attraverso la rilettura delle tesi di Maurice Halbwachs, viene chiarita la natura sociale del ricordo, in contrasto con la concezione individuale e intimistica della memoria, teorizzata da Henri Bergson. E se Halbwachs ha il merito di aver rovesciato «il modo in cui la coscienza comune è solita guardare la memoria», come se si trattasse di «una registrazione più o meno fedele del passato», mentre è fondamentalmente una ricostruzione e una «proiezione del presente» (p. 86 - 87), non va tralasciata l'idea di una "memoria culturale", una sorta di sedimentazione plurima di passato che ha, secondo Gérard Namer, la sua concreta realizzazione nelle Biblioteche. A questo punto, riprendendo il confronto tra il libro e i molteplici mezzi di comunicazione di massa, Ferrarotti registra la "relativa sconfitta" della "civiltà della lettura" e non esita a definirla «una perdita secca per l'umanità» (p. 101).

Ai rapporti problematici tra memoria sociale e storia sono destinate dense pagine, nelle quali si mette a fuoco la ten-

sione conflittuale tra memoria e storia nel contesto della modernità, richiamando le osservazioni di Pierre Nora circa lo «sradicamento della memoria» ad opera della storia, che si incarica statutariamente di «distruggerla e reprimerla», delegittimando il «passato vissuto» a tutto vantaggio di una ricostruzione degli eventi da un punto di osservazione esterno. Parimenti significativa l'interpretazione di Yosef Yerushalmi circa la secolare fedeltà del popolo ebraico al racconto biblico, quale forza di "resistenza" della memoria collettiva in funzione dell'identità e della continuità con il passato, gravemente minacciate dalla "storia".

Infine, tornando sulla divergenza tra "la logica della lettura" e "la logica dell'immagine", tra l'homo sapiens e l'homo sentiens, l'Autore segnala la temibile prevalenza di quest'ultimo, «neo-tribale ed emotivo», frutto dell'epoca dominata dalla logica dell'audiovisivo...». E con riferimento ai giovani aggiunge: «Navigano in rete. Un tempo non troppo lontano si diceva che navigavano in rete i pesci catturati dalla lenza» (p. 142). La conclusione tuttavia non è apocalittica, ma propone una soluzione interessante. «È possibile tentare di collegare, se non di conciliare, le due logiche [...] compensando carenze e punti forti attraverso una delicata operazione di interazione critica: un'ora di televisione per due ore di lettura; conversazione sui programmi; passeggiate all'aria aperta; ripresa di contatto con la natura, al di là degli effetti speciali e della "realtà virtuale"...» (p. 145).

MARIA ANTONIETTA  
SELVAGGIO

**Roberta De Monticelli,**  
***L'ordine del cuore. Etica***  
***e teoria del sentire,***  
**Garzanti, Milano 2003,**  
**pp. 316, euro 17,00**

Da molti anni ormai Roberta De Monticelli, insegnante di Filosofia moderna e contemporanea all'Università di Gine-

vra, conduce una ricerca su come coniugare divulgazione e ricerca specialistica. Dopo aver pubblicato l'introduzione alla fenomenologia (*La conoscenza personale*, Milano, Guerini & Associati, 2000), ha preferito puntare sulla riflessione allargata di *Dal vivo. Lettere a mio figlio sulla vita e sulla felicità* (Milano, Rizzoli, 2001) per ritornare infine ad un tentativo di sintesi quale è quello realizzato con il suo ultimo libro. Il suo punto di partenza è innanzitutto quello di verificare (attraverso la creazione di un modello teorico – la *personologia* "teoria della realtà di ciò che noi siamo" – che dovrebbe rimpiazzare le tre lacunose forme presenti di approccio alla sfera del sentire: quella classica, quella psicoanalitica e la neurofisiologica). Se il sentire significa assegnare modalità di valore alle cose e investirle di affettività, il suo contesto coincide con la realtà personale e quindi si costituisce come *identità*. In questo modo sarà possibile strutturare in senso verticale la vita affettiva e le sue componenti, mettendone a fuoco compiutamente le "regionalità": prima vengono le *affezioni sensoriali* (ciò che produce piacere o dolore o entrambi riguardo al corpo di ognuno), poi i *sensi vitali* (la capacità funzionale come dimensione generale in cui si sviluppa l'energia diffusa nel corpo), poi i *sentimenti* propriamente intesi (le priorità affettive di ognuno, in sostanza), le *emozioni* (l'impatto emotivo e reattivo con il presente), le *passioni* (le pieghe abituali del volere e i suoi abiti comportamentali). In che modo, però, tutto questo dinamismo verticale (il passaggio dalle sensazioni alle emozioni e alle passioni) diventa la base per la costruzione di un'etica condivisa? L'"ordine del cuore" non mente mai, ma l'etica ha bisogno di punti di riferimento comuni. Uno di essi (il principale, secondo la De Monticelli) è il *rispetto* inteso come consapevolezza della realtà individuale e irripetibile di ognuno. Su di esso si potrà provare a costruire un sistema di riferimenti

# libri

etici – condivisibili e compiuti – che tenga conto delle passioni e dei sentimenti di ciascuno di noi.

GIUSEPPE PANELLA

**Mauro Giancaspro,**  
*Il morbo di Gutenberg*  
*L'ancora del*  
*mediterraneo, Napoli*  
2003, pp.160, euro 12,50

Gioco di scatole cinesi, *matrioske* colorate, riflesso caleidoscopico di specchi e si potrebbe continuare sino al nocciolo della questione: *de te fabula narratur*, è di noi che si parla in questo libro che parla di libri, di noi tutti lettori di carta stampata colpiti dal morbo di Gutenberg. Un'epidemia senza scampo la cui diffusione è incominciata appunto nel 1456 e che ha determinato un cambiamento antropologico stabilendo tra l'uomo ed il libro un rapporto di dipendenza ambivalente, come si addice ad ogni buon rapporto di dipendenza. Il libro ci ha cambiato profondamente, mettendo a nudo le passioni ed i vizi più nascosti dell'uomo, ma anche alcune delle nostra qualità assolutamente inalienabili:

li: il senso del possesso, la trasgressione, la gelosia, ma anche l'estasi per il profumo inebriante della carta, il piacere del tagliacarte. Il libro di Giancaspro, bibliotecario a Napoli ed autore del precedente *Leggere nuoce gravemente alla salute*, identifica così diversi comportamenti, atteggiamenti psicologici e sociali che il medium del libro determina: bibliofili, bibliomani e bibliofobi vengono passati al setaccio attraverso la lente dell'esperienza personale. Autobiografia attraverso il "rapporto con la lettura e la scrittura": e così il libro (quello che avrete tra le mani, voglio dire, accidenti al gioco di specchi) è anche il dolente ed appassionato racconto dei danni provocati dalla scuola, ma anche della sua insostituibilità. Fughe e riti educativi: dalla lettura si può (ed a volte si deve) fuggire, ma tutto ritorna. Qui la questione è complessa dal punto di vista educativo: vivere in una casa piena di libri, coi dei genitori che considerano la lettura ed i libri uno dei cardini della vita può essere d'aiuto, ma anche provocare dei rifiuti, forse dei rimpianti. L'ambiente gioca un ruolo capitale, sembra dirci Giancaspro, ma senza la libera adesione del soggetto, senza l'autonomia non c'è storia. Molto bello è, in questa direzione, il commosso omaggio al padre che chiude il libro. Ma questo libro è anche qualcosa d'altro: è una riflessione calma ed argomentata su un tema molto attuale: il rapporto con le tecnologie della comunicazione. Giancaspro è

convinto che si scriva troppo: troppi libri inutili affollano librerie e biblioteche in una folle corsa al consumo alimentata peraltro dalla frustrazione di milioni di scrittori incompresi e nevrotici di cui noi stessi facciamo inesorabilmente parte. D'altra parte anche il computer non sfugge a questa legge: le tecnologie informatiche aumentano quantitativamente la produzione di testi che raccolgono altri testi, che diffondono testi nel web, che infestano l'etere coi mortiferi segni neri del morbo di Gutenberg. Del libro non si può fare a meno (e ciò ci consola, noi poveri ammalati terminali) e c'è da pensare che difficilmente l'umanità se ne libererà. Infine, ma sarà poi così?, il libro, come dicevo all'inizio, ci parla di altri libri: una sorta di recensione infinita di libri che parlano del Libro e dei Lettori, di Scrittori che scrivono intorno alla Scrittura in un carosello arguto ed appassionato che ci rende il morbo decisamente indispensabile.

STEFANO VITALE

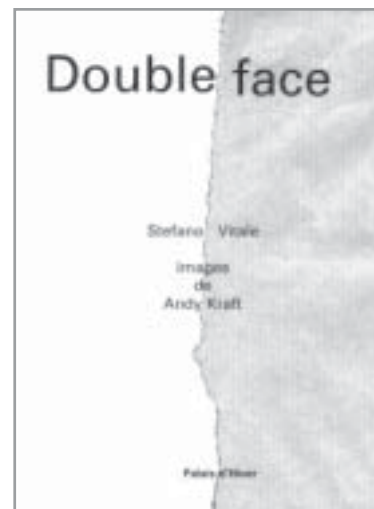
**A cura di Luca Kocci**  
*Annuario della pace.*  
*Italia/ giugno 2002 -*  
*maggio 2003,*  
**Asterios, Trieste 2003,**  
pp. 372, euro 25

Parla dell'anno della guerra in Iraq ma anche del più grande movimento globale per la pace *l'Annuario della pace*, pubblicazione realizzata per il terzo anno consecutivo dalla "Fon-

dazione Venezia per la ricerca sulla pace", con la collaborazione della scuola di ricerca e critica delle antropologie "Vastis", del settimanale *Internazionale* e dell'associazione "PeaceLink".

È uno strumento assai utile per chi a scuola voglia, in tempi di guerra, studiare di pace. Raccoglie analisi, articoli, cronologie, interviste su questioni geopolitiche, economiche, giuridiche, sociali, religiose, culturali riguardanti l'Afghanistan, i Balcani, il Brasile, la Cecenia, l'Iraq, il Sudan, ... Presenta documenti, esperienze, schede su associazioni, coordinamenti, movimenti, consigli di lettura, guide ai siti internet e alle riviste per la pace.

GIANPAOLO ROSSO



# abb.

La rivista bimestrale,  
la lettera bimestrale,  
il sito ([www.scuolacom.com/ecole](http://www.scuolacom.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