

I bambini ci guardano

CELESTE GROSSI

Il primo settembre è iniziato l'anno scolastico con le sue miserie quotidiane. L'anno scolastico è iniziato anche in Ossezia, dove una scuola si è trasformata in un "obiettivo sensibile" per un gruppo di terroristi che ne hanno violato "l'extraterritorialità". Alla festa d'inizio d'anno della scuola di Beslan, evidentemente un luogo di *polis*, partecipavano non solo bambine e bambini, ma tante donne e tanti uomini di diverse età con i vestiti della festa.

Le vite interrotte, che non hanno avuto valore per i terroristi e poi neppure per lo Stato, le infanzie precocemente terminate, ci ricordano drammaticamente altre bambine e altri bambini prematuramente vecchi, vittime di altre tragedie e di altri crimini contro l'umanità: bambine e bambini ebrei e zingari nei campi di concentramento e di

sterminio, il bambino palestinese ucciso mentre il padre rannicchiato su di lui cercava inutilmente di proteggerlo, i bambini soldato e le bambine prostitute in Africa e in Asia. E ci ricordano che la violenza è sempre incivile.

Gli sguardi delle bambine e dei bambini di Beslan, i loro corpi nudi, i loro cadaveri, ci interrogano su come continuare a fare scuola in presenza di tanta devastazione, in un mondo in cui sembra non valere più la forza della ragione, ma solo la ragione della forza. Come riusciremo a tenere insieme il nostro microcosmo con il villaggio globale in cui l'eccezionalità è diventata quotidianità, in cui è stata globalizzata la violenza invece dei diritti?

La sensazione di impotenza e inutilità è forte e non credo di essere stata solo io a sentirmi fuori dal tempo e a pensare che fosse un "lusso" discutere della riforma Moratti e dei suoi effetti devastanti su chi la scuola la abita, il 4 settembre, a Bologna, mentre si svolgeva "Striscia la riforma. Proposte per fermare Letizia Moratti costruendo insieme l'altra scuola possibile", il seminario annuale di *écoles*.

Ma poi prevarrà la consapevolezza che il mondo diverso che vogliamo richiede ogni giorno di più assunzione di responsabilità, impegno e azioni quotidiane. E allora riprenderemo a tenere aperte strisce di futuro e di speranza e riprenderemo ostinatamente e tenacemente a fare scuola e a insegnare che il meccanismo perverso della violenza, del terrorismo, della guerra ha sempre le stesse regole ripetitive, lo stesso ritmo: quello della marcia militare. Riprenderemo a dire a scuola che la "ragion di stato" non ha niente in comune con le ragioni umane; che quello in atto non è uno "scontro tra civiltà", ma uno "scontro tra inciviltà"; che «tra uccidere e morire esiste una terza via: vivere» e che niente ci potrà imporre di schierarci a favore del terrorismo o della guerra; che per fare la pace bisogna preparare la pace, sradicare le ingiustizie e le disuguaglianze, intrecciare relazioni e azioni; che chi vuole la pace in mano porta doni, non armi e sulla bocca ha il sorriso, come quelli bellissimi di Simona Pari, di Simona Torretta, di Mahnaz Basam, di Ra'ad Ali Abdul-Aziz e di Enzo Baldoni. ●



pre

Striscia la riforma

ANDREA BAGNI

Come di consueto all'inizio del nuovo anno scolastico, noi della redazione di *école* ci siamo incontrati con insegnanti, esponenti di associazioni, comitati, coordinamenti, reti di docenti e di genitori, con l'intento di far dialogare la politica scolastica più istituzionale con le pratiche dei movimenti, per superare la logica puramente resistenziale e iniziare a elaborare un catalogo di idee e proposte per dare identità e senso alla scuola pubblica del dopo Berlusconi. Il seminario *Striscia la riforma. Proposte per fermare Letizia Moratti costruendo insieme l'altra scuola possibile* si è svolto il 4 settembre 2004 a Bologna, città dove nello scorso anno è stato particolarmente attivo il movimento di maestre e maestri, bambine e bambini, genitori e cittadine e cittadini che si è opposto alla riforma Moratti

▼

Riparlare di scuola adesso (e di riforma Moratti) appena all'inizio di un nuovo anno scolastico, non è che sia facile e in cima ai nostri desideri... Peraltro sembra di avere già detto tutto di Moratti e di Berlusconi; di avere già fatto tutto quello che si poteva (sebbene non lo sciopero generale). Si vorrebbe solo, tutto sommato, potersi dedicare ad altro. E però lì c'è un pezzo della nostra (sotto)cultura nazionale. Intanto il linguaggio veteropedagogico della Persona, che in realtà cancella ogni forma di libertà ed autonomia dei soggetti per ricondurli in un quadro *organicistico*, di inserimento armonico nell'armonia universale dei valori, delle grandi domande sull'esistenza e l'unità del tutto (leggere per credere il *Profilo educativo dello studente 6-14 anni*). La scuola diventa il luogo di un processo che si può tenere tutto sotto controllo, guidato dal sapere e dalla sensibilità del Maestro, implicato interiormente nella "relazione educativa".

Però siamo nella postmodernità e Berlusconi è quello delle "tre i" famose. Allora il maestro forgiatore di anime si sposa con la (consolidata) tecnostuttura didattica. Si fa ingegnere e ragioniere, assemblatore di moduli precostituiti, solo da implementare. Gli "obiettivi specifici" delle discipline, mediati dagli "obiettivi formativi", vanno a costituire le Unità di Apprendimento, che vanno a costituire i Piani di Studio Personalizzati, a loro volta base di ciò che sarà certificato nel Portfolio e complessivamente espressione del Piano dell'Offerta Formativa, POF dell'istituto. Come in un grattacielo o in una torta nuziale, appunto. Fare scuola è stratificazione di un edificio di edilizia spirituale dove, mattoni dopo mattoni (anzi «*step by step*») si costruisce armonica la personalità dell'allievo/a. Va da sé che l'organizzazione didattica dovrà farsi adeguatamente gerarchica: un tutor (o *tiutor* nella versione tre i), neo maestro unico e dei collaboratori,

magari (sotto)collaboratrici; discipline di base educative e opzionali aggiuntive. Cioè a scelta del cliente. Perché l'altro matrimonio è tra famiglia e mercato. È facendosi soggetto degli acquisti, target e committente di un sapere spendibile, che la famiglia sceglie il percorso educativo per i figli (come fossero sua proprietà e la scuola emporio sotto casa). Il triangolo fondamentale è sempre Famiglia Supermercato e Parrocchia. Modernissimo (sullo sfondo l'esercito, con annessa patria). Anche il mondo globale dei non-luoghi è sotto gli occhi di tutti come s'intrecci splendidamente – e tragicamente – con i fondamentali del sangue e del suolo. Con le radici che fondano valori, circoscrivono territori e si basano sull'esclusione. (E tutta la struttura di precoce canalizzazione – di nuovo gerarchica – delle superiori è chiaramente indirizzata a separare ed escludere, per quanto sempre in nome delle vocazioni e attitudini della persona).

Anche il centrosinistra aveva frequentato "l'equivoco postfordista" che vuole – nell'epoca del lavoro frammentato precario flessibile intermittente: intriso di sapere ma bisognoso di una formazione sempre più di base, linguistica, polivalente – una scuola invece «modellata» sul lavoro e cioè altrettanto prestazionale, segmentata, componibile, povera di sapere (peraltro, nelle componenti serie, sempre altro ha chiesto Confindustria), ma non c'è paragone possibile con la razionalità ideologico-fondamentalista del governo Berlusconi. Qui il peggio della tradizione cattolica e il peggio della razionalità strumentale si fondono perfettamente. È una Grande Azienda Educativa quella che viene fuori. Controllo tecnocratico dell'anima. Nessuna libertà possibile, nessun confronto vero, nessun percorso aperto.

La mossa del cavallo

Che fare?

Chiaro che il compito è resistere a questo governo orrendo di gente orrenda che fa orrende riforme (e le fa, altro che immobilismo). Non lasciare che orari, tutor, canalizzazioni e gerarchie vadano a regime.

Chiaro che il conflitto sarà "di lunga durata" (e non è detto che terminerà con la caduta di Berlusconi e Moratti, peraltro da non dare per scontata...). Non si tratta solo di organizzare valide barricate, occorre anche che si liberino territori, relazioni, forme di esistenza capaci di alimentare e dare senso (perfino felicità) alle lotte. Capaci di farci stare nelle scuole e nelle piazze (nelle scuole come piazze) *radicati* e "ordinariamente" conflittuali.

Forse si può fare se si gioca la sua "partita" anti-Moratti con (contro) le sue regole e scadenze (e quest'inizio d'anno è davvero cruciale per un mare di collegi), ma ci si sposta anche altrove, a giocare un altro gioco. Tipo "mossa del cavallo".

L'altrove sono le classi, le aule, le relazioni con studenti e genitori; *luoghi pubblici* cui dare pubblicità. L'altrove è il lavoro sul sapere. Elaborazione di conoscenze in un confronto fra generi, generazioni e culture, come formazione alla cittadinanza e sapere di *polis*, costruzione di un mondo comune a partire dalla diversità dei punti di vista e delle storie; a partire dalle domande dai dubbi e dai desideri di chi le scuole le abita e le vive.

È la *politicità* di questo fare scuola che

va riconosciuta e mostrata pubblicamente (magari narrativamente), oltre le nicchie di sopravvivenza scavate nell'istituzione per tirare avanti.

Fare scuola con i bambini è «stare vicini agli inizi», anche agli inizi della *polis*. È fare "politica prima". Portare in piazza questa realtà di scuola, dire che cosa la scuola è, nel momento in cui (in nome di una logica mercantile o familistica, autoritaria e miserabile, d'esclusione) la si vorrebbe ridisegnare dalle fondamenta – quest'intreccio di esistenza e resistenza, mi pare sia stato il segno delle lotte di quest'anno, non a caso soprattutto alle elementari. A me sembra stia qui la possibilità di "durare", non solo sacrificando il proprio tempo in nome dell'emergenza del conflitto politico, ma facendo conflitto e politica nel proprio tempo, di scuola e di vita.

Si tratta anche di dire da dove si può partire per "pensare" la scuola e la sua trasformazione (necessaria sia chiaro). Significa cercare di *prefigurare* nelle manifestazioni e nelle lotte la direzione in cui riformare la scuola; lo sfondo "teorico", ma di una teoria praticata tutti i giorni, da cui cercare di leggere la straordinaria e imbarazzante specificità dell'istituzione scolastica. A partire da quelle pratiche di *autoriforma* che – magari non maggioritarie e tutt'altro che autosufficienti, ma diffuse credo più di quanto non si immagini a sinistra – la attraversano.

Questa scuola reale, quotidiana, è tutt'altro che un'oasi di pace, uno spazio incontaminato e irenico cui semplicemente fare appello. Piuttosto un luogo spesso colonizzato e destrutturato (in particolare alle superiori) da progetti e progettini, corsi postdiploma o di riorientamento che hanno messo in gioco agenzie di tutti i tipi, e "tipi" di tutti i generi, imprenditori-di-se-stessi nell'accumulare finanziamenti e prebende. L'antropologia stessa dell'insegnante è in qualche misura mutata, tra "feudalizzazione" (nicchie di rendita, vincoli personali, fedeltà e vassallaggio) e postmodernità.

Ma proprio per questo processi e conflitti che attraversano le scuole sono una specie di "codice sorgente" delle trasformazioni. Portare la vita della scuola e il lavoro quotidiano nel conflitto, è portare e riconoscere il conflitto nella scuola.



È capire anche che la scuola ha bisogno di una dimensione istituzionale organizzata e organizzativa; non è solo da "lasciare in pace", ma anche da liberare dalla dimensione soffocante e solo quantitativa di contenuti, discipline e funzioni; dalla struttura rigida di orari e pratiche didattiche pensate per uccidere le passioni, le curiosità e i desideri (non solo dei giovani, anche di noi adulti/e); dalla dimensione sempre enciclopedica e superficiale delle conoscenze. Insomma occorre un'istituzione *evolutiva* capace di fare spazio e liberare tempi, di respirare con i suoi abitanti e con l'ambiente, di permettere l'incontro e l'*autoeducazione* quasi della società con se stessa, in un lavoro intorno al sapere che si fonda sul confronto e sulla ricerca. Perché non si tratta di costruire edifici prefabbricati o in cemento armato, esecuzione di un piano illuminato che s'innalzi fino al cielo. Né di circoscrivere giardinetti protetti per le famiglie giuste di valori, o di addestrare all'adattamento flessibile una nuova docile forza-lavoro postfordista. Si tratta di fare scuola in territori di frontiera, di abitare le soglie, operare traduzioni, accogliere narrazioni di viaggiatori... Sperimentare e mettere a punto mappe (provvisorie) per paesaggi aperti.

Non si può delegare questo ripensamento della scuola al governo che verrà poi: non c'è purtroppo da fidarsi (per le avvisaglie che già si sono avute, di riforme che non si rifanno ad ogni legislatura nei paesi normali – come noi fossimo un paese normale), per quanto una qualche disponibilità alla riddiscussione ogni tanto sembri emergere. Non è comunque una riflessione che si possa delegare a qualcuno, fuori o sopra. Tocca a tutte e a tutti. È un lavoro lungo e ci vorrà anche pazienza. Però non è altro dal nostro lavoro e dalla nostra vita. ●

L'insipienza del governo e la rabbia dei precari

COSIMO SCARINZI

Nel tempo si è consolidato un precariato che ha accumulato tensioni, aspettative, timori. Inoltre girano voci, purtroppo fondate, sui nuovi criteri di reclutamento, sulle chiamate dirette da parte dei dirigenti scolastici, sugli effetti prevedibili della Riforma Moratti sugli organici. Sarebbe quasi che il governo abbia versato olio sul fuoco per incapacità o per qualche calcolo difficile da comprendere. Fatto sta che non si era visto mai un numero di errori nelle graduatorie come quello che ha funestato l'estate del 2004, anche perché i criteri per la stesura delle graduatorie sono stati cambiati tre volte in corso d'opera

In compenso, stanno entrando in ruolo 15.507 docenti di religione cattolica, una parte dei quali sono in ruolo già dal 1 settembre laddove le prove dei concorsi regionali sono terminate in tempo utile per le nomine.

È possibile, a questo punto, una prima, provvisoria, conclusione: il precariato nella scuola ha una consistenza numerica di tutto rispetto, ancora più rilevante se si considera che si concentra al Nord e nelle grandi città e vi è una sorta di stabilizzazione dei precari nella loro condizione.

Basta seguire un'operazione di nomina dei precari per rilevare come l'età media sia intorno ai quarant'anni e capita di trovarne di ultra cinquantenni².

D'altro canto, se i precari invecchiano nella loro condizione lo fanno restando "omogenei" ad una categoria che sembra procedere dolcemente verso l'ospizio³.

Infatti, se si valuta la composizione anagrafica della categoria, si scopre che:

- nella scuola dell'infanzia le/i docenti ultracinquantenni sono il 41,5%
- nella scuola elementare sono il 41,2%
- nella scuola media sono il 62,1%
- nella superiore il 50,2%
- gli ATA di III livello oltre i cinquant'anni sono il 52,8%
- gli ATA di IV livello il 47,2%
- gli ATA di V livello il 57,9%

Se poi si guarda a quanti sono i docenti e gli ATA di ruolo in servizio al 1 settembre 2004 che hanno meno di 31 anni, ci si trova di fronte a percentuali da prefisso telefonico.

Chi avesse seguito, fra agosto e settembre, gli articoli della stampa sulla scuola avrebbe notato un numero assolutamente straordinario di cronache sulla "emergenza precari". D'altro canto occupazioni di provveditori, blocchi stradali e ricorsi in massa non sono la norma e, fatto salvo che d'estate i giornali danno spazi che nel corso dell'anno non sono facili da ottenere, non è strano che se ne siano occupati.

Una domanda che è ragionevole porsi è se vi è stato un radicale cambiamento della situazione o l'accumularsi di questioni di tensione che vengono da lontano.

Può essere utile a questo proposito ricordare quali sono i dati sulla consistenza del precariato nella scuola forniti dallo stesso MIUR [tabella 1].

Il dato è ancor più impressionante se si considera:

- che le 15.000 immissioni in ruolo (12.500 docenti e 2.500 ATA) di quest'anno non coprono il turn over;
- che l'organico dei docenti, di ruolo e precari, è calato del 2000/2001 di oltre 20.000 unità, passando da 830.000 a 810.000 posti grazie ai vari tagli realizzati dal governo.

Vecchi precari e insegnanti vecchi

Nel 2004/2005 i precari saranno circa il 14% dei docenti ed una quota decisamente più consistente, circa il 30%, degli ATA resterà nella medesima condizione.

A questa imponente massa di precari vanno aggiunti i supplenti temporanei e gli ex co.co.co. che, con il nome di collaboratori a progetto, costituiscono i precari fra i precari e, per quanto riguarda gli ATA, i Lavoratori Socialmente Utili presenti soprattutto al Sud.

Nel corso del passato anno scolastico, la massa dei precari ha raggiunto una consistenza numerica pari a quella del 2000/2001, l'anno nel quale la neo insediata ministra dell'Istruzione si vantò di avere realizzato la più massiccia immissione in ruolo a memoria di docente¹.

TABELLA 1

Anno scolastico	Docenti nomina annua	Docenti nomina termine attività	Personale ATA	Totale
1996/1997	11.998	51.275	13.878	77.151
1997/1998	11.194	55.467	16.792	83.453
1998/1999	17.026	48.331	18.300	83.657
1999/2000	24.440	54.820	20.624	99.884
2000/2001	22.131	95.554	66.523	184.208
2001/2002	24.625	72.290	61.661	158.576
2002/2003	26.514	78.873	69.479	174.866
2003/2004	32.632	78.143	70.432	181.207

Educazione, scuola e formazione al Forum Sociale Europeo

Il terzo *Forum Sociale Europeo* si terrà a Londra il 15, 16 e 17 ottobre 2004, con una sessione di apertura il 14 ottobre. Sono centinaia i seminari in programma, tra questi segnaliamo quelli che trattano di educazione, scuola e formazione

Da una parte oltre 180.000 precari, dall'altra una categoria invecchiata, il semplice buon senso indurrebbe a ritenere che sono maturate le condizioni per un riequilibrio della situazione. Non è, fra l'altro, necessario un eccessivo cinismo per ipotizzare che il governo si sia tenuto stretto negli ultimi tre anni per "allargare i cordoni della borsa" in fase pre elettorale fare un'operazione simile a quella che realizzò Letizia Moratti appena insediata al ministero.

Stabilmente precari

Se, insomma, si comprende che nel tempo si è consolidato un precariato che non può che accumulare tensioni, aspettative, timori, è bene domandarsi cosa ha portato gruppi di precari a occupare i provveditorati e a denunciare una situazione che sarebbe stata intollerabile fisiologicamente ma che ha assunto connotati patologici:

- la concessione in appalto del sistema informatico del MIUR è stata accompagnata da un contenzioso legale fra l'EDS, vecchio gestore estromesso il 30 settembre 2003, e l'IBM subentrato il 1 ottobre 2003. L'EDS ha vinto un ricorso e tornerà in sella il 1 ottobre 2004 e l'IBM ha lasciato, comprensibilmente e criminalmente andare tutto allo sfascio. Pare che, per quanto riguarda l'anno prossimo, la stessa EDS sia a rischio ma il punto è che non si era visto mai un numero di errori nelle graduatorie come quello che ha funestato l'estate del 2004;

- d'altro canto, il fatto che, in corso d'opera, i criteri per la stesura delle graduatorie siano stati cambiati tre volte ha dato un'ennesima dimostrazione dell'insipienza del governo e ha messo in una situazione di tensione pazzesca la burocrazia dei Centri Servizi Amministrativi (gli ex provveditorati) che, ovviamente, ha fatto un mare di errori.

Sembrerebbe quasi che il governo abbia versato olio sul fuoco per incapacità o per qualche calcolo difficile da comprendersi. E effettivamente la rabbia dei precari è cresciuta.

Se, poi, si tiene conto che hanno iniziato a girare voci, purtroppo fondate, sui nuovi criteri di reclutamento, sulle chiamate dirette da parte dei dirigenti scolastici, sugli effetti prevedibili della Riforma Moratti sugli organici, si comprende come il clima non sia dei più sereni.

Another Education is Possible

Islington Association, National Union of Teachers (UK) Alastair Smith alasdairsmith@blueyonder.co.uk
Anti-Sats Alliance (UK) Jon Berry nutjon@aol.com
CGIL-Scuola (Italy) Gianfranco Benzi g.benzi@sede.cgil.it
Centro Studi per la Scuola Pubblica (Italy) Elettra Anghelinas ilectra@inwind.it
Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de
Hammersmith & Fulham Association, NUT (UK) Christine Blower chrisblower@aol.com
Peace Education group, GEW Hamburg (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de

Racism, Asylum and Education

National Union of Teachers (UK) Mary Compton marypoppe@btpopenworld.com
National Union of Students (UK) James Lloyd James.Lloyd@nus.org.uk
USTEC/STES (Catalunya/Spain) Rosa Cañadell rcanadel@pie.xtec.es
SIPTU - Education Branch (Ireland) Marnie Holborow marnie.holborow@dcu.ie; educationbr@siptu.ie
Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de
Peace Education group, GEW Hamburg (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de

The Business Model of Management in Education

Birmingham Association, National Union of Teachers (UK) Richard Hatcher Richard.hatcher@uce.ac.uk
FSU (France) Odile Cordelier odile.cordelier@snes.edu; Dominique Giannotti d.giannotti@worldonline.fr
Revolutionary Proletariat (journal, Turkey) revolutionaryproletariat@yahoo.fr
ATTAC-France Regine Tassi regine.tassi2@libertysurf.fr
Sud-Education (France) Pascal Bianchini p.bianchini@laposte.net
SIPTU - Education Branch (Ireland) Marnie Holborow marnie.holborow@dcu.ie; educationbr@siptu.ie

Globalisation, Education and the European Union

Association of University Teachers (UK) Brian Everett brian.everett@aut.org.uk
FSU (France) Odile Cordelier odile.cordelier@snes.edu; Dominique Giannotti d.giannotti@worldonline.fr
National Union of Students (UK) James Lloyd James.Lloyd@nus.org.uk
Journal of Critical Education Policy Studies (UK) Dave Hill dave.hill@northampton.ac.uk
CGIL-Scuola (Italy) Gianfranco Benzi g.benzi@sede.cgil.it
ATTAC-France Regine Tassi regine.tassi2@libertysurf.fr
Cobas-Scuola (Italy) Elettra Anghelinas ilectra@inwind.it
Peace Education group, GEW Hamburg (Germany) horst.bethge@t-online.de
Socialist Teachers Alliance (UK) Alex Kenny alex@elta.demon.co.uk
Campaign for Free Education (UK) Alan Clarke sacha@workersliberty.org
Legambiente Scuola e Formazione (Italy) Vittorio Cogliati Dezza v.cogliatidezza@mail.legambiente.com

Opposition and Resistance to Neo-liberalism – experiences and strategies

ATTAC-France Regine Tassi regine.tassi2@libertysurf.fr
Journal of Critical Education Policy Studies (UK) Dave Hill dave.hill@northampton.ac.uk
Sud-Education (France) Pascal Bianchini p.bianchini@laposte.net
Peace Education group, GEW Hamburg (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de
USTEC/STES (Catalunya/Spain) Rosa Cañadell rcanadel@pie.xtec.es
Socialist Teachers Alliance (UK) Alex Kenny alex@elta.demon.co.uk

Education is Not for Sale: against privatisation and markets; for education as a public service

Cobas-Scuola (Italy) Elettra Anghelinas ilectra@inwind.it
Westminster Branch, National Union of Teachers (UK) Bernard Regan bernard@reganbc.demon.co.uk
FSU (France) Odile Cordelier odile.cordelier@snes.edu; Dominique Giannotti d.giannotti@worldonline.fr
USTEC (Catalunya) Rosa Cañadell rcanadel@pie.xtec.es
STES-intersindical (Spain) Beatriz Quiros suatea@suatea.org
National Union of Students (UK) James Lloyd James.Lloyd@nus.org.uk
ATTAC-France Regine Tassi regine.tassi2@libertysurf.fr
SIPTU - Education Branch (Ireland) Marnie Holborow educationbr@siptu.ie; marnie.holborow@dcu.ie
Pädagoginnen und Pädagogen für den Frieden (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de
Peace Education group, GEW Hamburg (Germany) Horst Bethge horst.bethge@t-online.de
Campaign for Free Education (UK) Alan Clarke sacha@workersliberty.org

Per ulteriori informazioni <http://www.fse-esf.org>



In ricordo di Anna Segre

ELISABETTA DONINI

Il 20 giugno è mancata Anna Segre; ricordarla in poche righe è difficile, tali sono state l'intensità dei legami che lei ha costruito nel corso della sua vita e la varietà dei terreni su cui è stata presente ed attiva



Laureatasi in Economia a Torino nel 1972, ha svolto in questa Università quasi tutto il suo percorso di ricerca e di insegnamento, occupandosi di geografia economica e concentrandosi in particolare su temi riguardanti il territorio, i processi di industrializzazione, l'ambiente, la sostenibilità dello sviluppo. In altre sedi¹ verranno richiamate più analiticamente le sue attività, le sue pubblicazioni, l'importanza dei suoi studi, le funzioni che ha svolto su tanti piani, intrecciando strettamente l'impegno scientifico e politico. Qui io vorrei fare emergere almeno qualche spunto della tensione intellettuale e morale con cui cercava sia di capire sia di intervenire nei processi, aperta a molti interessi e insieme attenta alla dimensione concreta dell'efficacia.

Come Anna stessa ebbe a scrivere ragionando sulla «forte passione» che provava per il suo lavoro, la riflessione su «alcuni concetti chiave della [sua] disciplina di studio» fin dagli inizi l'aveva coinvolta non soltanto a livello teorico, ma anche all'interno di una «partecipazione attiva ai nascenti movimenti ambientalisti»². Questo intreccio durò nel tempo: nei primi anni '90 venne eletta nel Consiglio Regionale del Piemonte nel gruppo dei Verdi; ancora di recente si è impegnata nell'analisi critica dei rischi socioambientali legati ai grandi eventi e ha partecipato a diversi organismi di consulenza sulle prospettive delle Olimpiadi invernali di Torino 2006.

Anche nelle scelte più strettamente personali Anna si orientava in base ad un profondo senso civile di responsabilità; quando si risolse a pubblicare il diario in cui suo padre aveva lasciato traccia delle vicende dure e dolorose attraverso cui, insieme alla madre di Anna, era sopravvissuto alla persecuzione contro gli ebrei³, nella premessa scrisse «di aver trovato il coraggio» perché «il dovere di testimoniare è diventato per me un imperativo morale in tempo di revisionismo storico e legittimazione di nuovi fascismi». Nello stesso spirito, conscia che anche i percorsi più tormentosi e tristi possono essere elaborati condividendone il senso con altre e altri, in una lunga intervista⁴ Anna ha ragionato ancora una volta con coraggio sull'esperienza che stava vivendo: «Sì, a un dato momento ho pensato che fosse giusto, utile, parlare di questa cosa [...] io credo che i malati di cancro che hanno la "fortuna" di sopravvivere a lungo abbiano il dovere di parlarne. E non per fornire facili illusioni [...] ma perché altri possano trovare magari nelle parole di una persona un aiuto, un modo di affrontare la malattia che a loro non è venuto in mente, non è venuto spontaneo».

Più difficile rispetto alla malattia, questa lucida generosità nel cercare di stabilire rapporti franchi e seri con le persone e con le situazioni è stata negli anni una delle caratteristiche per cui conoscere Anna e condividere con lei qualche momento di vita e di lavoro è stata un'esperienza preziosa, che lascia un ricordo e un rimpianto profondo.

NOTE

1. Confrontare in particolare i testi di Giuseppe Dematteis e Egidio Dansero, in pubblicazione rispettivamente nella *Rivista Geografica Italiana* e nel *Bollettino della Società Geografica Italiana*.
2. Da "Spazi di vita, cura dell'ambiente. Un dialogo tra femminismo e ecologia" di Elisabetta Donini e Anna Segre, in AA.VV. *Il libro della cura di sé degli altri del mondo*, Rosenberg & Sellier, Torino 1999, p. 118-119.
3. Renzo Segre, *Venti mesi*, Sellerio editore, Palermo 1995.
4. "La difesa della normalità", in *Una città*, novembre-dicembre 2003, p. 12-13.

Come è noto, non è oggi possibile valutare in maniera rigorosa la ricaduta della riforma sugli organici visto che mancano del tutto indicazioni certe per la secondaria superiore che ne sarà, se tutto procederà secondo i desiderata del governo, seccamente colpita.

Sappiamo già che nella primaria e nella secondaria inferiore la salvaguardia, molto relativa, degli organici prevista per quest'anno non sarà reiterata l'anno prossimo e che lo spostamento di quote consistenti di studenti alla formazione professionale regionale non sarà indolore, per dirla pacatamente, per quanto riguarda gli organici.

È evidente che il rigonfiamento dei precari è funzionale a operazioni possibili, se non certe, di riduzione radicale dell'organico di diritto: quelle riduzioni che il senatore Asciutti di Forza Italia evoca regolarmente quando parla della necessità di licenziare il 30% degli insegnanti.

Si tratta, allora, di operare su alcune precise ipotesi:

- porre la questione organici nella vertenza contrattuale puntando, almeno, a evitare scambi, come quello realizzato nel contratto precedente, fra taglio degli organici ed aumenti retributivi e, se possibile, ad imporre l'immissione in ruolo degli aventi diritto;

- legare le vertenze di scuola sull'organizzazione del lavoro alla vertenza generale sugli organici evitando le guerre fratricide per sottrarsi a vicenda studenti e risorse;

- porre in relazione l'opposizione alla riforma con un movimento per la difesa dell'occupazione nella scuola;

- superare la tradizionale divisione fra docenti ed ATA e assumere il fatto che proprio gli ATA sono il segmento della categoria più a rischio.

Ipotesi improbabili? Forse ma anche le uniche che possono portarci fuori da una situazione di degrado assolutamente insopportabile. Credo che valga la pena di ragionarne. ●

NOTE

1. In realtà il governo si limitò a fare in un anno le immissioni in ruolo previste per due anni anche al fine di assumere un consistente numero di insegnanti delle scuole private.
2. Un articolo "di costume" sull'argomento (*Italia oggi*, 31 agosto) riporta la storia della vita di una collega cinquantenne con quattro abilitazioni; uno ancora più "gustoso" (*la Repubblica*, 30 agosto) parla di una collega immessa in ruolo a 61 anni.
3. Si fa per dire visto quello che si preannuncia per quanto riguarda le pensioni.

pre

LETTERE

Cara *école*, come è già capitato a Milano al seminario "Pratiche sensate di resistenza", le posizioni espresse da Raffaele Mantegazza nella sua rubrica "R/Esistere tra i banchi" ci suscitano molte perplessità e un esplicito disaccordo quando afferma: «La scuola è dunque il vero e proprio braccio armato della politica e della società, e la coscienza di ciò è il primo presupposto per considerarla come possibile ambito di resistenza».

Se c'è una cosa che il movimento di quest'anno ha mostrato, è proprio la rivolta di molte maestre a essere omologhe ai meccanismi di potere della società. Non vogliono che vengano introdotte gerarchie là dove c'era collaborazione, oppure rapporti mercantili interscambiabili (vedi mensa gestita da esterni) là dove si può creare un contesto educativo simile alla vita quotidiana. E se nasce movimento è perché *c'è già stata* una presa di coscienza, che riesce a darsi parole e forme politiche. E questo non da ora. Noi stesse che scriviamo abbiamo contribuito a far ritirare nel '93 il famigerato concorso che partiva dallo stesso impianto neoliberista e voleva introdurre a scuola gerarchia e competizione.

Per noi è piuttosto vero il contrario della sua affermazione: la parte più consapevole di chi insegna lavora da decenni a cercare di "sottrarre" la scuola e le nuove

generazioni all'ideologia dominante nella società, in nome di un senso di civiltà e di convivenza umana non ancora perduto. Ma non solo la parte più consapevole. Un altro dato ben conosciuto è che la maggioranza dei e delle docenti per età anagrafica, per estrazione sociale non più solo borghese, per formazione culturale anni '70, oggi come non mai, rende la scuola attestata su una concezione del mondo lontana dalle rappresentazioni indotte dal libero mercato. Non a caso vogliono imporre libri di testo riformati, non a caso Bertagna ha dichiarato più volte che il loro progetto di cambiamento potrà davvero affermarsi quando andrà in pensione *questa* generazione di insegnanti. E in effetti, molto spesso la frustrazione di chi insegna è data dal sentire che le proprie parole non intaccano quasi le concezioni da individuo-cliente-consumatore, che ragazzi e ragazze assorbono quotidianamente dalla società, da televisione e pubblicità per esempio. Anni fa una insegnante di Napoli si è dimessa proprio per questo motivo, scrivendone con lucidità in una lettera aperta ai giornali.

Per continuare a starci *politicamente*, lo scatto che a volte manca è proprio quello di puntare a una relazione pedagogica che sia veramente incontro tra generazioni. Mettersi in gioco tra chi insegna e chi impara può far capitare qualcosa di nuo-

vo e diverso. Per noi non c'è una pedagogia buona con la quale puoi passare contenuti nazisti (o marxisti): c'è una cattiva pedagogia e un buon modo di fare dell'insegnamento un incontro, prendendo sul serio la distanza che separa le generazioni di oggi dalla nostra.

Una così forte insistenza sul potere, come quella espressa da Mantegazza nella frase che abbiamo riportato, ci fa risuonare dentro un vecchio paradigma novecentesco di sinistra, che non risponde più alle necessità politiche dell'oggi. Come se ci potesse essere da una parte un potere capace di controllare tutto, dall'altra un contropotere guidato da un'avanguardia utopica che sveglia le masse incoscienti. Nella seconda parte della rubrica Mantegazza parla del prendere coscienza: ci aspettavamo che parlasse del suo rapporto con la scuola nel passato e nel presente, delle pratiche che lui stesso fa in università con studenti e studentesse. Potere e libertà si giocano nelle nostre stesse vite, lì dove siamo. Un'altra questione su cui nell'Autoriforma della scuola abbiamo preso coscienza, è che il rapporto con il potere da professore universitario è profondamente diverso dal rapporto con il potere di una maestra che sta con le creature piccole. C'entrano le gerarchie sociali, e c'entra anche l'essere uomo o donna. Per quanto vediamo in noi e nelle nostre amiche, maestre e non, possiamo dire che una donna di solito – tranne una minoranza – sta più infelicamente nei ruoli e nell'esercizio del potere. Sta più dalla parte della relazione che del dominio, i difetti di una insegnante casomai sono altri.

La questione ci tocca di persona: anni fa nel movimento femminista e nella Pedagogia della differenza, avevamo proposto una formula combinatoria "il massimo di autorità con il minimo di potere", per starci coscientemente nei luoghi dove siamo, squilibrate verso il far crescere che è la radice etimologica, da *augeo*, di autorità.

Per potenziare pratiche di libertà e sfuggire all'omologazione neoliberista, un passo non da poco è tornare nelle proprie concretezze umane, segnate per sesso, per storia, per vissuto, per cultura. E da lì ricominciare a parlarsi. Per noi sarebbe molto interessante, per portare avanti una riflessione comune tra uomini e donne, se la rubrica di Mantegazza riuscisse a dire di più sul rapporto specificatamente maschile con il potere.

LA SCUOLA DELLA NAZIONE

Le bambine e i bambini hanno una nazione? Il dibattito sul velo in Francia e quello sui crocefissi in Italia, le polemiche sul multiculturalismo e quelle sulla classe islamica al liceo Agnesi di Milano, si moltiplicano parallelamente all'irruzione sulla scena sociale dei figli degli immigrati. La loro identità nazionale non è ancora definita e, dunque, è contesa. Di questa contesa la scuola rischia di divenire lo spazio privilegiato. Lo dimostrano alcuni episodi accaduti nello scorso anno scolastico. Sul sito di *école* www.scuolacomo.com/ecole li esaminiamo per tentare alla fine una qualche sintesi sulla questione [MICHELE CORSI]





L'autonomia è un'infrazione disciplinare (parola di Letizia Moratti)

CORRADO MAUCERI

A fine agosto la stampa ha dato notizia di una nota riservata del Ministero del 30 giugno con cui si attribuisce ai direttori generali degli uffici scolastici regionali il compito di vigilare per l'integrale applicazione dei provvedimenti attuativi della Legge Moratti e, se del caso, di adottare «interventi adeguati anche di carattere disciplinare»

A parte il tono minaccioso ed intimidatorio questa nota ripropone ancora una volta il rapporto tra autonomia e ruolo del Ministero, tenuto conto peraltro della "costituzionalizzazione" dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Al di là di tutte le discussioni che si possono fare è fuor di dubbio che tale "costituzionalizzazione" rappresenti un limite non solo per le competenze legislative delle Regioni, ma anche per la competenza legislativa statale; Stato e Regione nell'esercizio del loro potere legislativo devono rispettare l'ambito riservato all'autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche.

È vero che l'autonomia deve svolgersi nell'ambito delle "norme generali" dello Stato, ma queste norme generali de-

vono definire gli ordinamenti, gli obiettivi del processo formativo ai diversi livelli, non possono stabilire come si deve organizzare l'attività didattica per realizzare tali obiettivi, non possono stabilire come devono deliberare gli organi collegiali della scuola, e quindi non possono tra l'altro stabilire che nell'ambito della funzione docente si debba individuare un docente con funzioni tutoriali; una tale scelta attiene all'esercizio dell'autonomia le cui modalità spettano solo ed esclusivamente ai collegi docenti.

Una legge dello Stato (ma anche delle Regioni) che intervenga in merito all'esercizio dell'autonomia didattica ed organizzativa, si deve pertanto ritenere illegittima per violazione dell'articolo 117 della Costituzione.

Il Ministero nella citata nota ricorda che la legge Moratti «è legge dello Stato e deve essere osservata»; è il caso, però, di ricordare al Ministro che la Costituzione è la legge fondamentale dello Stato e deve essere osservata da tutti ed in primo luogo dal Ministero.

Ciò premesso, è evidente che quando nella scuola gli organi collegiali nell'esercizio della loro autonomia, ritengono di non designare il tutor, non disapplicano le leggi dello Stato, ma interpretano ed applicano in modo coerente con i principi costituzionali una legge che, se applicata nel senso prospettato dal Ministro, sarebbe incostituzionale.

Premesso, difatti, che ogni istituzione scolastica deve organizzare la propria attività didattica nel modo che ritiene più opportuno e più efficace e che, peraltro, nessun

docente può essere espropriato delle prerogative connesse con la funzione docente, le disposizioni contenute nel Decreto legislativo n. 59/04 per quanto concerne il tutor possono avere soltanto un valore indicativo, ma non efficacia vincolante.

Legittimamente, quindi, gli organi collegiali, a fronte di disposizioni che potrebbero essere lesive dell'autonomia scolastica e della funzione docente, possono deliberare senza alcun vincolo nel modo ritenuto più opportuno,

Il Ministero minaccia sanzioni disciplinari; è un'infrazione disciplinare adoperarsi per ricondurre nell'ambito dei principi costituzionali disposizioni nel metodo e nel merito di dubbia legittimità costituzionale? L'autonomia scolastica è diventata un'infrazione disciplinare? ●

Il destino degli intermedi

PAOLO CHIAPPE

I vecchi diplomi di geometra, perito, ragioniere stanno per non esistere più e questo sarà un mutamento non da poco per la scuola e la società italiana. Ciò avviene senza una discussione politica chiara, in un panorama di incertezza normativa e giuridica, non per una legge organica ma per adeguamento a direttive europee e come frutto di decisioni, anche di precedenti governi, degli ordini professionali ecc., che producono i loro effetti a distanza

La maggioranza è intervenuta su questa trasformazione (non iniziata da lei) cercando di approfittarne per far passare un vecchio obiettivo storico trasversale alle varie destre, cioè le scelte precoci e la separazione dei destini formativi tra presunta classe dirigente e altri, e un obiettivo più postmoderno (ma anche questo non invenzione esclusiva del centrodestra) che è quello di promuovere un ricco campo di affari localistico con forte connessione pubblico-privato nel settore della formazione, per la gioia della Confindustria, della CNA, dei sindacati confederali, della Compagnia delle Opere e forse delle Coop nei casi migliori, nei casi peggiori invece per la gioia di personaggi quali don Ciccillo presidente-proprietario (in quanto prestanome) dell'Ente per la Promozione Agraria e Industriale di Sottobosco di Sopra.

Porre la questione del destino istituzionale degli istituti tecnici significa riflettere sul destino formativo della futura "massa intermedia" di scolari, successori di quelle generazioni che finora si

erano riversate appunto in questo settore: si è trattato di persone provenienti per lo più da famiglie scolarizzate da poco, ma che sceglievano studi abbastanza lunghi per quel tempo e, dal 1969, si trovavano aperto anche lo sbocco universitario in tutte le facoltà, con la garanzia però di avere intanto già un titolo spendibile. Con la liberalizzazione degli accessi universitari nel 1969 si era realizzato un compromesso, grazie a questo per esempio molti ragazzi alcuni dei quali a quattordici anni non avrebbero resistito alla prova ambientale del liceo sono arrivati fino al diploma, alcuni fino all'esperienza dello studio universitario che gli ha cambiato le prospettive di vita, se non altro come percezione di sé, meno spesso come carriera.

I piedi per terra

In una visione non economicistica della scuola questi fenomeni di "disfunzionalità", di eccesso formativo, hanno il valore di zone liberate. L'istruzione è

democratica nella misura in cui gli utenti ne faranno un uso imprevedibile. Ma c'è bisogno anche di tenere i piedi per terra, le famiglie vogliono essere rassicurate e la formazione tecnica comprendeva quell'aspetto di "manualità" non solo banale che mancava appunto alla impostazione libresco dei licei. Non solo garantiva un titolo già spendibile a diciannove anni, ma faceva vivere in qualche modo (anche se parziale e non paritario) uno stile diverso dell'apprendimento, era una scuola con i laboratori. Ma anche con alcuni aspetti *retrò*, uno dei quali la tendenza alla separatezza di genere, spesso con prevalenza maschile e clima da caserma. Per questi motivi, per il tipo di utenti che riceveva, era anche più esposta del settore liceale ai fenomeni degenerativi che hanno insidiato la scolarizzazione di massa.

L'opera satirica di Domenico Starnone già dagli negli anni Ottanta bollava come luogo emblematico dell'insensatezza scolastica proprio un istituto tecnico della periferia romana.

Dentro la crisi

Sembra a volte sottintesa a sinistra un'immagine un po' consolatoria del "quanto sarebbe bella la scuola pubblica se non ci fossero stati Berlinguer e Moratti". Ma la scuola pubblica non è stata e non è solo il luogo della crescita dell'istruzione, delle relazioni, delle pari opportunità, dei tempi distesi, del pluralismo, del sapere disinteressato, ecc., ma anche il luogo della facciata burocratica (l'importante è che risulti dal verbale...), dell'accumulo di ore settimanali taylorizzate, ricettore di comportamenti disturbanti e aggressivi e di ingenuo vandalismo plebeo contro le attrezzature materiali e morali dello studio. In questa scuola è continuata la riproduzione della classi sociali, e gli aspetti qualitativi dell'istituzione, per esempio un curriculum e un orario razionale si sono salvati, dove si sono salvati, al prezzo di caratterizzarsi come percorsi per figli di laureati, riparati dalla loro stessa separatezza sociale: ad eccezione di molte scuole elementari e materne, per fortuna, dove qualità e scuola per tutti sono state tenute insieme molto più spesso e più a lungo. Ora, l'impatto della società consumista televisiva e dell'immagine, l'avvento delle tecnologie informatiche e delle telecomunicazioni sugli abitanti di questa scuola (già indebolita dal burocratismo), fino dal 1980 in realtà come testimoniano i libri di Starnone, ma poi soprattutto dal 1990 hanno prodotto una perdita di aureola, uno svuotamento dall'interno di cui dovrebbe tenere conto oggi qualsiasi discorso sulla difesa della scuola pubblica.

Accanto e dentro alla crisi della scuola pubblica come parte della crisi generale dello stato sociale (privatizzazione, tagli ecc.) esiste infatti una specifica questione dello studio, la questione dell'insegnamento/ apprendimento. Le motivazioni a stare davanti ai libri non possono più essere trovate nella spinta alla promozione sociale o verso un lavoro sicuro (non più garantiti) né nell'affidamento valoriale a un sapere indiscusso, alla autorità degli insegnanti, alla Cultura con la c maiuscola ecc.

La semplice attività specifica dello studio come applicazione quotidiana, allenamento alla memorizzazione, all'esposizione, con le sue grandezze e miserie, è resa problematica dal fatto che:

a. le fonti comuni di informazione anche sul passato e le scienze sono ormai esterne alla scuola;

b. i nuovi mezzi di comunicazione producono una mutazione antropologica nei

bambini (gli stessi insegnanti ormai leggono pochi libri);

c. la giornata del bambino, dei genitori e degli insegnanti è sovrappollata di messaggi di attività e di apprendimenti tecnologici frammentari;

d. lo stesso modello univoco di famiglia a cui faceva riferimento la scuola tradizionale è diventato secondario; e. non è più possibile prescindere dalla cultura di massa, ma la scuola è riuscita poco a produrre nuove grammatiche del sapere che ne tenessero conto, bensì solo a scendere al livello dell'attualità ecc. È avvenuta una democratizzazione della scuola, ma nelle forme di questa crisi.

Veri e propri effetti di svuotamento (o mutamento?) di senso dell'insegnare si percepiscono dal momento della prepubertà degli alunni e giustamente Domenico Chiesa individua nell'arco degli 11 - 16 anni il momento più problematico della formazione (il documento di Chiesa, presidente del Cidi, sul destino delle scuole medie superiori e su come opporsi al progetto Moratti è leggibile anche sul sito di *écoles* all'indirizzo www.scuolacom.com/ecole).

Questo svuotamento di senso dell'insegnare ha colpito di più nei bienni dei tecnici, questi si sono trasformati spesso in una sorta di quarta e quinta media. Il calo demografico ha indotto gli insegnanti a ridurre per opportunismo le bocciature selettive nel biennio e a moltiplicare gli sforzi di accoglienza, tutto questo sarebbe bello se non si fosse tradotto solo in un generale abbassamento delle pretese.

Il sistema bipolare

In questo quadro riveste una notevole importanza sociale e concreta in questa fase politica la sorte della massa intermedia di ragazzi, quelli che negli anni passati si sono riversati nel settore tecnico-professionale dell'istruzione. Per fortuna molti di questi con le loro famiglie stanno decidendo con i fatti, nel senso che stanno sensibilmente spostando le iscrizioni sul settore liceale e tolgono basi all'intento di creare un sistema bipolare forte¹. Le ultime notizie dicono che il governo si sta arrendendo a questa tendenza e anche all'opposizione di Confindustria e di AN quindi saranno creati sub-indirizzi per il liceo tecnologico ed economico che in pratica permetteranno di riassorbire gli attuali istituti tecnici per geometri, commerciali, turismo ecc. e forse anche quegli istituti professionali che con i progetti 92 e 2002 si sono dati una struttura simile ai tecnici. In questo modo non più del dieci per cento delle prossime generazioni andrebbe a finire nel settore regionale della formazione professionale, ridotto in modo chiaro quasi solo a scuola di serie b per svantaggiati quindi privo di attrazione, e così sarebbe dichiarato il fallimento dell'operazione canalizzatrice di questa maggioranza.

Di ciò ci si deve rallegrare perché evita il peggio cioè la creazione di un sistema duale. Tuttavia questo spostamento rischia di tradursi in una semplice operazione di ridenominazione degli



istituti, che si chiameranno tutti licei; le altre velleità morattiane come quella di introdurre il portfolio delle competenze e l'insegnante tutor anche nelle superiori oltre che reazionarie sembrano volatili. Più forte sembra invece la tendenza già in atto a rendere secondario l'insegnamento curricolare rispetto al dilagare dei microprogetti aggiuntivi. Purtroppo anche l'unico aspetto positivo del progetto di questa maggioranza cioè la riduzione dell'orario settimanale (premessa necessaria per ricostruire una attività di studio seria) sarà neutralizzata all'italiana dall'aggiunta di orari regionali, orari di istituto, masse di progetti e progettini (continuo a non credere che "più scuola per tutti" debba voler dire 33-36 ore settimanali e oltre di lezione!)

Se le cose stanno come ho ipotizzato significa che la destra forse ha perso la sua occasione storica di egemonia nella scuola (grazie anche a Tremonti che ha messo i bastoni fra le ruote nel momento in cui c'era più slancio) ma tutte le questioni del che cosa studiare e come restano aperte in particolare lo saranno nelle varie sezioni di "liceo tecnologico" e di "liceo economico" che non daranno più un diploma immediatamente utilizzabile.

Ha ragione perciò Domenico Chiesa nel documento citato a individuare i due punti su cui fare proposte in positivo: l'estensione dell'obbligo scolastico ai sedici anni; la progettazione curricolare per l'arco 11-16 anni. E su questo come rivista siamo appunto interessati a sviluppare il dialogo con i nostri lettori. ●

NOTA

1. Lazio, gennaio 2004. L'andamento registrato su un campione di circa la metà delle scuole del Lazio mostra un aumento dell'8,5 per cento nei licei scientifici, del 10 per cento nei magistrali e del 5,7 per cento nei classici. A fronte di ciò il collasso dell'istruzione tecnica si attesta su una variazione negativa del 4,4%, mentre gli istituti professionali sono in aumento del 3,6% e gli artistici restano invariati. I presidi: senza nuovi spazi respingono gli studenti. Boom di richieste per il classico, ma mancano le aule. Tutti al liceo. Nonostante i problemi di spazio e le classi strapiene. Mentre i presidi degli istituti tecnici e professionali denunciano lo stato di crisi e chiedono più attenzione nei confronti di «istituti nobili che hanno fatto la storia dell'industria milanese». E questa in sostanza, la fotografia del prossimo anno scolastico. Con una primavera dei classici e degli scientifici e il declino della formazione tecnica e professionale. I presidi dei licei sono preoccupati: «Se andremo avanti con questo boom di iscritti – commentano – non sapremo dove mettere i ragazzi». Perché tutti gli istituti storici del centro, dal Leonardo da Vinci, al Berchet, al Severi, al Manzoni, soffrono la stessa mancanza di spazi. (Corriere della sera).

Tecnica e tecnici

ANDREA ROSSO E FILIPPO TRASATTI

Tra le tante questioni sollevate dalla riforma Moratti, quella dei tecnici ha suscitato meno clamore di altre. Eppure la "questione dei tecnici" è assai rilevante per la quantità dei soggetti coinvolti e anche perché, per quel che se ne sa fin qui, sancisce in modo ancor più netto la separazione precoce dei destini formativi e professionali. Ma quella separazione è davvero immutabile?

«Più la cultura sostituisce la natura tramite le tecniche, più si restringono le possibilità di scelta dell'organizzazione sociale.

L'allargamento del campo di azioni tecniche richiede un controllo sempre più accentuato. L'industrializzazione con le sue lunghe catene operative e con l'imbricazione complessa dei suoi assemblaggi richiede infinitamente più ordine imposto, con l'esclusione di ogni forma anarchica di organizzazione sociale.» (Robert Cresswell)

so un "liceo unico" (ma avrebbe ancora senso chiamarlo "liceo"? in onore forse all'enciclopedico Aristotele?), molto variegato all'interno e nel quale trovi posto anche un'istruzione politecnica comune oppure, per dirla nei termini dei movimenti rivoluzionari ottocenteschi, "un'istruzione integrale". Si dirà che è un po' volere l'impossibile. Di seguito cercheremo di spiegare un po' meglio le ragioni di questa prospettiva.

La selezione sociale

Qual è la situazione attuale? Dall'inchiesta coordinata dal sociologo Alessandro Cavalli¹ emerge chiaramente un fatto: la selezione sociale avviene già prima della scelta della scuola superiore, alle medie e dipende ancora in modo consistente dalla professione e del livello culturale dei genitori e dal loro livello sociale. Nell'inchiesta si dice infatti che il 79,6% degli studenti del liceo è figlio di laureati, mentre frequentano gli istituti professionali per più del 50% ragazzi il cui padre ha al massimo la licenza media e il 5% dei figli dei laureati². Sembra di rileggere la *Lettera del Priore*.

Sempre nella stessa inchiesta si può leggere: «dai risultati della ricerca è possibile trarre la conclusione che alla soglia dei 18 anni una quota non trascurabile di ragazzi e ragazze non è ancora in grado di compiere delle scelte veramente autonome, vale a dire, scelte che esprimano le proprie aspirazioni e delle quali si assumano piena responsabilità». Ciò

ovviamente non depone a favore di un sistema che imponga scelte precoci, né bisogna illudersi sul fatto che passaggi e passerelle nel biennio possano servire come transiti e non come cadute da un girone all'altro (perché ciò che viene valutato è il rendimento scolastico e in genere una scuola fa di tutto per far rimanere al proprio interno i migliori e liberarsi dei peggiori).

Dunque siamo ancora ad una scuola classista, ma questo, direte, lo sapevamo già.

La divisione dei destini

Ma questo "sistema della divisione dei destini" è veramente funzionale alla attuale organizzazione del lavoro? L'esperienza comune ci dice che per lo più all'uscita dal ciclo educativo standard, chiunque deve incominciare daccapo, se intende inserirsi nel mondo del lavoro. In termini diversi lo diceva anche Confindustria³ e lo dice con chiarezza Edith Cresson, coordinatrice del lavoro della Commissione europea su Formazione e lavoro e curatrice del libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, uno studio interessante, anche se per molti aspetti criticabile: «la formazione deve adattarsi ai bisogni di ogni organizzazione, quindi svolgersi, salvo eccezione, direttamente sul posto di lavoro»⁴.

Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, sottolinea il rapporto, tre grandi fattori di cambiamento sono particolarmente percettibili: si tratta dell'estensione a livello mondiale degli scambi, dell'avvento della società dell'informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica⁵. C'è molta mitologia, e marketing, dietro a queste proclamazioni di svolte epocali, ma non ce ne occupiamo qui⁶.

Comunque di fronte a queste sfide globali, una delle proposte del rapporto è l'ampliamento della cultura generale. In effetti la velocità di ricambio tecnologico e la moltiplicazione delle mansioni impongono una personalizzazione della formazione al lavoro che è contraddittorio assegnare a una struttura generalista come la scuola pubblica.

La realtà è che la distinzione tra diversi indirizzi che c'era prima non regge più e ne dà conto la polverizzazione (si parla dell'ordine di centinaia) della cosiddetta offerta formativa e che rappresenta poco più che fumo negli occhi nell'ambito di un mercato del lavoro sempre più ingovernato e ingovernabile, dove vengono introdotte regole di flessibiliz-

zazione che spezzano progressivamente le identità lavorative in frammenti utili al *lastminute job*.

Il sociologo Ulrich Beck parla di una "società del rischio" nella quale i lavori invecchiano rapidamente e nessuno è in grado di prevedere le rapide trasformazioni produttive. Certamente è in atto una "flessibilizzazione" del lavoro che "significa che esso viene spezzettato nella sua dimensione spaziale, temporale e contrattuale", individualizzato nel senso della precarizzazione progressiva, senza rete, né protezioni.

In termini formativi questo significa che le conoscenze e le capacità invecchiano rapidamente e nessuno può veramente dirti (e sapere) quello che devi imparare in vista di un lavoro futuro. Da ciò segue che è assolutamente inutile pensare di introdurre specifiche capacità professionali già nei primi anni di formazione.

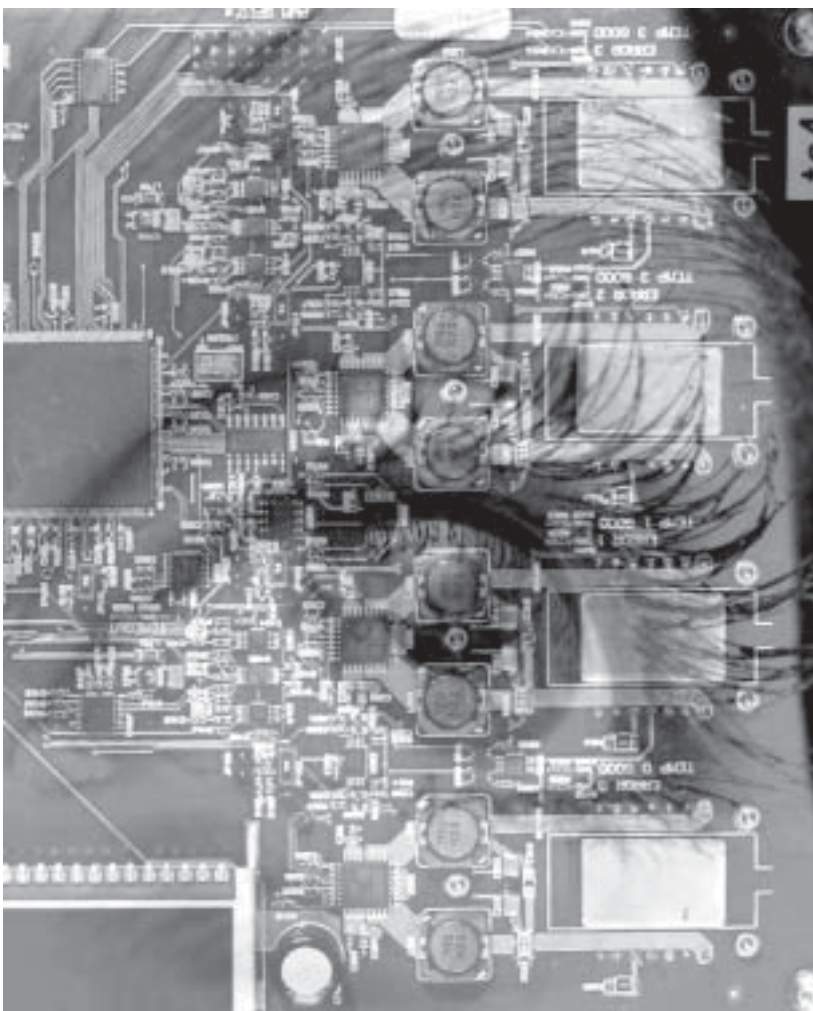
Diverse correnti di pensiero, di destra e di sinistra, teorizzano d'altra parte la necessità di conoscenze, competenze e abilità totipotenti ("staminali") ed esaltano l'efficienza produttiva di soggetti parzialmente scolpiti, dei quali è impossibile prevedere il ruolo sociale, che, peraltro, è destinato a cambiare più volte, non solo all'interno della stessa catena operativa economica, ma anche tra catene diverse, nel corso della vita. La

reinvenzione della propria vita, che sia o meno subordinata alla categoria della flessibilità neoliberista (e non sempre lo è) è uno dei tratti distintivi della modernità.

Ma correggere davvero, almeno in parte, il carattere classista della scuola, è possibile lasciando intatta la forma-scuola così come la conosciamo? È qui che è necessario sporgersi un po' oltre con coraggio.

La forma-scuola

La forma-scuola ai suoi diversi gradi deteneva il monopolio del sapere che spezzava in curricoli, definiti dall'alto secondo un canone ufficiale nei termini generali abbastanza condiviso. All'interno di questo sistema le capacità di base (riscontrabili già ai livelli scolari inferiori) determinavano la libertà di scelta all'università e nel lavoro. Questo è del resto confermato dalla tradizione del liceo classico in cui ci si dice, compiaciuti, che è una scuola che rende possibile davvero iscriversi a tutte le facoltà e di ottenere buoni risultati come medici o architetti. Perché questo? Perché si ha evidentemente a che fare con studenti ultraselzionati che sono dotati di buone capacità di base spendibili in qualsiasi indirizzo e successivamen-



te nei vari lavori. E questo sarebbe un buon argomento a favore di una formazione comune, se davvero si operasse per rimuovere, come recita la Costituzione, «gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana».

Nella realtà oggi la preparazione professionale intermedia si sta spostando sulle lauree brevi.

Ha dunque senso (e che senso ha?) distinguere tra diverse formazioni tecniche se poi il vero orientamento è nelle lauree brevi?

Si potrebbe allora invece proporre un modello flessibile di formazione comune fino ai 18 anni che distingua non per professioni, indirizzi tecnici, incredibili sciocchezze sulle due culture (umanistiche e scientifiche), ma che sia una scuola-laboratorio aperta alle esperienze, al mondo esterno dove si tenti di superare nei fatti la contrapposizione tra studio da *scriptorium* e lavoro manuale, che sia una scuola, per dirla con Howard Gardner delle intelligenze multiple e delle pratiche, della comprensione e del senso. «Io ho postulato che tutti gli esseri umani sono capaci di almeno sette modi diversi di conoscere il mondo che ho chiamato le sette intelligenze umane. Secondo la mia analisi, noi tutti siamo in grado di conoscere il mondo mediante il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo per risolvere problemi o fare cose, la comprensione degli altri individui e di noi stessi»⁷. Questo richiede evidentemente una didattica al plurale, ossia la convinzione che non ci sia un solo approccio didattico a un argomento valido per tutti, ma al contrario che esso possa (e debba) essere presentato secondo prospettive e modalità diverse.

Ovviamente in questo quadro cambia profondamente anche il ruolo dell'insegnante: non più narratore onnisciente del racconto scolastico, ma protagonista insieme agli altri, di una trama costruita insieme ai soggetti dell'educazione. Imparare attraverso le esperienze, in contesti di apprendimento ricchi e adeguati, ponendo al centro del lavoro il fare e la creatività. La didattica diventa così l'arte di costruire ambienti adeguati per l'apprendimento e per imparare a imparare. In una scuola siffatti: «gli aspetti culturali, sociali, morali, affettivi della formazione umana emergono da una molteplicità di genuine esperienze, dall'espressione mediante le tecniche e i materiali più diversi, dei lavori manuali, dalle occupazioni individuali e di gruppo, dall'esercizio delle responsabilità e delle iniziative assunte dagli allievi per realizzare una varietà

di servizi indispensabili alla vita della comunità» (De Bartolomeis).

Questo vale non solo per Virgilio, ma anche per i saperi scientifici e tecnici; infatti la tecnica quale che sia diventa veramente cultura e non mera operatività subordinata al comando altrui, solo se acquista senso nell'esperienza diretta e viene messa in relazione a ciò che so, penso e sento.

La questione del tempo

Un altro punto è però centrale per questo mutamento di prospettiva: la questione del tempo, in relazione alla crescita esponenziale delle conoscenze (tecniche, è vero, ma non solo). E siccome le conoscenze aumentano, non è più possibile, questo è l'argomento, stivarle nella mente di uno solo. Si possono fare molti esempi di questa centralità del tempo in relazione alla differenziazione dei *curricula*. Ci si accorge che la storia del Novecento è cruciale. E allora quale sarà il secolo da tagliare in cambio? La biologia molecolare produce, quotidianamente, centinaia di nuovi spunti teorici (e miliardi di dati). E di quante pagine dovrà essere il libro di testo di biologia? E di quante nel 2050? Teorie, paradigmi, linguaggi dell'economia pervadono sempre più estesamente il nostro ciclo vitale. E quale materia dovrebbe essere sacrificata in un liceo classico, per farle posto? E, più in generale, quanto tempo in più si dovrà studiare nei prossimi decenni?

Ma anche la piccola antropologia didattica quotidiana: dato che per fare un tema (*comme il faut*) ci vogliono 6 ore, e questo è certo, quanti temi si faranno in un anno? Allora, non si dovrebbe tentare, prima di affogare nel mito della conoscenza definita e definitiva, che non ha alcun supporto teorico razionale, una riforma "strutturale" di questa deriva additiva? L'argomento del tempo vale a prescindere da una critica etica e politica della separazione dei destini formativi (che è naturalmente la cosa più importante). Vale anche dal punto di vista "tecnico". La necessità di una svolta culturale nell'uso del tempo e la conseguente relazione tra quantità e qualità della vita, sono perfettamente interni alla logica dello stato presente, anche economica, anche produttiva. Se si accetta l'idea che le conoscenze debbano essere restituite come tali nel processo educativo, che esista un luogo indipendente di produzione dal quale attingere infaticabilmente e acriticamente conoscenze, per poi riversarle sugli studenti, si deve anche accettare l'idea

di una crescita esponenziale della capacità dei loro cervelli di contenerle. Se il progresso accelererà ancora, anche noi dovremo accelerare, e così via. Ma come si può ben vedere, questa strada è del tutto impraticabile.

Se si casca nella trappola del tempo applicata alle conoscenze in generale, è del tutto naturale che si decida di dislocare la massa delle conoscenze in menti diverse, delle quali si stabilisce precocemente (sempre più precocemente) il destino. E già che è lì, si fa finta di non sapere che la separazione tra "tecnici" e "umanisti" conserva intatta un'insopportabile opzione classista. Confermata dal fatto che ci preoccupa molto di più di dare un po' più di "cultura" ai primi che un po' più di "tecnica" ai secondi. Con l'argomento che il mercato del lavoro, che non è infatti scemo, richiede personale evoluto. Piuttosto che chiedere a chi propone una scuola superiore uguale per tutti di giustificare questa idea bizzarra, bisognerebbe chiedere a chi stabilisce in anticipo la vocazione esistenziale dei cittadini perché lo fa e in che modo lo fa. In altre parole, non è possibile sfuggire alle (solite) semplici domande: chi decide, veramente, che un soggetto dovrà frequentare il liceo scientifico e un altro l'istituto tecnico? Sulla base di quali elementi, considerazioni, procedure lo decide? Che fare allora?

Per la questione del tempo è essenziale ragionare sul ruolo crescente della tecnologia nell'apprendimento. Il che non significa certo comprare nuovi proiettori o computer. Occorre una progettazione accurata e dedicata, cioè approfondimento dell'analisi dei bisogni e dei comportamenti di apprendimento nel contesto scolastico dato per l'introduzione di strumenti tecnologici appropriati, in grado di liberare tempo ed energia e migliorare realmente la qualità. E non è detto, naturalmente, che la tecnologia migliore sia quella più complessa. Anzi si potrebbe dire che in questo caso ancor di più è necessario scegliere quelle che Illich chiamava tecnologie conviviali⁸.

Moltissime informazioni e insiemi di conoscenze, tradizionalmente interni ai programmi, potrebbero essere decentrati altri luoghi e altri strumenti di apprendimento, esterni alla scuola (ma coordinati dall'insegnante).

Il sapere critico

La base su cui articolare questa formazione comune è pur sempre quella del sapere critico, della capacità di elabo-





Istituti tecnici e riforma

L'ipotizzata trasformazione degli Istituti tecnici in Licei, con la piccola ma velenosa coda della reistituzione di scuole professionali in sostanza di avviamento al lavoro, gode (e soffre) della medesima esiziale ambiguità di tutta la riforma Moratti. Per un verso è riconosciuto alla tecnica, e quindi alle varie tecniche, uno statuto culturale che la fa parte della conoscenza contemporanea della realtà a tutti gli effetti. Quanto poi questa conoscenza sia considerata nel suo valore teoretico, cioè in sé come elemento fondamentale della formazione dell'uomo, per metterlo in grado di far fronte a tutte le circostanze di esperienza per elaborarle come elementi della propria identificazione essenziale (la scoperta della dignità umana) è da discutersi a parte. In realtà la riforma sembra piuttosto tendere finalisticamente ad una utilizzazione pragmatica cioè ad attrezzare ad un inserimento sociale secondo competenze e livelli più o meno dirigenziali o esecutivi. Ma la spia di questa metatesi (o anche metastasi?) sta proprio nella riapertura delle scuole

professionali. Queste sono il corrispondente povero, sinceramente esecutivo, della riduzione classista, cioè pragmatico/ sociale, della formazione "alta" apparentemente di segno culturale nel senso classico del termine (vedi la locuzione liceale). In realtà, e ciò negli anni della prima adolescenza, ricchezza e povertà già destinano ad una scelta difficilmente reversibile. O al di qua o al di là della barricata, servizio o diligenza, che però, guardata poi un po' più dall'alto, si rivelerà distintiva di non altro che di una maggiore o minore disponibilità di benessere e di partecipazione ad un potere, consistente nella capacità, o per meglio dire nell'opportunità, di sfruttare a proprio favore la direzione riconosciuta del vento (a questo servono le competenze: a percepire la logica delle cose).

Tutti contenti dunque e tutti gabbati: ciascuno al proprio posto, a seconda delle proprie attitudini (ma non sarà piuttosto una questione di fortuna?), nella grande famiglia meccanica di burattini, già da subito rifiutata dal buon Pinocchio, che se ne scappa a gambe levate appena papà Geppetto gli confeziona le stesse con tanto di piedi attaccati.

Ancora una volta una riforma-non riforma: il suo proposito vero è di portare all'estremo, formalizzandone e rendendone definitivi ed efficacemente operativi gli elementi dinamici e di autolievitazione, la società vigente nella sua tendenza alla pragmatizzazione generale, cioè funzionante di per sé grazie al contributo generoso e rinunciatario delle miriadi di *kamikaze* costretti e convinti a sacrificarle la vita, il lavoro, le illusioni ideali e tutto quanto il resto della loro segnata realtà. Licei tecnici e scuole professionali, due facce di un medesimo inganno, consumato proprio nel regno e nel cuore dell'umanesimo antico e moderno. [PIETRO M. TOESCA]

mente ciò richiede che anche il lavoro degli insegnanti sia completamente diverso, come si è già detto. Si può aggiungere che una prospettiva di "liceo unico" fa intravedere un risparmio di risorse economiche così rilevante da far sognare investimenti sulla qualità della formazione pubblica del tutto inimmaginabili con la struttura attuale. Un aspetto non marginale, se si tiene conto che i giganteschi bilanci dei sistemi scolastici attuali hanno effetti devastanti sulla società, ivi compresi mercificazione e relativa privatizzazione della formazione a tutti i livelli. ●

NOTE

1. A cura di Alessandro Cavalli, *Scelte cruciali. Indagine IARD*, Mulino 2001.
2. Un'altra ricerca utile, del 1996, dell'Istituto Cattaneo di Bologna *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore in Italia*, di Giancarlo Gasperoni.
3. Edith Cresson, "Informazione, conoscenza, lavoro", nel numero 3, anno I (1998), della rivista *Iter*, in buona parte dedicato al rapporto scuola-lavoro.
4. Una sintesi del libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* di Edith Cresson si può trovare in: <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/CressonLibroBianco1995.htm>.
5. *écoles* ha dedicato al tema due numeri, si veda il sito www.scuolacomo.com/ecole.
6. Howard Gardner, *Educare al comprendere*, traduzione italiana Feltrinelli, Milano, p. 21.
7. «Studiosi e società hanno messo a punto nei millenni un gran numero di schemi conoscitivi (ad esempio le leggi della fisica) e approcci molto potenti per l'acquisizione di conoscenze ulteriori (per esempio le procedure di sperimentazione in laboratorio). Il modo di gran lunga più efficace per prender confidenza con tutte queste cose è quello di frequentare la scuola e di appropriarsi dei suoi contenuti e delle sue pratiche», *Ibidem*, p. 147.
8. Ivan Illich, *La convivialità*, traduzione italiana Mondadori, Milano 1980.

Campanelli d'allarme

PINO PATRONCINI

Riformare l'istruzione tecnica: in che senso?

Brutta faccenda la Storia. Non quella che si studia a scuola, che anzi serve a capire tante cose (come si vedrà anche qui), ma quella vera che si vive e che si è vissuta, che altri hanno vissuto prima di noi. E questo vale anche per la storia della scuola o dell'educazione in ciascun paese. Sì, perché spesso quando si sente parlare di innovazioni da introdurre nei sistemi scolastici, nel nostro in particolare, si magnificano le virtù di questo o quel meccanismo prescindendo non solo dai contesti sociali politici economici e culturali ma anche dalla storia di ciascuna istituzione scolastica e della società che l'ha prodotta così come è. Invece siccome la scuola non è un ufficio dell'anagrafe (eppure anche questi hanno la loro storia!) bensì è ambiente di relazioni vitali, essa vive di relazioni interne e dell'effetto di relazioni esterne assai più di quanto molti improvvisati tecnocrati (non sono neppure tali per davvero!) vogliano credere e far credere.

E la scuola italiana, piaccia o non piaccia agli amanti della valutazione all'ultimo grido, ai fautori del cambiamento-non-importa-qualche ad ogni costo, agli architetti dei modelli organizzativi, agli individuatori degli sbocchi a-ciascuno-il-suo, agli spregiatori della categoria docente (che ha tutti i difetti, ne convengo, tranne quello di farsi abbindolare dal mito liberista) – la scuola italiana ha una sua storia. O meglio ce l'ha la società che così l'ha prodotta nel tempo. O meglio ancora che ne ha prodotto gli handicap. E due, in particolare, qui ci interessano.

Una istruzione tecnica per fare che?

Il primo: non esiste nell'educazione italiana una forte tradizione di studi tecnico-professionali. Forte vuol dire antica, diffusa e di qualità.

In Germania la scuola media tecnica si chiama ancora "realschule" come l'aveva chiamata Federico II di Prussia intorno al 1750, perché questo re, gay e

volteriano, pensava saggiamente che anche il lavoro dovesse essere insegnato a scuola, e che anzi a scuola fosse proprio obbligatorio andarci. Noi cent'anni dopo e ancora tra le due guerre, pensavamo che le scuole tecniche dovessero essere un affare del ministero dell'agricoltura e dell'industria, non di quello dell'istruzione. Non c'è perciò da meravigliarsi se lo scorporo di questi insegnamenti dal MIUR e la loro attribuzione alle Regioni fa pensare che nel nostro futuro non ci sia altro che un "grande" passato, come diceva uno slogan politico di un film satirico degli anni Settanta. Nella nostra storia queste scelte si ripresentano ciclicamente: furono "separatisti" Casati e la destra storica e Gentile e il fascismo, furono "unitari" Coppino e la sinistra storica e Credaro e i radicali e... il centrosinistra degli anni Sessanta. Altro che accusare di neogentilianesimo i fautori della scuola tecnica e professionale di Stato!

Il problema però è che Casati, Gentile e compagnia bella furono ostili all'unificazione dei sistemi scolastici non *motu proprio*, ma in quanto interpreti di un comune sentire di una classe dominante. Si può ancora parlare di classi? Ebbene diciamo: la borghesia italiana, a differenza di quella di altri paesi non fu mai in grado di concepire un progetto educativo diffuso né generale né professionale. Nel 1867, appena due anni dopo la guerra di secessione lo stato americano del Massachusetts promulgò una legge che prevedeva che i datori di lavoro potessero assumere a lavorare bambini tra i 10 e i 15 anni solo se questi avevano frequentato la scuola fino all'anno prima e se avessero assicurato a questi almeno sei mesi di frequenza in una scuola pubblica. Da noi, in Italia, ancora cinquant'anni dopo, nel 1907, un'inchiesta mise in luce che molti comuni italiani non erano in grado neppure di garantire l'obbligo scolastico fino alla terza elementare, tanto che questa fu la ragione per cui anche la scuola elementare pochi anni dopo venne statalizzata.

È da storie come quella del Massachusetts o della Germania che nasce la tra-

dizione dell'alternanza tra scuola e lavoro, anzi in Germania (e in Danimarca, Austria e Svizzera, paesi che hanno sviluppato l'istruzione tecnico-professionale nel solco della tradizione tedesca) neppure la chiamano così, la chiamano semplicemente apprendistato. Solo che in questi paesi l'apprendistato ha voluto soprattutto dire portare la scuola nel mondo del lavoro fissando, assai più rigidamente e seriamente (e anche più centralisticamente) di quanto improvvisati "flessibilisti" nostrani pensino, il ruolo dell'istituzione scolastica pubblica in termini di obiettivi, verifiche, compiti, calendari, orari e discipline (educazione fisica compresa, per intenderci!).

In Italia al contrario, se si esclude l'eccezione di poche e rare scuole aziendali, l'apprendistato è sempre stato il sotterfugio con cui i datori di lavoro, la "borghesia" nostrana, ha sempre sfruttato manodopera giovanile approfittando di contratti di favore e basta. E ciò non solo nell'Ottocento o tra le due guerre o negli anni del boom: ancora nel 2002, secondo i dati Isfol, su oltre 400.000 apprendisti solo 31.000 hanno partecipato alle 120 ore di formazione previste dalla legge (ore di formazione, spesso aziendale, non di scuola!!!). Cosa possiamo aspettarci oggi nel momento in cui un decreto legislativo applicativo della legge 30, la cosiddetta legge Biagi sul mercato del lavoro, da un lato toglie anche quelle 120 ore e dall'altro dà la possibilità di acquisire qualifiche e diplomi direttamente in azienda? E cosa dobbiamo pensare di quell'altro decreto sull'alternanza scuola lavoro, stavolta legato alla legge 53, la riforma Moratti, che invece lascia la titolarità alle scuole? Non è forse il secondo un subdolo modo per nascondere la gravità del primo che espropria la scuola del suo ruolo formativo per darlo alle aziende e con esso per dare loro anche i finanziamenti relativi?

No, in Italia la borghesia, gli imprenditori, non hanno mai dimostrato né la capacità di sviluppare in proprio sistemi scolastici di preparazione tecnica né



PAGINA

15

hanno prodotto una classe dirigente in grado di curare questo aspetto nell'ambito dell'istruzione pubblica, tant'è che più volte l'istruzione tecnica e professionale ne è rimasta fuori. Fino al dopoguerra, perché poi invece l'istruzione tecnica e quella professionale (nata quasi clandestinamente per opera di alcuni dirigenti e funzionari ministeriali e cresciuta all'ombra della prima) sono state, guarda caso, il vettore principale di crescita della scolarizzazione secondaria negli anni Sessanta e Settanta. Sono state insomma lo strumento fondamentale della scolarizzazione di massa nella secondaria superiore in questo paese, ma lo sono state col limite della casualità, della mancanza di programmazione e dell'astrazione istituzionale rispetto ai processi economici.

Un obbligo scolastico per fare che?

Il secondo handicap: la stessa arretratezza economica che fu causa ed effetto della scarsa capacità scolastica della nostra borghesia nazionale fece sì che lo stesso ceto medio del nostro paese non potesse permettersi studi lunghi. Applicato su un sistema che prevedeva dopo le elementari strategie educative destinate solo alla riproduzione della classe dirigente ciò ha voluto dire offrire a questa classe sociale solo un percorso interrotto: ne è nato così quel ginnasio dimezzato che quelli della mia età conoscono come la "vecchia" scuola media. Questo spezzone di scuola è diventato successivamente il perno su cui si è stabilizzato il conseguimento reale dell'obbligo scolastico, portato a 14 anni nominalmente da Gentile ma di fatto realizzato solo con la riforma e l'unificazione della scuola media del 1962. Questo fatto ha più ricadute di quanto si immagini sulle scelte che riguardano la scuola superiore, le scelte degli indirizzi, il modo in cui queste scelte avvengono nonché, naturalmente, sull'obbligo scolastico e sul senso del concetto stesso di obbligo. Infatti nel resto del mondo quando si parla di scuola media si parla di un percorso di quattro o di cinque anni che arriva fino al quindicesimo (Portogallo, Irlanda, Austria, Svizzera e Grecia) o al sedicesimo anno di età (tutti gli altri paesi europei). In questo modo la fine del ciclo intermedio coincide quasi automaticamente con l'età in cui i ragazzi possono cominciare a lavorare, ovunque fissata a 15 anni. E coincide anche con la conclusione dell'obbligo scolastico o vi si avvicina molto, tranne per quei

Il decreto legislativo del Ministro Moratti sul "diritto-dovere" all'istruzione e alla formazione, approvato dal Consiglio dei Ministri il 21 maggio 2004

Nel decreto legislativo viene riconfermata la sostituzione dell'obbligo sancito costituzionalmente con il "diritto-dovere" alla formazione dalla scuola primaria, sino ai 18 anni. Il Ministro Moratti presenta come una nuova conquista quello che era già affermato nella legge 144 del 1999 fatta dal Governo di centrosinistra in recepimento dell'accordo con le parti sociali del 1998, secondo la quale tutti i ragazzi dovevano, fino a 18 anni, essere inseriti in un percorso educativo di carattere scolastico o di formazione professionale. Il decreto del 21 maggio 2004 in realtà si limita ad anticipare la possibilità di percorsi differenziati a 14 anni, abolendo il prolungamento dell'obbligo scolastico per il biennio della superiore che era la condizione per non far diventare la scelta di percorsi differenziati una discriminante di carattere sociale. Con questo governo l'obbligo formativo fino a 18 anni diventa cioè la copertura per l'abolizione del prolungamento dell'obbligo scolastico di due anni (dieci anni di obbligo) deciso e parzialmente attuato dal centrosinistra. Inoltre con la nuova legge 30 che regola il mercato del lavoro, è stato reso non vincolante il dovere delle imprese, previsto nella precedente normativa definita dalla legge Treu, di consentire ai giovani apprendisti la frequenza, attraverso la formazione esterna, dei corsi di istruzione, il che contraddice e svuota il contenuto del decreto del 21 maggio. Del resto rispetto alla possibilità per i ragazzi italiani di stare in formazione fino a 18 anni, il governo di centro destra non ha stanziato fondi per il conseguimento di questo obiettivo aggiuntivi alle risorse a suo tempo stanziati dal centro sinistra. [PAOLO CHIAPPE]

paesi, come Germania e Belgio, che l'obbligo lo hanno già portato a 18 anni di età.

Questi due fatti messi insieme sono gravi di conseguenze rispetto al senso della formazione che si attribuisce alle varie fasce di età e al ruolo distinto che vi svolge la scuola rispetto ad altre agenzie formative. È evidente infatti che in base a questa strutturazione fino al quindicesimo o al sedicesimo anno di età non è in discussione il ruolo della scuola. Anche quei sistemi che hanno il difetto di indirizzare precocemente i ragazzi, come quelli di Germania, Austria e Svizzera, lo fanno comunque dentro il sistema scolastico. La formazione in alternanza o la formazione professionale avvengono ovunque o dopo l'assolvimento dell'obbligo o, nel caso tedesco dove l'obbligo è a 18 anni, dopo i 16 anni di età. È esemplare da questo punto di vista il caso dei nostri vicini svizzeri del Canton Ticino, i quali pure hanno il difetto di avere ereditato dalla tradizione tedesca l'orientamento precoce degli alunni, che avviene nella loro scuola media quadriennale a 12 anni, quando l'alunno deve scegliere tra tre tipologie di bienni finali. Tuttavia gli alunni che,

finite le medie, a 15 anni, scelgono la via dell'apprendistato, e sono la maggioranza, si iscrivono in un percorso triennale che prevede ancora un anno di scuola a tempo pieno e due anni affiancati al lavoro con orari scolastici variabili tra le 600 e le 700 ore annue a cui si aggiungono anche ore di formazione professionale.

In altre parole negli altri paesi è abbondantemente superata l'ambiguità tra obbligo scolastico e quello che con un'abile gioco di parole abbiamo chiamato obbligo formativo (noi italiani siamo abilissimi a inventarci formule nuove per vendere prodotti vecchi): nel senso che negli altri paesi fino a 16 anni è indiscutibile il ruolo del sistema scolastico e dopo quell'età è comunque ben fissato pur in presenza di altri soggetti formativi. Vi è dunque, persino nei paesi che pure separano precocemente i percorsi, l'idea di un diritto dei ragazzi ad andare a scuola fino a 16 anni e a ricevere una preparazione omogenea, se non sul piano dei contenuti (e dopo le magre figure della Germania nell'inchiesta PISA possiamo dire neppure su quello della qualità), almeno su quello dell'appartenenza al sistema.

Nel caso italiano invece si continua ad equivocare su un obbligo scolastico riportato a 14 anni. E come si può ben vedere la questione dell'obbligo scolastico finisce con l'aver rilevanti conseguenze sul senso stesso degli insegnamenti tecnici e professionali che dopo la scuola media potrebbero almeno teoricamente essere impartiti da licei tecnologici, istituti professionali eventualmente regionalizzati, centri di formazione professionale, corsi integrati tra questi soggetti, iniziative scolastiche in alternanza scuola lavoro, o addirittura dalle singole aziende. Insomma un po' troppa confusione per un tredicenne che dovrebbe scegliere come proseguire gli studi!

Un senso diverso o qualche aggiustamento di compromesso?

Dati questi nodi non c'è da meravigliarsi che il lasciarli irrisolti non faccia che aggrovigliare il gomitolo anziché portare a soluzioni convincenti e condivisibili. Ed è quello che sta accadendo.

Il Ministero nel suo disegno bertagnesco ci aveva lasciati con un'idea che prevedeva da un lato un liceo, quinquennale statale e ministeriale a più indirizzi ma comunque concepito tempo del sapere, della teoria, delle conoscenze astratte, e dall'altro un'istruzione professionale regionalizzata triennale o quadriennale regno della pratica, dell'avviamento al lavoro e, per i migliori, di una conoscenza che va dal generale al particolare. Per i licei, anche per quelli economici e tecnologici, l'idea del Ministero non sembra molto cambiata. Per i professionali si è scelto di spacciare per sperimentazione il tappabuchi che doveva servire a riempire in vuoto lasciato dall'arretramento dell'obbligo scolastico: sicché oggi a seconda delle Regioni si va dalla promozione della formazione professionale al posto dell'istruzione all'intreccio tra questa e la formazione professionale secondo dosi a loro volta diverse.

Ma l'allarme destato dalla scomparsa dell'istruzione tecnica e professionale statale anche se non ha dato luogo a movimenti visibili come quelli della scuola elementare ha però creato un movimento di opinione dentro le scuole. E se questo non fosse bastato il campanello d'allarme lo hanno dato le iscrizioni: crescono i licei, al punto che tra l'utenza femminile coprono ormai quasi il 50%, calano i tecnici e anche i professionali: per i tecnici si accentua verticalmente una tendenza già presen-

La forza degli ibridi

Prima che questo governo bloccasse tutte le sperimentazioni tranne le sue (viva l'autonomia delle scuole!) diversi istituti hanno avuto l'intraprendenza di dotarsi di indirizzi di "liceo tecnologico". Riportiamo qui a titolo di esempio per tutta una categoria di esperienze simili il progetto di un consorzio non sappiamo quanto volontario o nato da accorpamenti amministrativi di scuole di Brescia¹. Come giudicare queste esperienze? Ovvio che bisognerebbe verificarle sul campo.

Per quanto riguarda le intenzioni dichiarate, si possono osservare alcune cose: la simbiosi progettuale e non solo amministrativa tra un istituto tecnico uno commerciale e un liceo scientifico è un dato sicuramente innovativo anche rispetto alla mentalità degli insegnanti e delle famiglie; la scelta di una formazione ad ampio spettro accanto alle solite sperimentazioni pilotate monoindirizzo introduce un certo pluralismo di offerta formativa; la scelta del quadro curricolare e orario sulla base del progetto Brocca rilancia un'idea troppo enciclopedica e quantitativa dell'insegnamento, è un modo di non scegliere (con dodici materie di quel genere anzi di quei generi all'esame di stato gli alunni come se la caveranno?); nel pof di questo consorzio di scuole non sono indicate "passerelle" tra i numerosi indirizzi offerti che vadano almeno in parte in direzione di un biennio unitario. [PAOLO CHIAPPE]

Liceo Tecnologico Sperimentazione Brocca

Questo nuovo indirizzo rappresenta l'equilibrata unione tra l'indirizzo del Liceo Scientifico e dell'I.T.I.S.

L'istituzione del Liceo Tecnologico è scaturita da una necessità del territorio finalizzata a fronteggiare la formazione professionale che l'insediamento produttivo attuale e futuro sollecitano.

Finalità del corso: conseguire una solida preparazione sia nell'area scientifico-tecnologica, sia nell'area linguistico-umanistica; favorire l'integrazione tra la preparazione scientifica e la preparazione tecnologica: studio di progetti, di principi e teorie scientifiche, analisi di sistemi e modelli; attività di laboratorio, che favoriscono l'analisi critica dei fenomeni, la riflessione metodologica e le strategie di ricerca; promuovere una coscienza critica sul ruolo della scienza e della tecnologia: riflessione sul binomio uomo-realtà circostante (uomo-natura, uomo-ambiente); fornire una preparazione complessiva tale da poter corrispondere in modo significativo sia alle aspettative dei giovani, sia alle esigenze del mondo produttivo.

Quadro orario delle materie (per classe) e prove d'esame

Religione / Attività alternative: 1 - 1 - 1 - 1 - 1.

Italiano: 5 - 5 - 4 - 4 - 4; prova scritta e orale.

Lingua Straniera (Inglese): 3 - 3 - 3 - 3 - 3; prova scritta e orale.

Storia: 2 - 2 - 2 - 2 - 3; prova orale.

Filosofia: 0 - 0 - 233; prova orale.

Diritto ed Economia: 2 - 2 - 0 - 0 - 0; prova orale.

Geografia: 3 - 0 - 0 - 0 - 0; prova orale.

Matematica (comprensiva di Informatica in I e II): 5- 5- 4- 4- 4; prova scritta e orale.

Informatica e Sistemi Automatici: 0 - 0 - 3 - 3 - 3; prova scritta e orale.

Scienze della Terra: 3 - 0 - 0 - 2 - 2; prova orale.

Biologia: 0 - 3- 0 - 0 - 0; prova orale.

Biologia e Laboratorio: 0 - 0 - 4 - 2 - 2; prova pratica e orale.

Laboratorio Fisica/Chimica: 5 - 5 - 0 - 0 - 0; prova pratica e orale.

Fisica e Laboratorio: 0 - 0 - 4 - 3 - 4; prova scritta, pratica e orale.

Chimica e Laboratorio: 0 - 0- 3 - 3 - 3; prova pratica e orale.

Tecnologia e Disegno: 3 - 6 - 2 - 2 - 0; prova scritta, grafica e orale.

Educazione Fisica: 2 - 2 - 2 - 2 - 2; prova pratica e orale.

Totale ore per classe: 34 - 34 - 34 - 34 - 34.

Numero Materie per anno 11 - 10 - 12 - 13 - 12.

NOTA

1. Sezione associata Liceo scientifico "Blaise Pascal", via Solferino 92, Manerbio (BS), tel. 030.9380125 - 030.9938322, fax 030.9383246, e-mail pascal@provincia.brescia.it, <http://rsb.provincia.brescia.it/pascal>;

Sezione associata I.T.I.S. "Cristoforo Marzoli", via Solferino 92, Manerbio (BS), tel. 030.9380125 - 030.9938322, fax 030.9383246;

Sezione associata I.T.C. "Primo Mazzolari", via Rovetta 29, Verolanuova (BS), tel. 030931101, fax 030.9920336.



te, per i professionali è una vera e propria inversione di tendenza, i cui prodromi si erano già visti con l'arretramento dell'obbligo.

Ecco allora l'allarme anche tra i sostenitori dell'attuale maggioranza: Confindustria ha cominciato temere di perdere i "gioielli di famiglia", cioè gli istituti tecnici coevi simbolici dell'espansione industriale nazionale, e ha finito per proporre un liceo tecnologico un po' meno liceo e un po' più tecnologico, con questa idea dei "poli tecnologici" in cui un qualche contentino in termini di vicinanza e di scambio lo potrebbero avere anche i professionali. Ma è indubbio che questi ultimi sarebbero comunque esclusi dal sistema, e qui casca l'asino.

A ruota della Confindustria qualche susulto di attenzione sociale si è avuto sul piano politico, anche perché le elezioni amministrative ed europee erano alle porte. Si è distinta in ciò Alleanza Nazionale, della provincia di Milano in maniera particolare, dove essa esprimeva sia l'assessore regionale alla formazione professionale, sia l'assessore provinciale all'istruzione, nonché, proveniente da quello scranno, un parlamentare assai attivo sul tema.

Se non che a dimostrare i limiti se non la strumentalità del progetto (che in concomitanza a quello di Confindustria ha avuto una certa eco sulla stampa nazionale) ci si sono messe proprio le tre fonti di provenienza: tutto il potere al Ministero sembrava dire l'onorevole, tutto il potere alla regione diceva l'assessore regionale, tutto il potere alla provincia diceva l'assessore provinciale (la quale non deve essere stata molto convincente visto che ha perso il posto).

Il rischio grosso è che anche una volta preso atto dell'improprietà della radicale separazione proposta dal modello Moratti - Bertagna ci si accomodi su compromessi di organizzazione del sistema o addirittura su compromessi di potere tra stato regioni e provincie senza affrontare i nodi storici che sono rappresentati dal senso di una formazione omogenea, obbligatoria e scolastica fino ai 16 anni, dal senso del rapporto necessario (e perciò obbligatorio) tra scuola e lavoro dopo i 16 anni, non solo in termini di addestramento a un mestiere o a un ambiente ma anche in termini di conoscenze, di motivazione e di riconoscimenti che spettano a chi entra nel mondo del lavoro dopo una formazione, dal senso di un diritto di cittadinanza che i nostri studenti tra i 14 e i 19 anni sperimentano nella scuola secondaria superiore. ●



Scuola e lavoro

PAOLO CHIAPPE

Abbiamo posto alcune domande sulla formazione tecnica a Luciano Gallino, ordinario di sociologia all'Università di Torino, che si occupa da tempo delle trasformazioni del lavoro e dell'impatto che le nuove tecnologie hanno sui rapporti sociali e sui modelli culturali

Che relazione esiste tra il sistema industriale e la formazione tecnica in Italia?

È evidente che il peso maggiore sta dalla parte del sistema industriale, se un giorno questo dovesse sparire nel nostro paese non ci sarebbe più bisogno della scuola tecnica! E a questo non dobbiamo assolutamente rassegnarci. Quello che può fare il sistema scolastico, non solo il settore tecnico, è agire meglio per la diffusione della conoscenza del mondo del lavoro, con i suoi aspetti professionali, le sue organizzazioni, i suoi conflitti. La conoscenza di queste relazioni nella scuola media di oggi è ancora molto carente. I periodi di alternanza scuola lavoro dovrebbero essere generalizzati e dovrebbero avere questa valenza cognitiva più che quella di un avviamento professionale. Del resto sono contrarissimo alle scelte precoci, è del tutto assurdo che un ragazzo e la famiglia possano fare della scelta di vita a tredici anni. E quando si dice che si tratta di scelte reversibili, che ci sono delle

passerelle per andare da un settore all'altro è chiaro che non si ha idea di come funzione nel concreto un percorso scolastico, si tratta di possibilità destinate a restare solo formali. Ma l'alternanza scuola/ lavoro è importante, permetterà di capire meglio e di scegliere con consapevolezza l'ambito in cui costruire la propria identità e la propria realizzazione professionale, quindi va realizzata dappertutto, anche al liceo classico.

Sembra che sia definitiva la tendenza a sopprimere gli attuali titoli legali di diploma scolastico e a spostare la formazione delle professioni intermedie sulle lauree brevi e la formazione tecnica superiore. Ritiene razionale nel suo complesso questa scelta e ritiene che possa contribuire ad elevare il livello formativo diffuso, la mobilità sociale, l'accesso alla formazione superiore?

Una delle componenti che hanno portato alla progettazione delle lauree brevi

è la constatazione che in molte situazioni lavorative la laurea quadriennale è eccessiva. Il fatto è che quando l'offerta di personale qualificato è abbondante le aziende tendono a scegliere quelli con i titoli più alti, però pagandoli come operai, prendono un diplomato e gli fanno fare l'operaio, prendono un laureato e gli fanno fare l'impiegato allo sportello. Il taglio di un anno nella durata dei corsi ha comportato effettivamente dei problemi, ma il motivo principale che ha sollevato così tante critiche nei confronti delle lauree brevi è il sistema dei crediti, questo sistema è una vera perversione, ma di per sé non è una componente necessaria delle lauree brevi.

Se però le lauree brevi assumono la funzione non di sostituire lauree quadriennali, bensì di sostituire i vecchi diplomi scolastici degli Itis ecc. allora questo contiene una regressione, la scuola italiana regredisce in direzione delle scuole dei paesi anglosassoni e soprattutto di quella americana dove la *high school* è un parcheggio, un luogo di socializzazione dove si impara a leggere e scrivere, dopo si va al *college* e si deve ricominciare tutto da capo. Se deve essere così allora meglio mantenere i vecchi Itis con un equilibrio dignitoso tra preparazione tecnica e preparazione culturale.

IFTS, master di tutti i livelli, lauree brevi, progetti e progettino scolastici vari, corsi ECDL, E-learning ecc. configurano l'avvento di un nuovo mercato e business della formazione in cui non è neppure più tanto chiara la distinzione tra pubblico e privato e non è sempre possibile capire la qualità dei progetti.

La mercificazione dell'istruzione accresce le disuguaglianze, nelle ultime generazioni l'istruzione pubblica aveva operato in senso opposto, e anche se la mobilità sociale è stata del tutto insufficiente centinaia di migliaia di figli di operai, impiegati, contadini grazie alla scuola pubblica sono arrivati alla laurea. Per chi ha bassi titoli di studio ci sono solo lavori precari e mal pagati. Ma c'è anche un altro aspetto di cui si parla troppo poco. Se si tolgono i grandi centri di eccellenza che sono sia quelli privati come Harvard che quelli pubblici come Berkeley, tutto ciò che è pubblico sia nel settore dell'istruzione, che in quello della sanità, che magari in quello dell'illuminazione, è incomparabilmente superiore proprio dal punto di vista del rapporto costi/ benefici, chi parla di "superiorità" del privato dà prova di somma stupidità o malafede. ●

Bienni integrati

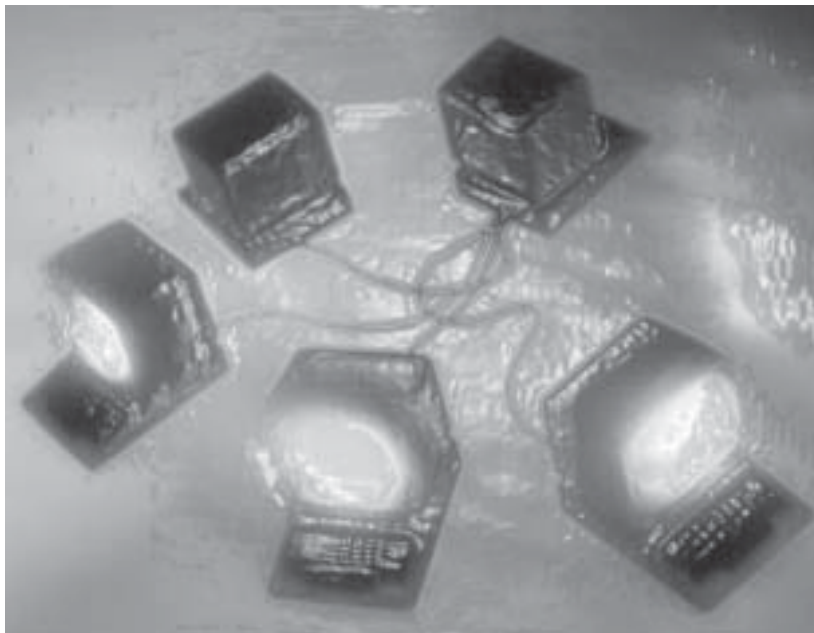
Riportiamo (dal sito www.pavonerisorse.to.it) due posizioni (del 2002 e del 2003) divergenti sulla sperimentazione che ha anticipato la riforma Moratti

La sperimentazione su istruzione e formazione professionale: il caso del Piemonte

DOMENICO SUGAMIELE

Il problema degli abbandoni, della selezione, del diritto allo studio e al successo non pare sia al centro del dibattito sulla sperimentazione. Non si parla mai di diritto al successo scolastico e formativo e quando lo si fa lo si riporta esclusivamente all'obbligo di frequenza. Come se bastasse frequentare e come se quei quindicenni fossero "proprietà" delle scuole. Secondo questa concezione "l'obbligo scolastico non è contenuto pedagogico-didattico, non è sapere, non è formazione, è soltanto frequenza di una scuola di Stato. Soltanto di Stato. Ed, inoltre, senza la partecipazione della scuola non ci sarà innalzamento dei livelli culturali dei giovani". Non si dice cosa offre effettivamente la scuola di Stato a quei ragazzi e quali sono i risultati. Il tema dirimente pare, infatti, sia quello del "diritto delle scuole" di tenersi i ragazzi in obbligo scolastico a qualsiasi prezzo. E allora vediamolo

questo prezzo. L'innalzamento dell'obbligo scolastico all'interno del sistema di istruzione introdotto con la legge 9 del 1999 non ha comportato cambiamenti significativi rispetto alla scelta dopo il quindicesimo anno e, in molti casi, ha aumentato il disagio e il disorientamento di famiglie e giovani. Una recente indagine OCSE/PISA ha evidenziato come i nostri quindicenni (proprio quelli che hanno appena assolto l'obbligo scolastico) sono, in rapporto a quelli degli altri Paesi OCSE, in grave ritardo in comprensione del testo (italiano) e in matematica. Il nostro Paese si colloca intorno al 32° posto. Circa il 16,5% (dato 2000/2001) dei giovani abbandona nel corso dell'ultimo anno di obbligo o al termine dell'obbligo non si iscrive in alcun percorso di istruzione e di formazione. Si potrebbe disquisire se sono "assolti" o "prosciolti" dall'obbligo scolastico ma restano "evasori" dell'obbligo formativo e, soprattutto, la bocciatura costituisce un trauma che li allontanerà per sempre da qualsiasi luogo di formazione. È interessante analizzare i dati di un'indagine campionaria dell'ufficio statistico del MIUR che viene svolta da tre anni, della quale si allegano i dati nazionali e quelli riferiti al





nord. Nel primo anno degli istituti professionali circa il 27% non è ammesso all'anno successivo. Nel secondo anno degli stessi istituti i non ammessi al terzo anno raggiungono il 20% e in quarta classe, nonostante un'area specifica di professionalizzazione, pari a circa 300 ore, i non ammessi al quinto anno sono quasi il 14%. Il tasso di ritardo della scolarità secondaria – ragazzi che hanno ripetuto almeno un anno nella loro carriera scolastica – è di oltre il 20% con punte del 29% in quarta classe. Nel Nord, i promossi con debito formativo in almeno due materie sono il 43,6% in prima e il 44,1% in seconda, con punte, rispettivamente, del 55% e del 56,3% negli istituti professionali. Questi dati sono il segno tangibile del fallimento del processo di "liceizzazione" della secondaria superiore e dell'istruzione professionale e tecnica, in particolare. Essi sono, altresì, la riprova che l'uniformità dell'offerta non regge alla prova dei bisogni diffusi di formazione. I risultati non sono migliori per gli altri indirizzi di studio. Basta vedere le tabelle allegate. In definitiva, il percorso scolastico cui sono obbligati molti giovani non è in grado di consentire a tutti il successo scolastico e formativo. Per questo non si può far credere che oltre la scuola di Stato c'è "il male", la serie B o C della formazione e che il "bene", la serie A, l'Eden dell'educazione risieda soltanto nella scuola di Stato che dimostra, nei primi due anni della secondaria superiore, a circa il 50% di ragazzi bocciati quanto sono ignoranti. Questa è, purtroppo, piaccia o no, la verità. La speranza è che, almeno coloro che nei mesi scorsi sono andati in pellegrinaggio a Barbiana comprendano queste preoccupazioni. Ma come si sa, i pellegrinaggi servono (anche) ad altro.

I bienni integrati istruzione/formazione professionale. Le intenzioni sono buone, ma la scuola reale è altra cosa...

ANDREA BAGNI

L'intreccio fra i percorsi dovrebbe garantire riduzione degli insuccessi e una funzione orientativa al biennio della secondaria, offrendo una serie di "assaggi" di esperienze diverse. Si costruisce, infatti, a questo fine un sistema coerente di titoli, crediti, certificazioni (con le procedure di attribuzione, gli enti accreditati ecc.), per permettere rientri riconoscimenti *Competence-card* ecc. C'è anche consapevolezza dell'importanza di evitare che il secondo canale diventi una serie B per lo scarico degli studenti indesiderati nelle stanze buone dei licei... Allora si discute di come definire con precisione competenze, crediti corrispondenti ed equivalenti (certi, sottratti all'arbitrio di giudizi scolastici) fra i percorsi professionalizzanti e quelli scolastici tradizionali. Insomma la "parità di valore" fra i diversi percorsi deve essere garantita a priori, istituzionalmente. Solo che non funziona. Nella scuola reale un progetto del genere è destinato a restare del tutto astratto, un mondo a parte. E delle buone intenzioni, peraltro, è lastricato l'inferno... Infatti un tale impianto d'intervento non solo rischia di essere assolutamente "virtuale", dotato di senso solo per chi della scuola vera e propria non sa quasi niente, ma addirittura può facilmente portare ad un "aggravamento del danno". Anche nel documento Bertagna si afferma con forza che non c'è nessuna intenzione di costruire una scuola di serie B: anzi si

spendono belle parole per affermare la "pari dignità" fra i diversi rami scolastici (esaltando la cultura del lavoro e l'apprendimento attraverso l'esperienza e la pratica). Ma il punto è proprio la *qualità* del sapere che attraversa la scuola, non le dichiarazioni di principio o le carte d'intenti. È la questione del sapere che andrebbe posta – ma di nuovo, non a livello astratto. Il sapere nasce in una interazione fra soggetti che s'incontrano con le loro storie e i loro desideri, le attese e i progetti; non è un prodotto già confezionato da trasmettere (e non lo è *comunque*: lo scambio, materiale immaginario e simbolico, fra coloro che vivono la scuola lo segna e lo qualifica); il discorso sulla qualità del sapere è allora discorso sulle relazioni che lo qualificano. Di questa riflessione di epistemologia e di scuola non si vede alcuna traccia e questo rischia di vanificare ogni buona intenzione. Che cosa significa per la scuola parlare di un sapere *di base*; di una formazione *comune e di cittadinanza*; di una costruzione di *autonomia critica* personale (senza la quale le scelte successive di vita non sono tali, ma solo destini sociali mascherati da attitudini naturali)? Sembra che l'integrazione fra percorsi diversi per alcuni studenti salvi di per sé dal rischio della discriminazione, come tutto il problema fosse di separazione fisica di istituti e giovani e non soprattutto di qualità dei saperi e dei percorsi che li connotano. Insomma se la questione di una *gerarchia* (non solo separazione) dei saperi non è risolta, il rischio dell'esclusione (in mezzo agli altri/e magari) si può addirittura aggravare. Perché la questione del sapere non è solo organizzativa o epistemologica, ha a che vedere con le attese, le rappresentazioni simboliche, gli orizzonti di senso, che istituzione e "abitanti" della scuola producono. In altri termini, come viene vissuto (oltre che progettato) e dunque "agito", un percorso formativo incontrato a 14 anni, che non è aperto gratuito disinteressato, ma finalizzato (magari "in subordinato") a consegnare una qualifica immediatamente spendibile sul mercato del lavoro? La dimensione pratica ed operativa del conoscere quanta possibilità ha in questo contesto di essere davvero *teorica*, una forma dell'apprendimento per ipotesi e verifiche, tentativi ed errori; di essere formativa della persona (del suo "progetto di vita") o del cittadino/a, e quanto invece non sarà – proprio dal quadro complessivo e dalle attese soggettive (autorealizzantesi) – piegata ad una dimensione più o meno addestrativa? ●

I manuali di storia: vuoti a perdere o da riempire?

PAOLA DI CORI *

Nell'ultimo decennio due fenomeni imponenti hanno imposto una revisione nella impostazione dei manuali di storia in Italia: in primo luogo, la rivoluzione nei mezzi di comunicazione che ha trasformato il progetto stesso di un manuale in una iniziativa assai complessa che non è più possibile concentrare nelle mani di un unico autore, ma che dev'essere considerata una impresa che necessita dell'apporto di numerose e diversificate competenze; in secondo luogo, la storia ha acquisito una impreveduta popolarità nei media, al cinema e nel dibattito politico quotidiano; a fronte di una desolante e inesorabile diminuzione delle conoscenze di base storiche da parte di studenti di ogni ordine di scuola e università, si accresce l'impegno intorno a temi di carattere storico da parte di animatori delle reti televisive pubbliche e private e della radio. Ma il lavoro da fare resta ancora molto. Alcune osservazioni di carattere generale sui modi con cui i manuali di storia concepiti nel corso degli ultimi dieci anni cercano di confrontarsi con modalità formative e di apprendimento in continua trasformazione, e con un universo conoscitivo e comunicativo che appare completamente rinnovato rispetto a testi concepiti intorno al periodo 1970-80



Trent'anni fa, quando si parlava di manuali di storia i problemi principali sembravano ruotare intorno a poche questioni essenziali che possono sinteticamente riassumersi in due punti: l'orientamento politico-ideologico del suo autore (a quel tempo non c'erano autrici, e i testi a firma multipla erano poco diffusi); l'indirizzo metodologico (eventi e protagonisti *versus* strutture socio-economiche).

Nel corso degli anni Ottanta nuove preoccupazioni di carattere squisitamente didattico e una maggiore sensibilità riguardante le caratteristiche dell'apprendimento diedero vita a riviste dedicate appositamente all'insegnamento della storia (*I viaggi di Erodoto*) e

nella adesione – da parte di un gran numero di insegnanti progressisti colti e responsabili – al modello delle unità didattiche, ritenute lo strumento principale di una pratica aggiornata ed efficace per insegnare storia.

Per qualche tempo, almeno fino alla "rivoluzione Berlinguer" intorno alla metà degli anni Novanta, che alimentò tante illusioni sulla possibilità di riuscire a trasformare con qualche sforzo cronologie e impostazioni antiquate, il corpo insegnante si impegnò nella costruzione di tali unità e nella partecipazione attiva a laboratori di formazione sull'insegnamento della storia, testimoniata da affollati e frequenti appuntamenti locali e nazionali, spes-

so diramazioni della rete estesa degli Istituti storici della Resistenza diffusi in tutto il paese. Trionfano in questo decennio le proposte miranti a servirsi di mappe concettuali, una soluzione gradita a molte/i, pur essendo caratterizzata da un modello di apprendimento "dall'alto", poco flessibile nei confronti delle dinamiche interattive in classe, e del tutto indifferente a considerazioni riguardanti la soggettività e la molteplicità di appartenenze di chi insegna e di chi impara. Sempre nel decennio scorso vengono introdotte le scansioni modulari, che impongono ulteriori aggiustamenti nella organizzazione didattica.

Fenomeni nuovi

Nel frattempo si verificano almeno due fenomeni che avrebbero esercitato un forte impatto nella concezione e confezione di manuali. In primo luogo, la rivoluzione nei mezzi di comunicazione trasforma il progetto stesso di un manuale in una iniziativa assai complessa che non è più possibile concentrare nelle mani di un unico autore, ma considerare come una impresa che necessita dell'apporto di numerose e diversificate competenze – relative all'apparato grafico e iconografico, ai supporti medialti; dall'inserimento di quiz, esercizi, schemi riassuntivi, a esigenze di natura stilistica, semiotica, linguistica; accanto a quelle di carattere specificamente disciplinare, e di formazione civile. In secondo luogo, la storia acquisisce una impreveduta popolarità nei media, al cinema e nel dibattito politico quotidiano: a fronte di una desolante e inesorabile diminuzione delle conoscenze di base storiche da parte di studenti di ogni ordine di scuola e università, si accresce l'impegno intorno a temi di carattere sto-

rico da parte di animatori delle reti televisive pubbliche e private e della radio; e così è anche per ambiti come quello letterario e artistico in generale. Un importante dibattito che si sviluppa a livello europeo dalla fine degli anni '80 in poi intorno all'uso pubblico della storia, inoltre, dà conto dei tanti usi ed abusi che ormai sono presenti in ambito politico, scolastico, familiare, mediale. Accanto a una moltiplicazione di mostre fotografiche e di pittura di argomento squisitamente storico, aumenta l'utilizzazione a scopo didattico di film, documentari d'epoca, video, monumenti e quadri. E intanto, si assiste alla progressiva invasione di Internet, che mette a disposizione di tutti l'immensa distesa virtuale dei siti-web dove realtà, finzione, invenzione e propaganda convivono felicemente orientando e disorientando un pubblico sempre più ampio di utenti, e che capovolge radicalmente ogni modalità tradizionale di concepire lo studio e la ricerca, oltre che di condizionare le forme di fruizione del tempo libero e di organizzare la vita quotidiana. Tutti questi diversi elementi concorrono non solo a cambiare percezioni e conoscenze intorno al passato, ma a condizionare le forme del senso comune, ormai inesorabilmente costruito dentro all'universo mediatico: la scrittura di storia, vale a dire ciò che un tempo costituiva l'ossatura stessa del manuale, passa ormai in secondo piano; la storia viene progressivamente guardata, ascoltata e ricostruita con fonti e mezzi orali e audiovisivi.

Raramente le soluzioni offerte dai manuali di più recente produzione riescono a stare al passo con il ritmo accelerato imposto dalle incessanti trasformazioni di strumenti, linguaggi, fonti, che si rovesciano a velocità vertiginosa su studenti, docenti, familiari e istituzioni politiche responsabili di programmi e di riforme nel curriculum. Come se ciò non bastasse, occorre poi aggiungere il fatto che autori e autrici di libri di testo devono anche tener conto di un quadro di riferimenti storiografici e metodologici assai mutato rispetto a quello dominante qualche decennio fa, quando trionfavano la microstoria e la scuola delle *Annales*, vale a dire quando i modelli cui ispirarsi fornivano solidi e ben costruiti strumenti, e l'urgenza di liberarsi di schemi interpretativi divenuti consunti era un bisogno ampiamente condiviso. L'attuale confronto storiografico è invece tutt'altro che omogeneo, e non solo per l'esistenza di orientamenti ideologici e



politici diversi. Di qui l'impressione che ogni manuale sia ormai uno strumento parziale e imperfetto, da aggiornare di continuo, e bisognoso di essere incessantemente sottoposto a correzioni e rivisitazioni critiche. Quella che un tempo era una guida sicura e durevole, oggi è un compagno di strada su cui poter contare solo in parte.

Le difficoltà comuni a un gran numero di testi disponibili attualmente in Italia possono essere ricondotte a ragioni di ordine diverso e schematicamente così riassumibili:

1. una forte dissociazione è presente ormai tra i contenuti veri e propri del manuale da un lato, e l'apparato grafico, iconografico, di accompagnamento e di supporto mediale dall'altro. Ciò che un tempo costituiva un commento sonoro e figurato ai singoli capitoli e considerato una sua appendice, oggi è diventato uno strumento didattico autonomo, che si guarda e ascolta indipendentemente dalla trattazione scritta;
2. non facilmente risolvibile è inoltre il compito di riuscire a tradurre le più recenti acquisizioni storiografiche sulla fine di una presunta narrazione oggettiva dei fatti buona per tutti/e, in proposte didattiche che rispecchino in modo convincente l'esistenza di una pluralità di versioni possibili. Per quanto alcuni testi prendano in esame il problema delle cosiddette storie "altre", tale considerazione non si estende all'intera impostazione di ogni singolo capitolo, ma si limita a qualche aggiunta occasionale che non altera nella sostanza una struttura in cui il soggetto dominante resta sempre l'uomo bianco occidentale;
3. rimane generalmente inalterato l'impianto cronologico ordinario basato su

una concezione del tempo lineare e progressiva. Le acquisizioni storiografiche riguardanti l'importanza della discontinuità nella interpretazione degli eventi storici, come anche quelle relative alla compresenza di una molteplicità di tempi diversi nella percezione sociale degli eventi, riconducibile alle modalità di funzionamento della memoria individuale e collettiva, rimangono marginali ed estranee rispetto alla architettura generale;

4. il punto precedente condiziona fortemente l'adesione a modelli esplicativi basati su un tradizionale impianto causa/effetto, comune alla maggior parte dei libri di testo. I cambiamenti storici raramente riescono a essere collocati all'interno di una pluralità di cause, la maggior parte delle quali distribuite su dimensioni spazio-temporali di natura, durata e rilevanza assai diverse, come ormai acquisito da tante ricerche recenti;

5. dal punto di vista delle discipline di provenienza, resta infine come caratteristica diffusa nei manuali in uso, immutabile e difficilmente incline a mutare, l'ossessiva ubbidienza alle rigidità disciplinari e la riluttanza a costruire strumenti di formazione di base trasversali, estesi alle più ampie aree delle scienze sociali e umane.

Anche se non facilmente rimpiazzabili e tanto meno eliminabili del tutto, i manuali sono utensili destinati a una esistenza transitoria, non più uno strumento necessario per raggiungere acquisizioni definitive. ●

* Paola Di Cori insegna Studi culturali e di genere presso la Facoltà di Sociologia dell'Università di Urbino.

L'associazionismo scolastico: nodi e prospettive

A cura di STEFANO VITALE

école si è rivolta ad alcune significative voci del mondo associativo scolastico per cercare di capire come viene vissuta la presente congiuntura politica e culturale. Da sempre cuore della ricerca innovativa, del dibattito sul profilo professionale, l'associazionismo degli insegnanti attraversa le crisi del sistema scolastico assorbendone difficoltà e speranze. Le domande che abbiamo rivolto sono animate dalla consapevolezza che la critica del presente deve contenere anche una proposta per il futuro, compreso quello a noi più prossimo

È facile leggere nelle vicende scolastiche degli ultimi anni una certa afasia della scuola e degli insegnanti; sulle questioni della riforma, sui contenuti del sapere, sulle crisi e trasformazioni delle discipline, sulle forme organizzative e sulla progettualità degli istituti, spesso gli insegnanti e le insegnanti sono apparsi assenti o senza voce. Senza autorità.

Se questo è vero, come ha segnato l'associazionismo professionale, quali processi l'hanno attraversato, che funzione ha svolto in questi anni, quali difficoltà e "successi" ha vissuto?

Oggi l'associazionismo che contribuito può dare alla riflessione e trasformazione della scuola, sia in termini di elaborazione di contenuti, che di senso e pratiche del fare scuola?

Gigliola Corduas, Federazione Nazionale Insegnanti

Ultimamente la scuola nel suo insieme e gli insegnanti in particolare reagiscono con un protagonismo assai scarso a prese di posizione e decisioni politiche che li toccano molto da vicino. Forse è anche l'effetto di un'*overdose* da riforme: dopo decenni di immobilismo, soprattutto per la scuola secondaria, nel giro di poco tempo si sono succedute una quantità di innovazioni annunciate, minacciate e in qualche caso realizzate e ben due riforme di sistema (la L. 30/2000 e la L. 53/2003) l'una contrapposta all'altra. Di certo, registriamo come l'autonomia scolastica, introdotta nel 1997, e il successivo regolamento, alla prova dei fatti, non hanno rivitalizzato il clima interno delle scuole e non si è realizzato alcun cortocircuito virtuoso tra autonomia delle scuole (in realtà poco sviluppata) e quell'autonomia professionale dei docenti che ha radici nella libertà d'insegnamento affermata dalla Costituzione. Anche le associazioni professionali risentono questo

stato di cose. Alla difficoltà di *rappresentare* le esigenze di chi in definitiva preferisce tacere e ripiegare su un'interpretazione individualistica del ruolo docente si aggiunge un clima generale caratterizzato dall'estremizzazione delle posizioni e da un'assenza di dialogo che non favorisce nessuno.

Vittorio Cogliati Dezza, responsabile nazionale Legambiente Scuola e Formazione

Non parlerei tanto di afasia, quanto di paura del nuovo, di dimensione difensiva scaturita in gran parte dallo scontro tra due logiche professionali molto diverse. Forzata per anni a negare la propria specifica professionalità per riconoscersi piuttosto in una cultura "impiegatizia" ed eterodiretta, ispirata alla cultura del "poco fare, poco avere", della ripetitività del lavoro, della trasmissività delle nozioni, la categoria degli insegnanti si è vista ad un certo punto proiettata nel mondo della responsabilità professionale e sollecitata a progettare curricula, a rinnovare epistemologie e didattiche delle discipline, a inventare un nuovo modo di rapportarsi con la società territoriale. Tutto ciò ha comportato scompensi, irritazioni, mugugni, ma anche ha riaperto la lampadina della riflessione metodologica, della sfida culturale, dell'impegno professionale.

In questo quadro le associazioni hanno funzionato spesso da centri di pensiero organizzato e ben confezionato, in cui c'era una soluzione o un'idea per quasi tutti i problemi emergenti. Meno hanno funzionato da luoghi di aggregazione delle riflessioni interne alla scuola, che non potevano non essere riflessioni "sporche", ovvero non ancora depurate dalle influenze locali e personali, ma intrise di pensiero "professionale" nel suo farsi quotidiano.

Per il futuro le associazioni dovrebbero

dare stimoli a sviluppare capacità autonoma di ricerca all'interno di processi in costante evoluzione, a partire dalla riflessione sulle buone pratiche: l'onere dunque di "mettere in circolo" le riflessioni sulle buone pratiche cercando di far emergere quali siano le "condizioni organizzative" che le hanno rese possibili e a quali problemi danno risposte.

Gianni Giardiello, direttore del Forum regionale del Piemonte per l'educazione e la scuola

Ho l'impressione che oggi si stia facendo di tutto per far prevalere quella concezione individualistica del mestiere di insegnante che l'associazionismo professionale "storico" ha sempre cercato di contrastare, promuovendo la cooperazione fra docenti e il confronto fra le posizioni diverse, esaltando la dimensione collegiale delle professioni educative, sostenendo le pedagogie dello "star bene" a scuola. L'espressione più esplicita di tale indirizzo è la riproposizione per legge del docente unico (prevalente) nella scuola elementare. In generale, purtroppo, quello che oggi emerge negli orientamenti politici, amministrativi e legislativi è la messa al bando di ogni ipotesi di professionalità docente cooperativa e collegiale, insieme al prevalere di atteggiamenti proibizionistici sempre più marcati. Indirizzi inevitabilmente destinati a favorire nelle scuole un clima educativo in cui il disagio è sempre più ufficiale e la ricerca dell'agio sempre più clandestina.

Gianfanco Staccioli presidente della Federazione Italiana dei CEMEA

Alla base di molte delle giuste insoddisfazioni che attraversano la classe docente, vi è la consapevolezza che il ruolo dell'insegnante si stia sostanzialmente trasfor-



mando. La funzione degli insegnanti e delle insegnanti è quella di insegnare ciò che serve nel contesto attuale (considerando il contesto sia le richieste ministeriali, sia quelle dei genitori): questo genera frustrazione. In sostanza si è passati da una condizione di "superiorità" (l'insegnante portatore di modelli, ispiratore di trasformazioni, l'insegnante che poteva avere e dare utopie...) ad una condizione di "inferiorità" (prepariamo il più velocemente possibile i ragazzi al mondo che c'è, secondo le richieste del mercato e secondo le scelte dei genitori). Certo l'associazionismo di categoria è importante (anche quello strettamente disciplinare), ma per me non è in queste sedi che si riesce a ritrovare il gusto, il piacere, il senso del proprio operare (quella che anche in questo settore potrebbe essere chiamata la "passione").

Antonia Sani **Associazione nazionale per la Scuola della Repubblica**

Fra i docenti si sta verificando una perdita di consapevolezza del loro ruolo "istituzionale" caratterizzato dalla libertà d'insegnamento, in seguito all'accanimento con cui da anni vengono sollecitati a disinteressarsi ai problemi di democrazia scolastica definiti sbrigativamente "laccioli burocratici", ad accettare novità spacciate per funzionali a una maggior efficienza (figure obbiettive, formazioni cervelotiche di dipartimenti, progetti vari), e a considerarsi gratificati dal diritto a spartirsi il fondo d'Istituto, non cogliendo in tutto ciò la contraddizione col modello di "scuola della Repubblica". L'incontro/ confronto quotidiano di questi colleghi/ghe con una generazione di studenti che impone a tutti i livelli una riconsiderazione del proprio bagaglio di conoscenze, della propria esperienza, delle modalità di comunicazione nel loro complesso finisce con l'essere quasi sempre la prima soglia di verifica di una falsa efficienza col conseguente inevitabile insorgere di quel malessere, disagio ormai generalmente definito come il "mal di scuola" di oggi. Tale senso di inadeguatezza è il terreno su cui un'associazione come la nostra tenta di lavorare per contribuire alla costruzione "dell'identità professionale culturale e sociale degli insegnanti", indicando un orizzonte in cui "tutto si tiene", la scuola della Repubblica.

Sofia Toselli **vicepresidente nazionale del CIDI**

Dall'esterno è facile confondere la "responsabilità educativa" – il dovere comunque, nonostante tutto, di continuare a fare bene scuola – con una certa "afa-

sia" tipica di chi non si interessa delle malefatte di chi governa attualmente la scuola. Sono invece moltissimi gli insegnanti che seguono con attenzione le trasformazioni che si riversano sulla scuola. Sono insegnanti che fanno riferimento al mondo associativo, sindacale, partitico o più semplicemente sono insegnanti attivi e partecipi, in grado di riflettere sui cambiamenti in atto. Quanti colleghi docenti hanno dato vita a forme di protesta contro il decreto legislativo sul primo ciclo di istruzione? Quanti docenti hanno manifestato insieme ai genitori per affermare il valore pedagogico del tempo pieno?

Certo il malessere dei docenti non nasce ora, oggi si è però accentuato. Ad alimentarlo: l'incertezza delle prospettive generali e personali (qual è il mandato sociale che la legge 53 affida alla scuola? che fine farà?); la scompostezza del processo riformatore (due leggi di riforma nel giro di pochi anni di segno opposto negli obiettivi e nelle finalità); le peggiorate condizioni di lavoro (classi sempre più numerose, taglio di organici e di risorse finanziarie, ecc.). La perdita del potere di acquisto del salario e lo scaldamento del valore sociale del ruolo fanno il resto.

Tutto ciò segna l'associazionismo professionale, almeno quello che vive di luce riflessa della scuola reale e che pertanto ne rispecchia le tensioni, le preoccupazioni, i diversi punti di vista, l'ostinata convinzione che occorra dare ogni giorno (perché in classe si entra ogni giorno!) un insegnamento di qualità a tutti. Ne riflette le speranze, la rabbia e il bisogno di agire (il Cidi, voglio ricordarlo, più che associazione è un centro di iniziativa) per cambiare ciò che non funziona, ciò che cancella la funzione inclusiva della scuola.

Il compito della mia associazione è stato, in questi ultimi anni, quello di aiutare i colleghi a diffondere le cosiddette buone pratiche, a governare il curricolo e gli spazi di autonomia, ma anche di aiutarli a capire i fatti e i misfatti del "nuovo" che avanza!

All'interno della associazione di cui fai parte, si percepisce, passività, "caduta del desiderio" e crisi di senso (di cui molti parlano), oppure ad altri livelli, su altri piani, una forma di elaborazione ed autonomia docente – intorno al sapere e alla scuola – continua ad esistere, e a resistere?

Vittorio Cogliati Dezza

Passività ed autonomia insieme, direi. Direi che oggi sta emergendo, paradossalmente per reazione al disegno gover-

nativo, una spinta interessante a definire e a difendere una nuova identità professionale che non ci sta a farsi schiacciare nella logica proposta dal ministro Moratti. Una logica con cui ciascun insegnante già oggi si scontra perché è già operativa nelle misure disposte dalle finanziarie. Non ci stanno a cambiare lavoro e missione, e così si riscoprono le radici del proprio lavoro. Questo è successo dentro il movimento per la difesa del tempo pieno e mi sembra diffondersi anche nella scuola superiore.

Tutto ciò non ha ancora fatto emergere una nuova identità professionale, ma sta mettendo in luce la diffusione di reazioni interessanti ad un processo di cambiamento fortemente intrusivo avviato ormai a pieno ritmo nelle scuole. Qui vedo un passaggio storico per l'associazionismo scolastico.

Gianni Giardiello

I silenzi e le reticenze su se stessi e il proprio lavoro non sono però l'unico messaggio che riesco a cogliere. Ce n'è un altro altrettanto inquietante: «non riesco più a lavorare bene con i ragazzi»; «è sempre più difficile far convivere e penetrare fra loro, l'attività istruttiva (l'apprendimento delle conoscenze) e quella formativa (la crescita della persona e del cittadino)»; «quando a scuola proponi percorsi di educazione alla convivenza civile, di sviluppo dei valori di cittadinanza democratica, di legalità, di partecipazione sociale, hai l'impressione di andare controcorrente». Diceva Dewey che in una società democratica serve una scuola democratica capace di educare le nuove generazioni alla democrazia. Altrimenti è lo sviluppo stesso della società ad essere messo in discussione. Occorrerebbe anche aggiungere che una educazione alla democrazia, al rispetto delle regole, al rispetto degli altri, con le nuove generazioni ha bisogno del sostegno di una società che fa della democrazia, della legalità o della convivenza civile i propri valori di riferimento, e che su di essi orienta i propri comportamenti.

Sofia Toselli

"La caduta del desiderio", una sorta di rassegnata "passività" esiste, eccome! La scuola è in crisi per se stessa e perché riflette la crisi più generale della società: come potrebbero allora gli insegnanti non risentirne, non essere disorientati, non essere alla ricerca di una nuova identità professionale (nuova certo, ma dentro al consueto orizzonte di senso: l'istruzione come strumento di emancipazione e di libertà, la cultura come diritto esigibile per tutti, la scuola come luogo di confronto, di integrazione, di partecipazio-

ne, di crescita comune). Accanto a questo c'è la ricerca difficile – che l'autonomia scolastica incoraggia – di un sapere di scuola che sia veramente formativo e adeguato ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze. Andrebbe considerato con rispetto e attenzione il grande lavoro che le scuole hanno fatto e continuano a fare sul "curricolo verticale" e sul governo intenzionale delle pratiche didattiche. L'associazionismo professionale lavora moltissimo su questo versante, contribuendo a diffondere una modalità di insegnamento impensabile fino a qualche anno fa. Oggi una gran parte degli insegnanti è consapevole dell'importanza, ai fini di un apprendimento di qualità, dell'*autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, introdotta con il Dpr 275; sa che tale autonomia va considerata una dimensione ordinaria del lavoro, anche se mancano le condizioni per praticarla. La legge 53 e il primo decreto attuativo sul primo ciclo di istruzione, non dando spazio e valore all'autonomia di ricerca, relegano gli insegnanti al ruolo subalterno di esecutori e pianificatori di decisioni organizzative, culturali e didattiche prese da altri.

Gigliola Corduas

Ho l'impressione che, in momenti come questo, si faccia più forte la domanda di senso che è alla base dell'adesione associativa di quel numero non elevato, ma certamente qualificato, di docenti che fanno parte delle associazioni professionali. I problemi che ci pongono riguardano punti nodali rilevanti, tra cui la ridefinizione del profilo di professionalità, che si collega ad una ricontrattazione del patto sociale con la scuola e con gli insegnanti. L'associazionismo viene sentito come soggetto collettivo in cui trovare una voce più forte per reagire ad un profilo e ad un ruolo minimale che la riforma delineata dalla L. 53/03 fa dell'insegnante, ponendolo sotto la costante tutela dell'università, sia per la formazione iniziale sia per quella in servizio sia per le nuove funzioni che dalle esigenze della scuola dovrebbero nascere e nella scuola svilupparsi. Si tratta di competenze nuove che, per crescere, hanno bisogno di confrontarsi non solo con la cultura accademica ma con la ricerca svolta da enti e istituti specializzati, come anche di quel "sapere esperto" che fa capo alle associazioni professionali affinché il nuovo profilo cresca e si sviluppi dal basso e non sia provvidenzialmente calato dall'alto.

Gianfanco Staccioli

Il contributo più efficace che ci sembra di poter offrire alle insegnanti e agli in-

segnanti è quello che consente di rimettere in discussione, allo stesso tempo, il ruolo e la persona. Non a caso le attività di formazione che vorremmo privilegiare – noi dei CEMEA – sono i corsi intensivi – residenziali e non –, corsi nei quali le "materie" si mescolano al vivere quotidiano e nei quali l'essere insegnante viene riletto a partire dall'essere persona che insegna (e che è "insegnata"). Purtroppo, anche noi siamo vittime di alcuni degli scoramenti caratteristici dei singoli insegnanti. Anche noi siamo vittime di richieste di mercato che privilegiano la superficie: la formazione si vorrebbe frettolosa, veloce, immediata, a domicilio, gratuita...

In base alle esperienze concrete che la tua associazione svolge e alle relazioni che stabilisce con le insegnanti e gli insegnanti che incontra, come appare mutato il profilo "antropologico" dell'insegnante in Italia? Quali sono diventati i suoi bisogni e i suoi desideri, in che modo si rapporta ai colleghi e alle colleghe, ai giovani, alle organizzazioni che si occupano di scuola, alla pedagogia e all'organizzazione istituzionale? Che ruolo pensi le associazioni possano avere nella costruzione dell'identità professionale, culturale e sociale degli insegnanti?

Gigliola Corduas

Non crediamo sia emerso alcun profilo antropologico nuovo. Del resto l'età media di coloro che stanno in classe oggi è elevata (oltre il 45% ha un'età media tra i 50 e i 59 anni), sono insegnanti entrati nella professione con alcune certezze e con un profilo ancora netto, anche se percepito da molti come insufficiente. Sono colleghi che hanno subito innovazioni introdotte per via contrattuale con esiti molto limitati quando non discutibili (dalla gestione dell'aggiornamento attraverso i "gradoni" alle articolazioni della funzione docente in termini prima di *figure di sistema*, poi di *funzioni obiettivo* e quindi di *funzioni strumentali* al POF) o lanciate con uscite estemporanee come la proposta del *merit pay*. Prospettive che se non hanno fatto perdere la speranza di veder riqualificato socialmente ed economicamente il loro ruolo, pure non alimentano molte illusioni. Penso che il problema riguardi più che altro i nuovi insegnanti, la loro formazione e il loro ingresso nella professione. I dati relativi all'età e il rischio di avere in tempi ravvicinati (si parla del periodo 2005-2006) un elevato numero di pensionamenti (si parla di 400.000 pensionamenti sui 700.000 insegnanti in servizio) fa temere un brusco passaggio del

testimone da una classe docente depressa ma comunque formata e ricca di esperienza a giovani insegnanti sbarcati dall'università o da un precariato decisamente poco funzionale in termini di ingresso nella professione, quanto meno dal punto di vista del senso di instabilità che lo accompagna.

Sofia Toselli

Gli insegnanti stanno cambiando pelle ma geneticamente sono sempre orientati ad attribuire al mestiere dell'insegnare una funzione pubblica, con un ruolo che rimane quello che la Costituzione affida alla scuola. È indubbio che i mutati contesti sociali e familiari, le aumentate richieste che vengono dall'extrascuola, i nuovi stili di apprendimento, la stessa autonomia scolastica, oltre alla riforma del Titolo V della Costituzione impongano di ridefinire il profilo professionale dei docenti e di aggiornarne lo stato giuridico, a partire però da alcuni principi fondamentali e irrinunciabili: la libertà di insegnamento, l'autonomia professionale, l'unicità della funzione, la funzione pubblica del mestiere, la natura pubblica del reclutamento, la dimensione collegiale e cooperativa del lavoro. In tal senso l'associazionismo professionale ha un ruolo importante da svolgere.

Se la bozza del decreto delegato sulla "formazione iniziale degli insegnanti" dovesse passare così com'è, introdurrebbe la chiamata diretta da parte delle scuole per i nuovi assunti e con essa una tale precarizzazione del lavoro che tutti i discorsi fatti finora resterebbero lettera morta. Si prospetta, con il prossimo, un altro anno scolastico faticoso e lungo, in cui sarà fondamentale la salda tenuta di tutto il fronte associativo, sindacale, dei partiti dell'opposizione e dei movimenti.

Gianni Giardiello

L'associazionismo scolastico ha ancora un ruolo da svolgere nella costruzione dell'identità professionale, culturale e sociale degli insegnanti ad una sola condizione: che sappia promuovere le proprie iniziative all'interno di una più complessiva battaglia per un cambiamento politico della società, anche e soprattutto attraverso un collegamento molto stretto con altre forze sociali e civili impegnate nella stessa battaglia, a cominciare dalle istituzioni locali.

Al centro della azione dell'associazionismo degli operatori scolastici deve esserci innanzi tutto l'idea che la scuola è più che mai il luogo/tempo decisivo nel processo formativo dei giovani e delle/dei cittadine/i. Per questo al di là dei pur importanti terreni di sfida sindacali e istituzionali, credo che le associazioni deb-

Associazione "Per la scuola della Repubblica", via Castelfranco Veneto 125, 00191 Roma, tel. 06.3337437, tel./ fax 06.3723742, e-mail scuolarep@tin.it.

CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, piazza Sonnino 13, 00153 Roma, tel. 06.5809374, fax 06.5894077, e-mail mail@cidi.it, sito web <http://www.cidi.it/>.

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 cemeafit@centroin.it; sito web <http://www.cemea.it/>.

FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti, via Rocca di Papa 113, 00179 Roma, tel. 06.7826893, fax 06.7826894, e-mail fnism@fnism.it, sito web <http://www.fnism.it/>.

Forum regionale del Piemonte per l'educazione e la scuola, via Thourar 2, 10149 Torino, tel. 011.8123674, e-mail forumscuola@tiscali.it.

Legambiente Scuola e Formazione, via Salaria 403, 00199 Roma, tel. 06.86268350, fax 06.86268351, e-mail scuola.formazione@email.legambiente.com, sito web <http://www.legambiente.com>

Sul sito di *écoles* www.scuolacomo.com/ecole si possono leggere le risposte complete delle nostre interlocutrici e dei nostri interlocutori.

banco continuare a proporre alla scuola e agli operatori educativi la centralità del terreno culturale e pedagogico. Per affermare nella società odierna questa centralità sia necessario riproporre, e contribuire a realizzare attraverso la pratica professionale quotidiana, alcune delle "vere" qualità educative (e culturali e politiche) del fare scuola:

1. lavorare in un insieme di gruppi di persone in cui si discute su idee forti, in cui si fa critica delle idee, si negoziano i significati degli accadimenti, e quindi ci si confronta su responsabilità e decisioni e si riscopre la dimensione etica del comportamenti;
2. dare centralità alla relazione educativa con i giovani e non ai cosiddetti programmi di studio;
3. utilizzare i saperi e le conoscenze della ricerca culturale e scientifica come strumenti per potenziare le capacità di indagine e di conoscenza del mondo da parte degli allievi e non come informazioni e nozioni da accumulare;
4. utilizzare gli ambiti di autonomia organizzativa e didattica non per una competizione di mercato ma per promuovere condizioni ecologiche non ostili all'interno dei singoli istituti e verso l'esterno.

Anche al Forum sociale europeo di Parigi si è discussa l'opportunità e la possibilità della costruzione di una rete europea di associazioni e movimenti.

A noi sembra che in Italia una rete esista nei momenti "caldi", ma poi per la difficoltà di costruire incontro e confronto - nelle differenze - fra esperienze sindacali e associative lontane e "concorrenti" torni a essere episodica. Qual è l'esperienza della tua associazione? Con chi e su quali temi vi incontrate e confrontate? Pensi sia possibile e con quali tappe realizzare un forum permanente (europeo e italiano) sulla formazione e l'istruzione?

Vittorio Cogliati Dezza

Io penso che oggi ci sia una "rete" parzialmente stabile, ma, come si dice di solito, a geometria variabile. Sulla spinta e sulla base dell'insegnamento del "movimento dei movimenti", che a livello di social forum ha sempre cercato la massima unità possibile senza delegittimare le iniziative autonome, anche nel mondo della scuola si configurano piani diversi della tenuta della rete. Uno di questi è un piano più ristretto, che riguarda alcune associazioni e gruppi di operatori che stanno cercando di costruire un'area di riflessione a partire dalle buone pratiche, in modo che non si persegua nessuna

nuova ingegneria, a partire dall'alto, ma si ragioni a partire da ciò che nelle scuole già c'è e che potrebbe essere diffuso e divenire patrimonio collettivo se si realizzassero alcune condizioni organizzative. Il secondo ordine di problemi riguarda la concorrenza tra organizzazioni ma mi sembra che questo ostacolo si percepisce con molta evidenza quando si incontrano le strategie delle organizzazioni sindacali, è in questa fase del tutto assente tra associazioni professionali. Qui l'urgenza e la gravità della situazione spingono più ad unire gli sforzi che a dividersi, anche se le diverse matrici culturali e politiche sono sempre percepibili.

Gigliola Corduas

Ritengo che ormai sia consolidata una pratica di relazioni reciproche tra le associazioni che ultimamente è andata oltre il rapporto tra le associazioni storiche per coinvolgere anche soggetti nuovi con i quali il dialogo è comunque sentito come necessario. Da questo punto di vista non si comprende il rifiuto, da parte del ministro Moratti, di istituire un Forum delle associazioni, come ha invece fatto fin dal suo insediamento per le associazioni di genitori e di studenti. Questa richiesta, sottoscritta da un numero elevato di associazioni, esprimeva l'esigenza di un luogo istituzionalmente riconosciuto in cui realizzare un confronto all'insegna del pluralismo delle posizioni che in molti casi non sono riconducibili ad unitarietà né possono essere gestite con la logica delle maggioranze. Rispetto alla rete di collegamento nei momenti caldi, cui fate riferimento nella domanda, la mia esperienza in proposito mi porta a credere il contrario. Nelle situazioni ordinarie le associazioni riescono a gestire positivamente le loro differenze, a confrontarsi e a progettare insieme. Quando la dialettica politica si fa più ac-

cesa, prevale la logica dei vecchi schieramenti ed è più difficile mantenere un terreno comune.

Antonia Sani

L'Associazione per la Scuola della Repubblica è da sempre impegnata nella costruzione di momenti di dialogo e di confronto costruttivo sul duplice versante del rapporto coi movimenti sostenendone le iniziative di lotta, e del mantenimento di un tavolo nazionale cui partecipano ciascuna con le propria identità associazioni professionali, culturali, del mondo della scuola, forze politiche e sindacali con l'obiettivo di sconfiggere la ministra Moratti e il processo di privatizzazione della scuola pubblica, ma anche di realizzare un forum permanente a tutto campo sulle grandi questioni relative alla formazione delle giovani generazioni in un'Italia che pur inserita nell'Unione Europea non deve rinunciare all'attuazione dei valori e dei principi contenuti nella sua Costituzione.

Sofia Toselli

Una rete di associazioni, sindacati, forze politiche e movimenti esiste in Italia. Quanto sia stabile, non lo so. È una rete che si compone e si scompone a seconda dei momenti e degli obiettivi, ma è naturale che sia così. Ha svolto un lavoro, secondo me, molto importante: intanto ha avvicinato soggetti e sigle diversi - in alcuni casi molto diversi -, li ha fatti entrare in contatto, ha messo in comune linguaggi, percorsi e finalità. Poi ha portato a casa alcune manifestazioni ben riuscite e, con la circolare sul primo decreto legislativo, anche una bella retromarcia, da parte del Ministro, sul fronte dell'attuazione della legge 53. Mi pare non sia poco. E credo che non sia da sottovalutare. ●

Costruire, creare, cooperare: l'esperienza di Reggio Children

A cura di FILIPPO TRASATTI

Le scuole per l'infanzia di Reggio Emilia sono ormai da anni note in tutto il mondo, forse ancora più all'estero che in Italia. Nell'ambito di una visita alla scuola d'infanzia "La Villetta" a Reggio – una scuola veramente bella, accogliente fin dall'atrio, una scuola progettata per i bambini per aiutarli a vivere il più felicemente possibile e dove la creatività non è un lusso, ma la trama di ogni apprendimento – si è tenuta (28 aprile 2004) una tavola rotonda con Paola Barchi (educatrice), Paola Cagliari (pedagogista), Giovanni Piazza (atelierista), Barbara Quinti (atelierista). Il testo completo si può leggere sul sito di *écoles*, www.scuolacomo.com/ecole



Filippo: Partecipazione e costruzione cooperativa della conoscenza sono strettamente intrecciate nella vostra esperienza. È l'idea di una scuola (noi di écoles la chiamiamo scholé), che sia uno spazio pubblico di partecipazione e cooperazione in cui si costruisce conoscenza. Voi come fate vivere questa idea?

Paola C.: Ciò che cerchiamo quotidianamente di attuare parte proprio dall'idea che ogni persona è un soggetto che porta un contributo alla costruzione sociale del luogo, della comunità in cui vive. Ha diritto ad essere un soggetto attivo in questa costruzione, a qualsiasi età, in qualsiasi posizione si trova. È un'idea di democrazia delle relazioni e della conoscenza, di dignità dell'essere umano, di riconoscimento del suo potenziale e della sua identità; dunque parte da valori, io credo universalmente condivisi, non universalmente praticati. Questo è lo sfondo, a cui si affianca l'idea che i luoghi pubblici, e la scuola prima di tutto, sono appunto dei luoghi che hanno il dovere di potenziare questi valori. Sicuramente vuol dire per noi praticare una scuola che prima di tutto accoglie soggetti, individui come persone che entrano con la loro complessità, che non sono fatte solo di bisogno di cura e di tutela o di cognitivtà, ma persone che entrano nella loro interezza dentro una nuova esperienza di vita. Quindi elementi base sono per noi l'ac-

coglienza e l'ascolto come svelamento di un'identità soggettiva che si presenta a noi dentro a una dimensione sociale. L'individuo non è la centrazione, il paradigma primo, ma è l'individuo-in-relazione. Ascolto, contesti ricchi e accoglienti perché ognuno si senta legittimato a svelarsi e degli adulti curiosi e attenti con desiderio di capire, di ascoltare, con degli strumenti per capire ed ascoltare. Un adulto da solo non ce la fa: ha bisogno di confronto, di dialogare con gli altri, di poter dire ad altri: io ho visto questa cosa, ma tu cosa ne pensi? Perché sappiamo tutti che non esiste una realtà data, ma la realtà è una costruzione, un'interpretazione. Allora è fondamentale la collegialità, il confrontarsi, l'essere uno specchio per l'altro. (...)

Ogni individuo da solo è parziale; ha bisogno delle relazioni con gli altri, del confronto per costruire insieme. Anche l'ambiente concorre a far questo, un ambiente che rende possibile far vedere agli altri quello che stai facendo, dove puoi lasciare le tue tracce di memoria, ritrovare quelle degli altri, un ambiente che valorizzi al tempo stesso la tua soggettività, ma anche la tua relazione con gli altri.

Paola B.: Riuscire dentro un gruppo di bambini di tre anni a dare visibilità a queste tracce dei bambini, li aiuta ad acquisire consapevolezza delle competenze degli altri e quindi gli altri diventano soggetti che possono dare

contributi, perché sono riconosciuti e possono dare visibilità a ciò che fanno. Nel concreto quotidianamente il nostro grande sforzo è di dare visibilità a ciò che sono le soggettività dei bambini, all'interno però di una dinamica di gruppo, di un contesto di relazioni.

Giovanni: Cooperazione e visibilità; questo è un processo che non può esistere senza questi due termini. Il processo cooperativo e di spartizione di senso avviene solo attraverso processi di visibilità, altrimenti si rischia di cadere dentro una falsificazione culturale, secondo cui per il solo fatto di stare insieme siamo cooperativi. Bisogna che arriviamo a capire perché siamo cooperativi, dove siamo cooperativi e quanto ogni soggetto è disponibile ad entrare in una zona di cooperazione. Se questo è il presupposto, l'aspetto della visibilità diventa fondamentale, perché ho bisogno di capire non solo le dinamiche individuali e di gruppo, ma il contesto di senso dentro cui questo avviene. Il contesto di senso qui, a differenza di altre istituzioni scolastiche, non è quello che viene dato dall'alto, ma quello che i soggetti (bambini, adulti) sono in grado di costruire. (...)

Il problema è generare contesti di senso progettuali che abbiano delle ottime programmazioni per potere svilup-



«Accoglienza e ascolto, svelamento di un'identità soggettiva che si presenta a noi dentro a una dimensione sociale. L'individuo non è la centrazione, il paradigma primo, ma è l'individuo-in-relazione»

pare questi aspetti, e dove teoria e pratica siano processi metariflessivi e metacognitivi che abilitino il contesto di senso. Allora abbiamo situazioni di cooperazione.

Noi a Reggio abbiamo sviluppato e ci portiamo dietro una storia che risale al Medioevo che favorisce la cooperazione. Il nostro artigianato, la nostra cooperazione di carattere sociale ed economico ha sempre prodotto questo intreccio di teoria, pratica e generazione di nuovi orientamenti.

La cooperazione è per noi lo stimolo per imparare come adulti, per i bambini lo stimolo per generare sempre maggiori conoscenze del mondo.

Paola C.: Un'altra cosa importante per noi è la questione del tempo, del tempo gratuito. Questo tempo che i bambini devono potersi prendere per provare anche strade che non sono utili, per trovare le loro strade; è un modo di fare scuola che oggi è molto controcorrente, in un mondo in cui l'efficacia della performance è importante, ma il pensiero cooperativo ha bisogno anche di un tempo dilatato, che non vuol dire dispersivo. Dobbiamo anche essere in grado di aiutare i bambini ad arrivare a un'economia, a un coagulo, a una visibilità dei processi del punto di arrivo. Non vorrei dare l'idea che non sia importante il prodotto finale; ma è come ci arrivi e anche questa importanza data al tempo per costruire un processo e non soltanto al punto di arrivo.

Filippo: Ma com'è un ambiente in cui si produce davvero tutto ciò?

Paola B.: Per me dev'essere un ambiente in cui devono stare bene gli insegnanti, i bambini, la cuoca. Per poterci star bene, dev'essere un ambiente dentro cui trovi dei significati che sono poi quelle condivisioni giornaliere che tu fai con i bambini rispetto a ciò che si fa e si vive. Hai visto gli ambienti: sono fatti di spazi, di tracce visive, di documentazioni dei lavori. Dev'essere soprattutto un ambiente che aiuta bambini e adulti a ritrovare dei significati rispetto a quello che è il tuo pensare e agire quotidiano. E' un lavoro che si fa con i bambini fin dal principio.

Barbara: Dev'essere un ambiente curioso, interessante, non scontato, dove ciascuno, con il proprio modo di conoscere, può trovare delle forme di dialogo, dei linguaggi che entrano in relazione. Un ambiente che ogni giorno

è veramente un po' diverso, un ambiente vivo e mutante. Poi un ambiente che ti sostiene anche attraverso delle strumentazioni, un ambiente che cerca di mantenersi in relazione con la contemporaneità.

Paola C.: Un ambiente bello nel senso di esteticamente ricco; non decorato, agghindato. Bello perché c'è una cura comune: uno spazio pubblico della cura e delle interazioni. Cura vuol dire anche bellezza, scelta dei colori. Vuol dire anche che le cose non siano buttate o strappate. Ma anche la possibilità di un'estetica d'uso che attivi dei processi conoscitivi ed estetici. La visibilità ha bisogno di una qualità che non è data solo dal livello, dal costo dei materiali, ma è dato dalla loro pertinenza, dalla loro efficacia comunicativa, dalla loro capacità di stare insieme producendo delle idee, delle teorie che hanno una loro estetica. In altre scuole i materiali sono usati un po' a casaccio, sono un accidente che ci dev'essere per forza. È tutto così centrato su un aspetto meramente cognitivo, che poi diventa indifferente che la cosa che scrivi sia scritta su un foglio o su un altro, con una calligrafia o un'altra, perché ciò che conta è il solo contenuto.

Giovanni: È evidente che il concetto di ambiente racchiude una quantità di significati; altrove è inteso come mero spazio, entro cui avvengono delle cose che sono indipendenti da esso, ma che dipendono da dove sta la cultura: dentro il libro, nell'oggetto. Volevo aggiungere: ambiente come progetto, perché questa è una delle caratteristiche della nostra scuola. Che tipo di visibilità vuoi dare alle cose che fai? Non è che puoi lavorare solo su un piano cognitivo. Qual è la cartina tornasole di quello che stai imparando tu come bambino, come adulto, come genitore? La cartina di tornasole è un ambiente che riesca ad essere un progetto costante di carattere culturale, ma anche fisico e strutturale. Non può esserci separazione tra queste cose: se la cogli devi cominciare a porti qualche problema; che cos'è che non funziona? Tutti qui cerchiamo di dare veramente senso alla parola "bello" che tante volte viene presa come una cosa desueta. E' un ambiente bello perché ognuno di noi ne costruisce uno strato che è riconoscibile. Questo ti dà il senso della partecipazione, stimola il senso di autonomia. Ambiente partecipante, ambiente come progetto che determina che cosa sto facendo, chi sono. ●

Lezioni Norberto Bobbio. Etica e politica

Con Oscar Luigi Scalfaro e Giuliano Pontara in dialogo sul tema *Pace e Guerra*, si concluderà a Torino, il 22 novembre 2004, *Lezioni Norberto Bobbio. Etica e politica*, il ciclo di incontri (anche di aggiornamento per i docenti e di formazione per gli studenti), sui grandi temi della cittadinanza. L'iniziativa. - patrocinata dal Comune di Torino, dall'Università degli Studi di Torino e dalla *Stampa* - è stata ideata e promossa da Centro studi Piero Gobetti, Fondazione Giovanni Agnelli, Fondazione Luigi Einaudi, Fondazione Luigi Firpo, Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci, Fondazione Rosselli, Istituto di studi storici Gaetano Salvemini, Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea, Unione culturale Franco Antonicelli, Archivio Nazionale Cinematografico della Resistenza e dalla rivista *Reset*.

Segreteria organizzativa: Ex Libris, Gabriele Magrin, via Palazzo di Città 21, Torino, tel. 011.56216419, fax 011 4358610, e-mail lezionibobbio@exlibris.it, tel. 011 5216419, www.lezionibobbio.erasmo.it.

Cos'è

Il Comune di Cantù organizza, presso il Clac (Centro Legno Arredo Cantù) - Galleria del Design e dell'Arredamento, in Piazza Garibaldi 5 *Cos'è*, mostra gioco sul design ideata dal MUBA, Museo dei Bambini di Milano. L'iniziativa che si rivolge a bambine e bambini dai 4 agli 11 anni si svolge dal 1 ottobre al 5 dicembre 2004. Le scuole potranno, inoltre, partecipare al concorso "Diventa un designer. Progetta una sedia" la cui premiazione si terrà nel corso della manifestazione *Giocolario* a Lariofiere di Erba l'11 dicembre.

Informazioni e prenotazioni (obbligatorie per le classi): tel. 031.301037, fax 031.299028, e-mail ellecistudio@ellecistudio.it.

Tra arte e natura alla Casa-laboratorio di Cenci

15 - 17 ottobre 2004, *Una nave verso il cielo*: pratiche percettive e strumenti di osservazione (Nicoletta Lanciano, tel. 06.86899590, e-mail nicoletta.lanciano@uniroma1.it).
4 - 7 novembre 2004, *Le sorgenti del narrare*: l'oralità e l'arte della narrazione orale: imparare a raccontarsi e a raccontare (Franco Lorenzoni, tel. 0744.980330, e-mail cencicalab@tiscali.it).
2 - 6 gennaio 2005: *Verso l'origine. Le pratiche del parateatro* (Ewa Benesz, tel. 368.684180).
21 - 23 gennaio 2005, *I Colori negli occhi: fra scienza ed arte un percorso sui misteri della luce* (Oreste Brondo, tel. 333.931868728, e-mail orbrondo@tin.it).
16 - 20 febbraio 2005, *Qualità del silenzio e dell'ascolto*: laboratorio teatrale con Tapa Sudana (Franco Lorenzoni, tel. 0744.980330, e-mail cencicalab@tiscali.it; Carlotta Alessandrini, tel. 328.9670020, e-mail alexlotte@hotmail.com; Tapa Sudana, e-mail tapa.sudana@wanadoo.fr).

Casa-laboratorio di Cenci, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.980330 - 0744.980204, e-mail cencicalab@tiscali.it, www.prospettive.it/cenci.

R/Esistere tra i banchi

strategie per salvarsi dalla/nella scuola

Il risveglio e la critica

RAFFAELE MANTEGAZZA

Come si resiste alla/nella scuola? E come si insegna a resistere ai ragazzi e alle ragazze che la vivono e l'attraversano? Secondo me la leggibilità del processo educativo è il primo punto per una coscientizzazione degli allievi all'interno della scuola; quanto più criticamente lo studente/la studentessa riesce a decodificare il processo nel quale è inserito, tanto più procede alla sua emancipazione da esso e tanto più è in grado di resistere ai dispositivi stessi

Ciò si ottiene applicando al processo educativo due tipi di analisi: l'analisi immanente (ovvero lo studio dei dispositivi in atto nel loro darsi sincronicamente e diacronicamente nell'immanenza della loro materialità, analisi che può essere condotta solo con uno scaltrito armamentario pedagogico; dunque l'analisi della scuola così come è oggi nella sua fenomenologia attuale) e l'analisi trascendente (lo studio dei dispositivi nelle loro connessioni latenti e manifeste con la totalità storico-sociale in atto, analisi che può essere condotta solo con uno scaltrito armamentario storico-materialistico; dunque lo studio della scuola come essa è connessa agli altri dispositivi educativi e non solo, e alla totalità sociale che ci ospita): in questo modo è possibile per insegnanti e allievi sottrarre il dispositivo scolastico alla sua opacità e gettare sguardi scaltriti sulle sue finalità reali e sugli spazi di resistenza che esso ospita.

La **visibilità dei dispositivi** sarà consequenziale al lavoro di disoccultamento del processo educativo; la scuola si renderà trasparente – non del tutto – agli occhi di chi vi lavora e di chi vi studia; si vedrà allora come il dispositivo scolastico non sia tanto caratterizzato dalle intenzioni più o meno buone dell'insegnante ma dai dispositivi che questo in parte allestisce, in parte padroneggia, in parte subisce.

La **constatabilità del potere** – dell'insegnante ma non solo – emergerà automaticamente dall'analisi dei dispositivi e dal loro disoccultamento, ed è molto probabile che tale emergenza cambi l'immagine del potere che di solito associamo – noi insegnanti e i nostri allievi con noi – ai processi educativi.

Disoccultare il potere e braccarlo proprio là dove si nasconde, all'interno e nelle pieghe dei dispositivi educativi negli angoli reconditi delle scuole, più nei gabinetti che sulle cattedre, più nei refettori che nelle aule professori, significa anche prendere consapevolezza del potere reale dei dispositivi. Il potere dell'insegnante è una funzione interna al dispositivo e al potere di quest'ultimo, ma entro questi limiti esso è enorme; occorre restituire agli insegnanti il senso del loro potere, e questo è possibile solamente guidandoli attraverso un percorso di analisi del potere che essi hanno subito e subiscono da parte dei dispositivi educativi. In ogni progetto di pedagogia della resistenza a scuola, se rivolto agli/alle insegnanti, la constatabilità del potere deve costituire il marchio di garanzia della bontà del progetto, ma deve anche costituirne una sorta di cono d'ombra. Un progetto di pedagogia della resistenza non può porsi come obiettivo esplicito l'automatico disoccultamento dei dispositivi di potere del progetto stesso, cosa che costituirebbe l'estrema curvatura ideologica e narcisistica del progetto stesso. Devono essere i soggetti dominati – gli allievi – a disoccultare i meccanismi del dominio, se è il dominio a farlo esso si rende ancora più forte nelle sue dimensioni antropogenetiche. La pedagogia della resistenza alberga in sé un pungiglione velenoso che forse è il segno di distinzione di ogni autentico progetto educativo. Questo significa che chi mette in atto progetti di pedagogia della resistenza deve essere abbastanza forte da reggere ai processi di critica, delegittimazione e sovversione che esso mette in atto prima di tutto all'interno del progetto stesso.

Questo significa altresì che chi mette in atto progetti di pedagogia della resistenza deve essere abbastanza forte da accettare di morire. La consapevolezza della mortalità dei dispositivi è la più importante acquisizione all'interno di un percorso di coscientizzazione. Se un dispositivo di resistenza è efficace allorché mette il soggetto in condizione di operare una resistenza contro il dispositivo stesso, se esso opera per la sua stessa morte, allora la pedagogia della resistenza si considera mortale non solo a livello storico-sociale ed epocale ma anche nella micologia delle sue applicazioni pedagogiche quotidiane. Un progetto di pedagogia della resistenza muore quando ha contribuito a creare il soggetto resistente; e questa morte è garanzia del suo carattere non totalitario. ●



Luci e ombre nel lavoro in classe

ENRICA GIORDANO *

Una ventina di insegnanti lavora da anni, sotto la supervisione di un ricercatore universitario e di alcuni esperti, all'innovazione dell'insegnamento

delle scienze sperimentali nella scuola di base, legando sempre conoscenza con piacere dell'apprendimento e impegno a insegnare e a imparare qualcosa di importante

Il gruppo "Laboratori in rete"¹, seguendo le metodologie della ricerca-azione, negli anni ha progettato, sperimentato e messo a punto, una metodologia di lavoro flessibile e di lungo termine su contenuti diversi: dal movimento alla astronomia di posizione, dalle onde meccaniche allo studio dei fenomeni termici. I temi scelti sono presenti nell'esperienza quotidiana e sono nello stesso tempo argomenti importanti del curriculum scientifico, che si prestano ad essere ripensati e proposti a diversi livelli di complessità e di formalizzazione a partire dalla scuola dell'infanzia.

Le tappe fondamentali comuni a tutti i percorsi sono:

- partenza dalle esperienze di vita quotidiana e dalle idee già presenti negli studenti;
- lavori sperimentali di vario tipo: esperienze sul campo e in situazioni di vita quotidiana, che partono dall'osservazione libera e vengono rese via via più sistematiche fino ad arrivare a veri e propri esperimenti di laboratorio in cui variare i fattori in modo controllato;
- registrazione delle osservazioni e dei dati raccolti utilizzando diversi linguaggi, da quello verbale a quello iconico, da quello gestuale a quello matematico;

- generalizzazione e interpretazione dell'ambito fenomenologico affrontato alla luce delle idee scientifiche fondamentali sia generali sia specifiche di quell'ambito.

Il lavoro viene svolto sia sul campo, sia in laboratorio, sia in classe, utilizzando attività di gruppo e metodologie didattiche che vedono i ragazzi protagonisti non solo del lavoro sperimentale, ma più in generale di tutto il processo di costruzione di conoscenza in interazione con i pari e con gli adulti della loro classe e più in generale della comunità di pratiche. Tutti i membri della comunità comunicano infatti sistematicamente in rete telematica il procedere dei loro lavori, condividono dubbi, difficoltà, successi e avanzamenti fino ad arrivare alla comunicazione all'esterno del proprio lavoro sia sulla rete sia in manifestazioni pubbliche come "Scienza Under 18".

L'ambiente

Uno dei temi che sono stati a lungo sperimentati in diverse classi dalla scuola dell'infanzia alle superiori è lo studio dell'ambiente in particolare dal punto di vista di "Luci, ombre, colori"².

Le prime uscite sul campo, le osservazioni in classe e in altre situazioni della vita quotidiana, le riflessioni e le discussioni che le accompagnano, servono a far emergere le idee iniziali degli studenti al proposito e a introdurre il tema di studio lasciandone intatta la complessità iniziale. Si osservano: le zone illuminate, le zone in ombra; i colori della natura e degli oggetti in diverse condizioni di illuminazione; gli "specchi" d'acqua e le vetrine di armadi e negozi, che ci permettono di vedere gli oggetti contenuti e nello stesso tempo di vedere riflessi noi stessi e l'ambiente intorno a noi.

Il percorso prosegue introducendo la necessità di semplificare, dividere, analizzare pochi aspetti alla volta per poter procedere ad uno studio più approfondito del tema. Si passa quindi a riprodurre in modo controllato in laboratorio alcuni di questi fenomeni. Si simulano ambienti diversi in diverse condizioni di illuminazione (usando scatole di cartone con pareti di diverso colore in particolare chiare e scure, illuminate da sorgenti diverse, osservate da fori praticati in diverse pareti della scatola) per cercare di individuare gli elementi fondamentali del "vedere attraverso l'aria" e per costruire i primi modelli interpretativi in termini di propagazione rettilinea della luce dalle sorgenti agli oggetti e da questi all'occhio.

Si studiano le ombre che si formano "dietro" (dalla parte opposta a quella dove si trova la sorgente, rispetto all'oggetto)



oggetti di diversa forma e materiale sia all'esterno (al sole, alla luce dei lampioni) sia all'interno illuminati da sorgenti diverse (puntiformi o estese), il modello fisico-matematico già introdotto mostra tutta la sua forza interpretativa e generalizzatrice per tutti questi fenomeni. Il modello è proposto a parole, con disegni, con animazioni, attraverso costruzioni fatte di cannuccie o stuzzicadenti o fili progettate e realizzate dagli allievi. Quanto appreso nello studio delle ombre si trasferisce allo studio degli "spazi di luce" che si formano "dietro" uno schermo in un materiale opaco a cui è stato praticato un foro, al variare delle dimensioni e forma del foro e del tipo di sorgente.

A seconda del livello scolare e del tempo a disposizione si lascia più o meno spazio anche agli aspetti emotivi e fantastici, si fanno collegamenti con l'arte, la letteratura, l'astronomia, si approfondiscono gli aspetti geometrici e quelli fisici, quelli biologici e neurofisiologici. In particolare si passa dal foro nello schermo allo studio dell'occhio e del ruolo della pupilla.

Si può proseguire introducendo sorgenti colorate e studiando le molteplici ombre colorate che si ottengono; anche qui dal lavoro sul piano osservativo-sperimentale si può passare a interpretazioni su piani diversi arrivando a introdurre il ruolo dell'osservatore nella percezione del colore. ●

* Università di Milano - Bicocca.

NOTE

1. Per maggiori dettagli sull'impostazione cognitiva, didattica e disciplinare del lavoro svolto nella comunità di pratiche "Laboratori in rete" si veda Samek Lodovici P, Giordano E. (a cura di), *Laboratori in rete: una comunità di pratiche per rinnovare il curriculum di scienze*, Franco Angeli, 2003.

2. Si vedano su questo tema alcuni siti messi a punto nell'ambito di due progetti di ricerca in didattica della fisica: <http://pctidifi.mi.infn.it/lucevisione> (progetto "Se-Cif"), <http://www5.indire.it:8080/set/luce/luce.htm> (progetto "SeT - Luce, colore, energia"), <http://www.quipo.it/didatticascienze/luce/index.htm> (progetto "Senis").

Scuole di pace in tempi di guerra

AGNESE MOLINARO *

Un'iniziativa per le scuole del *Coordinamento per la Pace - Valle d'Aosta*. Ragazzi e ragazze prendono coscienza del valore del dialogo e della negoziazione e sperimentano vie

nonviolente alla risoluzione dei conflitti



All'inizio le case hanno ospitato uno spettacolo di sensibilizzazione al tema della pace (*Case di pace*) e poi, un anno dopo, sono state le scuole ad accogliere il progetto *Scuole di pace* e lo spettacolo che si ripete nello stesso identico modo, con una differenza sostanziale: si svolge in una classe.

Il *Coordinamento per la Pace Valle d'Aosta* che, da due anni, prosegue le sue iniziative di sensibilizzazione alla pace, ha deciso di puntare sulle scuole perché – oggi più che mai – occorre far capire ai ragazzi che la guerra li riguarda. Il linguaggio espressivo, forse più familiare e diretto, ha contribuito a far nascere domande nei giovani, coltivare etica, democrazia e desiderio di partecipazione. A partire da uno spettacolo teatrale realizzato dall'*Associazione culturale ADRET*, il *Coordinamento per la Pace* si è proposto di parlare di pace ai ragazzi.

Il teatro, infatti, è una forma di comunicazione non convenzionale che permette di essere più vicini alle persone, per "contagiarle", per sviluppare una coscienza critica più responsabile.

Una classe o due classi contemporaneamente possono ospitare in aula *Scuole di pace*. Lo spettacolo, che ha la durata di 30 minuti, con la presenza di due attori, ed è adatto anche a un piccolo spazio, si conclude con un'attività di scrittura con gli studenti: i "Pensieri di pace"¹.

Il progetto nell'anno scolastico 2003/2004 si articolava in 3 incontri:

- il primo incontro, cui hanno partecipato solo gli insegnanti, aveva l'obiettivo di

chiarire le modalità di realizzazione del progetto e di inserirlo nella programmazione della classe;

- nel secondo incontro, gli studenti hanno assistito allo spettacolo "da camera" e al termine hanno scritto i propri *Pensieri di pace*, che esprimevano emozioni o che rispondevano a sollecitazioni ricevute (vedi scheda);

- nel terzo incontro, il *Coordinamento per la Pace* ha incontrato insegnanti e studenti mettendo a disposizione materiali, bibliografie, competenze ed esperienze per approfondire problematiche specifiche che sono emerse dalle riflessioni proposte dai ragazzi.

In seguito, gli insegnanti, in collaborazione con il *Coordinamento*, hanno potuto avviare ulteriori attività di produzione sui temi toccati dallo spettacolo nelle modalità e nei linguaggi (pittorico, musicale, di scrittura) che hanno ritenuto più coerenti con la loro programmazione.

Le produzioni finali dei ragazzi, sono state esposte nella mostra *Pensieri di pace* che è stata allestita ad Aosta in *Viale della Pace* il 25 aprile 2004, data volutamente scelta per il profondo significato di questa ricorrenza e per celebrare la pace con chi ha vissuto l'incubo della guerra.

La pace? Innanzitutto, una questione educativa

Può l'educazione alla pace e alla nonviolenza cambiare le sorti dell'umanità? Un mondo migliore e senza guerre è pos-

sibile? Sì, a condizioni che si semini e si preparino le nuove generazioni all'incontro con l'altro senza paure e con una particolare attenzione al rispetto dei diritti umani e alla dignità dell'uomo. Dopo l'esperienza di *Scuole di pace*, il valore educativo che diamo alla parola "pace" è ancora più grande perché le attività didattiche che abbiamo realizzato a scuola ci hanno confermato che quella dell'educazione a questi principi è l'unica strada possibile. L'unica, se vogliamo un mondo nuovo, senza guerre, a misura d'uomo, di donna, di bambino, di bambina. Un mondo rispettoso dei diritti di ognuno, dove i diritti umani non possono essere calpestati.

Ragazzi e ragazze hanno preso coscienza del fatto che qualsiasi conflitto può essere risolto in maniera nonviolenta se sopraggiungono il dialogo e la negoziazione. Stiamo educando affinché ragazzi e ragazze in futuro possano compiere delle scelte coerenti con quanto appreso. Il progetto proposto quest'anno ha inoltre un alto valore simbolico perché si colloca nel decennio 2001-2010 proclamato dall'ONU per una cultura di pace e nonviolenza. ●

* *Coordinamento per la Pace - Valle d'Aosta*.

NOTA

1. Dopo il successo della prima esperienza, *Scuole di pace* prosegue anche nell'anno scolastico 2004-2005. Per informazioni e adesioni: Agnese Molinaro, tel. 347.7670220, e-mail adret@tin.it.



Pensieri di pace

Con un qualche imbarazzo e molta indecisione (perché i pensieri sono tutti belli e profondi) trascriviamo solo alcuni di essi per restituirvi le parole delle nuove generazioni che noi speriamo, come dice il poeta turco Nazim Hikmet, essere migliori di quelle che ci hanno preceduto

Abbandonare egoismo e egocentrismo, solo così ci sarà pace.

La pace è essenziale per vivere felicemente. Piantiamo semi nell'orto della guerra perché crescano frutti di pace.

La pace è come una casa: si mettono anni per costruirla, ma minuti per distruggerla. La pace è gratis, chissà come mai ce n'è così poca nel mondo...

A volte grandi nazioni per essere eroiche vogliono combattere le guerre, ma non sanno che i veri eroi sono quelli che le guerre non le fanno proprio scoppiare.

La pace è il sorriso sul volto di tutti.

Stop alla guerra; stop alle armi; stop a tutte queste cose orrende che continuano ad affliggere il mondo. Aiutiamoci tutti per realizzare la pace.

Vorrei che ognuno di noi avesse il coraggio di guardarsi dentro e che la finisse di coltivare "pensieri di guerra". Vorrei che il dolore e la sofferenza di tanti innocenti fossero visti da chi li provoca. Basta guerre; viviamo la vita.

Spero che dopo le numerose manifestazioni in favore della pace, la pace arrivi veramente.

Le guerre non fanno altro che far soffrire gli innocenti. Speriamo che i signori della guerra se ne rendano conto.

Un mondo senza guerre, dove tutti possano vivere in pace. È chiedere troppo?

La pace sarà possibile finché ci saranno persone determinate a ricordarcelo. Vorrei dire a queste persone di non arrendersi; di continuare a dare la loro testimonianza. Il mondo non può più aspettare.

Pace è non affrontarsi, ma confrontarsi e accettarsi anche nella diversità.

Sono morte molte, troppe persone, ci sono state troppe ingiustizie, troppe violenze a causa della guerra. Le persone devono lottare per la pace.

Vorrei vivere in un mondo senza guerre, dove i bambini potessero giocare tranquilli, senza la paura di dover essere dilaniati da una mina...

Lasciare che il cuore vada oltre... portare questo spettacolo dentro e intorno a noi... gridare la pace rispettando il silenzio...

Penso che gli occhi di un bambino, di qualsiasi razza, non debbano vedere il nero della guerra, il rosso del sangue, ma il rosa della felicità e il rosso dell'amore. Un'utopia? Forse, ma voglio crederci.

I bambini che sopravvivono alla guerra rimangono per sempre segnati da questa terribile esperienza.

Invece di uccidere centinaia di persone con bombe e fucili sarebbe più sensato aiutare chi muore di fame o di malattia.

Perché nessuno pensa mai a quello che è già successo in passato, agli orrori del Nazismo?

I grandi uomini, i politici, i capi di stato decidono le guerre, ma non vi partecipano.

La guerra porta dolore, lacrime, ferite che rimarranno per sempre nella memoria di chi l'ha vissuta. Talvolta la guerra distrugge completamente l'esistenza di alcune persone, di intere famiglie. La guerra rovina il futuro del mondo, non lo migliora, come molti pensano...

Migliaia di innocenti muoiono ogni giorno per l'avidità dei paesi più ricchi.

Per me la guerra è una cosa orribile. A volte senza rendermene conto inizio a pensarci e mi faccio molte domande a cui non so rispondere.

Nel sorriso, nella gioia di un bimbo c'è il senso profondo della vita... Nella guerra la vita è altrove...

La pace avviene solo se smettiamo di portare acqua e concime nell'orto della guerra. È così facile darsi la mano.

Basta con la guerra, la fame, aiutiamoci a vicenda, non siamo razzisti con le persone di colore e di altre religioni, non sono animali, ma essere umani. Abbasso la guerra, viva la pace!

La pace è la speranza: la speranza per un migliore futuro. La guerra è squallida, un brivido interminabile.

La guerra... che cosa porta? Distruzione, morti e lacrime, tante, troppe lacrime! E la pace che cos'è? Un sogno irraggiungibile? Io non credo! Per questo penso che tutti dovrebbero vedere questo spettacolo! Ho sempre pensato che per capire e provare le sofferenze della guerra bisognerebbe viverla, ma dopo questo spettacolo ho realmente capito l'ingiustizia della guerra! È per questo che dico BASTA! E mi rivolgo a voi che leggerete questo messaggio. Dite anche voi BASTA, BASTA a questo massacro inutile!



La bolla depressiva

ANDREA BAGNI

Il momento terribile di scuola sono i primi giorni di settembre. È quando c'è solo la scuola-istituzione, senza gli studenti: ragazze e ragazzi, bambine e bambini sono altrove (per quanto con la testa e l'immaginazione già lì). Ci siamo noi soli, adulti, ed è un disastro

Intanto perché si è fatta drammatica l'assegnazione delle cattedre, con lo spezzatino di insegnamenti prodotto dal completamento a 18 ore per tutti/e. Si sgomitano individualmente e un po' squallidamente, tentando di salvarsi le classi e quel poco di continuità didattica ancora possibile. Risposte collettive, zero. Se ne parla poco (e bisognerebbe capire perché: per depressione, rassegnazione, perché altri hanno già da sempre l'orario senza ore a disposizione, perché *voi lavorate solo 18 ore, di che vi lamentate*; perché si spera nella fine prossima di Berlusconi e si rimanda tutto a dopo), però questa è già una riforma delle superiori, proprio nella vita quotidiana. E rischia di incidere perfino sulla valutazione, visto che si tende ormai a classificare "input e output" seccamente, anno per anno, essendo progetti di recupero a lunga distanza, per tempi distesi di scuola, quasi impossibili. Tutto si consuma di corsa, fra un progetto e l'altro, come didattica intermittente. Con una data di scadenza.

A settembre, più di sempre, siamo dominati dai verbali e dai riti. C'è conflitto a medie ed elementari, ma da noi ancora si dorme, per quanto il sonno agitato dei depressi.

Collegi dove si nominano collaboratori e funzioni strumentali, ex funzioni obiettivo ex figure di sistema... (sempre gli stessi maschietti, qualche volta collaboratori del preside e rsu), dove si elabora il nuovo POF (sempre lo stesso ma da rendere ogni anno più attraente per i possibili "clienti"). Riunioni di Dipartimento Disciplinare (di straordinaria inutilità) e calendario di "sportelli" (di ordinaria inutilità) per quelli che hanno il debito da saldare – o da condonare, secondo una pedagogia alla Tremonti.

Dall'anno scorso, da noi nei tecnici, la parola chiave è *liceo*: liceo tecnico, liceo economico. Bisogna inventarsi qualche aggiustamento nel pof che abbia sapore liceale e ci salvi dall'oscuro destino regionale del "secondo canale" della Moratti, facendoci transitare per autoiscrizione nella famiglia più nobile del sapere. Peraltro le famiglie hanno già (giustamente) fatto capire che cosa scelgono nel caos della riforma e sono cresciute quasi ovunque le iscrizioni ai licei, penalizzando gli istituti tecnici. Il che la dice lunga sulla fiducia diffusa riguardo l'ipotesi di scuola proiettata sul lavoro, funzionale rispetto alle esigenze del mercato. Forse "gli utenti" hanno capito meglio dei vari Bertagna o Ranieri quale formazione ha davvero senso oggi fino ai 18 anni; non credo agisca solo l'incertezza sul futuro dei tecnici, è che c'è un'incertezza sociale diffusa, e la si affronta meglio con una formazione generale e di base (a meno che non si sia già predestinati alla formazione regionale: allora però non agisce la scelta del futuro o la "vocazione", ma un destino di antica subalternità).

Ma poi siamo sicuri che moltiplicare l'offerta sia una strategia vincente sul mercato delle iscrizioni scolastiche? Tutte le scuole

tendono a fare di tutto e capire un dépliant d'istituto per un genitore è un'impresa semidisperata: i quadri orari sono ingarbugliatissimi, sperimentazioni e discipline misteriose come fanciulle (DEA, ERICA, ELSA...). Si rischia dappertutto l'effetto *nouvelle cousine*, con un mare di assaggi di sapori confusi e incomprensibili. Alla fine chiaro che la tentazione è scegliere la vecchia, conosciuta, tradizione: classica e scientifica. Che non è poi un gran risultato.

Per fortuna questa bolla depressiva fatta di cattedre e pugnali, di designazioni e nomine, di maxipof e miniprogetti, a un certo punto esplose – e un po' di vita entra nella macchina. Allora comincia bene o male la scuola. E sembra sempre un fatto straordinario. Il vero grande evento politico. ●

So-stare nel conflitto

Il Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti propone per l'anno scolastico 2004/2005 la VII edizione del corso di formazione in consulenza maieutica nella gestione dei conflitti. *So-stare nel conflitto* è articolato in 7 moduli:

7 e 10 ottobre 2004, "Il gruppo di apprendimento come laboratorio di conflitti";
2 - 3 - 4 dicembre, "La ricerca intrapersonale: aspetti emotivi e autobiografici";
20 - 22 gennaio 2005, "La coesione educativa e organizzativa: la pratica della negoziazione";
17 - 18 - 19 marzo, "Aiutare a gestire conflitti tra mediazione e consulenza maieutica";
3 e 4 settembre 2005, "Supervisione e prova di fine corso".

Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti,

via Campagna 83, 29100 Piacenza, tel./ fax 0523.498594, e-mail info@cppp.it, www.cppp.it.

Metodo maieutico e peace research

Per iniziativa del Centro Psicopedagogico per la Pace, si tengono a Piacenza:
- il seminario *Il metodo maieutico in formazione* per intraprendere a trasformare i conflitti, sperimentando strumenti-azioni formative (16 ottobre);
- la giornata di studio – con Daniele Novara, Nanni Salio e Giovanni Scotto – *Il contributo interdisciplinare della peace research alla soluzione dei conflitti* (29 ottobre).

CPP – Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti, via Campagna 83, 29100 Piacenza, tel./ fax 0523.498594, e-mail info@cppp.it., www.cppp.it

le culture

Modernità islamica

GIULIANA TURRONI *

Quando ci si interroga sui mali che affliggono il mondo musulmano la tendenza è quella di individuarne le cause nella religione, in particolare in quella commistione di affari spirituali e terreni che si presume sia indissolubile nell'islam. I musulmani hanno iniziato oltre due secoli fa a riflettere sul problema e hanno dato vita a un dibattito complesso e articolato che resta tutt'oggi di grande attualità. Un modo per cercare di comprendere i termini della questione è quello di porsi la domanda: Quali regole imposte ai musulmani trovano un reale fondamento nella religione islamica?



La risposta non è né semplice né univoca. Anzitutto l'interpretazione della legge sacra varia a seconda delle fonti a cui si fa riferimento; inoltre le stesse fonti possono essere interpretate in modi differenti, anche opposti a seconda che si tratti di giuristi "tradizionalisti" (fautori dell'imitazione della tradizione giuridica) o "modernisti" (sostenitori della necessità di reinterpretare i testi sacri avvalendosi dei moderni strumenti delle scienze umane); l'applicazione del diritto, varia sensibilmente a seconda che ci si trovi in un contesto urbano, in genere più evoluto, o in contesti rurali o tribali; infine, sia in ambito rurale che tribale si fa sovente ricorso al diritto consuetudinario, che viene talvolta erroneamente identificato con quello islamico.

Da un punto di vista teorico-dottrinale, dunque, la disputa si consuma fra i "tradizionalisti" da una parte e i "modernisti" o "riformisti" dall'altra. Questi ultimi, fin dall'Ottocento, hanno posto l'esigenza di un rinnovamento dell'islam, che dovrebbe passare attraverso un ritorno ai testi sacri alla ricerca dello spirito autentico del messaggio religioso; messaggio che viene ritenuto morale e spirituale, e non politico o giuridico. Le affinità con la Riforma protestante sono state fin da

subito messe in evidenza dagli stessi scrittori riformisti ottocenteschi, come per esempio Muhammad 'Abduh e 'Abd al-Rahmân al-Kawâkibi.

Riformismo musulmano

Ma la vera svolta nella storia del pensiero riformista musulmano avviene agli inizi del Novecento, quando si passa a studiare la dottrina e la storia religiosa attraverso gli strumenti delle moderne discipline scientifiche, dapprima le scienze storico-sociali e in seguito l'ermeneutica, la linguistica, la semiotica. Indipendentemente dai contenuti specifici, le singole teorie che si avvalgono di questo metodo portano all'affermazione del carattere individuale e libero della fede, fondata sulla coscienza della trascendenza di Dio e della responsabilità dell'uomo.

L'interrogativo che ci dobbiamo allora porre è se l'islam possa essere vissuto e praticato come una religione del foro interno, che fornisca ideali agli individui e ai gruppi senza costringerli ad applicare regole precise. La risposta è affermativa se si distingue il contenuto del messaggio religioso dall'evoluzione storica dell'islam; è infatti solo attraverso un'attività esegetica durata secoli che l'islam è diventato un siste-

ma complesso che ha investito la politica e il diritto positivo. Di seguito sono proposte le tesi di tre autori contemporanei rappresentativi di tale interpretazione.

Nel 1925 il teologo egiziano 'Alî 'Abd al-Râziq pubblica *al-Islâm wa-usûl al-hukm* (*L'islam e i fondamenti del potere*). Scritta un anno dopo l'abolizione del califfato da parte di Atatürk, quest'opera determina la svolta teorica in favore della tesi che nell'islam religione e politica sono separate. 'Abd al-Râziq sostiene che i testi sacri non forniscono indicazioni circa alcun sistema politico, né esprimono l'auspicio per l'instaurazione di un sistema politico "islamico"; l'ordine politico viene dato solo dopo la morte del profeta Muhammad, quindi al di fuori della Rivelazione. Attraverso una rilettura storica dei primi tempi dell'islam, lo studioso egiziano dimostra così che l'istituzione islamica per eccellenza, il califfato, non ha alcun fondamento teologico e che la missione del Profeta non fu politica ma soltanto religiosa: Muhammad, insomma, non era un re, ma soltanto un profeta. La conclusione di 'Abd al-Râziq è che «nessun principio religioso vieta ai musulmani di edificare uno Stato moderno fondato sulla ragione».

Difendersi dai teoremi fondamentalisti

Negli anni Ottanta del Novecento Husayn Ahmad Amin in *Dalil al-muslim al-hazin* (Guida del musulmano triste) e in *Mulâhazât hawla al-da'wa ilâ tatbiq al-sharî'a al-islâmiyya* (*Osservazioni sulla campagna per l'applicazione della legge islamica*) distingue chiaramente il piano della rivelazione da quello della storia umana: al primo appartiene la *sharî'a*, composta dai libri del Corano e dei *hadith* (i racconti relativi ad azioni compiute dal profeta Muhammad o a frasi da lui pronunciate al di fuori della Rivelazione), mentre al secondo appartengono i libri di diritto (*fiqh*), fissati dai dottori della legge nei secoli VIII e

IX. Per Husayn Ahmad Amīn il carattere originario delle prescrizioni contenute nel Corano e nella Sunna è religioso, in quanto esse mirano a regolare le azioni umane in funzione di un premio o di una punizione ultraterreni. Da esse vanno distinte le sanzioni terrene, che sono state stabilite per necessità in relazione all'espansione della comunità musulmana e che variano a seconda dei luoghi e delle epoche storiche.

Per Amīn il teorema dei fondamentalisti, ossia dei sostenitori dell'applicazione letterale della *sharī'a* non ha fondamento, in quanto alla legge sacra a cui essi fanno riferimento è in realtà «un edificio maestoso, i cui piani – quasi tutti – sono stati aggiunti uno dopo l'altro nel corso di lunghi secoli, da mani umane simili alle nostre e in funzione dell'evoluzione stessa della società islamica e dei suoi bisogni essenziali».

Il terzo autore è l'egiziano Nasr Abū Zayd, di cui è stata pubblicata in italiano un'antologia dal titolo *Islam e storia. Critica del discorso religioso*. La tesi principale di Abū Zayd è che il Corano è un testo storico e, in quanto tale, va interpretato tenendo conto dei mutamenti storico-culturali; contro l'interpretazione letterale dei fondamentalisti, Abū Zayd propone una lettura dei testi sacri (Corano e *hadīth*) che tenga conto sia del loro significato metaforico sia dei mutamenti semantici subiti dalle parole nel corso dei secoli. Lo studioso egiziano rivendica così la necessità di cogliere lo spirito della rivelazione coranica – che ritiene vada nella direzione della ragione, della giustizia e della libertà – per adattarla alle esigenze delle società contemporanee. Per esempio egli critica la discriminazione femminile nelle società islamiche contemporanee, argomentando che il Corano migliorò notevolmente la condizione della donna rispetto alla sua situazione nell'Arabia preislamica e che introdusse il massimo dei cambiamenti accettabili dalla società dell'epoca. Oggi, secondo Abū Zayd, occorre giungere al riconoscimento della piena parità tra uomo e donna proprio nel rispetto di quella tensione verso l'emancipazione femminile testimoniata dal Corano e procedendo per mezzo della libera interpretazione (*ijtihad*).

La ricchezza e la varietà della cultura islamica ci portano a concludere che i mali del mondo musulmano non dipendono tanto dalla religione, quanto piuttosto da condizioni politiche e sociali, dove l'analfabetismo femminile, gli

ostacoli alla libertà di espressione e l'assenza di democrazia sono ancora largamente diffusi. In questo senso lo stesso Abū Zayd sostiene che il fondamentalismo è funzionale al potere, come ha affermato chiaramente l'anno passato in una intervista all'*Indice*: «Nel mondo musulmano il discorso religioso rivendica per sé la rappresentanza della verità assoluta; pertanto non ammette alcuna critica ai suoi dogmi. Essere il detentore della verità assoluta implica essere il solo potere a prendere le decisioni. La questione si complica ulteriormente quando il discorso religioso si allea con il discorso politico, combinando così il potere della verità con quello del monopolio della forza». ●

*Giuliana Turrone è autrice di *Il mondo della storia secondo Ibn Khaldun*, Jouvence, Roma 2002.

BIBLIOGRAFIA

N. Abū Zayd, *Islām e storia. Critica del discorso religioso*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
 A. Filali-Ansary, *Islam e laicità. Il punto di vista dei musulmani progressisti*, ed. orig. 1996, 1999, Cooper & Castelveccchi, Roma 2003.
 B. Scarcia Amoretti, *Il mondo musulmano. Quindici secoli di storia*, Carocci, Roma 2001.
 G. Turrone, "Il Corano laico di un intellettuale in esilio", Intervista a Nasr Abū Zayd, *L'Indice*, n. 7/8, 2003, p. 31:
 G. Turrone, "Abd al-Rahmān al-Kawākibī, una variante laica del riformismo islamico ottocentesco", in *La democrazia tra libertà e tirannide della maggioranza nell'Ottocento*, Fondazione Luigi Firpo, Atti della X Giornata Luigi Firpo, a cura di G. M. Bravo, Leo Olschki Editore, Firenze 2004.



Intercultura e legge 285

MARISA NOTARNICOLA

In applicazione della *Convenzione dei diritti del fanciullo*, la legge 285 varata nel 1997 si propone la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo individuale e sociale, la prevenzione del disagio dell'infanzia e dell'adolescenza. I fondi previsti dalla legge, attraverso le Regioni che definiscono gli ambiti territoriali di intervento (scuole, comunità montane, aziende sanitarie locali, centri di giustizia minorile...) vengono erogati in base a progetti di durata triennale realizzati con il supporto di associazioni di volontariato. Abbiamo intervistato Claudia Mattarella dell'associazione il "Nodo" che ha lavorato con le scuole del territorio della VI Circoscrizione di Torino

▼
Come si situa, nell'ambito della 285, il vostro progetto di intercultura?

Esso rappresenta un'estensione del progetto di prevenzione al disagio, in riferimento specifico ai bambini e ai ragazzi stranieri la cui presenza sempre più numerosa, nella scuola, necessita di sostegni. Perché sia facilitato il loro inserimento nella classe, bisogna svolgere un lavoro di conoscenza dei paesi di provenienza dei bambini stranieri ed un avvicinamento di mondi lontani.

A quali ordini di scuola vi rivolgete e come si sviluppa il lavoro al loro interno?

Ci rivolgiamo sia alla fascia dell'obbli-

go che alle superiori. All'interno di ogni scuola gli insegnanti interessati e disposti a realizzare il progetto si fanno portavoce per coinvolgere il consiglio di classe. Il progetto viene adattato alla realtà della classe privilegiando alcuni aspetti piuttosto che altri.

Vengono messe a disposizione dall'associazione un certo numero di ore di presenza di mediatori culturali, operatori ed animatori che coordinano le uscite sul territorio e svolgono attività laboratoriali con le classi.

Qual è il ruolo dei mediatori culturali?

È diverso da quello che svolgevano in passato basato soprattutto sulla me-



diazione linguistica. Oggi invece fondamentale è la conoscenza della cultura dei paesi da cui provengono i ragazzi stranieri presenti nelle classi, per favorire la socializzazione ed un rapporto arricchente tra i compagni. Inoltre durante le uscite sul territorio, i mediatori favoriscono la conoscenza dei luoghi di aggregazione delle varie etnie: le botteghe artigiane e alimentari, i luoghi di ristorazione, di ricreazione o di culto.

Quali sono gli aspetti culturali che privilegiano?

Alle elementari lavorano soprattutto sui giochi sia perché, nelle varie culture, sono abbastanza simili sia perché le attività ludiche coinvolgono molto i bambini.

Nelle medie si spazia tra vari argomenti: le feste tradizionali, il modo di vestire nel quotidiano e nelle occasioni importanti, le forme di saluto, i modi di dire, l'organizzazione della scuola, la cucina tipica. Con le classi terze si è svolto anche qualche lavoro sul ruolo della donna nelle varie società, ma un discorso più approfondito sulla storia locale suscita meno interesse.

Alle superiori invece vengono affrontati argomenti più complessi, come le guerre, senza far riferimento alle scelte politiche di un paese o al punto di vista del mediatore, ma inquadrando il problema nella storia.

Come realizzate l'obiettivo di mettere in rete i vari ordini di scuola che hanno lavorato alla realizzazione del progetto?

Tra l'ultima classe delle elementari e la prima delle medie esistevano già dei collegamenti con le attività sulla continuità didattica, a queste si è aggiunto il lavoro sull'intercultura.

Per quanto riguarda, invece, le superiori i collegamenti in rete tra le elementari e gli ex istituti magistrali che si sono trasformati in licei psicopedagogici hanno preso la forma di un lavoro di tirocinio che si sentiva la necessità di ripristinare. La rete ha consentito di raccogliere tutti i lavori svolti dalle varie classi in una mostra finale che ha offerto possibilità di incontro, conoscenza, e partecipazione comune ad una festa finale animata dall'ascolto di musiche interetniche, danze e cucina transnazionale.

Quali le difficoltà incontrate, le cose da costruire in prospettiva?

Il bilancio della nostra esperienza è positivo nel senso che, a tre anni di

distanza dalla partenza del progetto che prevedeva all'inizio un tipo di lavoro incentrato sullo sviluppo di un filone culturale unico, oggi ogni classe ha avuto la possibilità di sviluppare percorsi diversificati che tenevano conto della situazione specifica di ogni classe.

Le difficoltà maggiori sono nate sul piano del coordinamento tra i vari ordini di scuola per la mole di lavoro che spesso ritarda l'avvio delle attività, per cui si entra nel vivo di progetti ad anno inoltrato.

Altre difficoltà si riscontrano nelle stesse classi dove il lavoro di integrazione degli stranieri andrebbe esteso anche ai loro genitori con momenti aggregativi da realizzare al di fuori della scuola.

la. Solo in qualche caso si è riusciti a realizzare qualche incontro nella circoscrizione, come serate di cucina interetnica, ma non si è riusciti ad andare oltre.

Le nostre prospettive sono quelle di estendere i progetti interculturali ad altre scuole, ma anche di coinvolgere altre aree geografiche dell'Est europeo, dell'Africa, del Sudamerica oltre a quelle di cui ci siamo già occupati.

Per realizzare un ampliamento dei progetti occorrono fondi che ormai le Circoscrizioni non possono più garantire, date le attuali politiche restrittive della destra al governo. Sul finanziamento richiesto alle Fondazioni bancarie si fonda oggi la possibilità di un ampliamento del nostro lavoro. ●

A scuola nei campi profughi palestinesi in Libano

FRANCESCA CAPELLI

Una scuola d'infanzia dove si impara l'inglese fin dal primo anno. Dove gli insegnanti si trasformano all'occorrenza in attori, artisti, coreografi. Dove nelle aule e nei corridoi riecheggia un sottofondo di musica *new age*. Dove c'è un dentista per controlli periodici gratuiti. Non è una scuola della riforma Moratti. E neppure di un avanzatissimo stato del Nord Europa. È uno dei tanti asili che l'associazione *Assumoud* ha aperto nei campi profughi palestinesi in Libano. Presenti nelle principali città del paese: Beirut, Tripoli, Tiro, Sidone, Baalbeck...

Qui vivono quasi 400 mila rifugiati, molti dei quali figli e nipoti dei primi profughi, che arrivarono dopo il 1948. Scacciati dalla loro terra per l'espansione dello stato di Israele. E che nella loro terra non possono tornare, malgrado questo diritto sia affermato da una risoluzione Onu (la 194), rimasta inapplicata nell'indifferenza della comunità internazionale.

I profughi palestinesi in Libano vivono in campi di circa un chilometro quadrato ciascuno, dove sono concentrate decine di migliaia di persone, ammassate in baracche. In alcuni casi lo spazio a disposizione è di appena mezzo

metro quadrato a testa (più o meno quello che avevano, durante il nazismo, gli ebrei costretti a trasferirsi nel grande ghetto di Terezin, vicino a Praga). Altri profughi si sono stabiliti in insediamenti non ufficiali, dove lo spazio vitale è maggiore, ma si convive con la paura quotidiana dello sgombero.

A occuparsi dei profughi è un'agenzia dell'Onu, la Unrwa, che garantisce le necessità di base: razioni alimentari per sopravvivere, un ambulatorio dove pochi medici devono occuparsi ogni giorno di centinaia di malati. Una scuola primaria superaffollata, dove i ragazzi sono costretti ai tripli turni. Eppure tra

Centri di aggregazione per ragazze e ragazzi

Nel pomeriggio, quando i bambini sono a casa, gli asili si trasformano in centri di aggregazione per giovani, altrimenti sopraffatti dalla mancanza di prospettive. Le stanze dei computer diventano *Internet café*. Varie associazioni organizzano attività creative per ragazzi. Per offrire stimoli in grado di contrastare la noia e la mancanza di prospettive che aleggiano nei campi. Una di queste, *Al-Jana* (www.oneworld.org/al-jana), organizza laboratori di giornalismo, fotografia, scrittura e cinema. I ragazzi sono coinvolti nella realizzazione di video e film sulla loro realtà. Uno di questi, l'anno scorso, ha addirittura vinto il festival europeo *Kid Screen*, a Bologna.

Molto impegnato su questo fronte è Saleh Saleh, ex dirigente dell'Olp che oggi ha lasciato la politica per dedicarsi ai giovani. «Organizziamo campi estivi, scambi culturali con altre organizzazioni nei paesi arabi e in Europa – spiega Saleh –. Vogliamo aiutare i ragazzi a utilizzare in modo costruttivo il loro tempo». Nei campi, infatti, aumenta il disagio sociale. «Cresce la criminalità – dice Saleh – la violenza domestica, il traffico di droga e la prostituzione–. E le malattie sessualmente trasmesse. «Anche se nessuno lo vuole ammettere», aggiunge Kassem Aina, dell'associazione *Assomoud*. «Non sono cose di cui un palestinese o un libanese parla, neppure con il proprio medico – continua Saleh –. Per questo stiamo cercando di formare delle assistenti sociali in grado di far emergere il problema e di aumentare la consapevolezza, almeno tra i giovani».



i profughi la percentuale di laureati è altissima. Merito di un forte orgoglio nazionale, dell'idea che serve una classe intellettuale preparata per gestire il futuro stato palestinese. Merito di una tradizione pedagogica ed educativa di altissima qualità che resiste, tra mille difficoltà, anche nei campi in Libano. E proprio qui, per l'impegno dell'associazione palestinese *Assomoud*, sono nate scuole d'infanzia che farebbero l'invidia delle amministrazioni italiane più progressiste¹.

La frequenza è gratuita per tutti i bambini del campo, che hanno così la possibilità di giocare, per buona parte della giornata, in un ambiente sereno e sano. Molti di loro vivono in baracche buie, prive di aria e in cattive condizioni igieniche, spesso costituite da una sola stanza, dove dormono intere famiglie (oltretutto numerose). «È importante, quindi, che all'asilo possano stare in stanze luminose e aerate, facciano esperienze sensoriali piacevoli e mangino almeno una volta al giorno – dice Kassem Aina, responsabile di *Assomoud* –. Gli insegnanti sono tutti laureati, molti hanno frequentato master di specializzazione, in particolare quelli che si occupano dei più piccoli o dei bambini disabili». Organizzano attività artistiche, teatrali e musicali, laboratori dedicati ai diritti dei bambini, corsi di inglese... Per loro, lavorare in un asilo del campo è in molti casi l'unica possibilità di occupazione. Infatti, la legge libanese vieta ai palestinesi di svolgere attività qualificate (ben 73 profes-



In alto: Asilo a Shatila. Qui sopra: Asilo nel Campo di Beirut (Foto Francesca Capelli)

sioni come medico, avvocato, architetto...) fuori dal campo.

In ogni asilo c'è un ambulatorio dentistico attrezzato e moderno che effettua controlli periodici gratuiti per tutti gli allievi. L'obiettivo è duplice: tutelare la salute dei più piccoli senza aggravare per le famiglie e promuovere una cultura della prevenzione. «Le persone qui non sono abituate ad andare dal dentista per semplici controlli – dice Kassem Aina –. Si decidono solo quando stanno davvero male e il danno ormai è fatto». Le visite avvengono in un clima di serenità e allegria. I bambini, tutti di età prescolare, sorridono in sala d'attesa e si sdraiano sulla poltrona del dentista senza paura. Nel pomeriggio, fuori dall'orario scolastico, gli ambulatori dei dentisti sono aperti a tutti gli abitanti dei campi, a prezzi contenuti.

Molto diversa la realtà delle scuole dell'Unrwa, dove mancano spazi e attrezzature. Dove i ragazzini sono costretti a tripli turni, con classi che comunque arrivano a 40-50 studenti. Non un granché, come stimolo a proseguire gli studi. «Lavoriamo contro l'abbandono scolastico», dice Fadia Shabaan, assistente sociale che ogni giorno visita le "sue" famiglie (le più povere del campo, dove spesso entrambi i genitori sono malati o disabili) per verificare i bisogni e controllare che i figli vadano a scuola. «Purtroppo chi viene bocciato due volte perde il diritto a continuare gli studi – continua Fadia –. E con le classi così affollate e i problemi che i ragazzi devono affrontare ogni giorno è facile restare indietro». Alcuni asili di *Assomoud* sono attrezzati per accogliere i *drop out* e garantire comunque un'educazione di base. Spesso l'insegnante deve lavorare con allievi che presentano età e livelli di apprendimento diversi. Per questo divide la classe in due gruppi. Prima spiega a una parte degli studenti e assegna alcuni esercizi. Poi, mentre i ragazzi cercano di risolverli autonomamente, si occupa del secondo gruppo di allievi e così via per tutta la giornata.

Assomoud aiuta anche i giovani ad andare all'università. «I posti nelle università statali libanesi sono pochi» – dice Jamila Shehadé, che coordina l'attività degli asili nel campo di Shatila a Beirut –. Le università private costano care. Per qualche ragazzo riusciamo a trovare borse di studio all'estero. Ma la maggior parte si mantiene agli studi lavorando, per esempio dando lezioni private. Molti dicono che non ce la fanno, ma io li incoraggio. Io stessa lavoro e studio. Sto prendendo la laurea in Letteratura araba. ●

NOTA

1. Per informazioni ulteriori ci si può rivolgere a *Un ponte per...* (tel. 06.44702906 o www.unponteper.it) che dall'Italia supporta le attività.

Nuova Europa, nuova scuola

PINO PATRONCINI

Dal 1 maggio l'Europa comunitaria ha un centinaio di milioni di cittadini in più. Dieci nuovi stati sono venuti ad aggiungersi con i loro problemi ai vecchi 15. E tra questi vi sono quelli che riguardano la scuola

E non saranno neppure pochi se si pensa che quasi un terzo dei nuovi arrivati sta nella fascia di età interessata dalla scuola o dall'università contro poco più di un quarto dei cittadini della "vecchia" Europa a 15. Infatti tra questi ultimi la percentuale di popolazione compresa tra i 3 e i 24 anni è pari al 27%, con la Germania al 24%, l'Italia al 25%, la Danimarca, l'Austria e il Lussemburgo al 26%, il Belgio, la Grecia, i Paesi Bassi e la Svezia al 27%, il Regno Unito, la Finlandia e la Spagna al 28%, la Francia e il Portogallo al 29%. Solo l'Irlanda col suo 36% conferma un'immagine giovanile. All'Est Europeo invece tutte queste percentuali si alzano oltre la soglia del 30% rappresentata dall'Ungheria: Repubblica Ceca e Estonia hanno il 31%, la Polonia, la Lituania, la Lettonia il 32%, la Slovenia il 33%. Solo la Slovacchia è al di sotto della soglia con il 29%.

Ma l'allargamento dell'Unione Europea metterà in luce anche alcune profonde differenze che esistono tra i modelli scolastici soprattutto di Europa occidentale ed Europa orientale. Compresa una maggior presenza dei processi di privatizzazione che paradossalmente si fanno strada più velocemente all'Est, dopo la caduta del muro, che all'Ovest: come se quest'ultimo avesse sviluppato più anticorpi contro il liberismo nell'educazione. Così nuovi handicap rischiano di sommarsi ai vecchi.

Tanto per cominciare vi è una diversa

estensione dell'obbligo scolastico. Infatti l'obbligo scolastico inizia a 6 anni in 10 dei 15 paesi della "vecchia" Unione: in due (Lussemburgo e Paesi Bassi) inizia addirittura a 4 e 5 anni, mentre solo nei tre paesi scandinavi inizia a 7 anni. Al contrario nell'Est europeo solo in Ungheria, Slovacchia e Slovenia si inizia a 6 anni, negli altri cinque paesi si inizia a 7 anni. Sul termine dell'obbligo invece l'allineamento è maggiore: 16 anni come nella maggior parte dell'Europa occidentale. Solo cechi, slovacchi e sloveni terminano a 15 anni come irlandesi, portoghesi, greci e austriaci. A questo punto è ancora una volta l'Italia a essere decisamente sotto col suo termine dell'obbligo scolastico a 14 anni.

Anche l'educazione infantile risulta meno sviluppata nei nuovi paesi. Tra i 15 "vecchi" vi è una più alta scolarizzazione prescolare in Belgio, Danimarca, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Regno Unito (tra l'84% e il 100% nei bimbi di 4 e 5 anni) e più bassa in Portogallo Svezia e Finlandia (tra il 42 e il 70% nei bimbi di 5 anni), ma è assai più vistosa la differenza con i nuovi arrivati che si attestano appena tra il 15% e il 18% tra i bimbi di 4 e 5 anni e intorno al 6% tra quelli di 3. Fanalino di coda resta comunque sempre l'Irlanda con il 2% dei bimbi tra i 3 e i 5 anni scolarizzati.

Ma è sicuramente nell'università e negli studi post-secondari che sta la differenza più evidente. Mentre nell'Europa comunitaria il 23% dei giovani continua a studiare tra i 18 e i 24 anni, solo quattro dei nuovi membri (Slovenia 25%, Estonia 23% Lituania e Lettonia 22%) si avvicinano a queste percentuali.

Un dato sembra invece comune a tutti i "nuovi" paesi: la femminilizzazione dei corsi universitari. La predominanza delle donne è evidente soprattutto in Lettonia, Lituania e Slovenia. Con in più un particolare: le donne non disdegnano i corsi tecnologici.

Un ultimo effetto si avrà sulla diffusione dello studio delle lingue straniere. La lingua più studiata è sicuramente l'inglese. L'inglese era già la prima lingua straniera studiata in tutti i paesi dell'Unione tranne l'Irlanda, il Belgio e naturalmente il Regno Unito. Per il resto l'inglese è studiato ovunque nell'Unione Europea da quote di alunni oscillanti tra il 97% e il 100%, tranne che in Italia (78%), Germania (93%) e Portogallo.

Anche tra i nuovi arrivati l'inglese la fa da padrona. Scontati i casi di Malta, dove è anche lingua ufficiale accanto al maltese e di Cipro, per la lunga dominazione, anche nell'Europa dell'Est l'inglese ha scalzato rapidamente russo, tedesco e francese. Solo in Ungheria e in Slovacchia il tedesco mantiene ancora il prima-



to di stretta misura (rispettivamente 58% contro 55% e 63% contro 61%). Comunque l'inglese è studiato dal 58% degli studenti cechi, dall'85% degli estoni, dall'81% degli sloveni, dal 68% dei lituani, dal 75% dei lettoni, dal 73% dei polacchi.

Se l'inglese non ha rivali come prima lingua straniera, la "gara" si sposta sulla seconda lingua. Finora la palma era tenuta dal francese, prima scelta nel Regno Unito, in Irlanda e nel Belgio fiammingo e seconda scelta in Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Italia e Austria, mentre in Svezia e in Lussemburgo (dove il francese è prima lingua) si preferiva il Tedesco. In Finlandia invece la scelta cadeva sullo svedese e in grande quantità (92%).

Ma le cose si mettono male per i francesi. I nuovi arrivati, per ragioni storico geografiche, si orientano più sul tedesco (cechi, polacchi, sloveni) o sul russo (estoni, lituani, lettoni) e quasi tutti studiano già due lingue straniere nella secondaria mentre in Occidente, tranne qualche eccezione, se ne studia una sola. ●





Note a margine

BIANCA DACOMO ANNONI

Ci avevano detto che le nuove culture presenti sul nostro territorio dovevano integrarsi, comprendere, apprendere e accettare le nostre leggi, le nostre usanze, i nostri comportamenti; ma ci avevano detto anche di più, i dirigenti del nostro Ministero dell'Istruzione: i programmi scolastici dovevano avere presenti e perseguire finalità interculturali, con l'obiettivo di creare una serena e pacifica convivenza tra culture diverse, sempre più presenti nelle nostre scuole

Su questo da anni molto si è lavorato e ancora si lavora, fino quasi a inflazionare il termine *interculturalità*, privandolo del suo senso vero e propedeutico di conflitto positivo nell'incontro tra mondi differenti.

Ma se oggi nella scuola – con la riforma Moratti, ma non solo – si tende nei fatti anche se non nelle parole a rendere impraticabile un serio impegno interculturale tagliando i fondi per l'utilizzo di figure indispensabili come quelle dei mediatori culturali, rischi analoghi attraversano i percorsi delle Ong, che con i loro progetti Eas (di Educazione allo svilup-

po) da tempo svolgono sul territorio azioni interculturali.

30 giugno 2004: termine ultimo per presentare al Mae (Ministero Affari Esteri) per il co-finanziamento progetti Eas. Se fino a non molto tempo fa la parola-chiave, di contenuto e non solo formale, che sintetizzava gli obiettivi di progetti legati alla questione delle migrazioni era *interculturalità*, oggi circola tra le Ong un tam tam silenzioso che avverte: cancellate questo termine dai vostri progetti se volete sperare che vengano almeno presi in esame, soprattutto dalle schede di sintesi che sono le sole ad essere (qualche volta) valutate.

Che cosa è successo: nulla di ufficiale, nessun documento ministeriale che direttamente o indirettamente dia indicazioni in questo senso; piuttosto una prassi verificata nell'iter burocratico che di fatto azzerava o riduce fortemente le possibilità di ottenere finanziamenti per azioni dichiaratamente interculturali. Le cose vanno in questo modo: il Mae boccia questi progetti in quanto competenza di un altro settore, il Ministero degli Interni, quello che in effetti gestisce le questioni legate alle migrazioni ma di tipo legale, economico, amministrativo, in parte sociale ma assolutamente non questioni culturali. Il procedimento del Mae è comunque formalmente ineccepibile.

Accanto a questa modalità non dichiarata di boicottare interventi di sensibilizzazione e educazione interculturale, un altro orientamento leggibile nella stessa direzione è invece chiaramente esplicitato: saranno favoriti progetti di educazione allo sviluppo strettamente collegati a progetti di cooperazione in corso in paesi del Sud del Mondo gestiti dalla stessa Ong proponente. Anche questa scelta è formalmente del tutto corretta, perché ipotizza un uso ottimale delle risorse in gioco nell'ambito della cooperazione internazionale: ciascuna ong dovrebbe proporre azioni Eas relative a contenuti e aree geografiche di cui è competente per esperienza diretta (presenza nei paesi terzi) e utilizzare sul nostro territorio anche testimoni di quelle aree. In realtà l'intenzione ultima che orienta le decisioni del Mae è quella di sostenere progetti che blocchino ondate migratorie verso il nostro paese, in questo caso con azioni locali di sviluppo attraverso il microcredito.

Anche su questo nulla da eccepire formalmente, sapendo che la quasi totalità delle scelte di migrare nasce dal bisogno economico, ma tutti sappiamo che solo ben altri cambiamenti nello scenario politico-economico planetario potrebbero determinare una riduzione nei flussi migratori. E intanto gli immigrati ci sono, in parte riescono a stabilizzarsi nel nostro paese e a crescere qui i loro figli, e



la nostra società è ancora impreparata a questo nuovo che avanza. Quello che rimane quindi alla fine del ragionamento – e che accomuna l'ambito scolastico e quello della cooperazione internazionale a quello politico più generale – è la volontà più o meno esplicita di ostacolare nei fatti processi di integrazione culturale, che richiedono non solo impegno personale ma anche volontà politica e risorse economiche, restringendo a tutti i livelli (vedi la legge Bossi-Fini) le possibilità di civile e serena convivenza tra mondi diversi che – per necessità o per libera scelta – sono in ogni caso il nostro futuro. ●

I Nord e i Sud del mondo

Il progetto teatrale e cinematografico "Studenti e cittadini: spett-attori di interculturalità", le proposte formative per insegnanti, i laboratori per studenti per l'anno scolastico 2004 - 2005 del settore Educazione allo sviluppo di *Fratelli dell'uomo* – un'associazione europea di cooperazione internazionale, accreditata come agenzia formativa presso il MIUR – possono essere consultati al sito www.fratellidelluomo.org, tenendo conto che ogni percorso può essere ricalibrato in base alle richieste delle scuole.

I laboratori proposti vogliono dare risposta sia all'esigenza di indurre negli allievi abilità trasversali sia a quella di creare sensibilità e competenze per una scuola dell'accoglienza, dello scambio e del confronto tra culture. Quest'anno, sono state ampliate, in particolare, le offerte di laboratori per la scuola elementare e media.

Fratelli dell'uomo è disponibile, inoltre, a consulenze per quanto riguarda il Piano dell'offerta formativa relativamente a temi quali sviluppo sostenibile, incontro e scambio fra culture, risoluzione non violenta dei conflitti, difesa dei diritti, superamento del pregiudizio, dello sfruttamento e dell'ingiustizia.

Per informazioni e richiesta di materiali: Marilena Salvarezza, responsabile Educazione allo sviluppo, tel. 02.33404091, e-mail marilena.salvarezza@fratellidelluomo.org, www.fratellidelluomo.org.

de rerum *natura*

Religione post moderna

ANDREA MARKOS *

Le nostre società sono profondamente irreligiose, non solo nel senso che le religioni secolari hanno una presa sempre più debole, ma nel senso più profondo del termine. Il valore della cooperazione nella sua forma più alta di servizio si contrappone diametralmente al consumo e alla competizione per le risorse che tanto sangue sparge. Attualità del pensiero di Gregory Bateson, a cento anni dalla nascita



e

PAGINA
40

«... il mondo dei non alcolisti potrebbe apprendere molte cose dall'epistemologia della teoria dei sistemi e dai metodi dell'Anonima Alcolisti. Se noi continueremo ad agire nei termini del dualismo cartesiano mente-materia, continueremo probabilmente anche a vedere il mondo in termini di contrapposizioni come: Dio – uomo, aristocrazia – popolo, razze elette – altre razze, nazione – nazione; e uomo – ambiente. È dubbio che una specie che possiede sia una tecnologia avanzata sia questo strano modo di vedere il proprio mondo possa durare a lungo.» [da *La cibernetica dell'io, una teoria dell'alcolismo*, Gregory Bateson 1971]



Un saggio fondamentale di Gregory Bateson, *La cibernetica dell'io, una teoria dell'alcolismo*, non solo è divenuto un testo fondamentale della psicologia delle tossicodipendenze ma ci indica inconsapevolmente dove andare a investigare le forme elementari della vita religiosa nelle nostre società contemporanee. Bateson fa riferimento ad una religione "a la Durkheim" quando descrive il funzionamento di un gruppo di Alcolisti Anonimi. Di più: a questa specie di

"religione post moderna" egli riconosce un grande debito intellettuale. *Le forme elementari della vita religiosa* è una famosa opera del sociologo francese Emile Durkheim, che data 1912. La si considera superata sotto molti aspetti, la si taccia persino di riduttivismo. Nelle scienze sociali attuali il riduttivismo è tornato forte e sempre più spesso si tratta il collettivo esattamente come l'individuale; questo è un sottoprodotto dell'economicismo imperante, che oltre che riduttivista potremmo chiamare semplicista. Durkheim non può essere associato in nessun modo a questo riduttivismo in quanto è un pensatore ricco di profondità, struttural-funzionalista *ante litteram*, e aggiungeremo: pensatore sistemico *ante litteram*.

Società e individuo

La società, il collettivo, è per Durkheim una realtà *sui generis* distinta da qualunque altra possa trovarsi nell'universo e che in nessun modo può essere ricondotta all'individuo o da questo dedotta. Durkheim tratta in maniera sistemica anche i sistemi culturali, analizzando come le parti di questi interagiscano per dar vita ad un tutto organico, percorrendo Luhmann. Il mondo di oggi ha bisogno di adottare un paradigma sistemico secondo molti autori. Le nostre società sono

profondamente irreligiose, non solo nel senso che le religioni secolari hanno una presa sempre più debole, ma nel senso più profondo del termine. Il clan totemico osserva una serie di prescrizioni legate ad un animale o pianta sacra che rappresenta una fonte d'alimentazione e quindi è economicamente rilevante. Di più: è un elemento centrale della rete alimentare in cui è inserito il clan, un fondamentale anello di congiunzione di questo con la trama della vita. Il totem fornisce un'identità al gruppo, e il clan si fa tutore della specie preservandola perché serva da alimento per gli altri clan della tribù. L'interdizione alimentare è legata quindi ad un certo tipo di legame sociale. La sua funzione latente è quella di assicurare una fonte di cibo per il resto della tribù: la parte rinuncia a qualcosa nell'interesse del tutto e questo crea un profondo legame, religioso *ab origine*.

La differenza principale tra la magia e la religione è che la prima è fruita individualmente e non dà luogo a comunità, fonte primaria e fine ultimo della seconda. I clienti del mago non hanno una relazione sociale o particolari legami tra di loro e con il mago: sono dei clienti più che dei fedeli uniti da riti, consuetudini e rappresentazioni condivise. In questa nostra era di stregoni mediatici, miti economici, chimere tecnologiche e monadi alla ricerca di frammenti di identità in saldo o a credito,

• «La riflessione sul “post-human” richiede
• un’epistemologia di sfondo per quella “terza
• rivoluzione scientifica” che ne costituisce l’orizzonte
• cognitivo»

le forme elementari della vita religiosa si manifestano in tutta la loro semplicità e bellezza. I “sommersi” sono come composti pesanti che precipitano sul fondo del calderone sociale in cui siamo immersi. Qui i fortunati si ri-legano formando delle unità religiose, la parte attinge alla forza del tutto e il valore della cooperazione diviene il più alto dei valori, in sé. Questa è la funzione sociale degli Alcolisti Anonimi, “religione” post moderna in cui la cooperazione creativa si esprime attraverso il servizio disinteressato.

La trama della vita

Nelle religioni elementari studiate da Durkheim i riti, ovvero il lavoro sociale che sostiene le credenze condivise e l’identità della comunità religiosa, sono giustapposti e confederati. La gerarchizzazione dei riti verrà in seguito, gli elementi di questi sistemi religiosi più semplici sono disposti in reti, frutto della cooperazione sociale e non del dominio.

Il tanto parlare che si fa oggi giorno di reti non soddisfa requisiti di coerenza interna degli assunti e si cade spesso nella banalità e nel mero errore. Le reti sono eminentemente non gerarchiche e cooperative, sostenere il contrario significa chiamare rete una certa organizzazione decentralizzata della gerarchia. Elementare, abbiamo visto seguendo Bateson e Durkheim, non vuol dire semplice *tout court*: abbiamo sempre a che fare con sistemi emergenti, quindi complessi. Elementare allora è un modo dell’essere in relazione che può darsi, in teoria, anche in una società complessa e a livello globale. In Bateson essere in una relazione complementare con il mondo vuol dire essere in una relazione religiosa, ovvero consapevole del proprio posto nella trama della vita. ●

* Sociologo.

BIBLIOGRAFIA

1. Bateson Gregory, 1971, “The cybernetics of “self”: a theory of Alcoholism”, in *Psychiatry*, 34, 1, febbraio; edizione italiana, 2001; “La cibernetica dell’io”: una teoria dell’alcolismo”. in *Verso un’ecologia della mente*, ed. Adelphi.
2. Durkheim Emile, 1912, *Las formas elementales de la vida religiosa*, ediciones Akal 1992, serie universitaria.
3. Markos Andrea, 2004, *Reti cooperazione, Complementarità: uno studio sugli Alcolisti Anonimi*. Tesi di Laurea in Sociologia.
4. Koldo Aldai, 2004, “Ensayo para una nueva etica del colectivo en la era de Acuario, desafios internos y trabajo grupal”, *Athanor*, numero 46, pp. 13 – 15.

Epistemologia della complessità

GASPARE POLIZZI *

Cosa oggi è diventato ciò che propriamente si può definire “umano”? Un ripensamento sulla sua non più obbligata “fissità” e la sua conseguente riconduzione ai parametri della complessità delle specie è la risposta che epistemologicamente si può dare in prima istanza a questa domanda

Intorno al concetto di “post-human” si gioca a mio avviso una nuova visione ontologica, antropologica ed epistemologica dell’umanizzazione. Discutere di “post-human” comporta, in prima istanza, un necessario ripensamento su cosa sia “umano”, sull’ontologia dell’umanità, descritta a partire dai tempi evolutivi e storici che l’hanno definita. Tale ridefinizione ontologica si avvale dell’apporto convergente della paleoantropologia e della neurobiologia e avviene al riconoscimento dell’umano non come un “dato”, ma come l’esito cangiante di un processo di formazione e riformazione¹. In secondo luogo, il riconoscimento della svolta attuale dell’umanizzazione implica una ricerca antropologica sulle relazioni e sui comportamenti che accompagnano gli individui e le popolazioni umane alla soglia di nuove ibridazioni con le alterità macchiniche e animali. In terzo luogo, la riflessione sul “post-human” richiede un’epistemologia di sfondo per quella “terza rivoluzione scientifica” che ne costituisce l’orizzonte cognitivo.

Tecnoscienze

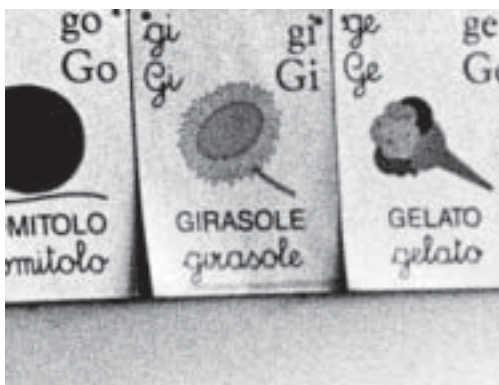
Mi soffermo sul terzo aspetto, per indicare i contenuti di riferimento e gli elementi di metodo che caratterizzano le odierne tecnoscienze. A partire dal 1947, anno simbolo della nascita della “cibernetica” (con Norbert Wiener)², è venuto ad emergere un dominio della complessità che si è esteso intorno a tre nuclei teorici trainanti: la cibernetica, progressivamente trasformata in scienza dell’informazione e in informatica, la termodinamica del non equilibrio e la teoria del caos deterministico. Ciascuna configurazione teorica ha

apportato concetti cardine per l’epistemologia della complessità, quali il concetto di causalità circolare (o *feedback*), quello di auto-organizzazione e quello di sensibilità alle condizioni iniziali (o “effetto farfalla”).

Ma ancor più rilevante appare il carattere costitutivamente interdisciplinare delle tre teorie sopra ricordate, impensabili senza l’apporto congiunto di numerose specializzazioni (basti ricordare come le teorie sull’intelligenza artificiale, sorte con la cibernetica, abbiano richiesto una sinergia di competenze logico-matematiche, biologiche, antropologiche, informatiche, neurologiche).

L’altro aspetto epistemologicamente rilevante risiede nella dipendenza di tale connessione interdisciplinare dalla centralità metodologica e operativa della strumentazione informatica. Tutte e tre le teorie – e più in generale l’intera teorizzazione tecnoscientifica attuale – trattano i sistemi complessi tramite simulazioni ottenute tramite l’elaboratore. In altri termini, la sperimentazione su sistemi naturali viene sostituita da quella su modelli virtuali, resi omologhi ai primi in base alla scelta di determinati parametri di configurazione, e i risultati di una estesa conoscenza “virtuale” e “integrale” si sostituiscono a quelli empirici, espressione del paradigma scientifico moderno. L’intera rappresentazione dei sistemi complessi, peculiare della “terza rivoluzione scientifica”, poggia sull’impianto metodologico delle scienze “simulanti” o virtuali. Tale è la nuova soglia epistemologica che configura la “terza rivoluzione scientifica”: dinanzi ad essa va misurata la prospettiva dell’umanizzazione nel quadro di una ridefinizione cognitiva e tecnica.

E che tale ridefinizione non sia univo-



ca lo evidenzia bene la conseguente biforcazione epistemologica che ne consegue e che può esprimersi – richiamando i termini proposti da Roberto Marchesini³ – nella deriva “iperumanistica” o in un nuovo paradigma “postumanistico”. Nel primo caso si assisterebbe (e in parte già si assiste) all’ulteriore divaricazione tra un mondo virtuale disancorato da ogni materialità e un mondo naturale, desolato e orrifico (basti pensare all’immaginario di *Matrix*). Nel secondo caso si indirizzerebbe la svolta dell’umanizzazione verso un nuovo dialogo con l’alterità, animale e macchinica, avviando nuove forme di ibridazione, nell’arricchimento dell’umanizzazione lungo una direttrice che plausibilmente è stata la peculiare caratteristica intraspecifica di *Homo sapiens*. Nel paradigma “postumanistico”, «Homo sapiens – per dirla con un filosofo che ha colto il fulcro

teoretico della posta in gioco – non è dunque né una sostanza né una specie chiaramente definita: è, piuttosto, una macchina o un artificio per produrre il riconoscimento dell’umano»⁴. ●

³ Università di Firenze. Gaspare Polizzi è autore, tra l’altro, di *Leopardi e “le ragioni della verità”* (Carocci, 2004) e *Tra Bachelard e Serres* (A. Siciliano, 2003).

NOTE

1. Confrontare P. Picq, M. Serres, J.-D. Vincent, *Qu’est-ce que l’humain?*, Le Pommier, Paris 2003.
2. Wiener definì “cibernetica” (dal greco *kybernetes*, timoniere) la disciplina che studia «il controllo e la comunicazione nelle macchine e negli animali»; cfr. N. Wiener, *Cybernetics, or Control and Communications in the Animal and the Machine* (1961²), tr. it. *Cibernetica*, il Saggiatore, Milano 1968.
3. Confrontare R. Marchesini, *Animal appeal. Uno studio sul teriomorfismo*, Hybris, Bologna 2003, pp. 205 - 219.
4. G. Agamben, *L’aperto. L’uomo e l’animale*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 34.

école

abb.

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

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

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

Attivazione immediata: tel. 031.268425

Gregory Bateson

Si tiene a Torino (22 e 23 ottobre 2004 presso la Galleria d’Arte Moderna, in via Magenta angolo corso Galileo Ferraris, il convegno internazionale *La natura sistemica dell’uomo. Il pensiero di Gregory Bateson a cento anni dalla nascita*.

L’iniziativa è organizzata dall’associazione culturale *Episteme*, in collaborazione con Centro Milanese di Terapia della Famiglia e Bollati Boringhieri Editore.

Per informazioni: *Episteme*, tel. 011.882821, www.associazioneculturaleepisteme.com, e-mail episteme.to@libero.it.

Sostieni il sostenibile

In vista del “Decennio delle Nazioni Unite dell’educazione allo sviluppo sostenibile 2005 - 2015”, è stata avviata a settembre *Sostieni il sostenibile*, la nuova campagna di educazione ambientale del WWF. L’iniziativa è rivolta alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Nel corso dell’anno scolastico verrà sviluppato con le scuole un percorso per sensibilizzare bambine e bambini all’uso sostenibile delle risorse, e a cogliere i nessi tra consumi e problemi ambientali attraverso lo studio del ciclo di vita degli oggetti e attività di cura e manutenzione.

Ogni classe che deciderà di iscriversi al Panda Club WWF riceverà: una guida per docenti; 21 quaderni con la storia a fumetti “Sostieni il sostenibile – dal Pianeta Niente al Pianeta degli Oggetti Perduti alla ricerca degli stili di vita compatibili con la protezione della Natura”; i fogli da disegno e le regole per partecipare al concorso a premi indetto da Electrolux Zanussi Italia Spa per illustrare un’ecoguida per risparmiare energia e ridurre l’impatto ambientale tramite l’uso e la manutenzione degli elettrodomestici.

Il materiale educativo è stato realizzato in collaborazione con Editoriale Scienza, grazie al contributo di Rex Electrolux, sponsor del progetto.

Per informazioni:

WWF Italia, via Orseolo 12, 20144 Milano, tel. 02.83133251, e-mail educazione@wwf.it, www.wwf.it/educazione;
WWF Italia, via Po 25/c, 00198 Roma, tel. 06.844971, fax 06.85300612.

Kids for the Alps

Con il progetto *Dai vita al tuo fiume* è ripartita da settembre la campagna WWF “Kids for the Alps”.

Dal 2001 ragazze e ragazzi dei paesi alpini dai 10 ai 14 anni di Austria, Germania, Svizzera, Liechtenstein, Francia, Italia e Slovenia hanno partecipato alla campagna. Per gli anni scolastici 2004/5 e 2005/6 le scuole e i singoli ragazzi sono chiamati a occuparsi dei fiumi e dei corsi d’acqua del proprio territorio grazie al *Questionario sulle “comunità amiche dei fiumi e all’Action kit per l’acqua*.

Per informazioni: *WWF Italia* - “Kids for the Alps”, via Orseolo 12, Milano, tel. 02.83133251, www.wwf.it/educazione, www.kids-for-the-alps.net/.



Cambiare aria nelle scuole

ANGELO CHIATTELLA

Magari come doppio senso la battuta potrà risultare un po' stantia, ma come elementare esigenza di vivibilità ambientale il richiamo continua ad essere quanto mai appropriato e pressante, ma quasi inascoltato

Senza dubbio quello della qualità dell'aria negli spazi chiusi è un problema diffuso, comune a tutti gli edifici destinati ad usi collettivi, ma le aule scolastiche, anche perché non sempre viene rispettato il corretto rapporto Volume/n° occupanti, detengono, tra le varie attività di servizio, il primato per densità e per durata di affollamento giornaliero in ambiente confinato. E ciò non è certo privo di conseguenze per insegnanti e per studenti e soprattutto, tra questi ultimi, per quelli di più giovane età. Come evidenziato in diversi studi pubblicati negli ultimi anni dall'Unione Europea, dalla statunitense EPA (Environmental Protection Agency), dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, oltre a malesseri e fastidi temporanei e saltuari come sonnolenza, irritazioni agli occhi, al naso e alla gola, stanchezza, la permanenza prolungata in ambienti con aria di cattiva qualità può divenire causa dell'insorgere, tra gli esposti, di alcune sintomatologie acute come allergie, asma, bronchiti, cefalee, e nel contempo determinare l'aggravamento delle condizioni di coloro che già risultano affetti da patologie respiratorie proprie e da allergie specifiche.

Inquinanti interni

A parte il caso, mediamente assai più grave, degli ambienti di lavoro industriali, si è portati di solito a ritenere l'inquinamento dell'aria interna degli edifici del tutto pari o inferiore a quello dell'aria esterna, ma ciò sembra essere vero solo assai parzialmente. Nella cucina di un qualsiasi appartamento, in un ufficio con fotocopiatrici o, appunto, all'interno di un'aula scolastica, agli inquinanti provenienti dall'esterno, che tra l'altro in assenza di un'adeguata ventilazione tendono a concentrarsi in misura spesso pericolosa, si sommano quelli derivanti dalle attività in essi svolte. Il risultato

è che in gran parte di questi ambienti, come ormai puntualmente confermato dalle sempre più frequenti rilevazioni effettuate, i livelli d'inquinamento dell'aria possono risultare, in modo particolare durante l'inverno e nelle aree urbane, da due a cinque volte superiori a quelli rilevati all'esterno e talvolta ancora più elevati. Nel caso specifico delle aule scolastiche i tipi di inquinanti propri interni che concorrono a determinare una tale situazione sono svariati. Alcuni di essi sono di tipo permanente come le infiltrazioni di radon, assai più diffuse di quanto non si pensi, e le emissioni chimiche dovute ai materiali costruttivi quali compensati, truciolari, schiume per l'isolamento termico (formaldeide), alle vernici, ai pavimenti e rivestimenti sintetici (composti organici volatili) e all'uso dei vari detergenti per la pulizia. Altri sono invece correlati al grado di affollamento ambientale come il fumo delle sigarette, gli agenti biologici (microorganismi, batteri e funghi) e, soprattutto, l'anidride carbonica (CO₂) il cui grado di concentrazione viene spesso assunto come indice di riferimento del livello di qualità dell'aria interna. E il quadro che solitamente emerge dalla misurazione di questo specifico parametro è tutt'altro che rassicurante. Sia i modelli di previsione che i riscontri strumentali concordano infatti nell'indicare che, in assenza di ventilazione forzata, nel quasi 90% delle aule scolastiche i livelli di concentrazione di CO₂ dopo la prima ora di lezione iniziano a crescere rapidamente fino a stabilizzarsi abbondantemente oltre il limite d'attenzione, fissato internazionalmente a 1000 ppm (parti per milione), e raggiungendo in molti casi, verso il termine delle lezioni, picchi di quasi 3000 ppm.

Il rimedio tuttora più diffuso nelle nostre scuole contro questo e tutti gli altri tipi d'inquinanti che rendono nociva l'aria interna è la semplice e tradizionale apertura di porte e finestre. Ma, tenendo an-

che conto del rumore stradale e delle condizioni climatiche esterne spesso sfavorevoli, si tratta di un tipo d'intervento praticabile, nella maggioranza dei casi, solo ogni fine ora, e che risulta in definitiva del tutto inadeguato, sia sotto il profilo di un miglioramento della qualità dell'aria che non sia effimero e casuale, sia sotto il profilo del rispetto di quanto espressamente prescritto dalla legge. Da quasi trent'anni esiste infatti un decreto ministeriale (DM 18.12.75 "Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica") nel quale sono specificati i requisiti minimi di un'adeguata ventilazione delle aule scolastiche e i valori dei coefficienti di ricambi d'aria, in termini di volumi/ora, da rispettare a secondo del tipo di scuola. Valori che variano da un minimo di 2,5 ad un massimo di 5 volumi/ora, ben superiori quindi a quelli derivanti un'episodica e breve apertura delle finestre. Accanto a questo decreto esistono poi una norma UNI (UNI 10339/1995: *Impianti aeraulici a fini di benessere*) e diversi regolamenti locali di igiene ad essa ispirati che potrebbero costituire un utile aggiornamento su quelli che sono i criteri di una corretta ventilazione ambientale per ridurre i rischi derivanti da una cattiva qualità dell'aria interna. Ma nonostante tutto ciò e il tempo trascorso, gli edifici scolastici dotati di impianti di ventilazione meccanica controllata, in grado di assicurare in ogni aula il pieno rispetto di quanto necessario o almeno prescritto in materia, sono pochissimi. Senza tener conto che una corretta aerazione è solo una parte della soluzione. Accanto ad essa occorrerebbe pensare a nuove scuole basate, ad esempio, sui principi della bioarchitettura, dove cioè siano ridotte al minimo, già in fase di progetto, tutte le possibili emissioni d'inquinanti sia derivanti dai componenti edilizi e dalle attività interne, sia provenienti dall'esterno. Ma per questo occorrerebbe forse riuscire a cambiare aria anche in altri edifici. ●

media

Un architetto con voce di poeta



Piano inizia a parlare raccontando di come Genova e il suo porto in particolare gli abbiano regalato un immaginario che poi, nella vita adulta, ha declinato e approfondito. Da bambino passava intere giornate al porto con suo padre, il porto come «paesaggio mobilissimo» che si muove continuamente «le navi, i carichi sospesi».

«L'immaginario che il porto mi ha regalato è un immaginario di leggerezza e un architetto lotta tutta la vita contro la forza di gravità».

Definisce Genova una città strana, «stretta fra montagne troppo alte e un mare troppo profondo», cita Paul Valery che la chiamava «Genova cava d'ardesia».

GIOVANNA ALBORGHETTI

Nella sua conferenza del 15 maggio 2004, a Genova, Renzo Piano ha parlato appassionatamente, senza l'arroganza dei famosi, senza la prosopopea di certi "maestri", con umiltà e consapevolezza. La conferenza di Piano si è svolta nel teatro Carlo Felice, come introduzione alla mostra (fino al 31 ottobre), organizzata a Porta Siberia, che espone i suoi progetti più importanti e che prova ad esplicitare il suo metodo di lavoro, presentando anche i suoi studi di Genova e di Parigi, le sue "botteghe", come lui li chiama

di 100 persone) e dell'architettura come illusione, espressione, organizzazione, scienza matematica, geometria. L'architettura è arte, è anche società, tecnologia, artigianato. La *tecnè* è parte del processo creativo, non ne è la conclusione e nell'architettura è legata anche all'etica e all'intenzionalità.

Appare l'immagine del Beaubourg, a Parigi, e Piano dice che l'architettura, per

lui, si esprime con una testarda aderenza alle cose, all'esplorare, al conoscere. Racconta che il Centre Pompidou è stato costruito in un momento in cui cambiava la storia dei musei e che quel progetto si ribellava «all'intimidazione degli edifici istituzionali», che la piazza del Centro è anche «il luogo della profanazione dell'arte» e appaiono le diapositive del mangiatore di fuoco, degli artisti di strada che si trovano sempre nella piazza del Beaubourg.

Quando ci mostra le immagini del suo studio di Punta Nave, (sede distaccata dell'Unesco e di una fondazione che accoglie studenti di tutto il mondo che, in quello studio, vanno a imparare il mestiere a bottega) tutto luce e trasparenza, che scende dalla collina al mare, dice: «il mare è il nostro internet».

Del progetto per la sede del *New York Times* dice che è «un edificio in ascolto, un edificio sensibile, non arrogante, non di potere». L'unico possibile per un quotidiano.

Poi il museo dedicato a Paul Klee, a Berna, che conterrà 6.000 opere del pittore svizzero. Un disegno leggero e immateriale, tre curve nette e le foto del terreno su cui è stato costruito, le foto della terra: «un architetto è anche topografo» e «quasi sempre i luoghi parlano, questo terreno prelude al progetto». Cita la *land art* «io la chiamerei arte contadina» e dichiara che l'architettura è «il più idealista e il più materialista dei mestieri».

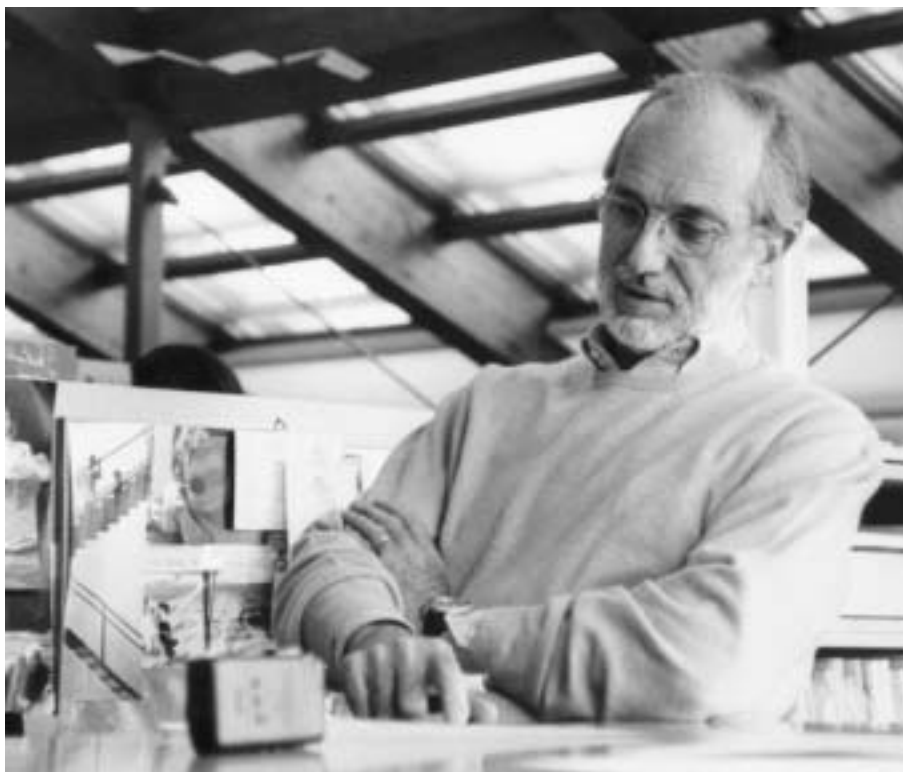
Continuano a scorrere le immagini, tutte sono sfide, «lucide, folli magari, ma lucide», come l'aeroporto di Osaka, lungo due chilometri, costruito in 38 mesi

e

PAGINA
44

L'architettura cambia il mondo

Scorrono le diapositive che inquadrano alcuni tra i suoi progetti e lui li racconta e si sente che li ama, che gli piacciono, ma molte volte sottolinea che nessun progetto è solo suo, parla di sé come parte di un gruppo di lavoro (il suo staff: più



Un dvd
per
tutti
i
teatro
ma

in cui ci sono stati 38 terremoti e che nell'ultimo, terribile terremoto, è stato spinto in avanti di mezzo metro esatto, «ma non si è rotto nemmeno un vetro». La piazza dove c'era il muro, a Berlino, dove hanno trovato, scavando, otto bombe inesplose, dove hanno dovuto costruire le fondazioni a 20 metri sott'acqua, i palombari turchi, tedeschi, arabi, «la compartecipazione di persone di tanti paesi diversi proprio nel luogo che fu dell'intolleranza».

«L'architettura è un'avventura e non è diversa dalla poesia».

Mi commuovono le immagini di un Centro culturale per i Maori e i Kanaki, in Nuova Caledonia, su un'isola in mezzo al Pacifico e siccome quelle culture sono immateriali, si esprimono attraverso l'azione, il movimento, la danza, la musica, non si poteva costruire un edificio che si vedesse troppo, bisognava fare qualcosa che esprimesse quella cultura: «è stata un'avventura al limite tra architettura e antropologia». Soffiano continuamente gli alisei in quel posto in mezzo all'oceano e allora Renzo Piano ha costruito tre edifici che sorgono «come fantasmi» e che hanno guglie sottili sulla sommità, così sottili che, quando il vento ci passa attraverso, li fa suonare...

Non ama lo stile, Renzo Piano, perché ti impone gesti stereotipi, bisogna invece esplorare e «guardare con insistenza nel buio, con insistenza e anche con insolenza».

Certo, l'architettura è anche «ribellione e voglia insana, folle di cambiare il mondo». E poi, chi ha detto che l'utopia è una cosa negativa? È forza e coraggio, invece, e «ciascuno dovrebbe avere la sua Atlantide».

L'architettura, dice Piano, citando Fabrizio de André e Bocca di Rosa, «è un'arte compromessa con la vita», invece «l'arte celibe, illibata, quella che sta tenacemente a difesa delle proprie virtù, non mi interessa, mi è lontana».

Renzo Piano ha parlato usando un linguaggio che è anche il mio, consentendo a me, che architetto non sono, di capire ogni cosa. Un linguaggio del sogno e del desiderio, della passione e del coraggio, un linguaggio che ogni educatore dovrebbe fare proprio come quando dice che l'architettura è anche luogo di contraddizioni, tra libertà e disciplina, tra ordine e disordine, tra memoria storica e invenzione del futuro, tra precarietà e durata, tra leggerezza e pesantezza, ma che si possono vivere le contraddizioni senza per forza scegliere, viverle «con struggimento».

Se è vero, come lui dice, che un bambino a cinque anni ha già costruito il suo immaginario, per declinarlo, per concretizzarlo, per viverlo, lo aiuteranno parole come queste.

Antonioni: dire, ingrandire, tradire

GABRIELE BARRERA



Dire. Dire che esce il restauro in formato digital versatile disc, alias dvd, di uno fra i più influenti film di uno fra i più influenti registi italiani (*Blow-up* di Michelangelo Antonioni, Italia/Gb 1966), significa dire che il dvd va acquistato, fatto roteare in ogni aula-video scolastica, conservato perché sia visto rivisto stravisto ingrandito scorporato sezionato commentato come ognuno sa, come ognuno può. E non è per lo script perturbante a firma di Tonino Guerra, né è per il racconto *La bava del diavolo* di Cortázar di cui resta giusto la scia, né è per la colonna portante/ colonna sonora di Herbie Hancock, né per l'abbacinante fotografia di Carlo di Palma (qui mondata dai graffi pellicolari e dalle altre ingiurie del tempo, e restituita al formato filologicamente corretto, ratio 1.85:1): è perché dire *Blow-up* vale a dire il manifesto d'un nuovo sguardo, d'un nuovo *dire* cinematografico. Ci torneremo su.

Ingrandire. *To blow-up* vuol dire ingrandire, o zoomare, o fare ingrandimenti fotografici, ma anche saltare in aria, o scoppiare, o far scoppiare, e ancora gonfiare ed esagerare, fino a perdere dimensioni e senso stesso della realtà: *to blow-up*. Tutto ciò, in inglese. In Inghilterra, appunto, è ambientato il film. A Londra, per ingrandire ancora. Nella Swinging London, per fotografare meglio. E fa il fotografo (David Hemmings) il protagonista del film. Fotografo di moda, fotografo di modelle (fra le tante, Veruschka). Lui, è capace d'entrare dentro un ambiente/ dentro una persona (*to blow-in*) e di fotografarla in modo scorretto/ nonretto/ obliquo per poter soffiare via la polvere delle abitudini visive (*to blow-off the dust*), per buttare a terra tutto ciò che ci è dato come assodato (*to blow-over*) e per ingrandire un particolare solo (*to blow-up*, finalmente), duplicare fotograficamente quella coincidenza della realtà (*to blow-up*, *to blow-up*), far risaltare il tal gesto e la tale occasione (vedi, le cose sono state per un istante così, in quel modo lì, irripetibile, imprevedibile) o far risaltare la tale presenza o la tale assenza (vedi, quei corpi si sono incontrati per un attimo così, con quei dettagli lì, quasi indicibili, incomprensibili) ingrandendo e ingrandendo ancora oltre misura (*to blow-up out of all proportion*). Ma la ricerca del Particolare Assoluto all'interno del tessuto del reale – si rilegga Barthes, *La camera chiara: nota sulla fotografia*, si ritorni a *Blow-up*, si riveda Hemmings aggirarsi in un parco, credere di aver fotografato un delitto, ingrandire, ingrandire ancora, fino a smarrire del tutto i significati del visibile – la ricerca ossessiva della verità del reale, si diceva, trapassa negli ingrandimenti iperreali, sempre più inaccessibili, poi frammenti illusori, significanti senza più significato, tradimenti dello sguardo, conati di conoscenza – fotografare, far cinema, ingrandire, *to blow-up* – che portano a misconoscere. L'occhio, può ingrandire. Non può dire.

Tradire. *Blow-up* è il manifesto di un nuovo sguardo. Di uno sguardo conscio del tradimento del mezzo cine-fotografico, della sua velleità di dire tramite l'ingrandire, del suo fallimento di fronte all'imprendibilità / all'indicibilità del reale. «Lo sguardo inquieto di *Blow-up*» scrive Fernaldo Di Giammatteo, ne *Lo sguardo inquieto: storia del cinema italiano* «è quello per cui tradimento ed inganno sono l'unica realtà. Altra realtà non esiste, eppure esistono le forme, i colori, gli oggetti, i simulacri della realtà. L'irrealtà è elegante. E la dicotomia realtà-illusione, presente in tutto Antonioni, è ora una falsa dicotomia. Realtà e illusione si sovrappongono, e il fotografo» (così come il cineasta, Ndr) «pur accanendosi sul reale non può dominarlo, neppure conoscerlo». *Blow-up*: tentare di dire il reale, di ingrandire le sue parti, fino ad esserne traditi. *Blow-up*, vale a dire – per fotografarne il significato, per svilupparne / ingrandirne la portata culturale – l'addio definitivo, inappellabile, ad ogni teoria e prassi dello sguardo neorealista. ●

Una pagina tutta per sé

MARIA LETIZIA GROSSI

Ce l'abbiamo una stanza tutta per noi? E una rendita che ci consenta di aver tempo libero per scrivere? A parte sorelle e mariti, con cui in epoche diverse della nostra esistenza ci tocca dividere la camera, a parte il ritmo incalzante del lavoro e delle varie attività di sopravvivenza, «anche concedendo ampio spazio al simbolismo, ammettendo che le cinquecento sterline l'anno rappresentino la possibilità di contemplare, e che la serratura alla porta significhi la facoltà di pensare per conto proprio»¹, ce l'abbiamo questo spazio per noi? E noi insegnanti lasciamo ad allieve e allievi dei momenti per scrivere in libertà e per leggere senza imposizioni, come ci ha sempre raccomandato di fare il nostro amico Giuseppe Pontremoli? Qualcuno, naturalmente, lo fa e dobbiamo essere grati a Virginia Woolf per averci consigliato, insistito, raccomandato di procurarci la nostra stanza privata.

Ancor più dobbiamo esserlo noi donne e ragazze, cui Virginia ha fatto capire parecchie cose, riguardo alla scrittura e alla vita femminile. Oltre all'indipendenza economica cui ci ha esortato, è necessaria anche quella psicologica e di pensiero. Finiamola di fare gli specchi, ci ha detto, basta con la funzione di riflettere, raddoppiata e ingrandita, la figura dell'uomo! Smettiamola di sentirci inferiori perché loro possano sentirsi superiori! Virginia Woolf tra l'altro collaborò anche concretamente e intensamente alla lotta per l'istruzione superiore femminile, ben ricordando la ferita infertile dalla famiglia, pur ricca e intellettuale, che le impedì di andare al college in quanto donna. Virginia disse alle donne di guardare e scrivere a modo loro, «come scrivono le donne, non come scrivono gli uomini»². Un libro in qualche modo assomiglia al corpo di chi lo scrive³ e dunque un libro di donna sarà diverso da un libro di un uomo, come lo sono i loro corpi, anche se un essere creativo sa riconoscere e portare alla luce il femminile e il maschile che ci sono, in diversa misura, in entrambi⁴.

Altri fondamentali insegnamenti di Virginia Woolf riguardano uomini e donne. In primo luogo l'importanza della scrittura. La scrittura è una resistenza ostinata contro la morte, coglie un senso sia pure in maniera momentanea e fulminea, attraverso fugaci illuminazioni, frammenti di tempo che si condensano e diventano "momenti di essere". Dopo Woolf, dopo Proust e Joyce, la narrativa non ha più potuto mettere in scena personaggi netti, esistenza definita e circoscritta nella sua apparenza. Virginia ha cercato di scrivere ciò che sta sotto le caratteristiche esterne, ciò che, all'interno, è «buio, diffuso, insondabilmente profondo», come leggiamo in un celebre articolo del 1919. La vita è una cosa altra da noi, dalla nostra coscienza, è una caverna scura illuminata da una luce intermittente. «La vita non è una fila di lampioni simmetricamente disposti, è un alone luminoso semitrasparente che avvolge la nostra coscienza dall'inizio alla fine. L'io è fluido, mutevole, striato, come la vita di tutto l'universo»⁵. L'attenzione ai particolari, agli attimi, vale a comunicare l'effetto che le impressioni molteplici e mutevoli operano sulla mente dei personaggi in ogni singolo istante. Per questo nessun personaggio può essere più descritto dall'esterno, ma viene manifestato attraverso il flusso di coscienza o monologo interiore. La mente, instancabile cucitrice, collega i momenti frammentari del tempo, «connette interno e esterno, ragione e sensi»⁵, ma, capricciosa nel suo lavoro, procede irregolarmente, a sprazzi. I fili della mente sono le parole, scrivere le parole è ciò che dà durata e apre lo spazio della pagina interiore. ●

NOTE

1. Virginia Woolf, *Una stanza tutta per sé*, Newton Compton, 1993, p. 89.

2. *Ibid.*, p. 69.

3. *Ibid.*, p. 71.

4. *Ibid.*, p. 84.

5. Queste frasi sono tratte dall'articolo citato, del 1919.

Metafore e sceneggiature

GIANCARLO ALBERTINI

Nietzsche diceva che pensare è giocare con le metafore preferite e il mondo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel quale siamo immersi e che pervade parti sempre più ampie del nostro corpo e della nostra mente, ci costruisce ancora nuove metafore. Esse facilitano la comprensione della realtà ma insieme costringono a muoverci entro nuove cornici di riferimento e inducono nuovi pensieri e nuovi modi di pensare.

Le molte icone presenti sullo schermo del computer o nel piccolo riquadro del cellulare chiedono di essere usate come utensili, collegandosi nella nostra mente in paesaggi di scenografie reticolari, in cui non sempre è facile trovare il percorso.

Ho cambiato la sim del mio cellulare perché il mio provider me ne offriva gratis una più potente: ma che cosa sarebbe capitato della mia rubrica telefonica? Di tutti quei nomi e numeri e riferimenti a persone che raggiungo navigando con un clic del cursore e che mi fanno telefonare o scrivere messaggi o inviare e-mail scegliendo da un elenco o semplicemente rispondendo a chi mi ha scritto o chiamato? Non conosco numero o indirizzo, lo sa per me la sim. Posso fare copia e incolla della rubrica da una sim all'altra?

Provo e non riesco, ma mio figlio mi dice che è il mio cellulare che non sa eseguire questa procedura; il suo che è di un'altra marca, lo fa.

E allora, è semplice, sposto la sim sul suo cellulare, copio tutta la rubrica, tolgo la vecchia sim e inserisco la nuova, incollo tutta la rubrica. A questo punto la risposta sul mio cellulare, semplice e ovvio. Ho esplorato così una nuova parte della sceneggiatura del copia e incolla. E ancora una volta ho sperimentato quanto siano potenti dal punto di vista cognitivo i frame mentali che orientano le nostre procedure: so che cosa mi aspetta in una trattoria bolognese e so come comportarmi, non faccio generalmente grandi errori. Sono un po' in difficoltà se devo entrare in un ristorante cinese e devo lavorare ad adattare metafore ad una nuova scenografia.

Non sono anche questi i percorsi didattici che dovremmo affrontare con gli allievi quando insegniamo le (con le) TIC? O vogliamo limitarci a fare gli addestratori all'uso di software? ●

Bateson: l'avversione al riduzionismo

STEFANO VITALE

Un saggio a cento anni dalla nascita di Gregory Bateson ribadisce il senso della sua avversione ad ogni idea riduzionista di conoscenza che si identifichi non solo col meccanicismo, ma anche con le teorie della "finalità cosciente"

Sergio Manghi

La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pp. 148, euro 15,50

Nel libro *Mente e Natura* Bateson scrive: «In un combattimento a due è difficile che ciascun avversario riesca a vedere più in là della dicotomia tra vittoria e sconfitta. Come il giocatore di scacchi, egli è sempre tentato di fare una mossa astuta e ingannevole per ottenere una rapida vittoria. La disciplina del cercare la mossa migliore per ogni posizione dei pezzi è dura da raggiungere e dura da mantenere. Il giocatore deve sempre guardare a una prospettiva più lontana, a una *Gestalt* più vasta» (p. 294). Il riferimento alla *gestalt* più ampia è molto prezioso per capire questo saggio di Manghi che ribadisce il senso dell'avversione di Bateson ad ogni idea riduzionista di conoscenza che si identifichi non solo col meccanicismo, ma anche con le teorie della "finalità cosciente": «non viviamo in un tipo di universo ove il semplice controllo unidirezionale sia possibile». La vita non è fatta così... Evoluzionista ed anti-creazionista, per Bateson "la finalità cosciente" è estranea ad ogni sistema biologico: «È tuttavia possibile che il rimedio per i mali della finalità cosciente si trovi nell'individuo... ritengo che si dovrebbero mettere insieme e i sogni e la creatività dell'arte, o

la percezione dell'arte, e la poesia e cose di questo genere. E insieme ci metterei anche il meglio della religione. Sono, tutte queste, attività in cui l'individuo intero è impegnato» (*Verso un'ecologia della mente*, p. 453.) E qui si entra nel vivo della questione del libro: il Sacro cui è dedicata tutta l'ampia seconda parte del libro. Per Manghi rinunciare al primato della "finalità cosciente" significa ragionare attorno alle esperienze conoscitive delle emozioni, dell'arte e della religione, soprattutto, che non possono essere spiegate completamente, e tanto meno con gli strumenti dell'abitudine. Apprendere a disapprendere diceva Ettore Gelpi, liberarsi dalle abitudini dice Manghi ed apprendere a fidarsi, ad affidarsi, ad avere fede, senza la pretesa di un rigido controllo. Ma qui cominciano i problemi, almeno per me. Prima di tutto non me la sentirei di far coincidere la religiosità con la religione. Si può essere religiosi senza essere confessionali e soprattutto senza affermare, come fa Manghi, una pretesa superiorità dialettica dei Vangeli. Che la religione racchiuda in sé il sogno dell'utopia dell'identità umana nonché il segreto di molti dei problemi fondamentali dell'uomo va

bene, ma dire che essa è la metafora per eccellenza mi pare vada oltre il pensiero di Bateson. Ci viene in mente Marcello Cini e la sua interpretazione di Bateson come pensatore che colloca il "sacro" nei processi della vita senza cadere nella trappola della trascendenza. Egli disprezzava sia il rozzo materialismo che il soprannaturalismo romantico e restando dentro la scienza, pensava che essa non potesse spiegare tutto. La complessità cui si rimanda non è una riedizione della metafisica ontologica heideggeriana (un fondo senza fondo), ma un concetto paradossale e laicamente correttivo che obbliga gli uomini ad un'analisi disincantata delle proprie certezze. La "gestalt più ampia" non coincide affatto con l'idea di una totalità che si disvela nella religione. Essa si rovescia, paradossalmente, in una tensione per il presente che nega ogni progettualità (storico-politica o metafisica che sia) predefinita, in nome di una più laica cura per l'incertezza (che è una delle acquisizioni della scienza del nostro tempo). Il tentativo di Manghi di ricondurre, sia pure per analogia, Bateson alle ricerche di Renè Girard sul mimetismo del sacro ci sembra troppo e troppo poco al tempo stesso. Troppo perché malgrado alcune analogie esterne, la ricerca di Girard è specificatamente collocata su di un terreno che Bateson trattava con ritegno (il sacro è un terreno dove persino gli angeli esitano...), troppo poco perché ritenere che «il sentimento del sacro sia il più tenace legame di appartenenza alla più vasta ecologia della mente che noi esseri umani abbiamo storicamente prodotto e di cui siamo il prodotto» se può essere utile sul piano sociologico,

non ci pare sufficiente sul piano gnoseologico-epistemologico (lasciando da parte ogni pericolosa ontologia "fondamentalista"). Che la struttura della relazione sia fondamentale, che la comunicazione possano produrre ascolto e tolleranza non c'è dubbio, l'idea che le emozioni siano un forma di conoscenza non ci sconvolge, anzi, così come ci piace l'idea di una "religiosità" del dubbio. Ci lascia perplessi il parallelismo semplificatorio tra *gestalt* più ampia e religione (cosa diversa dal "sacro"). Se è una metafora allora è altrove il significato: sta nell'uomo e nella sua domanda incostruibile di senso (come diceva Bloch, ancora una volta incomprensibilmente ignorato dagli studiosi di Bateson).

Concludo con una riflessione sull'educazione: «Sembra che i grandi insegnanti e terapeuti evitino ogni tentativo di influire sulle azioni degli altri e cerchino invece di instaurare le situazioni ed i contesti in cui certi cambiamenti (di solito specificati in modo imperfetto) possano avvenire», scriveva Bateson. Per noi ciò non significa rinunciare ad agire: creare un contesto è "agire". Occorre accettare l'idea di non predeterminare oggettivamente l'altro affinché sia l'altro a poter essere attivo, a potersi esprimere. E d'altra parte, riuscire ad influire indirettamente è il risultato di una scelta epistemologica e pedagogica che combina arte e scienza, intenzioni e circostanze, sensibilità e cultura. L'importante è mantenere quel sentimento di imperfezione che ci permette di procedere per tentativi e con l'occhio attento a ciò che resta ai margini e tenere alta la ricerca del significato delle cose che facciamo ogni giorno. ●



PAGINA
47



Punta e clicca nella rete

Dal sito di *écoles* (www.scuolacom.com/ecole) si può scaricare una scheda di presentazione del libro sul potenziamento dell'uso di Internet nella didattica dei nostri collaboratori Giancarlo Albertini e Rodolfo Marchisio, *Punta e clicca nella rete* (La Nuova Italia, Firenze 2004).

Guido Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 003, pp. 629, euro 29

A ulteriore convalida della sentenza crociana che la storia è sempre contemporanea, da questo grandioso affresco di storia italiana fra il boom economico e i primi anni Ottanta, affiorano in filigrana molte questioni cruciali del nostro tormentato presente. Disprezzo per i diritti democratici e per la cosa pubblica, strapotere del mercato, trionfo del "particolare" di individui e gruppi a spese della collettività, trame mafiose, intrighi politici e riforme fallite trovano in queste pagine la loro genesi e il loro sviluppo e disegnano nei dettagli le tappe e le ragioni per cui l'Italia è diventata quel paese "mancato" che Crainz ci mostra.

Il "miracolo economico" italiano (Guido Crainz aveva già dedicato al boom economico un suo precedente lavoro: *Storia del miracolo italiano*, Roma 1997) aveva scosso il paese dalle fondamenta avviando «trasformazioni colossali nel modo di lavorare e di vivere, di produrre e di consumare, di pensare e di sognare degli italiani» (G. Crainz, *Il paese mancato*, p. 3). Ma un governo di quelle trasformazioni, in grado di guidare il tumultuoso processo di modernizzazione per sanare antiche arretratezze e nuove contraddizioni, non ci fu.

Procedendo attraverso connessioni di innumerevoli sequenze tematiche - dall'urbanistica all'industria pubblica, dalle istituzioni al ruolo del centro sinistra, dall'universo giovanile in fermento fino alla stagione dei movimenti e delle stragi - Crainz ci indica come non si sia trattato per l'Italia di uno scacco unico in un settore specifico, ma come invece una serie di fenomeni, espressioni di tante Italie diverse, abbiano agito intrecciandosi o collidendo fino a comporre un intero ciclo storico, che è poi anche lo sfondo delle biografie di tanti di noi e dello stesso autore.

La documentazione che sostanzia queste pagine comprende fonti governative, pubblicistiche, verbali di partiti politici, espressioni del costume e della cultura: libri, film, canzoni, sceneggiati televisivi, in una copiosità che solo un testimone di buona memoria di quegli anni può padroneggiare.

Il rigore critico e l'ampiezza dell'impianto documentario conferiscono significativo spessore alle diverse identità italiane di quel nostro passato e scompaginano anche comode periodizzazioni di memoria. La stessa definizione degli anni '60 come "stagione dei movimenti" può risultare fuorviante perché non tiene in debito conto di quanto altro in Italia accade-

va sotto la "superficie" eclatante della rivolta studentesca. A proposito del "contemporaneo svolgersi e confliggere di processi antagonisti" (G. Crainz, *Il paese mancato*, p. 75), per esempio, basti pensare che a causa di una comoda deroga di dodici mesi prevista in una legge del 1967, fu proprio il 1968 uno degli anni più neri per l'abusivismo edilizio generalizzato.

MARTA BAIARDI

Luciana Bonnet Bonis, Franco Calvetti, *Da bambini... il coprifuoco*, One G line Service, Pomaretto (To) 2004, pp. 104, euro 10

«La sera il paese diventava cupamente silenzioso e, a seconda della stagione, totalmente buio. Le strade non erano illuminate e dalle case non doveva filtrare il minimo filo di luce. I vetri delle finestre e delle porte venivano schermati con carta catramata: era come se un'enorme nube avvolgesse abitazioni, prati, tutto. Il cielo nelle notti stellate era di una bellezza da mozzare il fiato, soprattutto nel plenilunio. Sembrava che il Signore volesse dimostrare come fosse stupendo il creato e quanto fossero stolti gli uomini». Così inizia il racconto *Da bambini... il coprifuoco* scritto a quattro mani da Luciana Bonnet e da Franco Calvetti. Un racconto che cerca nelle pieghe dell'infanzia i ricordi di guerra, la guerra del 1940-45, con i suoi drammi, le sue ansie, i suoi battiti accelerati di cuore. Episodi riaffiorati nella mente e nel cuore di adulti e mai dimenticati. Un paese - Pomaretto -, una zona - il Podio di Pomaretto - dove tedeschi, repubblicani, civili hanno scritto una pagina di storia che non ha mai trovato spazio nei libri di storia ma che ha lasciato tracce indelebili nella memoria di quei valligiani, anche dei bambini.

È proprio ai bambini, vittime trascurate di ogni guerra, che il libro è dedicato. Episodi colti col candore della prima infanzia che vedono il mondo dei grandi percosso da lutti, paure, pianti.

L'interrogativo è sempre presente: Perché? Perché non aver pane a sufficienza?, perché andarsi a rifugiare?, perché i grandi imbracciano il fucile?, perché non poter fare un bel girotondo nella piazza del paese?

Domande di ieri ma domande di oggi che troppi bambini nel mondo si pongono ancora.

Gli utili derivanti dalla vendita del libro (che si può richiedere a One G line Service, via Alberto Ribet 5, Pomaretto, tel. 0121.803879) saranno devoluti per decisione degli autori all'Associazione "Amici della scuola Latina" e alla Croce Verde di Perosa Argentina.

Paul Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna 2004, pp. XVII/124, euro 11,00

Preceduti da una significativa *Introduzione* di Remo Bodei, i due studi che compongono questa breve raccolta faranno riferimento entrambi al percorso teorico precedente del filosofo francese e si propongono di verificarne e puntualizzarne alcuni aspetti. Il primo (*L'enigma del passato*) introduce il concetto di *passéité*, termine che evidenzia il duplice carattere del passato: "ciò che non è più" (il negativo del presente, cioè) è anche "ciò che è stato" (l'essentato secondo l'enigmatica definizione heideggeriana). Quest'ultimo definisce con il suo carattere più dinamico la dimensione autentica ed originaria dell'esperienza della temporalità. A partire da essa (e passando attraverso Aristotele, Agostino e Husserl) e verificando il rapporto sempre esistente tra presente passato e futuro, Ricoeur giunge a dare della memoria una nuova definizione: la conoscenza che ne deriverebbe sarebbe, infatti, proiettata verso il futuro e non soltanto verso un passato dal quale non c'è via d'uscita se non nell'oblio più totale (e la morte). Il secondo saggio (*Passato, memoria, storia, oblio*) esplora, proprio per questi motivi, la dimensione della (ri-)scrittura della storia a partire dalla nozione di "colpa" (sempre Heidegger) intesa come evento che non può essere dimenticato e che costringe a riflettere su ciò che è avvenuto nell'ambito delle vicende del passato. Traendo spunto da un saggio di Freud che reca un titolo quasi analogo al suo, Ricoeur riconnette la memoria individuale a quella collettiva e la collega alla dimensione dell'"elaborazione del lutto". Il "lavoro della memoria", alla fine, equivarrebbe alla realizzazione compiuta di quest'ultimo. Di conseguenza, se l'imperativo etico del presente deve essere quello di rispettare la "giusta" memoria del passato, è anche necessario che quest'ultimo sia spinto a "passare" e il risultato finale abbia l'effetto di ricucire quelle ferite traumatiche che la violenza subita ha aperto nelle vittime di essa. Il merito di questa proposta ermeneutica di Ricoeur, quindi, è non solo quello di individuare nella memoria il fulcro della costituzione della soggettività del presente ma anche quello - niente affatto banale - di cogliere in essa e nella sua dimensione più autentica la necessità del perdono come pratica di un "oblio" che non permetta a nessuno di dimenticare.

GIUSEPPE PANELLA

Torino 1920 - 1940. Tracce per una storia delle culture

Ci sono libri patrocinati dalle istituzioni (qui Comune e Provincia di Torino) e realizzati col lavoro didattico delle scuole (qui Primo Liceo Artistico Statale di Torino) con l'aiuto di enti come l'Archivio Casorati nonché di sponsor ed il contributo di molti intellettuali (il tutto è qui coordinato da Paola Zanetti) buoni solo per ingombrare gli scaffali. Non è questo il caso e per diversi ordini di motivi. Primo perché il tema è attuale: Torino ha rappresentato tra le due guerre un "laboratorio" socio-culturale in cui l'intreccio creazione-mercato-produzione si scontrava con le contraddizioni provocate dall'ascesa del fascismo, dallo sviluppo dell'industria e della cultura della classe operaia. Davvero Torino era quasi una metafora del tempo presente in cui il crescere delle differenze fa i conti con nuove forme di autoritarismo, dove il liberalismo ripensa se stesso ed il rapporto con il sociale, dove occorre inventare nuove forme di comunicazione e di espressione. In secondo luogo siamo dinanzi ad un libro "vivo": i saggi, tutti molto ricchi nella loro sinteticità illuminante, sono intercalati da riferimenti fotografici, bibliografici, persino topografici interessanti. Gli aspetti biografici dei protagonisti (noti e meno noti sono tutti importanti in questo libro "corale") si collegano ai fatti della storia con grande naturalezza. E poi i temi stessi: dove accanto agli obbligatori riferimenti storico-politici (il fascismo, Gobetti e Gramsci) sono presenti riflessioni e documenti "alternativi". E si racconta dei canti degli operai, delle minoranze religiose, della cultura della magistratura, c'è spazio per la scienza e la pittura, il cinema, persino per la moda: qui il rigore storico si sposa con la sobrietà dei concetti quasi a ricordarci che in quegli anni s'andava costruendo non solo una generazione di persone (i cui figli oggi scrivono proprio i saggi che compongono questo libro), ma anche una "forma di educazione" fondata sul culto della serietà, della coerenza istituzionale, ma anche del primato del pensiero critico capace di spingere oltre lo status quo. Ed è bello pensare che degli studenti di oggi abbiano partecipato a questo progetto in cui la memoria è una freccia che attraversa il tempo.

Il libro, in edizione fuori commercio, può essere richiesto presso Città di Torino, Assessorato Sistema Educativo, via Bazzi 4, Torino.

STEFANO VITALE