

Anime morte e anime nere

ANDREA BAGNI

La campagna elettorale è cominciata già, da un pezzo. Ed è un disastro. Per la scuola e non solo.

Il fatto è che Berlusconi e Moratti stanno davvero mantenendo le promesse, non si lasciano invischiare nelle questioni "banali" di rispetto del Parlamento (che si ritrova ogni tanto per votare maxi-emendamenti e fiducia) e pongono a modo loro, stile Bush, la questione dei fondamenti. Tasse, Costituzione, divisione dei poteri. Non nasce con *no taxation without representation* lo stato moderno liberale?

Su questa roba il centrosinistra è uno spettacolo deprimente. E fosse solo questione di gruppi dirigenti di fed gad udeur. Fosse solo che quasi su nulla si sa cosa voglia fare – un giorno la riforma Moratti va abrogata, un altro non si fanno riforme della scuola ogni legislatura, un altro ancora ci vuole il buono-scuola. È che il centrosinistra si è abituato da decenni a competere nella modernizzazione con l'argomento «noi possiamo farlo meglio». Le stesse cose magari – mobilità del lavoro, tasse, tagli allo stato sociale, pensioni – ma con più serietà, prestigio internazionale, accordo dei sindacati. Una politica come amministrazione contrapposta alla radicalità eversiva di Berlusconi. Anime morte contro anime nere.

Così non funzionerà.

Non è vero, come dicevano molti, che basta lasciarli governare; oppure che quando gli italiani faranno i conti nelle loro tasche capiranno. Potrebbero preferire l'immaginario al materiale – c'è tutta un'industria che ci lavora.

E poi nelle scuole com'è la sinistra di governo?

Le regioni rosse alla separazione dei percorsi della Moratti rispondono con il "salvifico" biennio integrato: come se il *saper fare* c'entrasse qualcosa con l'orizzonte soggettivo e oggettivo di una formazione «per chi non è fatto per studiare»... come se fare moduli di formazione professionale dentro un liceo ti facesse sentire meno escluso che in un istituto regionale. Casomai il contrario.

Nelle superiori poi si approva il liceo economico o tecnologico senza quasi sapere che cos'è (c'è il latino in tutti i bienni, ma forse è solo «elementi di» o forse è letteratura, c'è la filosofia ma potrebbe essere «filosofia economica»...). L'importante è non lasciare che sia il tecnico accanto ad acquisire il nome di liceo e lasciare noi nell'inferno regionale – *nomina sunt essentia rerum*. E mentre si argomenta a favore di una formazione liceale necessaria per qualunque lavoro, si attiva anche una classe integrata perché «ci sono tanti ragazzi in difficoltà con lo studio». Le cose della Moratti sono classiste, ma se le facciamo noi sono recupero dell'insuccesso, valorizzazione della cultura del lavoro ecc. Non funzionerà così.

La sfida dei fondamenti potrebbe anche liberare dalla degradazione della politica a tecnica di governo, ma certi valori o vivono nelle pratiche diffuse ed esistono nelle soggettività, o sono pura retorica, vagamente nostalgica. Perdente.

Allora bisogna trovare il modo di continuare ad esistere lì dove abitiamo, dove lavoriamo e viviamo, tessendo con pazienza la grammatica di un altro discorso materiale e simbolico. Generativo.

Ad esistere – cioè resistere – in profondità, vicino alle radici, accanto ai desideri, là dove si formano anche per noi i sogni. ●



pre



Ridefinire con attenzione la scuola è oggi, più che una iniziativa sempre utile, davvero una necessità di fronte al mutamento di indirizzi, forme, mete attribuiti alla grande istituzione pubblica.

Sembra una banalità dire che di un popolo si capiscono valori e mete seguendo i fini che vengono affidati all'istituzione delegata – negli stati moderni – alla preparazione civile culturale e lavorativa della cittadinanza e a mettere gradualmente fine alla grave ineguaglianza dovuta al possesso delle risorse espressive e della comunicazione scritta: alcune banalità hanno bisogno di essere ridette quando vengono violate impunemente.

Maria Teresa d'Austria e Letizia Moratti

È tipico della formazione dei primi stati di diritto, di qualunque forma istituzionale e grado di libertà e rappresentanza e garanzie, di porre mano alla scuola pubblica: uno dei segni principali della appartenenza di Maria Teresa d'Austria all'età dei lumi è che introdusse nei suoi territori l'obbligo scolastico fino ai 14 anni per ragazzi e ragazze, già in quei lontani tempi, da impartire nelle sette lingue ufficiali riconosciute nell'Impero e in scuole divise in due tronconi, uno di carattere più pratico, nel quale dopo la quinta elementare si frequentavano classi di base per chi avrebbe poi fatto il lavoratore o lavoratrice manuale e i licei per chi avrebbe svolto professioni liberali; per le ragazze dopo la quinta elementare vi era una ricca serie di scuole di lavori a ricamo e tessuto e merletti per dare nelle vallate più povere un reddito personale alle donne e in più i licei femminili e le magistrali. Chi avrebbe mai detto che la Moratti si

Se non c'è scuola a lungo eguale per tutti e tutte, l'accesso al diritto di cittadinanza non c'è. Un modo – forse il più importante – di attuare l'articolo 3 della Costituzione che affida per l'appunto allo stato il compito di «rimuovere gli ostacoli» e di «promuovere» lo sviluppo individuale e di gruppo

Una riforma che produce infelicità

LIDIA MENAPACE

A vedere quale idea di scuola la riforma neoliberista sta cercando di propinarci viene da dire che bisogna davvero fermarla e rivoltarla perché è pericolosa per la democrazia e produce infelicità, ansia, incomprensioni e superficialità

sarebbe collocata un bel po' più indietro di Maria Teresa? Anche perché l'imperatrice si accontentava di un formale ossequio al cattolicesimo e non si intrigava di presepi ed evolucionismo. L'impianto che si ripeteva in vari paesi d'Europa con varianti non sostanziali prevedeva una uscita definitiva dall'analfabetismo per l'intera popolazione (anche per le ragazze naturalmente) ma canali differenziati per classi sociali e per genere, appena più in là dell'obbligo. Perché questo modello venga superato devono passare ben più di cento anni e solo dalla metà del secolo scorso – almeno in Italia – si fa una riforma che riduce le separazioni e via via unifica il cammino della scuola per tutti e tutte (sia pure con programmi stabiliti da sempre per gli uomini e da uomini, senza rilievo alla storia delle donne) fino all'obbligo scolastico indifferenziato da 6 a 14 anni. La scuola dell'obbligo fino a 14 anni ottempera al fine di far uscire dall'analfabetismo in modo definitivo (senza rischi di analfabetismo di ritorno per tutte e tutti) e pone la questione dell'apprendimento di tutti gli alfabeti, quello scritto, quello cinematografico, televisivo, oggi anche quello elettronico (che è per l'appunto un alfabeto). Aumentando numero e complessità degli alfabeti (e da ultimo anche la presenza di bambini bambine ragazzi ragazze provenienti da altri paesi del mondo) la scuola unica e dello stesso valore giuridico deve essere mantenuta se non addirittura estesa. A questo *trend* molto logico si oppongono prima timidamente e poi con spavalderia e cocciutaggine le riforme Berlinguer e Moratti. La scuola per tutti e tutte viene di nuovo fermata, si ripristinano divisioni precoci per classi, si fa un balzo all'indietro di mezzo secolo: la scuola dell'obbligo uguale per tutti e tutte a lungo è una delle basi più solide ed efficaci della democrazia rea-

le (avvicina infatti i punti di partenza diseguali e mette tendenzialmente la popolazione ai blocchi di partenza in condizioni non troppo difficili e discriminate; in mancanza di ciò parlare di diritto di cittadinanza è già una esagerazione). Se non c'è scuola a lungo eguale per tutti e tutte l'accesso al diritto di cittadinanza non c'è. Un modo – forse il più importante – di attuare l'articolo 3 della vigente Costituzione che affida per l'appunto allo stato il compito di «rimuovere gli ostacoli» e di «promuovere» lo sviluppo individuale e di gruppo.

Lunga, pubblica, laica

Per adempiere dunque al suo sempre complesso ruolo – fornire gli strumenti dell'alfabetizzazione costante e molteplice; trasmettere il patrimonio storico, etico, giuridico, artistico di un popolo; fornire conoscenze atte a un percorso lavorativo aperto – la scuola deve essere lunga. Uno dei compiti dello stato è di reperire le risorse che consentano un prolungato percorso scolastico all'intera popolazione e agli immigrati e alle immigrate.

Per ottenere o approssimare tale meta la scuola deve essere "pubblica", il che non significa statale e meno che mai governativa: lo stato, la repubblica deve reperire e mettere a disposizione le risorse materiali e umane secondo programmi politicamente chiari e accettati dalla società civile, dalla popolazione: ad essa la scuola risponde. Pubblica non vuole nemmeno dire uniforme, può anche essere differenziata per regioni, purché pari sia il valore giuridico dei titoli raggiunti. Pubblica vuol dire che nei suoi confronti l'appartenenza di genere di classe e di cultura non sono rilevanti se non per favorire il pieno sviluppo di ciascuno/a con rispetto delle identità e non per discriminazioni oppressioni assimilazioni. Pubblica vuol anche dire che è sostenuta dal denaro pubblico. Il carattere pubblico della scuola è una delle caratteristiche delle scuole negli stati moderni ed è la garanzia della parità di accessi e di utilità messe a disposizione. Ove il sistema scolastico privilegia il privato, mentre il pubblico sia tendenzialmente considerato un intervento assistenziale (come negli USA) vien meno uno dei pilastri dello stato di diritto. Inoltre la scuola deve essere laica e questa è oggi una questione spinosa (anche il carattere pubblico è fortemente messo in dubbio dai finanziamenti

alle scuole private): ma a mio parere la questione della laicità è ancora più importante. Laico è chi riconosce afferma e pratica uno spazio proprio, autonomo, dello stato, società civile, ordinamenti pubblici in modo non condizionato dalle scelte che a monte vengono fatte dalle famiglie comunità culture ecc. su vari temi di carattere religioso filosofico etico. L'affermazione della laicità e quindi autonomia degli ordinamenti dello stato fu una delle più sconvolgenti affermazioni contenute nel vangelo, ben presto tradita con l'avvento della cristianità e del costantinianesimo e alla fine riscoperta con la Rivoluzione francese e da allora caratteristica fondante degli stati di diritto e violata dagli stati etici. Che significa dunque laicità? Non solo tolleranza tra le religioni, le filosofie, le etiche, non predominio di una religione tradizionale e "culti ammessi" per le altre, meno che mai religione di stato; nemmeno, per la verità, Concordati. Per lo stato e l'organizzazione politica e giuridica e sociale di un dato paese esiste uno spazio proprio, che è "di Cesare", entro il quale cesare cioè lo stato è – nel suo ordine – sovrano. La scuola appartiene a questo ambito. Essa non ha una religione o una filosofia proprie, ma offre spazio critico di informazione e conoscenza e valutazione delle varie opzioni religiose e filosofiche etiche e di comportamento. Dove esiste un'etica diffusa e comportamenti comunemente accettati la scuola li trasmette e protegge, però anche li critica e aiuta il loro miglioramento e superamento. Se la scuola non si assumesse questo compito sarebbe un agente di conservazione: se non si fosse detto a scuola che il diritto di "correggere" moglie e figli da parte del capofamiglia è una violazione di diritti fondamentali, ancora avremmo un articolo del codice – come abbiamo avuto fino a pochi decenni fa – che nel silenzio consensuale della chiesa riconosceva al capofamiglia il

diritto di correzione e puniva solo l'abuso dei mezzi di correzione, in pratica percosse che comportassero una prognosi di venti giorni.

Se non si fosse discusso laicamente nelle scuole di violenza sessuale anche in famiglia, ancora avremmo vigente la formula del diritto canonico che la sessualità costituisce nel matrimonio un "debito" e non è libertà.

L'importanza della laicità è particolarmente evidente oggi, sia perché tra noi vivono molti e molte provenienti da altre culture, sia anche perché tra noi numerosi sono i non credenti in una religione rivelata o in nessuna religione e non sono cittadini di serie b che debbono sempre giustificare i loro contenuti di coscienza, sia perché se non si mantiene uno spazio di esercizio critico per così dire immune o franco, non si potranno mai formare cittadini e cittadine liberi e capaci di sostenere civilmente le proprie opinioni e di trovare le mediazioni nonviolente tra esse. Ad esempio le mediazioni conoscitive che possano trasformare la scuola da istituzione di stampo patriarcale in uno spazio inclusivo della differenza di genere. Qui si apre una voragine addirittura, dato che al contrario sembra che il patriarcato tenda a riprendersi ciò che era stato messo in forse negli anni passati. Eppure avere capacità di leggere il mondo tenendo presenti i punti di vista interpretativi serve per capire meglio di più con maggiore profondità.

La scuola dunque deve essere pubblica laica inclusiva e promozionale: infatti la competizione che oggi viene spinta al massimo e tende a diventare una specie di tematica e meta prevalente non è nemmeno un valore costituzionale: alla Repubblica non viene affidato il compito di formare una cittadinanza competitiva, bensì di rimuovere gli ostacoli e promuovere lo sviluppo personale, il che si fa con la cooperazione, solidarietà, curiosità per le differenze, tempo e non con la competizione. ●



La riforma nebulosa

PINO PATRONCINI



Che cosa ci dice di nuovo che non sapessimo già il decreto sulla secondaria? Certamente non il fatto della separazione del secondo ciclo in due sistemi (licei e sistema professionale). Lo sapevamo già dalla legge. E neppure che i licei fossero otto (artistico, classico, economico, linguistico, musicale, scientifico, tecnologico e scienze umane). Anche questo lo sapevamo già dalla legge. E neppure che l'artistico, l'economico e il musicale avrebbero avuto indirizzi al loro interno. Anche questo lo diceva la legge, anche se qualche consigliere del ministro si sbracciava a sostenere l'indivisibilità dei saperi, cosa per cui 8 licei bastavano e avanzavano. E anche che il settore professionale sarebbe stato di tre o quattro anni, e non di cinque come quello liceale, era scritto nella legge. Ciò che non si sapeva erano i tempi dell'operazione. Adesso si conoscono. Per il prossimo anno tutto tranquillo, ma dal 2006-2007 si parte sia con i nuovi licei, sia con il passaggio dell'istruzione professionale (beni, risorse, personale) alle regioni. Graduale, dice il decreto. Purché nessuno si allarmi. E che vuol dire? che passeranno le prime mentre le altre classi saranno statali? E i docenti? Saranno per due ore statali e per le altre sedici regionali? E i dirigenti? E gli Ata? Improbabile!

Last but not least: normalmente questi decreti si chiudono con un articolo sulla copertura finanziaria. Qui non c'è. Chi pagherà? Il personale scolastico con i tagli all'organico che derivano dalle riduzioni di orario?

Gli indirizzi

Un'altra cosa che non si conosceva e che viene chiarita sono gli indirizzi dei licei artistico, tecnologico ed economico. Saranno:

- per il liceo artistico: arti figurative, architettura-design-ambiente, audiovisivo-multimediale-scenografico;
- per il liceo economico: economico aziendale, economico istituzionale;
- per il tecnologico all'inizio dovevano essere solo sei, poi sono diventati sette e adesso salgono a otto. Si ag-

giunge infatti l'indirizzo trasporti. Cosa sia si capisce poco tanto le discipline sono generiche nella loro dizione (tecnologie informatiche, processi tecnologici, geografia commerciale, organizzazione dei servizi e normative). Un nuovo indirizzo? O un contentino a nautici e aeronautici? Comunque gli indirizzi del tecnologico a questo punto saranno: meccanico, elettrico-elettronico, agrario, informatico-comunicazioni, sistema moda, chimico-biochimico, territorio e costruzioni e, per l'ap-punto, trasporti.

Una bozza circolata a dicembre, poi una pomposa quanto inconcludente presentazione alla stampa e alla fine, il 18 gennaio, è stato pubblicato il decreto ufficiale che cambia la scuola secondaria modificando ancora il progetto sia rispetto alla bozza che a quanto presentato da Moratti solo pochi giorni prima

Sembrava all'inizio che i geometri fossero tagliati fuori e invece adesso rischiano di essercene quasi due, uno all'artistico e uno al tecnologico. E anche le voci che alternavano informatica e agraria sono risolte: accontentati tutti due. Meno chiara la situazione nell'economico, mentre il MIUR sponsorizza sperimentazioni su marketing e turismo, questi indirizzi non hanno spazio. Ed è confermata la scomparsa dei programmatori, probabilmente riassorbiti a loro volta da informatica del tecnologico, dove però dovranno convivere hardware e software. Comunque chi ha scritto che i licei saranno venti ha esagerato: l'unica vera variazione nei modelli avverrà nell'an-

no terminale. Nei primi quattro anni tutt'al più qualche piccola variazione ci sarà nelle ore opzionali (da 3 a 10 a seconda del liceo) e nelle 3 facoltative del secondo biennio.

Infatti il modello sarà una sequenza di due bienni e un anno terminale. Lo si ventilava già da tempo e il modello è tra l'altro funzionale a un sistema di valutazione che prevede la bocciatura eventuale solo al termine di ogni biennio nel caso che l'alunno non abbia conseguito tutti (tutti?!) gli obiettivi.

L'orario

Quante ore di scuola farà uno studente nella nuova scuola professionale prevista dal decreto pubblicato martedì scorso? Al massimo 15 ore settimanali! E quanto si evince dall'articolo 17. Infatti le ore annue saranno 990, che suddivise per le 33 settimane di scuola canoniche faranno 30 ore alla settimana. Ma di queste un quarto non sarà obbligatorio ed almeno un altro 25% sarà fatto in "contesto lavorativo" (fuor di metafora: saranno ore di lavoro non di scuola). Insomma solo il 50% dell'orario sarà di scuola. E poiché si dice "almeno" (almeno!) nessuno può escludere che le ore di scuola possano essere anche pari a 0 (zero!).

Nel merito si può aggiungere che, dopo aver privato (col decreto 276 applicativo della legge 30 sul mercato del lavoro) della poca formazione che c'era l'apprendistato, questo ministero ne vuole privare anche la formazione professionale, riducendola a lavoro. Ovvero c'è da chiedersi: quante alternanze scuola-lavoro ci saranno dunque? Quella prevista dall'apposito decreto, quella evanescente dell'apprendistato, quella prevista dalla formazione professionale. Oppure tutto si ridurrà ad un unico *pout pourri*?

Basterebbe questa "pochezza" di ore di scuola (che si aggiunge alla riduzione delle annualità) per dimostrare quanto fasulla sia la pari dignità formativa col sistema liceale.

Tra l'illustrazione del decreto fatta giovedì 13 gennaio e la sua pubblicazione



Pedagogia della nonviolenza

A Firenze il 22 febbraio alle 17.30 alla libreria Libriliberi, via San Gallo 25/27 rosso (tel. 055.2658324;

www.libriliberi.com) si parla di *école* e di Pedagogia della nonviolenza. Intervengono Andrea Bagni e Paolo Chiappe.

di martedì 18 ci sono state modifiche, frutto delle ultime pressioni avanzate *in extremis* dalle lobbies più svariate. Così gli orari originariamente pensati come abbastanza uniformi tra i diversi licei sono cambiati di bozza in bozza. Per brevità lo schema può essere così riassunto: nei primi bienni di tutti i licei 27 ore obbligatorie + 3 opzionali, nel secondo biennio o 27 obbligatorie + 6 opzionali + 3 facoltative (economico) o 23 + 10 + 3 (tecnologico) o 30 + 3 + 3 (artistico e musicale) oppure 27 + 3 + 3 (tutti i restanti licei), ed infine ulteriori e più particolari differenziazioni orarie nell'anno terminale.

Un'altra cosa, ancorché già ventilata, sarà l'immane tutor: orientatore, tutore, coordinatore, documentatore e *public relation man* (o *woman*) con le famiglie. Un po' troppo per un uomo/donna solo/a con un'utenza come quella della secondaria superiore, che non è quella dell'elementare. Là c'era poco da coordinare perché fosse necessaria una figura che richiamava piuttosto il maestro unico, qui c'è un po' troppo da fare per uno solo.

Il destino dei tecnici

Un'ulteriore cosa che si chiarisce è la data di partenza: 2006-2007. Secondo la prima bozza gli istituti tecnici dovevano a quella data il nome in licei tecnologici o economici, mentre i professionali dovevano diventare regionali. Ma col testo definitivo chi diventerà liceo e chi passerà alle regioni è di nuovo un busillis. Tutto si risolve in una tautologia: diventerà liceo chi darà i titoli previsti dal liceo e diventerà regionale chi darà i titoli previsti dal professionale. E per di più nella medesima sede potranno convivere, previa intesa istituzionale, anche entrambe i sistemi. Una concessione estrema a Confindustria? Un modo per tacitare l'incipiente protesta dei professionali? Una maniera per salvare i percorsi integrati presso gli ITIS? O un po' tutto ciò?

Ma allora non sarebbe stata meglio una riconsiderazione della funzione professionale in rapporto ai saperi scientifico-tecnologici, anziché questa fretta istituzionale e ordinamentale?

Evidentemente, con simili imprecisioni, sarà l'utenza a decretare con le iscrizioni fortune o sfortune dell'uno dell'altro sistema

Ma il settore professionale assume da subito la caratteristica di una nebulosa

indeterminata, dove non c'è tutto ma di tutto. Oltre alla tradizionale formazione professionale, ci sarà la vecchia istruzione professionale statale trasformata in regionale e soprattutto i cosiddetti percorsi integrati che, dice il decreto, andranno potenziati. Ci saranno docenti abilitati, ma anche esperti con cinque anni di professione certificata alle spalle. In quale proporzione non è detto. Almeno nei primi due anni dovranno prevalere insegnamenti di lingua italiana, di lingue, matematica, scienze, storia e società e poi tecnologia e economia modulate a seconda della qualifica e del titolo. Ma anche qui chi li farà non è detto.

Gli organici

Orari ridotti, anni in meno, alunni che si sposteranno. Quanti posti di insegnamento si perderanno?

Secondo primi calcoli approssimativi la scuola statale perderà dai 90.000 ai 114.500 posti, a seconda se l'organico si farà anche sulla base degli insegnamenti opzionali oppure solo sulla base degli insegnamenti obbligatori. Di questi posti da 58.000 a 93.5000 saranno perdite secche e da 21.000 a 32.000 saranno posti che passeranno alle regioni col passaggio dell'istruzione professionale.

Una eventuale riconsiderazione in organico di fatto delle ore facoltative (ipotizzando che vi partecipino tutti gli alunni e che non vengano assegnate ad esperti esterni) allevierebbe la perdita al massimo di 15.000 cattedre.

Le perdite maggiori saranno nel professionale (da 40.000 a 50.000 posti) e nel tecnico (da 14.000 a 23.000 posti). Anche l'artistico potrebbe perdere dal 40 al 55% del suo organico.

Questo a bocce ferme. Se poi l'utenza si sposterà di più verso l'istruzione professionale (cosa improbabile visto il carattere di non-scuola che si vuol dare a quel settore) si potrebbe arrivare anche a una perdita complessiva oscillante tra i 135.000 e i 160.000 posti.

La gran parte dei posti saranno di insegnamenti tecnici (teorici e pratici, informatica compresa) che perdono posti nei nuovi licei ma anche nei professionali, dove vengono falciati dalla facoltatività e dall'addestramento al lavoro, mentre da 30.000 a 45.000 saranno delle altre materie (diritto, educazione fisica, economia aziendale, trattamento testi, ma anche inglese, lettere e filosofia). ●



PAGINA

5

école
abb.

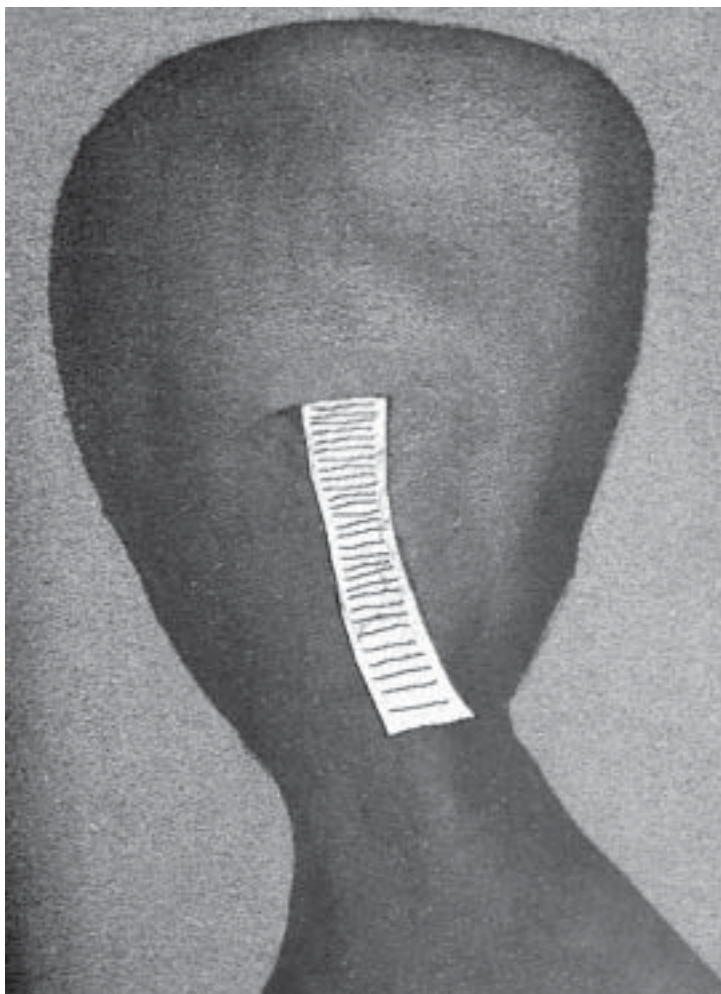
La rivista bimestrale,
la lettera bimestrale,
il sito (www.ecolenet.it),
il cd rom annuale.

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

Letizia Moratti ha già detto che non vuole la politica a scuola. Se per politica si intende la sfera in cui si compiono le scelte che regolano la vita della *polis*, della comunità a cui si appartiene, non si comprende come si possa pensare di escluderla dalla formazione dei giovani. La verità è che la destra non vuole una scuola che, oltre alla preparazione al lavoro, abbia come obiettivo l'educazione alla cittadinanza. Nel testo della legge Moratti, il termine "cittadino" non compare neanche una volta



Libertà sospese e diritti negati

AUGUSTO CACOPARDO

▼
Il fatto che il testo approvato dalla Camera il 15 ottobre 2004 – pur mantenendo allo Stato la competenza esclusiva in materia di «norme generali sull'istruzione» – riservi alle Regioni la potestà legislativa in materia di «organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche» (articolo 117), ha fatto temere in primo luogo una frammentazione del servizio, tale da non garantire più un pari livello qualitativo a tutti i cittadini. Si è discusso poi – anche su questa rivista – dei conflitti fra Stato e Regioni che tale norma costituzionale genererebbe. Ma la minaccia più grave, a mio modo di vedere, è forse un'altra.

Quali conseguenze per la scuola se il progetto di riforma della Costituzione voluto dalla destra dovesse andare in porto? Più grave della frammentazione del sistema scolastico è il pericolo dell'imposizione a livello centrale di una scuola in cui non vi sarebbe più spazio per il pluralismo delle idee e in cui la libertà di insegnamento verrebbe limitata, nella migliore delle ipotesi, alle mere scelte didattiche

Già prima di formulare il suo disegno di legge costituzionale, la destra ha mostrato ripetutamente di non tenere in alcuna considerazione il principio

della libertà di insegnamento e di ricerca sancito dall'articolo 33 della Costituzione. La libertà di insegnamento è a volte intesa come semplice libertà

Siamo in molti ormai a pensare che il progetto della destra sia quello di costruire un regime autoritario, una nuova forma di moderno fascismo senza gagliardetti e saluto romano che, grazie al controllo dei *mass-media*, potrebbe permettersi di conservare, in parte, le forme – ma solo le forme – della democrazia

nella scelta della metodologia didattica che può giungere, magari, fino a una riformulazione parziale dei contenuti indicati nei programmi ministeriali. Ma nel suo senso più ampio, la libertà di insegnamento è libertà di insegnare secondo i propri valori.

Il pluralismo non piace alla destra

Con i tempi che corrono non è forse superfluo ricordare che uno stato democratico, a differenza delle dittature, non esercita alcun controllo sulle posizioni filosofiche, le idee politiche o le convinzioni religiose degli insegnanti; né al momento della selezione, né in seguito. È questo, peraltro, l'indispensabile presupposto del pluralismo della scuola pubblica, che è naturale riflesso del pluralismo che deve caratterizzare ogni società democratica. Solo così può essere garantito il diritto degli studenti a entrare in contatto con quella varietà di punti di vista che è la ricchezza della democrazia.

Ma alla destra questo non piace. Ricordiamo tutti la polemica sui libri di storia e l'inverosimile proposta di istituire una commissione di controllo sui loro contenuti; una proposta che, ovviamente, viola tanto la libertà della ricerca che la libertà di insegnamento. Ricordiamo tutti, ancora, l'*exploit* di quel parlamentare forzista che ha istituito un suo "telefono azzurro" per raccogliere eventuali denunce di studenti o genitori contro i professori che esprimono opinioni critiche nei confronti del governo e del suo capo. Qui, invero, non vi sarebbe solo violazione dell'articolo 33, ma anche dell'articolo 21 che garantisce a tutti la libertà di espressione del pensiero. Non vi sono luoghi in cui questa libertà è sospesa, e dunque anche a scuola gli insegnanti, e gli studenti, possono manifestare le loro

pre

idee. Quel che un insegnante, ovviamente, deve ben guardarsi dal fare, è valutare un allievo sulla base delle idee e opinioni da lui eventualmente espresse; ed è questione qui di deontologia professionale. Per il resto, solo nei sistemi autoritari si vieta di criticare il governo.

Si dirà che questi sono diritti che la riforma berlusconiana non mette in discussione, giacché sono affermati nella prima parte della Costituzione che la riforma lascerebbe immutata. E in effetti i diritti di cui si è detto non verrebbero nella forma negati. Si aprirebbero però nuove possibilità per negarli nella sostanza.

Questa maggioranza ha dato ampia prova di non peritarsi di violare la Costituzione. Basti pensare – per citare solo i due casi più clamorosi – al lodo Schifani e alla legge sull'ordinamento giudiziario; provvedimenti bloccati l'uno dalla Corte Costituzionale l'altro, almeno per ora, dal Presidente della Repubblica, ovvero dai due organi costituzionali di garanzia.

Ora, gli organi di garanzia sono proprio uno dei principali bersagli del progetto di riforma della destra. Come ha dichiarato l'ex-presidente Scalfaro, la riforma lascerebbe il Presidente della Repubblica «in canottiera». Ma l'organo cui compete il giudizio di costituzionalità sulle leggi, come è noto, è la Corte Costituzionale. Il progetto della destra ne modifica la composizione: su quindici giudici, se ne avrebbero sette di nomina parlamentare (rispetto ai cinque di oggi). Ciò consentirebbe alla maggioranza di governo di piazzare all'interno della Corte un numero così alto di giudici di sua scelta da rendere abbastanza agevole il prevalere dei suoi orientamenti. Paradossalmente – anche se non certo sorprendentemente – coloro che hanno accusato la Corte di essere asservita a interessi politici quando ha annullato il lodo Schifani, mostrano di mirare chiaramente alla sua politicizzazione.

Di fronte a un tale indebolimento degli organi di garanzia, la libertà di insegnamento e di ricerca potrebbero essere limitate – pur rimanendo immutato l'articolo 33 – con leggi ordinarie anticostituzionali che non troverebbero più sul loro cammino gli ostacoli che oggi possono frapportare il Presidente della Repubblica e la Corte Costituzionale. Se Berlusconi e i suoi alleati dovessero vincere le prossime elezioni e – pericolo ancor più grave – il referendum costituzionale, sappiamo già cosa ci aspetta.

Lo spazio della polis

Per bocca di Letizia Moratti la destra ha già dichiarato che non vuole che a scuola vi sia spazio per la politica. Se per politica si deve intendere propaganda a favore di un partito, ciò è pura ovvietà; e siamo di nuovo nel campo della deontologia professionale. Ma se per politica si intende – secondo il significato più alto del termine – la sfera in cui si compiono le scelte che regolano la vita della *polis*, della comunità a cui si appartiene, non si comprende come si possa pensare di escluderla dalla formazione dei giovani. La verità è che la destra non vuole una scuola che, oltre alla preparazione al lavoro, abbia come obiettivo l'educazione alla cittadinanza. Non è un caso che nel testo della legge Moratti, il termine "cittadino" non compaia neanche una volta.

Cofferati, a proposito della *devolution* proposta dalla destra, ha recentemente sostenuto che sotto l'apparenza del decentramento è in atto in realtà un processo di accentramento, che riguarda non solo gli enti locali, a cui ogni anno vengono sottratte risorse, ma anche, ad esempio, la magistratura. In un futuro prossimo, si può aggiungere, c'è da temere che esso si estenda pure alla scuola.

Siamo in molti ormai a pensare che il progetto della destra sia quello di costruire un regime autoritario, una nuova forma di moderno fascismo senza gagliardetti e saluto romano che, grazie al controllo dei *mass-media*, potrebbe permettersi di conservare, in parte, le forme – ma solo le forme – della democrazia. Per la riuscita di un simile progetto, il controllo ideologico sulla scuola è condizione imprescindibile. Se la destra non verrà battuta, prepariamoci a sentir parlare di nuovo di commissioni di controllo sui libri di testo e a sentire profferire di nuovo minacce agli insegnanti che esprimono opinioni sgradite al governo; solo che non si tratterà più di semplici parole, ma di leggi ordinarie che, ormai capaci di superare gli ostacoli degli organi di garanzia, potrebbero entrare in vigore anche se in contrasto con la prima parte della Costituzione.

Oltre a un generale degrado della scuola pubblica, a disparità di trattamento fra cittadini di regioni diverse, ai conflitti fra Stato e Regioni in materia di istruzione, quello che dobbiamo veramente temere è la creazione di una scuola di regime. I segnali, inequivocabili, li abbiamo già avuti. ●



A scuola di Costituzione

GRAZIA DALLA VALLE

Un concorso di idee per una cittadinanza attiva. Un'iniziativa nazionale, rivolta alle scuole di ogni ordine e grado, promossa dall'Associazione nazionale magistrati, dal CIDI, dalla Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco

▼
Nel corso dell'incontro di presentazione di "A scuola di Costituzione" (Torino il 17 novembre 2004), tre interventi hanno contribuito ad individuare i problemi che nascono dalle trasformazioni in atto, attraverso la riforma Moratti, la riforma del sistema giudiziario e il progetto di riforma della Costituzione.

Michelangelo Bovero, docente di filosofia politica presso l'Università di Torino, Gianfranco Burdino, magistrato, presidente dell'Associazione nazionale magistrati di Piemonte e Valle d'Aosta, e Domenico Chiesa, presidente del Cidi, hanno messo a fuoco sotto profili diversi come sia importante tornare a ragionare sul significato di uguaglianza: uguale valore del voto in democrazia, uguaglianza di fronte alla legge, uguaglianza di opportunità nella scuola. La proposta è collegata al momento difficile, "di sofferenza" a detta di uno degli interventi, che vivono sia la scuola che la Costituzione. Proprio nella difficoltà vale la pena di tornare a ragionare su quello che la scuola è stata, nonostante limiti e difetti, e che deve continuare ad essere, ma che nell'attuale condizione rischia di non essere più: un luogo in cui si realizzino le condizioni per una crescita culturale nella libertà, in cui ci sia lo spazio per le idee più diverse, in cui nessuno si senta discriminato, una scuola cioè che metta al centro l'individuo, i suoi diritti e le sue responsabilità indipendentemente dalla sua appartenenza o non appartenenza, che sia caratterizzata dalla disponibilità all'ascolto e che insegni la disponibilità all'ascolto e al riconoscimento dell'altro, che sia in grado di costruire percorsi in funzione dei bisogni di crescita degli studenti e non solo delle preferenze dei genitori. La scuola deve essere il luogo della emancipazione, per esserlo ha bisogno di cambiamento, ma la scuola che il

governo vorrebbe imporre non corrisponde a questo bisogno: si tratta di una scuola in funzione delle esigenze private, una scuola che non produce uguaglianza ma disuguaglianza.

La scuola – è stato ribadito – deve essere pubblica e laica per essere in grado di usare le differenze per produrre uguaglianza, intesa come uguaglianza di opportunità.

Importante in questa prospettiva praticare una educazione civica o una educazione alla cittadinanza intese come teoria ma anche pratica di partecipazione, attraverso il coinvolgimento degli studenti rispetto ai temi, agli strumenti per affrontarli e alle forme espresse in cui saranno tradotti i risultati. L'esperienza didattica mostra come il tema dei diritti fondamentali risulti sempre molto coinvolgente per gli studenti, soprattutto se si riesce a portare l'attenzione sul fatto che i diritti non sono garantiti una volta per tutte e che alcuni di essi potrebbero passare in secondo piano o addirittura venir meno. È importante sottolineare che non si

tratta tanto di inserire una nuova disciplina o nuove tematiche quanto di far emergere e mettere in circolazione, attraverso il concorso, quello che viene fatto nelle scuole per abituare ad una conoscenza e ad una riflessione critica sul testo della Costituzione, oggi gravemente minacciata.

Di qui l'iniziativa "A Scuola di Costituzione"¹ alla quale è collegato un concorso² che prevede la preparazione di un elaborato – che può assumere qualsiasi forma, svolto da classi di qualsiasi ordine di scuola – su uno o più aspetti della nostra Costituzione, individuando temi specifici, ad esempio i principi fondamentali. ●

NOTE

1. Alle scuole che lo riterranno utile l'Associazione nazionale magistrati, il CIDI, La Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco forniranno interventi da concordare per sostenere il lavoro nelle classi. Per informazioni rivolgersi al Cidi di Torino, via Giulia di Barolo 33, tel./ fax 011.889755, e-mail cidi-torino@tiscali.it, sito: www.ciditorino.it/.

2. Il bando del concorso si trova sul sito del Cidi nazionale: www.cidi.it/.



Gli organi collegiali tra autogoverno e aziendalizzazione delle scuole

CORRADO MAUCERI

Come era prevedibile, la maggioranza di destra, dopo avere messo in discussione il ruolo istituzionale della scuola statale, si propone ora, con la riforma degli organi collegiali della scuola, di portare a termine il processo di aziendalizzazione del sistema scolastico

Con la proposta di riforma degli organi collegiali difatti al dirigente scolastico è assegnato un ruolo preminente nel governo della scuola, nel contempo si ridimensionano fortemente il ruolo del consiglio di istituto che, a parte la competenza relativa al regolamento della scuola, avrebbe soltanto una funzione di indirizzo generale e quello del collegio dei docenti, che avrebbe una competenza decisionale limitatamente all'adozione del pof; per il resto avrebbe funzioni di indirizzo e programmazione, ma non più decisionali in merito all'organizzazione dell'attività didattica; infine si elimina il consiglio di classe e con esso la dimensione collegiale dell'attività didattica che dovrebbe essere il connotato prevalente di una scuola democratica e pluralista. Ma ancora più gravi sono due scelte di fondo che caratterizzano la proposta della maggioranza di governo; si prevede difatti che ogni consiglio di istituto con il proprio regolamento definirà gli aspetti relativi alla costituzione ed al funzionamento degli organi della scuola; nel contempo però si ribadisce che «gli organi di governo concorrono alla definizione e realizzazione degli obiettivi educativi e formativi [...] coerenti con le Indicazioni nazionali adottate in attuazione della legge 28.03.2003 n. 53». Quindi ogni scuola fa da sé, ma tutte le scuole devono essere coerenti con le Indicazioni ministeriali; si configura in tal

modo un sistema di scuole, fittiziamente autonome, ma in realtà ministeriali.

Le proteste contro tale proposta sono quindi sacrosante; nell'auspicio di un prossimo cambio di governo è necessario però essere chiari e coerenti.

Che cosa non ci piace della proposta governativa? Non ci piace l'organizzazione aziendalista che esautorata il ruolo degli organi di democrazia scolastica e rafforza quello del dirigente scolastico? Non ci piace "il fai da sé" di ogni scuola che prefigura un sistema scolastico sempre più privatizzato? Non ci piace il ruolo preminente assegnato al Ministro con le Indicazioni nazionali previste dalla L. n. 53/03? Non ci piace il ruolo manageriale del dirigente scolastico?

Se siamo d'accordo su queste critiche, dobbiamo essere coerenti e formulare proposte non solo alternative alla proposta del Governo, ma anche correttive alle ambiguità introdotte con i provvedimenti dell'autonomia e, prima fra tutte, con l'istituzione della dirigenza.

È necessario cioè scegliere tra autogoverno a tutti i livelli di un sistema scolastico statale e forme più o meno ambigue di coesistenza di partecipazione democratica e gestione ministeriale e manageriale; si tratta quindi di affermare in primo luogo una effettiva autonomia del sistema scolastico da tutti gli "esecutivi" sia nazionale che regionali che locali. La scuola deve interagire, a tutti i livelli,

con le istituzioni democratiche, ma soprattutto nelle scelte didattiche deve garantire, a tutti i livelli, il pluralismo culturale; quindi non può essere subalterna alle "Indicazioni" ministeriali, ma nemmeno degli assessori regionali e locali.

Una riforma degli organi collegiali per la valorizzazione dell'autonomia scolastica postula quindi una profonda revisione anche della normativa sugli organi collegiali territoriali ai quali deve essere garantita una effettiva rappresentatività democratica del mondo della scuola ed effettivi poteri decisionali; non possono essere organi di supporto tecnico del Ministero e dell'apparato ministeriale.

In questo contesto il governo delle istituzioni scolastiche deve essere affidato agli organi collegiali che devono avere quindi non funzioni di indirizzo (cioè chiacchiere!), ma effettivi poteri decisionali sottoposti a percorsi di larga partecipazione e trasparenti; infine è necessario prendere atto che un'organizzazione democratica della scuola è incompatibile con un ruolo preminente e decisionale del dirigente scolastico; questi deve essere il garante della corretta esecuzione delle decisioni degli organi collegiali e non il funzionario ministeriale all'interno della scuola.

Su queste scelte è necessario sin da ora aprire un confronto per una proposta alternativa alla politica della destra. ●

A

Pedagogia della *nonviolenza*

A CURA DI FILIPPO TRASATTI

M

E

T

Una bussola per la ricerca

FILIPPO TRASATTI

é

PAGINA
10

È un buon momento in Italia per la riflessione sulla nonviolenza, mentre si consolida nel mondo, con il secondo mandato Bush, la dottrina della guerra infinita, come "mezzo di risoluzione delle controversie internazionali". Dopo decenni di marginalità, nonostante ci siano stati nel nostro paese educatori nonviolenti straordinari, come Danilo Dolci, Aldo Capitini, Lanza Del Vasto, la nonviolenza è tornata a frequentare i dibattiti, i quotidiani, a essere riproposta come strumento di azione, bussola d'orientamento politico. È presto per dire se si tratta solo di una fiammata, ma si dovrebbe veramente cercare di cogliere al balzo questo momento per amplificare e arricchire la riflessione sulla nonviolenza, non come scelta privata,

ma come strategia che intreccia strettamente il privato e il politico, il *micro* delle nostre vite quotidiane e il *macro* del mondo globalizzato.

Il tema che proponiamo vuol essere un modesto contributo in questa direzione.

A me pare che i principi della "Carta del movimento nonviolento" (riportati a p. 12) possano essere assunti come i punti cardinali della bussola dell'educazione nonviolenta. Si tratta di pensarli e svilupparli in una prospettiva pedagogica. È un lavoro che *école* proseguirà nel tempo. Intanto gli articoli delle pagine seguenti articolano il nostro tema, secondo diverse prospettive.

Partendo, innanzitutto, dal tema della guerra che va intesa non soltanto come strumento atroce, inumano, ma anche come modello del comportamento sociale. La guerra di tutti contro tutti, che è un pilastro del paradigma politico del moderno, lo stato come detentore del monopolio della violenza, una concezione "darwinistica" della società sono tutte tessere di un puzzle culturale che costituisce lo sfondo delle nostre credenze su ciò che è possibile o impossibile fare per cambiare il mondo.

Se la guerra è stata a lungo intesa come levatrice della storia, bisogna riproporre una storia che abbia le donne per levatrici. Le donne hanno dato e danno dentro e fuori della Storia con la "S" maiuscola un contributo fondamentale alla costruzione di trame, relazioni del vivere civile, orientate alla cura di sé e dell'ambiente, alla saggezza pratica e sulla capacità di creare connessioni, relazioni, scambio e solidarietà. Anche a questo proposito interviene nelle pagine seguenti Angela Dogliotti Marasso. E Maria Letizia Grossi propone una rilettura di *Le tre ghinee* di Virginia Woolf.

Nanni Salio ci mostra com'è possibile mantenere aperto l'orizzonte, confrontandosi allo stesso tempo con le diverse dimensioni della nonviolenza dal micro al macro.

Completano il "Tema" alcune schede su Aldo Capitini, Danilo Dolci, Joyce Lussu e Rosa Luxemburg, ancora troppo poco letti e noti, e sui corsi di formazione all'educazione alla pace, alle scienze per la pace, alla trasformazione nonviolenta dei conflitti. ●

Educazione e *nonviolenza*

FILIPPO TRASATTI

Gli ostacoli che impediscono una corretta comprensione della nonviolenza e dieci tesi sul nesso tra educazione e nonviolenza

1. Il punto primo da cui partire, anche simbolicamente, è *ribaltare un'immagine della nonviolenza come passività*: Martin Luther King diceva che «compito principale della nonviolenza è di risvegliare l'aggressività della gente»; non la distruttività, ma la capacità di azione, di difesa, di reazione contro le ingiustizie, i soprusi, la violenza. La nonviolenza, in altre parole, cerca di liberare la combattività dell'uomo dal pericolo di degradarsi in distruttività.

2. Il secondo punto è *la dimensione religiosa o spirituale intrecciata alla nonviolenza*: sembra che per essere nonviolenti si debba abbracciare una qualche visione religiosa, cristiana o buddista che sia. È possibile non aderire ad alcun credo religioso ed essere parte del movimento nonviolento, adottando una prospettiva filosofica pluralista e un insieme di principi e strategie d'azione condivise. Ciò si può veder espresso in modo chiaro nella carta del movimento nonviolento (riprodotta nella pagina che segue).

3. Dobbiamo considerare le *molteplici manifestazioni della violenza*, si potrebbe dire parafrasando Michel Foucault, imparare la microfisica della violenza, non fermarci solo quella visibile e mediatica. È fondamentale tenere bene a mente la distinzione di Johan Galtung delle tre dimensioni della violenza: la *violenza diretta*, quella di un omicidio, di un massacro, delle armi; la *violenza strutturale* intesa invece come l'impatto delle strutture socio-economiche sul potenziale di autorealizzazione degli esseri umani; e infine, ma per questo nostro tema centrale, la *violenza culturale* che ha la funzione di legittimazione e sostegno delle altre due forme.

4. Infine un quarto punto è l'ossessione dell'alternativa, dell'aut/ aut, della *logica amico/ nemico*. Lo vediamo impiegato ovunque, dalla discussione sul sostegno alla guerra in Iraq, alla vita quotidiana. Eppure gli esseri umani, ma direi anche gli animali fin dai nostri progenitori più lontani, hanno sempre un'alternativa, che è data dalla possibilità di scegliere. Konrad Lorenz, che certo non ha contribuito alla cultura della nonviolenza, ha scritto che il modello disgiuntivo, tutto/ niente, scarica/ non scarica, 1/ 0 è la legge della cellula gangliare. Questo modo "stupido" di reagire ha una sua utilità all'interno di un sistema più vasto, ma è il minor livello possibile di discriminazione. Anche un paramecio, dice Lorenz, sa fare di meglio. Dunque quando agiamo secondo questo modello siamo regrediti a uno stadio anteriore a quello del paramecio.

10 tesi su educazione e nonviolenza

1. L'aspetto centrale di un'efficace educazione nonviolenta va ricercato non solo a livello di contenuti, ma delle relazioni. Non si tratta di fare campagne ideologiche, di leggere manifesti, di indurre gli studenti ad accettare credenze attraverso specifici programmi. Il senso e la modalità dell'educazione alla nonvio-

olenza non sono di tipo trasmissivo, ma di tipo dialogico-maieutico e strutturale, ossia relativi alla forma della scuola e dell'educazione.

2. È fondamentale per ogni educatore riflettere sul nesso tra educazione, potere e violenza. Questa ricerca dovrebbe diventare un tema permanente della propria formazione e auto-formazione per tutta la vita.

3. Un approccio teorico complesso è indispensabile alla teoria e alla pratica nonviolenta. Si tratta di sviluppare una visione complessa e globale della situazione, quello strabismo per cui si riesce a guardare alla realtà in cui vivo e nello stesso tempo al contesto culturale, politico, economico più ampio, proprio ai tempi della globalizzazione.

4. La ricerca delle soluzioni nonviolente alternative richiede ovunque e a tutti una creatività senza precedenti. Poiché non si tratta di basarsi su ciò che gli altri hanno fatto, ma di cercare insieme nuove strade, è essenziale che l'educazione riservi un'attenzione particolare allo sviluppo della creatività nelle più diverse situazioni della vita quotidiana. La creatività, in questa prospettiva, è il sale della metodologia dell'educazione nonviolenta.

5. Esiste una pedagogia nera, a livello di senso comune, che non è ancora sufficientemente conosciuta. L'espressione "pedagogia nera" è stata introdotta dalla psicologa e psicoanalista Alice Miller per indicare un insieme di teorie e pratiche, implicite ed esplicite assai diffuse che si basano sulla violenza e sulla sofferenza del bambino come strumenti essenziali per la sua educazione e la sua crescita. Pedagogia nera è in altre parole una pedagogia della violenza che produce e perpetua violenza, disumanizzando gli esseri umani. Teorie filosofiche, psicoanalitiche, senso comune, religioni solidarizzano secondo Miller per mantenere inalterata la grande congiura del silenzio. In questo campo il lavoro da fare è ancora molto.

6. L'obbedienza non è più una virtù e l'esercizio dell'autonomia, come dice Jacques Sémelin, è la strada che conduce alla nonviolenza. Un'autonomia, non intesa come individualismo, ma come capacità di scelta, di cogliere le sfumature, i contesti, anche i legami che strutturano la nostra vita associata.

7. La riflessione delle donne sulle pratiche di relazione è ugualmente centrale per una pedagogia della nonviolenza. Partire da sé e mettere le differenze in relazione per superare la logica di un'alterità radicale e di identità senza relazioni.

8. La nostra "epoca delle passioni tristi", come l'hanno chiamata Miguel Bensayag e Gerard Schmit, ossia dell'impotenza e del fatalismo, è un'epoca di chiusura degli orizzonti; una educazione alla nonviolenza è costitutivamente aperta al futuro, all'alternativa, e cerca di mostrare che un'alternativa è possibile, non stando a guardare, ma studiando e proponendo strategie di contrasto e di prevenzione della violenza a tutti i livelli.

9. Nella pedagogia della nonviolenza il conflitto non è considerato come sinonimo né di violenza né tanto meno di guerra, ma



La "carta" del movimento nonviolento

Il Movimento Nonviolento lavora per l'esclusione della violenza individuale e

di gruppo in ogni settore della vita sociale, a livello locale, nazionale e internazionale, e per il superamento dell'apparato di potere che trae alimento dallo spirito di violenza. Per questa via il movimento persegue lo scopo della creazione di una comunità mondiale senza classi che promuova il libero sviluppo di ciascuno in armonia con il bene di tutti.

Le fondamentali direttrici d'azione del movimento nonviolento sono:

1. l'opposizione integrale alla guerra;
2. la lotta contro lo sfruttamento economico e le ingiustizie sociali, l'oppressione politica ed ogni forma di autoritarismo, di privilegio e di nazionalismo, le discriminazioni legate alla razza, alla provenienza geografica, al sesso e alla religione;
3. lo sviluppo della vita associata nel rispetto di ogni singola cultura, e la creazione di organismi di democrazia dal basso per la diretta e responsabile gestione da parte di tutti del potere, inteso come servizio comunitario;
4. la salvaguardia dei valori di cultura e dell'ambiente naturale, che sono patrimonio prezioso per il presente e per il futuro, e la cui distruzione e contaminazione sono un'altra delle forme di violenza dell'uomo.

Il movimento opera con il solo metodo nonviolento, che implica il rifiuto dell'uccisione e della lesione fisica, dell'odio e della menzogna, dell'impedimento del dialogo e della libertà di informazione e di critica.

Gli essenziali strumenti di lotta nonviolenta sono: l'esempio, l'educazione, la persuasione, la propaganda, la protesta, lo sciopero, la noncollaborazione, il boicottaggio, la disobbedienza civile, la formazione di organi di governo paralleli.



Una storia per la pace?

ANGELA DOGLIOTTI MARASSO

È possibile e necessario saper trovare nella storia, accanto alla violenza e alla devastazione prodotte da guerre e genocidi, anche gli esempi di un diverso paradigma di pensiero e di azione

«La storia degli ebrei danesi è una storia sui generis, e il comportamento della popolazione e del governo danese non trova riscontro in nessun altro paese d'Europa. [...] Su questa storia si dovrebbero tenere lezioni obbligatorie in tutte le università ove vi sia una facoltà di scienze politiche, per dare un'idea della potenza enorme della non violenza e della resistenza passiva, anche se l'avversario è violento e dispone di mezzi infinitamente superiori». È quanto scrive Hannah Arendt a proposito del caso degli ebrei danesi salvati in massa dallo sterminio nazista grazie alla resistenza civile messa in atto dai danesi per proteggerli.

È il caso più straordinario, forse, date le circostanze in cui è avvenuto, ma comportamenti di resistenza senza armi, di "resistenza civile", come verrà definita in seguito¹, sono stati numerosi, nel corso della lotta antinazista come in altri momenti e contesti storici.

Un bel libro di Anna Bravo e Anna Maria Bruzzone, *In guerra senza armi. Storie di donne (1940-45)*² mette in luce e dà valore a quei comportamenti di opposizione non armata al nazifascismo, praticati in modo particolare da donne, (come l'aiuto dato ai soldati sbandati dopo l'8 settembre 1943, il sostegno agli ebrei perseguitati, le azioni di diffusione della stampa clandestina, gli interventi volti a contenere la violenza e a contrastare l'occupazione), con l'intento di ampliare lo sguardo e superare l'ottica, ancora prevalente, che interpreta la Resistenza come un evento essenzialmente armato e maschile. Anna Maria Bruzzone, insieme a Rachele Farina, nell'ormai classico testo *La resistenza taciuta*, uscito nel 1976 e recentemente ripubblicato³, pur non utilizzando il concetto di resistenza civile, di fatto di questo parlano, quando raccontano le esperienze di partigianato delle donne, che su dodici casi analizzati, almeno in dieci non si caratterizza come una resistenza armata.

Il concetto di resistenza civile è relativamente recente ed in Italia è entrato a pieno titolo nel dibattito storiografico proprio anche grazie a testi come quelli citati, soprattutto in occasione dell'ampio confronto svoltosi in occasione del cinquantennale della Resistenza.

Ma quanto di tutto ciò è giunto nelle nostre scuole ed ha lasciato traccia nei libri di testo, a quasi un decennio di distanza? Molto poco, purtroppo.

Eppure sarebbe un chiaro esempio di come si possa leggere la storia facendone emergere aspetti finora nascosti, che sono significativi per una storia di pace. Scrive infatti Jacques Semelin: «la nostra memoria è selettiva. Si perde nel tempo restituendoci del passato solo ciò che rafforza i nostri schemi men-

come una condizione esistenziale ineliminabile che può portare sia a una crescita creativa e costruttiva di tutte le parti coinvolte, quanto in una situazione distruttiva. Un'educazione al conflitto è anche un'educazione a proteggersi contro le autorità illegittime, per la costruzione di spazi di autonomia. Si tratta di mostrare, nei luoghi dell'educazione, che è possibile una mediazione e una trasformazione dei conflitti su scala micro e macro, adottando anche una chiave di lettura disciplinare.

10 La nonviolenza può essere considerata una strategia rivoluzionaria, autogestionaria, che propone la creazione di organismi di democrazia dal basso per la diretta e responsabile gestione da parte di tutti del potere, inteso come servizio comunitario. A partire dai luoghi dell'educazione e oltre.



tali e le nostre convinzioni. Il problema della difesa si fonda in gran parte sull'esperienza che ci proviene dal passato. Se la nostra memoria collettiva non conserva che i fatti violenti, è evidente che le soluzioni che troveremo per l'oggi al problema della guerra non potranno che essere soluzioni militari. Al contrario, se recuperiamo dal passato le tracce di un'altra storia, di un'altra difesa, di una resistenza non militare che ha mostrato qua e là la sua efficacia nel corso dei secoli, allora il moderno discorso sulla difesa non potrà che essere radicalmente trasformato»⁴.

Tutto ciò appare quanto mai urgente e necessario in questo momento drammatico e di guerra, insicurezze e paure, frutto di una tragica rilegittimazione di comportamenti e culture violente a tutti i livelli.

Che cosa potrebbe significare, dunque, rivedere il curricolo di storia in una simile prospettiva?

È certamente un tema troppo complesso e vasto per essere affrontato adeguatamente nello spazio di un articolo come questo, ma provo ad individuare, schematicamente, alcune direzioni di lavoro in quella direzione.

Ampliare lo sguardo: la storia non è solo storia di guerre

La storia, come sappiamo, risponde alle domande che le vengono poste: se l'ottica storiografica privilegia i fatti politico-militari, l'*histoire-bataille*, la storia non può che apparire come una interminabile serie di eventi bellici, in cui la pace è concepita unicamente come lo spazio che intercorre tra due guerre. A livello di senso comune la storia è ancora molto connotata in tal modo.

A questo proposito Gandhi scrive: «La storia comunemente conosciuta è la registrazione delle guerre del mondo [...]. Nella storia troviamo accuratamente registrato come i re hanno agito, come sono divenuti nemici di altri re, come si sono uccisi l'un l'altro; se nel mondo fosse avvenuto soltanto questo l'umanità avrebbe cessato di esistere da lungo tempo. Se la storia dell'universo fosse iniziata con le guerre, oggi non sarebbe vivo un solo uomo». E ancora «Il fatto che vi sono ancora tanti uomini vivi nel mondo dimostra che questo non è fondato sulla forza delle armi ma sulla forza della verità e dell'amore. Dunque la prova più grande e inconfutabile del successo di questa forza deve essere vista nel fatto che malgrado tutte le guerre che si sono avute nel mondo, questo continua ad esistere. [...] La storia in realtà è una registrazione di ogni interruzione della costante azione della forza dell'amore o dell'anima[...]»⁵.

Da tempo, però, l'angustia della visuale che identifica la storia come *histoire-bataille* è stata superata dalla comunità degli storici. La storiografia del Novecento ha proseguito l'opera di ampliamento dello sguardo (basti pensare al ruolo svolto a questo proposito dalla scuola annalista francese, per fare solo l'esempio più noto), allargando la prospettiva di analisi alla vita quotidiana nel suo contesto geografico, ecologico, economico, tecnologico, materiale e culturale, fino ad «affrontare lo studio degli esseri umani non solo rispetto al potere politico, alle strutture economiche, all'organizzazione sociale, ma anche rispetto ai comportamenti interpersonali, ai meccanismi psicologici e conoscitivi, agli interessi, alle idee, alle immagini che stanno nella testa degli individui»⁶.

In questa storia "totale", a più dimensioni, in questo intricato complesso di eventi di vario tipo, la vita e la morte si intrecciano, il conflitto può assumere i connotati distruttivi della guerra ma anche quelli costruttivi di una nuova conquista sociale e la violenza va parte della storia così come le altre modalità umane di relazione. Utilizzare questo approccio storiografico nell'inse-

«Giacché la guerra nasce dagli uomini, è nell'animo degli uomini che si deve costruire la pace». [Aldo Capitini]

«Gli storicisti debbono riconoscere che sul piano storico non è vero che il nonviolento perde sempre e il violento vince sempre, se è vero che i partigiani giudei antiromani furono sopraffatti e venivano crocifissi, e solo si vendicò magnificamente su Cesare uno di questi crocifissi che era per la nonviolenza, e anche Spartaco e i suoi non vinsero affatto; mentre Gandhi ha vinto senza toccare un capello ai soldati inglesi e alle loro famiglie nell'India, e William Penn, quando si presentò con i suoi amici quaccheri ai pellirosse, e senza alcuna arma, i capi gettarono via le proprie armi, e sorse uno stato di pace, a differenza di tutti gli altri dell'America del Nord. Esistono vittorie senza violenza». [Aldo Capitini]

«La resistenza nonviolenta si basa sulla convinzione che l'universo è dalla parte della giustizia. Di conseguenza il credente nella nonviolenza ha profonda fede nel futuro. Questa fede è un'altra ragione per cui il resistente nonviolento può accettare la sofferenza senza vendicarsi. Poiché egli sa che nella sua lotta per la giustizia ha un alleato cosmico. È vero che ci sono devoti credenti nella nonviolenza che trovano difficile credere in un Dio personale. Ma anche queste persone credono nell'esistenza di qualche forza creativa che lavora per la totalità universale. Sia che la chiamino processo inconscio, Brahman, o Essere personale di impareggiabile potenza e infinito amore, c'è una forza creativa in questo universo che lavora per portare gli aspetti sconnessi dalla realtà in un tutto armonioso». [Martin Luther King]

«Resistere alla violenza significa conservare dentro di sé una briciola di autonomia, una zona di libertà interiore in cui si è soli a decidere ciò che si intende fare e pensare» [Jacques Sémelin]

gnamento della storia significa già far emergere, dunque, aspetti di una storia di pace.

Dotarsi di "occhiali" per vedere ciò che altrimenti non si vedrebbe

Per vedere ciò che è reso invisibile da approcci storiografici troppo condizionati da una cultura violenta è necessario costruire nuovi strumenti, nuovi concetti euristici, come è stato, ad esempio, quello di resistenza civile richiamato sopra. Per affrontare la ricerca specifica sulla storia della pace nel suo complesso, fin dall'inizio del secolo, ma soprattutto dagli anni Sessanta in poi, è nata la *Peace History*.

Secondo uno degli approcci presenti in questo specifico settore di indagine, la *Peace History* è «lo studio delle cause e delle conseguenze storiche dei conflitti internazionali e della ricerca storica di alternative alla risoluzione violenta dei conflitti» (Conferenza di Stadtschlaining, 1986); mentre da altri studiosi è intesa in modo più restrittivo, come «lo studio delle idee, degli individui e delle organizzazioni impegnati nella promozione della pace e nella prevenzione della guerra e dei conflitti internazionali» (Conferenza di Stadtschlaining, 1991). Ancora oggi, tra gli storici della *Peace History* il dibattito è aperto. Coloro che

aderiscono ad una visione più ristretta della ricerca storica sulla pace sostengono che è già molto importante far conoscere il pensiero e l'azione di uno dei più significativi movimenti sociali del nostro tempo, il movimento per la pace. Essi affermano, inoltre, che interrogarsi sulle ragioni dei successi e dei fallimenti dei movimenti pacifisti può dare utili indicazioni su ciò che promuove o ostacola la pace in un determinato contesto storico.

Chi invece è fautore di un approccio più ampio ritiene che, così come la storia delle donne non può essere ricondotta unicamente a quella dei movimenti femministi o quella del lavoro alla storia dei movimenti sindacali, così la storia della pace è ben più ampia di quella dell'attivismo pacifista e comporta l'assunzione di una specifica prospettiva nell'indagare la storia nel suo complesso.

Essa, in particolare, è inseparabile dalla storia delle guerre. Spiegare come si giunge ad una guerra significa infatti capire ciò che ha ostacolato la pace e quali interessi e giochi di forze, nel loro insieme, hanno contribuito a produrre un esito piuttosto di un altro.

Secondo Sharp, fare storia della pace significa in particolare elaborare nuovi strumenti concettuali per poter leggere la storia secondo un'ottica nonviolenta: «... Per le molteplici forme che un conflitto militare può assumere esiste da tempo uno strumento concettuale globale che probabilmente ha contribuito a rendere le guerre oggetto di tanto interesse. Questo interesse per la guerra ha prodotto a sua volta studi storici e strategici utilizzati nelle guerre successive. Ma fino ad un'epoca molto recente l'azione nonviolenta non ha avuto una tradizione consapevole altrettanto paragonabile. Una tradizione di questo tipo avrebbe probabilmente orientato l'attenzione su molte di queste lotte misconosciute e ci avrebbe potuto procurare le conoscenze da impiegare in nuovi casi di azione nonviolenta»⁷.

Assumere alcuni presupposti metodologici

1. Vedere le relazioni, i processi, le dinamiche dietro i "fatti". Nonostante l'assunzione della dimensione temporale sia infatti una operazione specifica del discorso storico, talvolta nell'insegnamento della storia i fatti sono appiattiti al punto tale da perdere il loro spessore di eventi che si producono nel tempo e in quanto tali si intrecciano con altri e si dipanano secondo dinamiche e processi che vanno riconosciuti perché vi possa essere "comprensione storica" di quanto avvenuto. Ciò è particolarmente rilevante quando si tratta di comprendere i motivi di una guerra o le dinamiche di un conflitto;

2. Affrontare l'analisi dei conflitti evidenziando i punti di vista e gli interessi di tutte le parti coinvolte. Si veda, ad esempio, nel caso emblematico del conflitto israelo-palestinese, il prezioso testo *La storia dell'altro*⁸, un manuale di storia per le scuole prodotto da due gruppi di insegnanti, palestinesi e israeliani, con una duplice narrazione storica che procede parallelamente, mettendo in evidenza i punti di vista, spesso contrastanti, delle due parti. Ciò aiuta a comprendere un aspetto essenziale nella trasformazione nonviolenta dei conflitti: saper riconoscere e far emergere le "verità" e gli obiettivi legittimi di ciascuno;

3. La storia "ufficiale" è scritta dai vincitori: qual è il punto di vista dei vinti? Ciò che è stato fatto dai vincitori sarebbe stato considerato ugualmente "legittimo" se fosse stato compiuto dai vinti?

Con simili operazioni si può prendere coscienza di alcune premesse implicite del senso comune storiografico e si può fare un utile esercizio di analisi critica che aiuta ad allargare gli orizzonti e a divenire consapevoli dei meccanismi di produzione del discorso storiografico stesso e dei suoi fondamenti culturali. Questo consente di svelare alcuni "miti", come quello che la guerra sia un prodotto necessario ed ineliminabile della storia umana.



«Nei paesi detti sviluppati l'universo violento dato è l'inestricabile connessione tra sfruttamento economico delle persone e delle risorse e guerra, e si chiama capitalismo. L'azione politica nonviolenta è intrinsecamente anticapitalistica e il capitalismo non può essere nonviolento. Per questo l'opzione nonviolenta si è affermata dopo Genova nel movimento dei movimenti trovando la sua base nella scelta antiliberista e contro la guerra e saldando così al tronco partitico e di tradizione di sinistra il movimento sindacale e quello delle donne.» [Lidia Menapace, p. 59. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

«Ho spesso proposto di disinquinare il linguaggio politico dal simbolico militare che lo ingabbia, il che avvia la costruzione di un immaginario delle relazioni politiche tra persone generi classi Stati diversamente fondato e non è senza conseguenze.» [Lidia Menapace - *Pacifismo o barbarie - Pace, guerra, diritto* pp. 72, 73. In: Fausto

Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

«Se teniamo buona la domanda sulla guerra giusta, che risarcimento si potrebbe chiedere per Hiroshima? Come calcolarlo? Una bomba che uccide duecentoventimila civili di un popolo già sconfitto, lasciando conseguenze genetiche di cui non si conoscono nemmeno l'estensione e la durata, può essere mai risarcita?» [Lidia Menapace, p. 76. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

Per uscire dallo stato di impotenza di fronte agli eventi, usare il potere positivo di cui ciascuno dispone, dare il proprio contributo civile e politico alla vita della collettività è necessario saper trovare nella storia, accanto alla violenza e alla devastazione prodotte da guerre e genocidi, anche gli esempi di un diverso paradigma di pensiero e di azione, capace di trasformare in profondità le strutture stesse della nostra cultura politica per orientarle alla pace. ●

NOTE

1. Si veda, a questo proposito il fondamentale testo di Jacques Semelin, *Senz'armi di fronte a Hitler*, Sonda, Torino 1993.
2. Anna Bravo, Anna Maria Bruzzone, *In guerra senza armi. Storie di donne (1940-1945)*, Laterza, Bari 1995.
3. A. M. Bruzzone, R. Farina, *La resistenza taciuta. Dodici vite di partigiane piemontesi*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
4. Jacques Semelin, "Dossier di Non-violence politique", n. 2, Montargis 1983, p. 4, traduzione italiana: *Resistenze civili, le lezioni della storia*, La Meridiana, Molfetta 1993.
5. Mohandas Karamchand Gandhi, *Teoria e pratica della nonviolenza*, Einaudi, Torino, nuova edizione 1996, pp. 64 - 65.
6. Luisa Passerini, (a cura di), *Storia orale, vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg e Sellier, Torino, 1978, Introduzione, pag.VIII.
7. Gene Sharp, *Politica dell'azione nonviolenta*, EGA, Torino 1985, vol. 1, p. 135.
8. Peace Research Institute in the Middle East, *La storia dell'altro, israeliani e palestinesi*, Una città, Forlì 2003.

Una mano di **donna** contro la guerra

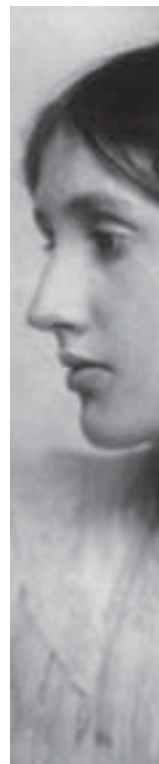
MARIA LETIZIA GROSSI *

Rileggere oggi *Le tre ghinee*. A chi daremo le nostre tre ghinee per evitare le guerre? A quale priorità destineremo le nostre disponibilità non solo finanziarie (anche quelle utili), ma di energie, entusiasmo, impegno, partecipazione? Cosa può servire di più e in prima istanza perché le guerre escano dalla storia?

Virginia Woolf, sullo scorcio dei terribili anni Trenta in cui i semi di nazismo e fascismo maturavano verso lo sbocco di una guerra di devastazione fino ad allora sconosciuta, puntò sulle donne le speranze di un futuro di pace. Per ragioni storiche. Le donne sono state escluse per millenni dal potere, economico, politico, militare. Questa esclusione Virginia l'ha sempre sentita come una disgrazia e una sopraffazione, in modo molto personale perché coinvolgente anche le figlie degli uomini colti, come lei – il padre, grande intellettuale, rifiutò di farla studiare a Cambridge. Anche ora, scrivendo *Le tre ghinee*, nonostante la pacata discorsività dell'argomentare, nonostante la fine ironia sotto tono, molto *british* e molto *woolfiana*, Virginia è veramente arrabbiata. Le risorse che dovevano servire per l'istruzione delle ragazze, anche per il *suo* college, sono andate a finire e continuano a finire nel Fondo per l'educazione di Arthur, il maschio di famiglia, unico ad essere preparato per entrare ed agire nella società. Eppure questa disgrazia e sopraffazione, per la prima volta, in questo libro diventa anche un'opportunità. Le donne sono state e sono *estrane* rispetto alla violenza della storia degli uomini. «Combattere è sempre stata un'abitudine dell'uomo, non della donna. La legge e l'esercizio hanno sviluppato quella differenza, non importa se innata o accidentale. In tutto il corso della storia si contano sulle dita di una mano gli esseri umani uccisi dal fucile di una donna; e anche la grande maggioranza di uccelli e di animali li avete sempre uccisi voi, non noi»¹. E dunque: «[...] Per la diversa educazione ricevuta e la diversa tradizione che abbiamo alle spalle, a noi viene più facile offrire un contributo contro la guerra che non a voi»².

La prima ghinea, perché le donne siano consapevoli di ciò, Virginia la destina all'istruzione superiore e universitaria delle donne. Chiede però che la nuova scuola e la nuova università siano diverse: «la vecchia istruzione [...] non genera né particolare rispetto per la libertà, né particolare odio per la guerra»³. La nuova scuola non deve insegnare «l'arte di dominare, di uccidere, di accumulare terra e capitale [...] non di segregare ma di integrare [...] Dovrà inventare dei modi per far lavorare insieme la mente e il corpo; scoprire da quali nuove combinazioni possono nascere unità che rendano buona la vita umana. E gli insegnanti saranno scelti tra coloro che sono bravi a vivere oltre che a pensare»⁴. In questa scuola la competitività sarà abolita e vi «si impara perché è bello imparare»⁵.

Ma se le donne, pur istruite, continuassero «a dipendere dai loro padri e fratelli, finirebbero per essere di nuovo, consciamente e inconsciamente, a favore della guerra»⁶. Dunque la seconda ghi-



«Poiché siamo diversi, i nostri metodi saranno diversi, il modo migliore per aiutarvi a prevenire la guerra non è di ripetere le vostre parole e seguire i vostri metodi, ma di trovare nuove parole ed inventare nuovi metodi». [Virginia Woolf]

«La violenza è intimamente legata alla velocità, la nonviolenza conta sulla durata». [Paul Virilio]

«Imagine there's no countries,
it isn't hard to do,
nothing to kill or die for,
and no religion too.
Imagine all the people,
living life in peace yu-huh.
You may say I'm a dreamer
but I'm not the only one
I hope some day you'll join us,
and the world will be as one». [John Lennon]

«... L'applicazione di una logica di potenza al mutamento sociale (inteso come mutamento delle relazioni tra gli uomini e delle loro strutture comportamentali) è del tutto inefficace. Anzi: produce esiti esattamente opposti a quelli voluti. La violenza, assunta come mezzo lecito (se non necessario) retroagisce sui risultati e sugli stessi soggetti che la impiegano, trasformandosi da fattore di accelerazione a principale ostacolo al raggiungimento del fine (un'umanità emancipata dal dominio dell'uomo sull'uomo, una società più giusta e solidale). La nonviolenza, al contrario, in quanto pratica che non si misura solo col risultato, ma che impone a chi la adotta l'assunzione di un particolare stile di relazioni, incorpora una relazionalità che di per se stessa anticipa l'obiettivo e lo realizza nel suo farsi». [Marco Revelli, *Marxismo, violenza e nonviolenza*, pp. 107, 108. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

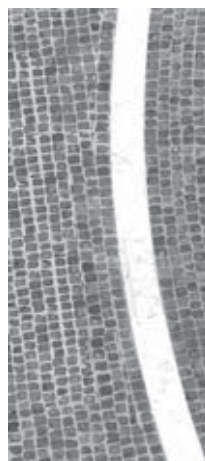


nea è data per favorire l'indipendenza delle donne. Però a una condizione: che «in futuro le libere professioni verranno esercitate in modo da cambiare la canzone: giro girotondo, gira intorno al mondo; lo voglio tutto io, è mio, è mio, è mio: trecento milioni di sterline spesi per la guerra»⁷. Le donne non dovranno lavorare con le stesse modalità degli uomini, che, quanto più fanno carriera, tanto più «diventano possessivi, gelosi di qualunque violazione dei loro privilegi e fortemente aggressivi [...] avidi, competitivi e privi di sensibilità. [...] E non sono proprio queste qualità a provocare le guerre?»⁸. La donna con una mente e una volontà autonome «potrà usare quella mente e quella volontà per cancellare la disumanità, la bestialità, l'orrore, la follia della guerra»⁹. Resta una ghinea. Questa sì, Virginia accetta di darla al tesoriere del comitato antifascista che le ha chiesto di fare qualcosa contro la guerra. Con alcune indicazioni d'uso. Confrontando un brano scritto da un inglese ed uno scritto da un tedesco in quegli stessi anni Trenta, la Woolf rileva le medesime espressioni sull'inferiorità delle donne. Il fascismo quotidiano si insinua anche nei paesi democratici; attraverso l'oppressione sulle donne veicola l'oppressione di ogni diverso e diversa. Al contrario, ricorda Virginia al suo interlocutore antifascista e pacifista: «è da quella differenza che può venirvi l'aiuto per difendere la libertà, per prevenire la guerra»¹⁰. Le donne per la loro estraneità al potere «hanno avuto ben poco da ringraziare l'Inghilterra nel passato; e non molto di cui ringraziare l'Inghilterra nel presente [...] Dirà l'estranea: io, in quanto donna, non ho patria. In quanto donna, la mia patria è il mondo intero»¹¹. L'estranea è «libera da fittizi legami di fedeltà»¹². L'altra indicazione è l'attenzione all'autonomia della stampa: troppo pericoloso è «il potere ipnotico sulla mente umana»¹³. della propaganda manipolata dall'alto. Infine Virginia conclude che darà la sua ghinea, ma non l'adesione al comitato antifascista contro la guerra. «Poiché siamo diversi, i nostri metodi saranno diversi. [...] Il modo migliore per aiutarvi a prevenire la guerra non è di ripetere le vostre parole e seguire i vostri metodi, ma di trovare nuove parole e inventare nuovi metodi»¹⁴.

Oggi

Virginia Woolf ha offerto le sue tre ghinee, le donne accedono in massa – nei paesi occidentali – all'istruzione superiore e all'università, lavorano, guadagnano, partecipano alla vita della società, giornali e televisioni sono molteplici. Tuttavia la guerra è ancora intorno a noi, in mezzo a noi, sopra di noi. Ci sono le donne soldate, le *condoleeze rice* petroliere e guerrafondaie, le donne macchiate di nefandezze nei carceri iracheni. Tre ghinee spese inutilmente? Ma le condizioni poste da Virginia sono state rispettate? La nostra scuola, con le tre *i berlusco-morattiane*, con la sottomissione al mercato, è veramente il luogo della cultura libera e gratuita, è veramente il luogo, svincolato dalle leggi del capitalismo globale generatore di guerre, dove si può insegnare la pace? A volte sì, ma per la buona volontà dei singoli, non certo come istituzione. E le donne non sono ancora, insieme ai bambini, le più povere dei poveri, in tutto il mondo? E la cultura del patriarcato, che qui ci appare superata come struttura familiare ed economica, lo è dappertutto, in questo villaggio globale che ci pone a contatto continuo con tutte le altre culture? E anche da noi essa non vige ancora, attraverso il predominio economico-politico-militare del maschio adulto? Delle tante donne che lavorano, quante si avvicinano davvero alle stanze dei bottoni? E le poche che lo fanno non utilizzano modalità maschili, volenti o nolenti? E che dire dell'autonomia dei mezzi di comunicazione di massa, che dire proprio qui in Italia, regno di Sua Emittenza e patria del Conflitto-d'Interessi?

Riflettiamo che Virginia Woolf non ha assolutizzato l'innocenza delle donne in merito alle guerre come una condizione innata, è piuttosto un risultato storico. Allo stesso modo sono le socie-



«Occupandosi di bambini iracheni si legge l'imperialismo, curando bambine martoriate dalle mine in Afghanistan si legge il dominio delle armi e la loro brutalità e quanto spese militari, ordinamenti militari minaccino cancellino soffochino democrazia e umanità.» [Lidia Menapace, p. 78. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

«Abbiamo tutti i materiali culturali e anche possibili formulazioni giuridiche che confermano che la guerra è un crimine contro l'umanità, anzi che *guerra e terrorismo sono parimenti crimini contro l'umanità*, si sostengono a vicenda, non si possono usare per spegnere gli incendi che appiccicano. Che la *pace è governo nonviolento dei conflitti* e dunque chiede analisi dei conflitti e delle loro cause, affrontamento, procedure di raffreddamento, interposizione e interventi nonviolenti e non armati prima che degenerino in guerre o scontri armati o terrorismo.» [Lidia Menapace, p. 80. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

tà che «generano un maschio mostruoso, dalla voce prepotente, dal pugno duro, puerilmente intento a tracciare cerchi di gesso sulla superficie della terra entro i quali vengono ammassati gli esseri umani, rigidamente, separatamente, artificialmente»¹⁵. Anche questo è un dato storico, perciò modificabile. Infatti è vero che in tutto il mondo sempre più minacciato da guerre preventive e martoriato da guerre in atto, esiste un movimento pacifista sempre più vasto, composto da donne e uomini, con gli stessi intenti, in certi momenti con modalità comuni, in altri con modalità proprie.

Woolf allora ha speso bene le sue ghinee. Molte donne hanno ricevuto stimoli vitali da lei e da questo suo libro più politico. (Tra l'altro, hanno assorbito anche un modo diverso di scrivere un saggio, senza una verità già data da ammannire, piuttosto come un percorso di ricerca, pieno di interrogativi, di deviazioni, di incisi, in colloquio col lettore, la lettrice.¹⁶ Anche la connessione tra l'amore per la pace e il senso della bellezza della natura e del mondo¹⁷). Da lei per prima abbiamo imparato a tutelare la nostra diversità come una risorsa, a collaborare con gli amici e compagni pacifisti e democratici nella *nostra* maniera. Senza pretendere un'assoluta purezza di genere, ma, più prive di potere e quindi meno cariche di soldi, di petrolio e di sangue, alziamo la mano di fronte agli eserciti. ●

* La Società Italiana delle Letterate ha organizzato a Torino, il 4 dicembre 2004, un seminario su *Le tre ghinee. Il dono della politica*. (Palazzo Cisterna - Sede dell'Amministrazione Provinciale). Ringrazio le amiche della SIL di Firenze con le quali ho riletto e discusso il libro in una preziosa conversazione preparatoria del convegno, che mi è stata di grande aiuto per queste riflessioni.

NOTE

1. Virginia Woolf, *Le tre ghinee*, Universale Economica Feltrinelli, 2000, p. 25.
2. Ibid., p. 43.
3. Ibid., p. 57.
4. Ibid., pp. 57 - 58.
5. Ibid., p. 59.
6. Ibid., p. 60.
7. Ibid., p. 88.
8. Ibid., p. 97.
9. Ibid., p. 117.
10. Ibid., p. 141.
11. Ibid., pp. 146 - 147.
12. Ibid., p. 113.
13. Ibid., p. 153.
14. Ibid., pp. 187 - 188.
15. Ibid., p. 143.
16. Virginia Woolf, "Il saggio moderno", in *Saggi, prose, racconti*, Mondadori, Meridiani, 1998.
17. *Le tre ghinee*, p. 153.

Se vuoi la pace educa alla trasformazione nonviolenta del conflitto

NANNI SALIO

Per superare la didattica dell'emergenza, intorno ai temi della guerra e della pace, bisogna dedicarsi a una seria ricerca che ponga al centro dell'attenzione il conflitto nelle sue diverse dimensioni

Se siamo presi dallo sconforto e dal pessimismo, possiamo sostenere, con un discreto numero di ragioni, che la storia della pedagogia, in particolare dell'educazione alla pace, è alquanto fallimentare. Si sostituiscono formule, metodi, programmi (educazione allo sviluppo, all'ambiente, all'interculturalità, alla pace, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla legalità, e via dicendo) senza che si verifichino sostanziali cambiamenti né nelle strutture né nei risultati. Sulle agenzie che intendono svolgere una funzione educativa sembrano prevalere, di gran lunga, quelle che svolgono una funzione antieducativa (TV, media, pubblicità, gruppi di pari).

Se invece siamo animati da un atteggiamento più ottimista, possiamo convincerci che, nonostante tutto, esiste una pedagogia della pace con una evoluzione positiva che ha portato ultimamente alla formula della trasformazione nonviolenta dei conflitti.

Forma e contenuto

Comunque sia, ottimisti e pessimisti sembrano concordare sull'idea che ogni pratica educativa si dibatte tra forma e contenuto. Questo avviene a tutti i livelli (ed è accentuato man mano che si passa dalla materna all'università). Prevale l'attenzione ai contenuti (programmi, curricula disciplinari, nozionismo) sulla forma (dinamiche relazionali, motivazionali, conflittuali) e i risultati sono spesso modesti, se non deludenti.

Il contenuto: Per evitare di cadere nel generico nozionismo sono necessari (ma non sufficienti) alcuni accorgimenti: mantenere la complessità delle conoscenze mediante un approccio interdisciplinare; aiutare a sviluppare un pensiero critico autonomo mediante un approccio che privilegi la costruzione di reti concettuali; utilizzare strumenti molteplici di avvicinamento alla conoscenza (oltre alla carta stampata e al gesso e alla lavagna, i video, le inchieste dal vivo, le indagini e la conoscenza diretta del territorio, i laboratori interattivi, la biblioteca mondiale globale disponibile via Internet) per mantenere viva e stimolare la curiosità, la voglia di sapere e di fare ricerca; incoraggiare l'avventura intellettuale seguendo percorsi aperti individuali; facilitare lavori a piccoli gruppi e scambio di esperienze.



«... La linea di frattura, il confine dell'antagonismo, quello che segna la separazione tra l'amico e il nemico (dell'umanità), lungi dal risiedere in un qualche esterno fisicamente certo, in una linea del fronte collocata e dislocata, passa piuttosto (anche) *dentro* di noi... Mette a confronto diretto la parte di noi che partecipa alla distruzione del pianeta e degli altri esasperando o anche solo accettando le proprie aspirazioni a forme di consumo insostenibile, al dispiegamento di bisogni selvaggi – la "parte maledetta", potremmo dire – con quell'altra parte dell'io che intende resistere, autolimitarsi, misurare il sé con l'altro (con tutti gli altri e il loro reciproco diritto a una sopravvivenza decorosa). Pensiamo davvero di poterlo combattere questo conflitto, con la "ragione" delle armi? Di poterlo decidere con una bella insurrezione armata (dove? contro cosa? contro chi? contro la parte di noi stessi che ci tradisce?» [Marco Revelli, *Marxismo, violenza e nonviolenza*, pp. 112-113. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

«... La distruttività totale dei mezzi bellici (e non solo di quelli bellici: oggi anche di quelli "civili", dalle centrali nucleari alle emissioni dei gas serra) messi a disposizione dell'aggressività umana dalla tecnologia dell'industrialismo maturo, ci introduce in una temporalità qualitativamente nuova, in cui, per la prima volta nella storia, l'umanità può essere causa diretta ed esclusiva della propria distruzione... È questo che muta alla radice il rapporto tra mezzi e fini: l'emergere di un mezzo – di una costellazione di mezzi – tanto potente da privare di senso l'idea di un qualche fine... da esso prodotto e capace di giustificarlo.» [Marco Revelli, *Marxismo, violenza e nonviolenza*, pp. 110-111. In: Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].



PAGINA

17

La forma: Non è sufficiente “parlare” di pace, ambiente, sviluppo, diritti umani, ma occorre vivere esperienze che permettano di capire cosa significa trasformare un conflitto in modo non distruttivo e creativo. Oltre che nelle dinamiche relazionali quotidiane, in cui sperimentare modalità di ascolto, comunicazione e dialogo nonviolenti, si può ipotizzare un luogo in cui fare veri e propri esperimenti di trasformazione nonviolenta dei conflitti: il laboratorio della nonviolenza. È “l’antipedagogia dei laboratori” che altri in passato hanno teorizzato e tentato di realizzare, estesa anche al campo dell’educazione alla nonviolenza. Il laboratorio, opportunamente attrezzato, caldo, accogliente, con spazi idonei, dovrebbe essere il luogo in cui sperimentare tecniche diverse: giochi di ruolo e di simulazione; training centrati sull’ascolto, la fiducia, la cooperazione, la valorizzazione; teatro di strada, dell’oppresso, invisibile; globalità dei linguaggi espressivi (secondo la scuola sviluppata da Stefania Guerra Lisi) al fine di sviluppare la nostra creatività, liberare l’immaginario, esprimere liberamente le nostre sensibilità.

Una pedagogia del conflitto

È ormai acquisito come orientamento generale della ricerca per la pace e dell’educazione alla nonviolenza l’enorme importanza concettuale e pratica dell’idea di conflitto. Un numero crescente di autori, ricerche e scuole di pensiero si sta orientando verso l’analisi dei conflitti nella micro e nella macro scala, a partire da una immagine del conflitto inteso come potenzialità al tempo stesso costruttiva e distruttiva¹. In altre parole, il conflitto non è considerato come sinonimo né di violenza né tanto meno di guerra, ma come quella condizione esistenziale ineliminabile che caratterizza tutti gli esseri umani e che può sfociare tanto nella crescita creativa e costruttiva di tutte le parti coinvolte, quanto in una situazione negativa, drammaticamente distruttiva.

Tale distinzione è stata esplicitata da tempo in campo psicologico, in particolare con i lavori di Erich Fromm, ed è ormai accettata sul piano concettuale la differenza che intercorre tra aggressività benigna e maligna, tra violenza e assertività, tra passività e nonviolenza attiva e proattiva (che interviene preventivamente). Ma nella comune prassi educativa permangono ancora incertezze e resistenze, si tende a considerare il conflitto come qualcosa di negativo, da evitare, per conseguire una generica condizione di concordia che in realtà maschera i conflitti esistenti e ci rende impreparati quando essi esplodono all’improvviso. A maggior ragione, nel linguaggio abitualmente usato dai media, il conflitto è considerato sinonimo di guerra e questa ambiguità semantica contribuisce a creare confusione, frustrazione e senso di impotenza.

Che cos’è il conflitto

Tra le varie definizioni possibili, suggeriamo di fare riferimento a quella proposta da Johan Galtung² nella forma del cosiddetto “triangolo del conflitto”, rappresentato in figura 1.

A ciascun vertice del triangolo corrisponde un aspetto caratteristico che contribuisce a definire il conflitto: A sta per atteggiamenti; B (*behaviour* in inglese) per comportamento; C per contraddizione. Un conflitto pienamente sviluppato comprende tutti e tre questi aspetti, di cui solo il comportamento è manifesto, mentre gli altri due sono latenti. Si danno casi in cui sono presenti soltanto una o due delle caratteristiche salienti del conflitto.

Nel corso del tempo, si sono sviluppate varie scuole di pensiero, presenti tuttora. Si è passati dapprima dalla scuola della “risoluzione del conflitto” (*conflict resolution*), centrata sul concetto chiave dei bisogni delle parti in gioco e sull’idea che si

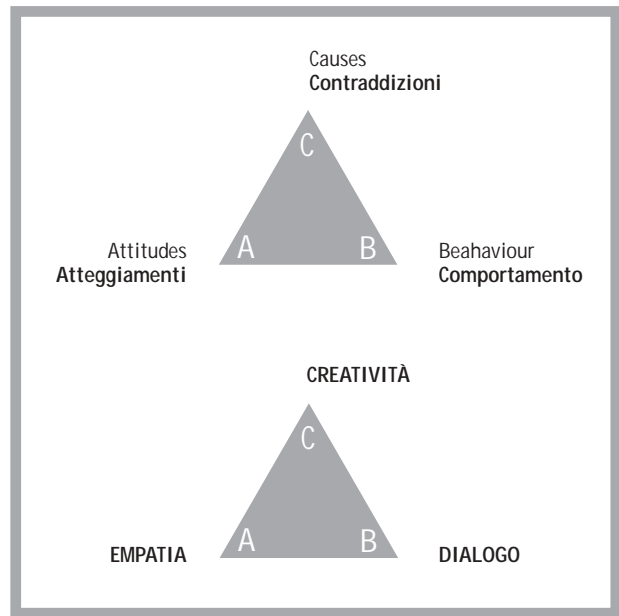


Fig. 1 Triangolo del conflitto.

possa giungere a chiudere definitivamente un conflitto, in modo un po’ meccanico e rigido, alla scuola della “gestione del conflitto”, centrata sui concetti di potere e di valori e sulla presenza di dinamiche che possono orientare il conflitto verso soluzioni pensate e controllate dall’esterno rispetto alle parti coinvolte. Infine, una terza scuola, quella di cui Galtung e la rete *Transcend*⁶ sono tra i più noti esponenti, preferisce parlare di trasformazione nonviolenta dei conflitti, mettendone in evidenza più che le soluzioni definitive e statiche, la natura relazionale prettamente dinamica ed eternamente cangiante.

Secondo questa scuola, la trasformazione nonviolenta del conflitto comporta l’acquisizione di capacità e conoscenze che permettano di agire su ciascuno dei tre vertici del triangolo. Sugli atteggiamenti, di carattere soggettivo, si agisce attivando un rapporto empatico tra i confliggenti. Sul comportamento si interviene con la nonviolenza (intesa nella sua accezione minima di rifiuto della violenza) e con il dialogo. Infine, per superare la contraddizione, che ha un carattere prettamente oggettivo, occorre sviluppare un pensiero creativo, che permetta di uscire dagli schemi rigidi, cristallizzati e chiusi, per vedere le alternative [figura 1].

Ciclo di vita del conflitto

In generale, si può schematizzare l’evoluzione temporale di un conflitto secondo tre fasi principali: prima, durante e dopo la violenza. Per ciascuna di esse si ipotizzano modalità di intervento che favoriscano una trasformazione nonviolenta. Prima della violenza si opera con la prevenzione che qualcuno ora chiama anche prevenzione (atteggiamento pro-attivo). Quando la violenza è esplosa e il conflitto è degenerato trasformandosi in conflitto armato, violento o guerra, occorre intervenire tempestivamente per ridurre il danno, sedare la violenza e consentire l’avvio della terza fase, dopo la violenza, che comporta il fondamentale lavoro di riconciliazione.

Perché la trasformazione nonviolenta del conflitto si traduca effettivamente in qualcosa di concreto e fattibile, è necessario investire risorse, energie, tempo e creare competenze in ciascuna delle tre fasi: prevenire è meglio che intervenire, meno difficile e più economico; intervenire è doveroso perché ognuno di noi è, in una certa misura, parte in causa, anche se esterna; riconciliare è indispensabile se si vuole spezzare il circolo vizioso della vendetta e della rinascita della violenza. Su ciascuna di queste fasi possediamo oggi conoscenze e competenze adeguate, ma non esaustive. La ricerca continua, soprattutto per affrontare i cosiddetti “conflitti intrattabili”, quelli che sembrano non finire mai, dove la spirale delle violenze si protrae inesorabilmente nel tempo.



Un altro risultato acquisito è la necessità di operare congiuntamente cambiamenti in profondità in tre direzioni: trasformare gli attori violenti, le strutture violente e le culture violente.

Dal micro al macro

La tipologia delle situazioni conflittuali nelle quali possiamo essere coinvolti è assai varia, sia per quanto riguarda la questione specifica su cui verte il conflitto (genere, generazione, ambiente, economia, relazioni interpersonali, razzismo, relazioni internazionali) sia per quanto concerne la dimensione di scala. Quest'ultima può spaziare dalla dimensione micro (intra- e inter-personale) al meso (condomino, gruppi etnici, vertenze sindacali, quartiere, scuola, lavoro) sino alla scala macro delle relazioni globali mondiali (economiche, politiche, ambientali). Le nostre conoscenze non sono certo sufficienti per avere la pretesa di formulare una teoria generale che copra ogni tipologia di conflitto, su qualsiasi scala. Tuttavia, possiamo enunciare alcuni criteri generali che in prima approssimazione si applicano a diverse situazioni.

Una utile classificazione consiste nell'osservare che esistono due tipi fondamentali di conflitti: simmetrici e asimmetrici, che si distinguono a seconda dei rapporti di potere tra le parti in gioco. Nel primo caso le parti si trovano in una condizione di potere equilibrato, nel secondo la relazione è squilibrata.

Gran parte dei conflitti micro, relazionali, sono prevalentemente simmetrici, mentre tra i conflitti macro tendono a prevalere quelli asimmetrici. Una delle tecniche più impiegate nell'affrontare i conflitti simmetrici è la mediazione, che non può essere utilizzata nel caso asimmetrico, perché prima occorre intervenire per riequilibrare i rapporti di potere.

Il mediatore è una parte esterna, neutrale o, se si preferisce, equidistante (o equivicino) rispetto alle parti in conflitto, capace di facilitare la comunicazione e la ricerca di soluzioni da parte dei confliggenti stessi. Il suo intervento dev'essere accettato e richiesto da entrambe le parti, sulla base della fiducia. La sua funzione è quella di fare "da specchio" rimandando dall'uno all'altro percezioni, sensazioni, motivazioni che alimentano il conflitto e aiutando a separare e individuare le componenti oggettive da quelle puramente soggettive. Per far ciò deve praticare l'arte dell'ascolto attivo e profondo e utilizzare il dialogo per calarsi nella situazione.

Nei conflitti asimmetrici, le parti esterne svolgono il ruolo fondamentale di intervento, non necessariamente richiesto, per riequilibrare i rapporti di potere che sono a svantaggio della parte oppressa. La dinamica dell'azione nonviolenta promossa dalle parti esterne è stata oggetto di analisi da parte di vari autori. Fondamentali sono i contributi di Gene Sharp⁴ e di Johan Galtung⁵. Oltre a riequilibrare i rapporti di potere, intervenendo a favore degli oppressi, le parti esterne hanno il compito di ristabilire i canali di comunicazione interrotti; riumanizzare le parti in causa, oppressi e oppressori, accettando su di sé la violenza della repressione in maniera tale da rendere visibile la sofferenza degli oppressi e del gruppo che interviene a loro favore e suscitare atteggiamenti empatici che modifichino atteggiamenti, pregiudizi e comportamenti; ridurre il consenso diretto e indiretto che le parti esterne indifferenti danno al sistema di potere degli oppressori; favorire l'emergere di soluzioni sovraordinate del tipo vinci-vinci che consentano a tutti di uscire vincitore e a nessuno di essere perdente.

Tra i principali presupposti che stanno alla base di un processo di trasformazione nonviolenta dei conflitti, ricordiamo i seguenti:

1. Il conflitto può essere sia fonte di violenza, sia di crescita costruttiva; decisivo è il modo con cui lo si affronta.
2. Nessun singolo attore sociale detiene tutta la responsabilità, ma esiste una interdipendenza delle parti.
3. La responsabilità della trasformazione costruttiva del con-



flitto sta nelle scelte dei singoli attori, nel potere personale e nella responsabilità di ciascuno.

4. L'azione intrapresa può avere conseguenze negative impreviste, indesiderate e non volute. Pertanto dev'essere quanto più reversibile possibile.

5. La forza deriva, oltre che dal potere personale interiore, dall'unione per un fine comune realizzato mediante la cooperazione.

6. Nessuno possiede tutta la verità, ciascuno la ricerca nel dialogo. La vita è sacra, pertanto ne deriva il rifiuto della violenza e la scelta dell'*ahimsa*.

L'insieme di questi criteri non costituisce certo una ricetta sicura, meccanicistica e deterministica, ma offre una base sufficiente da cui partire animati da una costante tensione di ricerca.

Esperienze di trasformazione nonviolenta dei conflitti

Nel corso degli ultimi due decenni si sono diffuse in molti paesi esperienze pratiche di trasformazione nonviolenta dei conflitti nei più diversi ambiti sociali e di scala. I gruppi di base che operano nel contesto macro con interventi di interposizione nonviolenta in situazioni di conflitto armato, di riconciliazione dopo la violenza e di prevenzione hanno portato nei casi migliori alla progettazione e parziale realizzazione di strutture operative professionali e permanenti. Anche nel campo più strettamente educativo, nella scala micro e meso, sono molteplici le esperienze in corso sia nell'ambito della mediazione dei conflitti tra pari, sia in quello dell'educazione rivolta specificamente alle relazioni interpersonali. Numerosi sono i materiali educativi ai quali fare riferimento, che offrono strumenti teorici e pratici per avviare percorsi di autoformazione⁶. Tuttavia, a coloro che si accostano per la prima volta a questi processi formativi suggeriamo di seguire corsi specifici che utilizzino metodologie attive, di training, indispensabili per attivare quell'insieme di fattori emozionali, percettivi e intellettuali necessari perché la trasformazione nonviolenta dei conflitti non si riduca a una bella proposta puramente teorica⁷. ●

NOTE

1. Si veda in proposito: Elena Camino e Angela Dogliotti Marasso, *Conflitto. Rischio e opportunità*, Qualevita, Torre dei Nolfi 2004.

2. Johann Galtung, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000.

3. www.transcend.org.

4. Gene Sharp, *La politica dell'azione nonviolenta* (Edizioni Gruppo Abele, 3 voll. 1986 -1997).

5. Johann Galtung *La pace con mezzi pacifici* (Esperia, Milano 2000, cap. 2 "Teoria del conflitto").

6. Come esempio significativo si veda il progetto per la costituzione di forze nonviolente di pace all'indirizzo www.nonviolentpeaceforce.org.

7. Segnaliamo in particolare la collana *Partenze*, curata da Daniele Novara per le edizioni La Meridiana.

Joyce Lussu Frammenti da una lunga intervista

LELLA DI MARCO

Donna, sibilla, messaggera di pace, protagonista del '900, antimilitarista, militante nei movimenti di liberazione, scrittrice acuta nelle analisi, profetica nelle previsioni. Per noi ancora da capire e studiare

«**C**he facciamo domani? sta arrivando il terzo millennio e sono presenti ancora le due grandi piaghe dell'umanità: la fame e la guerra. Non è possibile vivere senza pensare al futuro e per farlo dobbiamo interrogarci sul presente, andare alla radice dei fenomeni, per poterli comprendere. Abbiamo l'obbligo di interrogarci sulla nostra responsabilità perché ciascuno di noi se non si oppone alle scelte che portano alla distruzione della natura, alla violenza, all'oppressione, all'ingiustizia ne è in qualche modo complice...». Così ci ha accolte nella sua casa di Roma nel luglio del '98, a pochi mesi dalla sua scomparsa. Con l'interrogativo che poneva a tutti/ e. Quasi un'ossessione. Ancora battagliera e ironica, travolgeva con la forza, il vigore, la fierezza di sempre. Lei donna di 86 anni nata nelle Marche e vissuta ovunque. Una vita avventurosa tra antifascismo, clandestinità, solidarietà ai movimenti di liberazione, politica con le donne e scrittura.

«La storia la facciamo tutti» – ma grande era il suo cruccio quando non ritrovava modelli femminili positivi, tali da sollecitare l'immaginario delle ragazze. Soleva dire che «anche le grandissime Blixen e Yourcenar ci presentano sempre immagini di donne perdenti e mai vincenti...».

Lei aveva saputo essere una donna vincente sul modello delle "sibille" richiamato nei suoi testi. «[...] Le sibille donne che non avevano nulla di sacro o di leggendario ma erano semplicemente donne il cui potere risiedeva nella saggezza e che usavano non per dominare ma per garantire vita pacifica e prospera alla comunità. In tal senso esistono anche oggi, riconoscibili, ad esempio nelle pensatrici Carolyn Merchand e Vandana Shiva che cercano di fondare un rapporto non distruttivo tra le società umane e la natura. [...] Vandana Shiva combatte la deforestazione del mondo che desertifica cancellando migliaia di specie animali e vegetali, privandoci della diversità. La diversità libera l'idea della possibilità. Il pensiero di vivere senza distruggere ci viene da culture esterne al mondo occidentale. Da venticinque secoli una minoranza detiene il potere espropriando la maggioranza dai beni prodotti e per sostenere tale potere, ha bisogno di utilizzare la ricerca e la tecnica per produrre armi. A tale scopo è stata esaltata sempre, la figura del conquistatore che va in territorio altrui appropriandosene e sconvolgendo le regole basate sul principio della difesa della vita.



«È l'intreccio – molto "femminile" – tra dimensione politica e dimensione personale, tra sguardo politico sul mondo e vissuto, che non perde di vista il senso e l'importanza della vita di fronte alla pur immensa grandezza dell'impresa da compiere, la centralità dell'individuo (e del suo valore imprescindibile) pur nel pieno del movimento delle masse, e infine l'inseparabilità della natura dei mezzi dalla natura dei fini, l'elemento che ci rende il messaggio di Rosa Luxemburg ancora così caldo e convincente.» [Marco Revelli, p. 104. In Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].

«Durante la seconda guerra mondiale Hitler e Mussolini incontrarono anche una diffusa resistenza nonviolenta delle popolazioni e dei prigionieri ingiustamente dimenticata, o tacciata di "opportunismo" o "passività" da chi forse non sa o non si rende conto che nel bel mezzo di feroci dittature la resistenza passiva è una forma efficace e rischiosa di azione... Non si vedono le donne, se l'ottica è solo militare, non si vedono gli operai che organizzarono pericolosissimi scioperi illegali, non si vedono contadini e contadine che sottraggono i raccolti alla razzia degli eserciti occupanti, gli e le abitanti delle città bombardate, le tenaci solidarietà della vita quotidiana.» [Lidia Menapace, *Pacifismo o barbarie. Materiali per un'altra storia*, p. 55. In Fausto Bertinotti, Lidia Menapace, Marco Revelli, *Nonviolenza. Le ragioni del pacifismo*, Fazi, 2004].



È stato costruito come paradigma universale il sistema di questa piccolissima parte del mondo, l'occidente, basato sulla cultura della violenza e della guerra che è poi la sintesi di tutti i terrorismi. Tutti gli esempi di culture pacifiche e comunitarie presenti nel corso dei tempi, sono stati distrutti o trasformati in altro. Il cristianesimo, ad esempio, lancia l'ultimo attacco alla società comunitaria delle Sibille, cacciandole sul rogo come streghe contribuendo al rafforzamento dello stato moderno espressione, soprattutto, di militarizzazione, colonialismo, razzismo.

Bisogna opporsi sia alla guerra che alla cultura della guerra. Segni in questo senso vengono dall'Africa, da Nelson Mandela, dai processi che si stanno svolgendo nel suo paese. Dai metodi umani e intelligenti degli interrogatori che non si basano su torture e minacce ma su quel pezzetto di umanità che rimane sempre anche nel peggiore delinquente.

Noi avevamo cominciato nelle formazioni partigiane. Nella cultura militare non esiste alcun senso di libertà e di diritto invece le formazioni partigiane avevano un carattere democratico. E con la seconda guerra mondiale, proprio chi odiava più di tutti la violenza ha dovuto assumersi il compito di combatterla. Non c'è contraddizione fra questa resistenza armata e l'antimilitarismo. Una formazione partigiana non userebbe mai i metodi di ferocia tipici dell'esercito regolare. Non torturavamo i prigionieri né distruggevano il territorio. Lo slogan dei partigiani era "fermiamo la guerra" purtroppo la guerra c'è ancora. La pace dobbiamo costruirla.



Voci di nonviolenza

Joyce Lussu

Joyce Lussu (preferirà in seguito tale nome per sintonia politica e culturale con il suo compagno Emilio Lussu) nasce come Gioconda Salvadori a Firenze nel 1912 da genitori marchigiani progressisti e antifascisti che per sfuggire alla repressione si spostano in Svizzera. Trascorre in modo anticonformista la sua adolescenza. Studia filosofia ad Heidelberg fino all'avvento del nazismo e si licenzia in lettere alla Sorbona e in filosofia a Lisbona durante la clandestinità. Tra il 1933 e il 1938 viaggia per l'Africa e matura i suoi interessi per quei paesi colonizzati e per la "natura" componendo i primi testi poetici che saranno pubblicati a cura di Benedetto Croce (1939).

A Parigi si unisce ad Emilio Lussu leader della formazione *Giustizia e Libertà* con il quale condividerà fino alla liberazione, la vita politica clandestina narrata in *Fronti e Frontiere* tradotto in inglese e spagnolo. Negli anni '60 traduce poeti delle avanguardie africane e asiatiche (Neto, O'Neill, Hikmet, Craveirinha e Ho Chi Minh). Attraverso Hikmet verrà a conoscenza del problema del popolo curdo «*costretto a vivere da straniero nel suo territorio*» (*Portrait*, 1988).

È tra i fondatori del *Partito d'Azione* e dell'*UDI*. Si occupa di movimenti di liberazione internazionali e sviluppa un nuovo modo di indagine storiografica (*Storia del Fermano*, 1969). Affronta la realtà sociale delle donne in un libro inchiesta *Donne come te* (1957) per arrivare sulla spinta del femminismo a *Padre Padrone Padreterno* (1976). Entra a pieno titolo nella narrativa italiana con *Le inglesi in Italia* (1970), *L'Olivastro e l'innesto* (1982) e *Libro Perogno* (1982). Molti i saggi e i libri dedicati

alla guerra, al militarismo, alla preoccupazione ecologica: *L'uomo che voleva nascere donna* (1978), *L'Acqua del 2000* (1977), *Donne guerra e società* (1982). Tra le ultime opere *Alba rossa* (1990), *Il turco in Italia ovvero l'italiana in Turchia* (1992). Dall'esperienza terzomondista derivò, dagli anni '70 in poi l'impegno e la valorizzazione dell'*altra storia*, quella delle sibilite e delle streghe, delle tradizioni locali devastate dalla globalizzazione, dedicando una parte notevole della sua carica vitale al rapporto con i giovani, per costruire un futuro di pace. Nella notte del 4 dicembre 1998 i dispacci di agenzia annunciarono la sua scomparsa (avvenuta a Roma) indicandola soltanto come la vedova di Emilio Lussu.

[a cura di LELLA DI MARCO]

Aldo Capitini

Il nome di Aldo Capitini (Perugia 1899 - 1968) ricorre spesso in occasione della marcia della pace Perugia-Assisi da lui avviata nel 1961, ma nel complesso la sua opera è ancora poco conosciuta al di fuori del movimento nonviolento. Fu pensatore inattuale e profetico; anticipò tendenze sociali, movimenti, ma restò sempre consapevolmente in una condizione marginale, mai settaria. Maestro di nonviolenza, si è occupato di educazione ed è stato un educatore per tutta la vita. Ha insegnato all'Università di Pisa; è stato segretario della Normale, poi dimesso da Gentile per il suo antifascismo. Divenne da allora per molti educatore e coscienza di un antifascismo che definì insieme ad altri liberalsocialista. Nel dopoguerra tornò come docente di filosofia morale a Pisa, poi insegnò pedagogia. Ma anche al di fuori

dell'Università fu un instancabile educatore: promosse i Centri di Orientamento Sociale (C.O.S.) come spazi aperti, nonviolenti, ragionanti di democrazia dal basso, convegni, riviste come strumenti di riflessione e coscientizzazione, fino alla proposta integrale della nonviolenza come metodo di trasformazione di sé e della realtà, proposta che è intrinsecamente educativa fin dal proposito di trasformare attraverso il dialogo, la presa di coscienza, il sentimento della comunità. Considerava il potere e la partecipazione come problemi fondamentali del nostro tempo e la democrazia meccanismo insufficiente a risolverli in modo persuasivo. Si trattava invece di trovare i mezzi per ridare a tutti il potere dal basso, di fondare insomma quella che lui chiamava una "omnicrazia". Era profondamente religioso, ma da sempre in urto con le autorità ecclesiastiche fino a richiedere lo "sbattezzo" nel 1958. Lo divideva dalle gerarchie di Roma, dal Santo Uffizio, che inserì le sue opere nell'Indice dei libri proibiti, una concezione della religione aperta «per cui Dio si ricongiunge a tutte le creature, nessuna esclusa e per sempre. La religione non dev'essere divisione, ma aggiunta, aggiunta e apertura continua a tutti». «Se noi osserviamo bene – incomincia – vediamo che il male dell'umanità, della società, della realtà, deriva da un fatto che dura da millenni, che è profondo in noi, e che bisogna combattere e sradicare con una nuova vita religiosa e sociale. Noi non abbiamo pensato e operato per tutti; questo è il fatto, questo è il male, e qui è la necessaria trasformazione». Tra le sue opere fondamentali ricordiamo: *La realtà di tutti* (1948), *L'atto di educare* (1951), *La nonviolenza oggi* (1962), *La*

compresenza dei morti e dei viventi (1966), *Le tecniche della nonviolenza* (1967).

[a cura di FILIPPO TRASATTI]

Danilo Dolci

L'opera di Danilo Dolci (1924-1997) considerata nel suo insieme è impressionante. È uno degli attivisti politici nonviolenti di maggior rilievo in Italia della seconda metà del XX secolo, e dopo un periodo durante il quale le sue idee hanno goduto di una certa diffusione, attraverso conferenze e libri, oggi è ritornato ad essere in ombra.

Dopo aver compiuto gli studi, Dolci triestino si trasferisce a Trappeto (PA), un villaggio di contadini e pescatori nella zona di Partinico, intorno a cui combatterà le sue battaglie nonviolente e in cui nascerà un centro di incontro e di studi internazionale.

Maestro del metodo dell'inchiesta, Dolci analizza l'estrema miseria della popolazione meridionale con lo scopo di trasformare la situazione. Mette il dito nella piaga della collusione tra mafia e politica e viene arrestato. Attraverso digiuni, scioperi alla rovescia, occupazioni nonviolente, marce, ma soprattutto attraverso i dialoghi con le persone, Dolci cerca di coscientizzare i "cafoni" siciliani del fatto di avere dei diritti, di mostrare concretamente la possibilità di autogestirsi, di uscire dalle condizioni di miseria create e mantenute artificialmente dai padroni e dai mafiosi locali.

Il lavoro politico è indissociabile per Dolci dal lavoro educativo: la vera educazione è per lui auto-educazione, conquista di consapevolezza dell'ingiustizia e



della possibilità di emancipazione. Quando deve intraprendere un'opera collettiva, Dolci comincia con la discussione, per far emergere i problemi e i desideri, le domande rimaste nell'ombra, il coraggio di parlare e di agire soffocati dalla prepotenza dei potenti. Straordinaria a questo proposito è l'esperienza per la costruzione del Centro educativo di Partinico, a partire dalle discussioni con i cittadini, adulti e bambini, documentato nel libro *Chissà se i pesci piangono* del 1973. Leggere i temi intorno a cui si svolsero le discussioni ha forse oggi dell'incredibile davanti alla volgarità imperante: che cos'è la speranza? Che cosa viene detto destino? Quali diversi silenzi possono esistere? Che potevano mai avere da dire dei cafoni su tali temi? Ecco la maieutica: «il domandare, il domandarsi che

cos'è la speranza, l'amore, la vita tende a far nascere una risposta in quanto ciascuno ha sperato, amato vissuto, cioè già possiede in sé i semi delle risposte».

Tra le opere principali di Danilo Dolci, ricordiamo: *Banditi a partitico* (1955), *Conversazioni* (1962), *Chissà se i pesci piangono* (1973), *Racconti siciliani, Non esiste il silenzio e Poema umano* (tutti e tre del 1974), *Creatura di creature* (1979), *Dal trasmettere al comunicare* (1988).

[a cura di FILIPPO TRASATTI]

Rosa Luxemburg

Per lo studio e l'approfondimento del pensiero di Rosa Luxemburg è di basilare importanza

riconoscere per prima cosa, in tappe di cammino critico, il suo antidogmatismo come educazione alla nonviolenza. Lei mette alla prova, ogni volta daccapo il nostro desiderio di relazione con lei oggi, e anche la possibilità di cogliere e rimescolare, dalle radici, vecchie e nuove cose in noi.

Da questa figurazione nasce l'urgenza di entrare nelle parole di Rosa Luxemburg che si scelgono, per capire e discutere le certezze dei "competenti" di tutti i tempi, come lei stessa dice con ironia e sviluppa in una *Anticritica*. [Associazione "Rosa Luxemburg" emilia-emilia @katamail.com]

«La guerra pose a nudo il male e dove esso si annidava... Ma già una nuova parola comincia a diffondere altra nebbia: Opposizione. Già comincia, nell'Opposizione, il vecchio gioco della Convergenza: Unità,

Unità, soprattutto, però non all'interno del partito, ma dell'Opposizione.

Cosa significa Opposizione? Un nuovo idolo al posto di quello appena abbattuto? Cosa significa Convergenza? Una nuova menzogna al posto di quella appena smascherata? Cosa significa Unità? Una nuova paralizzante "disciplina" al posto di quella appena distrutta?

Tre volte no!

Lavoro comune in quanto esiste accordo, sì. Ma unione senza chiarezza, senza accordo? No! Non unità, ma chiarezza sopra tutto.

Attraverso l'inesorabile e conseguente messa a nudo delle divergenze, alla convergenza sui principi e sulla tattica, e quindi alla capacità di azione, e quindi all'unità: questo è il cammino». [Rosa Luxemburg, da *Lettera politica*, 3 febbraio 1916].

[a cura di MARISA LA MALFA]

Studiare *per pace*

Segnaliamo alcuni dei principali corsi, istituti e centri presso i quali si possono seguire corsi di formazione all'educazione alla pace, alle scienze per la pace, alla trasformazione nonviolenta dei conflitti. Per le informazioni più specifiche su programmi, scadenze e costi, rimandiamo ai siti Internet indicati

ALL'UNIVERSITÀ

Corsi di laurea

Attualmente sono attivati due corsi di laurea triennali di studi per la pace. In altri sono presenti solo singoli insegnamenti.

Corso di laurea in operazioni di pace, gestione e mediazione dei conflitti, presso l'Università di Firenze.

<http://www.operatoriperlapace.unifi.it/>

Corso di laurea in scienze per la pace, presso l'Università di Pisa

<http://pace.unipi.it/didattica/laureapace>

Master

Presso molti atenei sono stati attivati master, a pagamento (spesso assai costosi) sui temi della pace, della mediazione e dei conflitti, con approcci e livelli qualitativi assai diversi tra loro.

Gestione dei conflitti interculturali ed interreligiosi, presso l'Università di Pisa
<http://pace.unipi.it/didattica/master>

A LIVELLO DI BASE

In Italia

Centro Studi Sereno Regis

Organizza corsi di formazione sulla trasformazione nonviolenta dei conflitti, per insegnanti, studenti, operatori di pace, attivisti di gruppi di base.
www.cssr-pas.org

Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti

Organizza corsi di formazione sulla gestione dei conflitti a livello interpersonale, prevalentemente per insegnanti ed educatori.
<http://www.cppp.it/>

Nel mondo

Transcend Peace University (TPU)

Fondata e diretta da Johan Galtung, è una università online che propone una quindicina di corsi semestrali, a pagamento.
<http://www.transcend.org/tpu/courses.shtml>

BIBLIOGRAFIA

Libri in italiano

AA.VV., *Resistenze civili: le lezioni della storia*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 1993.

J. Galtung, *Gandhi oggi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987.

M. K. Gandhi, *Antiche come le montagne*, Edizioni di Comunità, Milano 1963.

Id., *Teoria e pratica della nonviolenza*, Einaudi, Torino 1973.

A. L'Abate, *Addestramento alla nonviolenza*, Satyagraha, Torino 1985.

Monica Lanfranco e Maria Di Rienzo, *Donne disarmanti. Storie e testimonianze su nonviolenza e femminismi*, Edizioni Intra Moenia

L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze

J. M. Muller, *Strategia della nonviolenza*, Marsilio, Venezia-Padova 1975.

Id., *Lessico della nonviolenza*, Satyagraha editrice, Torino 1992.

Giuliano Pontara, *Antigone o Creonte*, Editori Riuniti Roma 1990.

J. Sémelin, *Per uscire dalla violenza*, traduzione italiana EGA, Torino 1985.

G. Sharp, *Politica dell'azione nonviolenta*, traduzione italiana Edizioni Gruppo Abele, Torino, 3 volumi.

Due riviste

Azione nonviolenta, rivista mensile del movimento nonviolento: <http://www.nonviolenti.org/>.
Satyagraha, www.pdpace.interfree.it.

Alcuni siti

<http://www.gandhiinstitute.org/>
<http://www.nonviolence.org/>
<http://www.transcend.org/>



educazione

società

Le stragi nazifasciste: tra processi e memoria

ENZO COLLOTTI

La faccenda dell'“armadio della vergogna”, come ormai passa alla storia la vicenda incredibile e purtroppo tutta italiana delle istruttorie occultate e poi indebitamente archiviate dalla magistratura militare relative alle stragi nazifasciste del 1944-45, torna a richiamare la nostra attenzione e a sollecitare una serie di considerazioni critiche



PAGINA
23

▼
Negli ultimi due anni abbiamo assistito a una svolta che sembrava in qualche misura risarcire almeno parzialmente le occasioni che erano andate perdute con quegli occultamenti in termini di perdita di memoria e di giustizia denegata. In questo senso sembrava dovessero convergere, da una parte, l'istituzione di una Commissione parlamentare intesa a fare luce sulle ragioni e sulle modalità attraverso le quali si pervenne all'archiviazione e ad accertare le responsabilità, di quali organi istituzionali e di quali persone, che si collocano a monte di un atto di tale gravità; dall'altra, la riapertura, dopo decenni di silenzio, di una serie di processi resi possibili dalla messa a disposizione dei materiali istruttori predisposti oltre quarant'anni fa, che avrebbe dovuto significare il tentativo di recuperare nell'opera della giustizia un ritardo del quale soltanto ora, alla prova effettiva dei processi, siamo in grado di misurare interamente le conseguenze.

Il nesso tra i due tipi di intervento, quello parlamentare e quello giudiziario, si era rivelato in realtà anche più stretto di quanto non sapessimo sin dall'apertura dell'armadio. Se era prevedibile che i processi avrebbero dovuto seguire un iter per forza di cose a un ritmo più lento di quanto sarebbe

stato desiderabile, se non altro perché a distanza di quarant'anni gli imputati identificati decenni prima si sono assottigliati per cause fisiologiche, al pari dei possibili testimoni, al di là del fatto che il passare del tempo getta inevitabilmente più di un'ombra sull'attendibilità degli stessi testimoni, dalla parte dell'accusa come da quella della difesa. Inoltre, non bisogna neppure sottovalutare, come è accaduto a proposito dell'esito del processo per la strage della Certosa di Farneta, che alle difficoltà di identificare precise responsabilità individuali, come è nel compito del giudice, si possono cumulare deficit culturali e interpretativi che derivano anche da una perdita di sensibilità connaturale alla perdita di memoria. Ora, se già tutti questi fattori giocano nel senso di dare una risposta riduttiva alle aspettative create dalla pubblicizzazione degli atti occultati, un ulteriore motivo di inquietudine è stato creato dalla notizia che al di là delle centinaia di fascicoli insabbiati sino al 1994 ne sono saltati fuori altri 270 anch'essi indebitamente trattenuti dalla Procura militare generale e soltanto nei mesi scorsi inoltrati alle procure di rispettiva competenza. Insomma, una sorta di occultamento nell'occultamento, che si spera non procuri ulteriori

ritardi nelle procedure giudiziarie, anche se, per quel che si sa, le motivazioni di questo ulteriore insabbiamento non sono tali da lasciare affatto tranquilli. Si tratterebbe infatti di fascicoli relativi a crimini commessi da unità della Repubblica Sociale Italiana al servizio dei tedeschi, a conferma dell'ipotesi sempre avanzata da noi che all'origine dell'occultamento non vi fossero soltanto i riguardi diplomatici per la Repubblica federale tedesca costantemente invocati a giustificazione dell'inattività della giustizia, ma anche e soprattutto la volontà politica e corporativa di coprire le nefandezze della Repubblica Sociale Italiana scaricando così tutte le responsabilità sui cattivi tedeschi. Una riprova, se ve ne fosse stato bisogno, di come della distruzione della memoria si alimenti non da ultimo proprio il revisionismo storico para o neofascista.

L'azzeramento della storia

Fare i processi oggi è certamente un'arma a doppio taglio, non soltanto perché non se ne può garantire a priori l'esito ma anche perché ne potrebbe risultare, in più di un caso, la verifica dell'impossibilità pura e semplice di

I mezzi tecnici introducono nel rapporto educativo mediazione e separazione. L'educazione è sempre meno rapporto tra le persone e sempre più problema di mezzi e del loro uso

Scuola e mercato

GIUSEPPE BAILONE

L'etimologia tiene lontane le due parole: la *scholé*, riposo, tempo libero, *otium*, ha nell'attività del mercato la sua negazione, *negotium*. La storia però le ha spesso avvicinate, anche nell'antichità classica, quando il significato etimologico era ancora trasparente. I Sofisti, ad esempio, hanno, nell'Atene di Pericle, messo sul mercato scuole di ottimo livello

procedere. Ma non farli rischia di essere un atto di irresponsabilità, al limite un doppio crimine, contro la memoria e contro le popolazioni sulle quali la tragedia delle stragi è passata come un ciclone lasciando brandelli di ricordi che non si sono ricomposti in una memoria condivisibile dalle comunità locali. Non che basti una sentenza a conciliare le memorie; il discorso non è questo, ma il senso che se le istituzioni pubbliche, a cominciare dallo Stato, si fossero preoccupate dell'accertamento della verità e quindi delle responsabilità avrebbe conferito sicuramente fiducia alle popolazioni e rendendole partecipi di un dramma collettivo ne avrebbe lenito sia la sensazione di estraneità alla storia nazionale, sia il senso di frustrazione che non di rado ha alimentato odi locali e memorie antipartigiane.

La conclusione dei processi non può essere la soddisfazione per la condanna di uomini oggi quasi novantenni cui qualsiasi corte risparmierebbe il carcere che pure avrebbero meritato. La loro vera conclusione sarebbe la riaffermazione della non liceità e legittimità dei crimini commessi, fossero stati compiuti del tutto a freddo, per atti di mero sadismo da parte di truppe aduse a una guerra di sterminio e rotte a qualsiasi atto di terrorismo, o con il pretesto della rappresaglia. Riaffermare il principio della salvaguardia delle popolazioni civili e negare un diritto di rappresaglia, che spesso si è esercitato su vecchi, donne e bambini contrabbandati come partigiani, questo è quello che si deve chiedere alla giustizia, al di là dell'ovvia individuazione dei responsabili materiali.

Lasciare impuniti crimini come quelli di Sant'Anna di Stazzema, di Civitella, di Marzabotto, di Fivizzano e delle tante altre località emerse alla notorietà per la ferocia delle stragi, significa contribuire a perpetuare ferite aperte senza che possa maturare nelle popolazioni colpite quella consapevolezza collettiva che fa parte del loro senso di cittadinanza. Quando sentiamo che i processi rischiano ora di bloccarsi anche perché lo Stato non concede i mezzi materiali e il personale giudiziario per accelerarne il percorso, non possiamo non imputare queste gravi disfunzioni ad una congiuntura politico-culturale che è la più idonea a legittimare una nuova rinuncia dello Stato ad esercitare la funzione di giustizia, nel contesto di un'azione di governo che punta semplicemente all'azzeramento della storia. ●

Il nostro ordinamento costituzionale tutela la scuola con particolare riguardo alla libertà d'insegnamento e al diritto di tutti di accesso ad essa, ma non esclude del tutto il mercato dalla scuola. Infatti, a fianco della scuola di Stato, c'è sempre stata una scuola privata e di mercato, confessionale o meno. Si è però sempre trattato di una presenza marginale. Da quindici o vent'anni a questa parte, invece, è iniziato l'assalto del mercato alla scuola di Stato. Un assalto che tende non solo a piegare la scuola alla logica del mercato, riducendola ad azienda scolastica, ma a fare della scuola stessa un mercato.

Prodotti "finiti"

La rivoluzione informatica non solo dilata enormemente il mercato dei mezzi didattici, ma rende possibile la realizzazione di prodotti didattici "finiti" che incorporano l'azione docente. Non c'è solo il passaggio dalla lavagna tradizionale a quella luminosa, che resta uno strumento nelle mani del docente, ma al dvd che con le immagini in movimento "assorbe" la funzione docente. Anche la produzione su carta, puntando sempre più sui moduli operativi, va in questa direzione. (I docenti vengono assuefatti alla novità anche attraverso corsi di aggiornamento che si avvalgono, in tutto o in parte, di una didattica al computer: il discente entra, tramite Internet, nel programma, legge, fa gli esercizi che gli vengono corretti in rete, in alcuni casi non vede mai il docente). È vero però che questi prodotti non

sono una novità assoluta. Anche in passato, ai margini della scuola vera e propria, viveva un mercato di prodotti didattici sostitutivi dell'azione docente per chi non poteva frequentare le lezioni. C'era la scuola per corrispondenza e la Scuola Radio Elettra Torino, ad esempio, era presente con successo su quel mercato. Oggi c'è la Cepu e la differenza è grande: la prima copriva un mercato molto limitato e di insegnamento solo in campo professionale, la seconda ha un mercato molto più ampio e investe ogni tipo di insegnamento. Anche il mercato dell'insegnamento delle lingue è molto cresciuto negli ultimi decenni. Se poi si considera la quantità crescente di servizi e prodotti didattici "finiti" che entra nella scuola di Stato si può misurare quanto il mercato scolastico si stia spostando dai margini della scuola verso il suo corpo centrale.

Insegnamento in presenza

In questo processo, sempre più rapido, è in gioco il destino dell'insegnamento: non è infatti la stessa cosa stare a monte o a valle del prodotto didattico, produrlo o consumarlo, anzi assistere gli studenti che consumano il prodotto.

L'insegnamento tradizionale, "in presenza" come si dice in gergo, tende a dividersi in attività altamente qualificata di realizzazione di prodotti didattici "finiti" e in attività di assistenza psicologica e didattica alle attività di apprendimento degli studenti. Sorprendente anche questa nuova espressione gergale del didattichese, "in presenza", per

Narrazione orale, teatro, natura e diverse adolescenze alla Casa-laboratorio di Cenci

10 - 13 febbraio 2005 *Le sorgenti del narrare*: l'oralità e l'arte della narrazione orale: imparare a raccontarsi e a raccontare.

9 - 13 marzo *Teatro, natura e diverse adolescenze*: dopo l'esperienza di incontro tra giovani italiani e brasiliani dell'estate 2003 e il lavoro con i ragazzi di Nisida dell'estate 2004, propone un terzo stage teatrale, con la partecipazione di alcuni ragazzi di Bahia e alcuni ragazzi di Napoli, aperto ad altri adolescenti interessati alle ricerche nate da questi scambi.

Per informazioni: *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.

Conflitti

"Stare al mondo. Un progetto educativo di responsabilità sociale" è il tema editoriale della rivista *Conflitti* (conflitti@cppp.it) del 2005 (dossier previsti: "La sofferenza del mondo e l'educazione infantile"; "Età di transizione. adolescenza, i passaggi"; "Dentro il tunnel del divertimento", "Educazione sessuale").

Nella palude di una cultura narcisistica che enfatizza a dismisura il puro benessere individuale, deprivata progressivamente da una visione più ampia che attenga alla responsabilità di ciascuno verso gli altri e verso il futuro, c'è la necessità di trovare nuove forme per capire il significato dello "stare al mondo", capire quali possano essere i vantaggi evolutivi di uno "stare al mondo" come capacità di essere solidali con il futuro collettivo piuttosto che individuale. Si può guardare al futuro in un'ottica formativa che sappia coinvolgere sia il mondo adulto che le nuove generazioni, per andare oltre il consumismo e il privilegio.

L'abbonamento annuale a *Conflitti* (4 numeri) costa 20 euro, da versare sul c/c postale n. 34135764 intestato a Centro Psicopedagogico per la Pace - via Campagna 83 - 29100 - Piacenza.

potranno far sentire il loro peso, soprattutto se la maggioranza dei docenti manterrà un solido rapporto con la competenza disciplinare, resistendo al "distacco" e all'alleggerimento disciplinare, e cercherà un accesso, anche parziale, al lavoro creativo e di realizzazione dei prodotti didattici. La divisione potrebbe allora investire le funzioni e il tempo di lavoro, senza spaccare la categoria. ●

qualificare l'insegnamento diretto, frontale. In passato non si è mai sentito il bisogno di indicare con un'espressione *ad hoc* che l'insegnamento mette in rapporto diretto l'insegnante e gli studenti. Evidentemente la novità gergale segnala una importante novità sostanziale. È la novità che divide, spacca in due l'antico mestiere dell'insegnante: una minoranza che produce merce didattica e una larga maggioranza che riduce sempre più la propria "presenza" didattica ad assistenza dell'attività di apprendimento.

L'articolo 33 della Costituzione quale significato assumerà per le due figure professionali destinate a differenziarsi sempre di più?

Per la minoranza che, con buona competenza disciplinare e sicuro controllo dei mezzi, saprà ritagliarsi un ruolo creativo a monte dei prodotti didattici, la libertà d'insegnamento avrà un significato ben diverso da quello che assumerà per i docenti la cui "presenza" si configurerà come assistenza didattica e sostegno psicologico agli studenti nel loro consumo dei prodotti didattici. Questi insegnanti "assistenti" avranno con la disciplina un rapporto sempre più distante e mediato.

Non è un caso che i nuovi corsi di laurea per l'insegnamento prevedano una preparazione più veloce in termini disciplinari e un lungo perfezionamento psicopedagogico e didattico. Si preparano i nuovi docenti, leggeri in competenza disciplinare, tanto il compito di impartire il sapere passerà sempre più attraverso il consumo dei servizi e dei prodotti didattici, e attrezzati per l'assistenza all'attività di apprendimento. «Gli insegnanti non devono cedere il passo agli organizzatori e ai gestori delle attività di apprendimento delineate dagli ultimi tayloristi» berlingueriani. Così si leggeva nella mozione finale, votata quasi all'unanimità, dell'assemblea (con settecento presenti) dei docenti di Torino e provincia dell'8 febbraio 2000, in lotta contro il concorsone e il suo tentativo di dividere gli insegnanti in base alla neolingua del didattichese burocratico. Ma la rapida vittoria di quella lotta non ha lasciato il tempo di vedere e capire il movimento di cose che stava cambiando la scuola.

Il concorsone ha spaventato e umiliato così profondamente la categoria degli insegnanti che la risposta è stata tumultuosa e travolgente, costringendo Berlinguer a fare subito marcia indietro. Non c'è stato il tempo per capire che la via burocratica all'azienda sco-

lastica rispondeva in modo perverso, burocratico appunto, e copriva il rapido processo di avvicinamento del mercato alla scuola.

Il movimento di lotta ha invocato l'articolo 33, ha difeso la dignità del mestiere dalla politica scolastica del Governo, senza riconoscerla come effetto di forze storiche travolgenti e risposta burocratica alla loro pressione. Umiliati dall'improvvisa divisione che il concorsone imponeva a una categoria da sempre al riparo da lotte competitive interne per ragioni di stipendio e di carriera, gli insegnanti non hanno visto la spaccatura del loro mestiere ad opera delle cose.

Il destino dell'insegnamento

I mezzi tecnici introducono nel rapporto educativo elementi di mediazione, di distacco e di separazione e l'educazione diventa sempre meno rapporto tra le persone e sempre più problema di mezzi e del loro uso. I prodotti didattici "finiti" radicalizzano il distacco. Di qui tutto il ricettario didattico della nuova pedagogia e la loro destinazione ad esami finali che non sono più incontri sul terreno disciplinare tra persone, l'esaminatore e l'esaminando, ma un incontro con domande anonime a risposta multipla.

Da quest'anno anche l'esame di Stato di medicina si conclude, dopo un tirocinio clinico di tre mesi, con una prova scritta composta di 90 + 90 quiz da risolvere in due tornate di 150 minuti ciascuna nella stessa giornata ed uguale su tutto il territorio nazionale. I quiz vengono presi da un bacino di cinquemila domande in cui la corporazione medica ha fissato in cinquemila tesi, le risposte giuste, pubblicate in cinque volumi per 50 euro, il proprio sapere e la propria deontologia.

Sembra il trionfo del metodo Cepu. Pare che non resti che aspettare l'affermarsi di un potere oligopolistico o monopolistico. Ma la situazione è ancora fluida e aperta. Assomiglia un po' a quella della televisione nei primi tempi dopo la liberalizzazione, quando fiorivano iniziative di varia natura, anche artigianale, prima che il mercato venisse occupato dai grandi gruppi e chiuso. Si tratta di vedere quanto durerà questa fase di sperimentazione, come si chiuderà e chi sarà a chiuderla vincendo la partita di potere sul nuovo mercato. Allora capiremo quel che ne sarà dell'articolo 33. Nel frattempo la coscienza e il buon lavoro degli insegnanti



Reuven Feuerstein

MAURIZIO GIROLAMI

Dalla fondazione dell'*ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential)*, avvenuta nel 1992 in Israele, Reuven Feuerstein coordina un folto gruppo di collaboratori in una serie di attività: formazione di docenti, ricerca pedagogica e didattica, terapia di soggetti svantaggiati e sostegno alle relative famiglie



Ho rivisto Reuven Feuerstein la scorsa estate ad Amsterdam, dove ero andato ad aggiornarmi sulla versione *basic* (destinata ai bambini in età pre-scolare) del Programma d'Arricchimento Strumentale (PAS). Sempre uguale: piccolo tondeggiantissimo, canuto, il basco scuro sulle ventitré, lo sguardo penetrante. Ha dato per l'ennesima volta, con maestria e efficacia comunicativa, una pubblica dimostrazione di come un bambino con deficit cognitivo (spesso un down), opportunamente stimolato, sia in grado di cambiare se stesso e di effettuare operazioni elementari di astrazione.

Ebreo rumeno, sul finire della II guerra mondiale, Feuerstein è scappato da un lager ed ha cominciato, nel neonato stato d'Israele, a formare ed avviare agli studi migliaia di bambini, adolescenti e giovani adulti. Nell'arco di quasi 60 anni, si è laureato in psicologia alla Sorbona (1970) intrecciando la riflessione teorica con l'osservazione clinica e l'attività pratica di applicazione degli "strumenti" che via via veniva elaborando: il LPAD (*Learning Potential Assessment Device*), per diagnosticare il potenziale d'apprendimento e il PAS, per sviluppare le funzioni cognitive di soggetti svantaggiati. Dalla fondazione dell'*ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential)*, avvenuta nel 1992, coordina un folto gruppo di collaboratori in una serie di

attività: formazione di docenti, ricerca pedagogica e didattica, terapia di soggetti svantaggiati e sostegno alle relative famiglie. Nel 1999 ha ricevuto dall'Università di Torino la laurea *ad honorem*.

La modificabilità cognitiva strutturale

Circa l'apprendimento, che i comportamentisti spiegavano con il modello Stimolo - Risposta (S-R), Feuerstein concorda con Piaget sulla centralità delle peculiarità cognitive dell'organismo umano nel processo d'apprendimento (S-O-R), ma se ne discosta per due sostanziali modifiche:

- La convinzione che l'essere umano è in grado, nell'affrontare situazioni nuove, di modificarsi e di sviluppare le proprie capacità di apprendimento ben oltre le fasi descritte da Piaget, lungo tutto l'arco dell'esistenza. Il cambiamento non è tanto nella quantità di conoscenze, quanto nella loro riorganizzazione. I recenti sviluppi delle neuroscienze sembrano confermare che alla morte di neuroni (che inizia intorno ai 20 anni), come anche alle menomazioni cerebrali (traumatiche o da invecchiamento) il cervello è in grado di reagire ristrutturandosi e ridistribuendo ai centri neuronali superstiti le funzioni prima svolte da quelli decaduti. La

misura del recupero operativo dipende anche dall'intensità della riabilitazione e dall'esercizio costante delle funzioni cognitive.

- L'enfaticizzazione (sulla scorta anche degli studi di Vigotsky e Bruner) del ruolo del *mediatore*.

La teoria della mediazione

Il mediatore è colui che riesce a fare da ponte, da filtro, tra lo stimolo (dati, procedure, nozioni, concetti, ecc.) e l'allievo, al quale egli propone le strutture che gli rendono agevole organizzare la risposta. L'allievo impara così a raccogliere, elaborare e organizzare i dati. Il modello diventa S - H - O - H - R, dove H sta per (*human being*, cioè il *mediatore*). La mediazione è tanto più efficace quanto più viene svolta secondo modalità precise, i *Criteri di mediazione*, che ne costituiscono la qualità. Feuerstein non li "inventa", ma li rileva nel vasto universo di esperienze significative di figure salienti dell'esistenza del bambino o dell'adolescente, direttamente osservate o descritte nella letteratura (la madre, lo zio, il nonno, il maestro, ecc.). Un esempio di criterio è la mediazione di *intenzionalità*, cioè la trasmissione all'allievo della determinazione del mediatore a condurlo ad una meta precisa, in un processo di cambiamento di cui l'allievo diviene

consapevole e dà riscontro (*reciprocità*). La sfera affettiva è ben presente nell'interazione fra mediatore e allievo, ma è finalizzata allo sviluppo del processo cognitivo.

La valutazione dinamica

Il LPAD (Learning Potential Assessment Device) è lo strumento diagnostico elaborato da Feuerstein per effettuare la *valutazione dinamica* della capacità di apprendimento. Esso differisce dalla psicomotricità tradizionale per due aspetti: non pretende di misurare il livello di funzionalità cognitiva raggiunto dal soggetto, né la sua approssimazione ad un presunto standard medio, ma la sua capacità di apprendere. A tale scopo il valutatore interviene attivamente nel test che si articola in 3 fasi: il pre-test, in cui l'allievo è chiamato a risolvere un esercizio, seguendo una consegna data; la mediazione di apprendimento, cioè la discussione circa le strategie – quelle poste in atto e quelle possibili – che consente al mediatore di individuare le funzioni cognitive attivate dall'allievo; il post-test, che rivela l'entità del cambiamento dell'allievo, la sua sensibilità alla mediazione.

Il LPAD dà luogo ad un *Profilo* (Report) in cui il mediatore descrive il comportamento cognitivo dell'allievo, i suoi punti di forza e di debolezza e indica il tipo di esercizi utili al suo miglioramento.

Il programma d'arricchimento strumentale

Gli strumenti del PAS sono 14 fascicoli di esercizi concepiti per potenziare le funzioni cognitive di soggetti svantaggiati, mediante operazioni e procedimenti diversi, che pongono in condizione i discenti di effettuare connessioni e confronti, mettere a fuoco problemi pensare in modo efficace e per questa via acquisire motivazione. Concepiti prescindendo da qualsiasi riferimento a materie scolastiche gli esercizi del PAS offrono abbondanti spunti per essere estesi a ogni tipo di situazione esistenziale. Tradotto in sedici lingue e utilizzato in circa settanta paesi, il PAS, oltre a rimotivare formatori e docenti può essere utilmente applicato con soggetti disparati: non solo individui con deficit congeniti, ma anche studenti in difficoltà, non motivati, carenti di metodo o semplicemente persone intenzionate a migliorare le loro modalità operative. ●



Valutazione dinamica del potenziale di apprendimento

Si tiene a Roma dal 13 al 18 febbraio 2005 (presso la Facoltà Valdese di Teologia - Aula Magna, via Pietro Cossa 42) il II workshop di formazione in Learning Propensity Assessment Device, un approccio dinamico alla valutazione, basato sulla teoria della Modificabilità cognitiva strutturale, in situazioni in cui le funzioni cognitive di base sono carenti o latenti o si sono strutturate in modo inadeguato. Questo tipo di valutazione è adatta a bambini in età prescolare ma anche nelle situazioni più o meno gravi di deficit cognitivo da disordine neurologico di soggetti in età avanzata. L'iniziativa – organizzata dall'International Center for the Enhancement of Learning Potential in collaborazione con Connessioni, Irre-ER, Insieme Intelligenti - C.S.D.A.C., Mediation A.R.R.C.A., Il Pitigliani Centro ebraico italiano, Sistema Multiproposta – si svolgerà in italiano ed inglese; è prevista la traduzione simultanea nelle sessioni plenarie e l'assistenza di traduzione nelle sessioni di gruppo.

Per informazioni e iscrizioni: tel. 340.6968934 - 329.4115715, e-mail mediation@fastwebnet.it.

L'APPRENDImente

Se la mente è
... *un orologio* apriamolo e guardiamo i suoi meccanismi
... *una palestra* alleniamoci con i suoi attrezzi
... *un soufflé* studiamone la ricetta, per rifarlo

L'apprendimento è possibile in tutto l'arco dell'esistenza

L'APPRENDImente è un corso di ginnastica mentale per tenersi in forma; per capire come funziona il pensiero, per divertirsi a ragionare. I destinatari sono uomini e donne desiderosi di tenersi mentalmente in forma, curiosi/e di capire come funziona il pensiero e comunque decisi/e a... *pensarci bene*. Il corso (20 ore in 10 sedute) si svolge a Torino ed è condotto da Maurizio Girolami.

Per informazioni e iscrizioni: tel. 340.6968934 - 329.4115715, e-mail mediation@fastwebnet.it.



MAESTRE E MAESTRI

Pietro Chiodi nacque il 2 luglio 1915 a Corteno Golgi, in provincia di Brescia. Consegui nel 1934 l'abilitazione magistrale e poi si trasferì a Torino, dove si laureò in Pedagogia nel 1939 con Abbagnano.

Nel 1939 vinse la cattedra di storia e filosofia al Liceo classico "Govone" di Alba, dove ebbe come allievo Beppe Fenoglio, che lo raffigurò come professor Monti ne *Il partigiano Johnny*. Allo scrittore, morto prematuramente nel febbraio 1963, Chiodi dedicò nel '65 su *La Cultura* uno dei suoi scritti più intensi, "Fenoglio scrittore civile", dove scrisse a proposito di *Una questione privata*: «La violenza è imposta; non certo nel senso che sia vilmente subita, bensì in quello della sua virile assunzione in quell'intermondo commisto di volere e non volere che definisce il luogo del tragico». Parole che possono valere anche per la scelta della lotta armata da parte di Chiodi.

Al liceo di Alba si legò di amicizia fraterna con il collega di lettere Leonardo Cocito e nel luglio 1944 lo troviamo in una formazione GL che combatteva insieme ai garibaldini di Cocito. Il 18 agosto furono catturati dalle SS italiane e interrogati dalla Gestapo a Bra. Cocito fu impiccato a Carignano il 7 settembre. Chiodi venne deportato, prima in un campo a Bolzano, poi in un altro vicino a Innsbruck, dove riuscì a farsi passare per lavoratore volontario e a ritornare fortunatamente in Italia. Nelle Langhe riprese la guerriglia come comandante del battaglione garibaldino «Leonardo Cocito», sino alla liberazione di Torino nell'aprile del '45. Sono gli eventi raccontati nel diario partigiano *Banditi* pubblicato nel 1946 ad Alba, a cura dell'ANPI, con il nome partigiano di "Valerio"².

Già prima della guerra aveva iniziato a studiare Heidegger al quale dedicò numerosi articoli e due saggi (*L'esistenzialismo di Heidegger* e *L'ultimo Heidegger*, pubblicati entrambi a Torino da Taylor, nel 1947 e nel 1952). Decisive nella cultura filosofica italiana sono le sue traduzioni delle opere del filosofo tedesco e soprattutto quella di

Pietro Chiodi

CESARE PIANCIOLA

In un'intervista del 1962 Beppe Fenoglio ricordava i suoi anni di liceo: «Prima della guerra, quando ero studente, vi erano insegnanti che distribuivano cultura anche fuori delle aule scolastiche. [...] Il professor Chiodi, massimo studioso di Heidegger in Italia, [...] sapeva parlare ai giovani a scuola e nelle sale dei caffè e spalancava menti e coscienza. Quanti di noi andammo nei partigiani perché sapevamo che c'era anche lui? E quanti gli devono la loro formazione intellettuale e civica?»¹

Essere e tempo, Bocca, Milano 1953, ampiamente rifatta per l'Utet (Torino 1969); nel frattempo traduceva anche *Sentieri interrotti*, che uscì presso La Nuova Italia soltanto nel 1968. Altre traduzioni importanti, anche per lo sforzo di tenersi lontano dalla terminologia idealistica, sono quelle della *Critica della ragion pura* e degli *Scritti morali* di Kant (Utet, Torino 1967 e 1970), autore sul quale pubblicò vari studi e al quale dedicò un'antologia per le scuole di esemplare chiarezza (*Il pensiero di Immanuel Kant*, Loescher, Torino 1964). Gli ultimi suoi libri sono *Esistenzialismo e fenomenologia* (Comunità, Milano 1963), che istituisce un articolato confronto tra Husserl e Heidegger, e *Sartre e il marxismo* (Feltrinelli, Milano 1965).

All'esistenzialismo dedicò anche due antologie: *L'esistenzialismo*, Loescher, Torino 1958, per le scuole, e *Il pensiero esistenzialista*, Garzanti, Milano 1959, rivolta a un pubblico più vasto.

Ma gli interessi di Chiodi erano molto ampi e scrisse anche articoli sull'arte contemporanea. Lo scrittore Giovanni Arpino, che lo frequentò negli anni torinesi, lo ricordava come un intellettuale vivo che parlava tanto di filosofia e di politica quanto di football e di ogni altro aspetto della vita quotidiana.

Liberò docente dal 1955, continuò a insegnare nei licei, trasferendosi nel '57 prima a Chieri, poi a Torino, al liceo "Alfieri". Nel 1964 fu chiamato alla cattedra di Filosofia della storia nella Facoltà di Lettere e filosofia di Torino (notevole è il programma teorico delineato nella prolusione del 17 marzo 1965 su *Filosofia, storia e realtà umana*, pubblicato sulla *Rivista di filosofia*). Nella stessa Facoltà insegnò anche Pedagogia. Nei corsi di filosofia della storia ci insegnò a praticare la chiarezza dei

concetti, in uno stile scabro e alieno da artifici retorici, analogo filosofico di quello di Fenoglio; in quelli di pedagogia ci fece amare Dewey e l'attivismo pedagogico.

In un bel profilo scritto su *Belfagor* (marzo 1992) Giuseppe Cambiano ha scritto che «Chiodi seguì gli eventi del '68 [...] in un viluppo di sentimenti talvolta contrastanti: da una parte, certo, la delusione e il dispiacere nel vedersi collocato ingenerosamente tra i ranghi della conservazione, ma, dall'altra, anche la trepidazione pedagogica, con anni di insegnamento liceale alle sue spalle e l'esperienza di una lotta combattuta, di fronte a velleità, [...] fragilità ideologiche, strade senza uscita imboccate dal movimento studentesco».

I suoi ultimi progetti di lavoro erano uno studio sulla nozione di bisogno, che doveva riprendere una tematica centrale dei *Manoscritti* di Marx, e la traduzione della *Critica del giudizio* di Kant.

Gravemente sofferente di artrite, non sopravvisse alle complicazioni dell'operazione cui si sottopose. Morì il 22 settembre 1970 all'età di 55 anni. Abbagnano pronunciò all'Università un commosso necrologio: «La modestia per cui Kant dichiarava che il lavoro del filosofo non è superiore a quello del "lavoratore più umile" è stata l'insegna di tutta l'opera di Chiodi»³. Anche in questo è stato ed è ancora un maestro. ●

NOTE

1. Da un'intervista di Gino Nebiolo a Beppe Fenoglio, *Gazzetta del Popolo*, 9 ottobre 1962.
2. Seconda edizione: Panfilo, Cuneo 1961; poi Einaudi, Torino 1975 e 2002, quest'ultima con una introduzione di Gian Luigi Beccaria; edizione speciale per *l'Unità* a cura di Enrico Mainera e Augusto Cherchi, 25 aprile 2003.
3. *Rivista di filosofia*, ottobre - dicembre 1970.

Adam, un bambino ebreo di 7 anni di 2^a elementare stava giocando in casa di un vicino quando una bomba esplose dentro un autobus a Gerusalemme...

Cominciare dai bambini e dalle bambine

JOSIE MENDELSON *

“Mano nella Mano”, il centro per un’educazione arabo-ebraica, creato nel 1997 con l’obiettivo di favorire un’educazione egualitaria, bilingue e multiculturale per bambini/e ebrei/e ed arabi/e, ha tre scuole in Israele

La piccola Noha, di 4 anni, sta terminando il primo anno di scuola d’infanzia. I suoi genitori, Olga, una immigrata dell’ex Unione Sovietica, e David, un israeliano di quarta generazione, l’hanno iscritta ad una scuola infantile arabo-ebraica a Gerusalemme che fa parte della scuola bilingue “Mano nella Mano”. David mi ha raccontato che, all’inizio, era stato completamente contrario a quest’idea perché pensava che Noah era troppo piccola per essere posta «nel centro del conflitto», però, di fronte all’insistenza di Olga, accettò di andare a visitare quella scuola infantile. «Mi è bastato stare lì solo mezzora per convincermi che quello si era un posto per mia figlia: ho visto bambini e bambine giocare, cantare e parlare in ebraico e in arabo; ho ascoltato i loro insegnanti raccontare storie nelle due lingue e allora mi sono resa conto che in quella scuola non c’era nessun conflitto. È così che dovrebbero andare le cose. Quello che più mi colpiva era che tutto questo era del tutto normale e naturale. Il giorno dopo abbiamo iscritto Noah a questa scuola d’infanzia».

Un anno dopo i genitori degli alunni/e furono d’accordo nel considerare straordinario quell’anno scolastico. Oggi Noah comprende, canta e parla arabo e il suo vocabolario si arricchisce sempre più. Ha amici/che ebrei/e e arabi/e, è stata in case arabe ed ebraiche, ha partecipato a feste ebraiche, cristiane e musulmane... e tutto frequentando una scuola dove queste esperienze si vivono in modo assolutamente normale, stimolante e gradevole. Le famiglie hanno aggiunto che, secondo loro, quest’anno è stato un’esperienza molto interessante durante la quale hanno tratto enorme beneficio dal contatto e dal dialogo con le altre famiglie e con il personale della scuola.

Più di 500 bambini/e condividono quest’esperienza straordinaria di Noah e dei suoi genitori nelle tre scuole che “Mano nella Mano” ha attualmente in Israele.

“Mano nella Mano”, il centro per un’educazione arabo-ebraica è stato creato nel 1997 con l’obiettivo di favorire un’educazione egualitaria, bilingue e multiculturale per bambini/e ebrei/e arabi/e. In mezzo al conflitto israelo-palestinese e superando ostacoli difficili, i due cofondatori, Lee Gordon e Amin Kahalef, cominciarono a cercare in Israele luoghi adatti a iniziare questa esperienza rivoluzionaria. Ricevettero risposte positive da due luoghi: la città di Gerusalemme e il Consiglio Regionale di Misgav che erano disposti a creare un’associazione con lo scopo di aprire una scuola nella città araba di Saknin e un’altra nel villaggio ebraico di Shaab.

Fu così che nel mese di settembre del 1998 “Mano nella Mano” aprì le sue due prime scuole con 20 bambini/e di età corrispondenti alla scuola materna a Gerusalemme e 25 bambini/e di classe prima elementare in Galilea.

Attualmente la scuola di Gerusalemme ha 11 classi che vanno dalla scuola per l’infanzia alla sesta elementare, mentre in Galilea il primo gruppo ha terminato la scuola elementare e ha iniziato studi umanistici.

Ogni scuola ha due direttori/direttrici, uno/a arabo/a e un altro/a ebreo/a e, ugualmente, ogni classe dispone di due insegnanti, uno/a arabo/a e l’altro/a ebreo/a. Bambini/e sono distribuiti in modo equo: il 50% sono arabi/e e l’altro 50% ebrei/e. In collaborazione con un gruppo di genitori chiamato “Geshar al Ha -Wadi” (Il ponte sulla valle) “Mano nella Mano” ha aperto la sua terza scuola il 1° settembre 2004. In un superbo edificio costruito nella città araba di Kfar Kara, 100 bambini/e di età comprese tra il primo anno di scuola d’infanzia e la terza classe elementare, accompagnati/e dai loro genitori hanno partecipato a questa giornata di inaugurazione così speciale.

“Mano nella Mano” è riuscita, con la collaborazione dei bambini/e, delle loro famiglie, del resto della comunità, del Ministe-

ro dell’Educazione e delle autorità locali, a costruire una rete di cooperazione che permette a tutti/e di studiare e crescere insieme, sostenendo e rafforzando la lingua e le tradizioni di ogni gruppo e imparando a conoscere gli altri su una base di uguaglianza e rispetto reciproco.

Magda di Bet Safafa è la madre di Azam, un bambino di 10 anni che ha frequentato la scuola per 5 anni. Magda riassume: «In questa scuola siamo tutti uguali: io mi sento uguale alle altre madri, un/a insegnante arabo/a si sente uguale ad un/a insegnante ebreo/a e mio figlio si sente uguale al bambino ebreo che si siede al suo fianco».

I due insegnanti della classe insegnano le loro materie contemporaneamente nelle due lingue, affinché niente sia tradotto, gli insegnanti stabiliscono una interazione tra loro lavorando e interpretando la frase dell’altro. Ogni insegnante insegna nella sua lingua e motiva gli alunni/e ad esprimersi in quell’idioma in cui si sentono più sicuri/e.

I/le nostri/e bambini/e, come tutti/e i/le bambini/e in Israele, sono esposti/e continuamente alla violenza che pervade il conflitto. In «Mano nella Mano» i/le bambini/e sono sollecitati/e ad esprimere le loro idee ed emozioni, a vedere e preoccuparsi di questa realtà tanto complessa. Un visitatore della scuola chiese a Zahwer di 10 anni qual era la causa del conflitto. «Gli arabi e gli ebrei non riescono a mettersi d’accordo sulla divisione del paese», rispose. Alla domanda su cosa sarebbe necessario fare, rispose: «Dovrebbero sedersi insieme e discutere, e se lo chiedessero a me, io direi loro che se non riescono a mettersi d’accordo, questo paese non apparterrà a nessuno, ma se trovano una soluzione, il paese apparterrà a tutto il mondo».

Adam, un bambino ebreo di 7 anni di 2^a elementare stava giocando in casa di un vicino quando una bomba esplose dentro un autobus a Gerusalemme. Il vicino, furioso dopo l’attentato, gridò: «Questi arabi vogliono solo ammazzarci». Adam ribatte: «Io non credo che sia vero, la mia maestra è Manal e io so che lei non vuole uccidermi». La capacità di Adam di distinguere tra l’opinione individuale e lo stereotipo collettivo è la speranza del futuro, ed è per questo obiettivo che “Mano nella Mano” continua a lottare.

«Se vogliamo insegnare una vera pace in questo mondo, e se dobbiamo continuare una vera guerra contro la guerra, dobbiamo cominciare dai bambini/e». Mai state più appropriate, le parole di Mohandas Gandhi. ●

* Riprendiamo un articolo pubblicato su *CGNews* del 24 settembre 2004. Josie Mendelson è un’educatrice specializzata in Educazione infantile che ha aperto la prima Scuola d’Infanzia nell’YMCA di Gerusalemme. Prima di far parte di “Mano nella Mano” è stata Direttrice Generale dell’Educazione Infantile a Gerusalemme.

Ad esempio nella mia scuola per tre anni consecutivi sono state soppresse le gite scolastiche per una specie di "ritorsione" contro le lunghe e tristi occupazioni: sono abituati ad avere tutto gratis, devono imparare che invece certe scelte hanno un costo, comportano delle conseguenze eccetera. Peraltro si è ufficialmente giustificato l'intervento con ragioni "tecniche": non c'era più oggettivamente il tempo per interrompere ulteriormente lo svolgimento del programma – ma poi non si sono avuti problemi a prolungare di cinque giorni le vacanze di Pasqua e il ponte di maggio... se le vacanze le facciamo tutti, allora va bene. Alla fine si direbbe che lo scopo sia stato raggiunto perché l'occupazione a novembre non c'è stata (i ragazzi hanno deciso di preferire quest'anno le gite, il prossimo si vedrà; sono aumentate le loro opzioni di scelta), ma mi pare che sia cambiato il senso complessivo di tutta l'operazione.

È bastato un giorno di "visita didattica" a Ferrara perché fosse chiaro: neppure la finzione di un senso culturale era più possibile, nemmeno come intesa minima di decenza interpersonale. Un ragazzo ha scoperto di fronte all'ingresso (dopo ore di "preparazione" in classe) che si trattava di un'esposizione dedicata al *cubismo* e non di una *mostra del comunismo* (roba da museo comunque). Dialogare con altri/e richiedeva di cogliere l'attimo fra il mangiare patatine e parlare al cellulare; tipologia delle domande, *quanto ci vuole ancora prof, ci sono sedie nelle sale, che stiamo in piedi un'ora?*

È vero che è sempre questo il punto di partenza e non è il caso di mettersi a fare il gioco triste degli adulti che si lamentano dei giovani d'oggi, della scuola permissiva, della mancanza di severità ecc. (ultimo modello, Paola Mastrocola). Ma adesso mi sembrava un punto di partenza immobile; la radice nel cemento di uno scambio fra estranei, non di un incontro e di un percorso. Davvero, *quanto c'è ancora da camminare.*

Il fatto è che il primo compito dovrebbe essere stabilire patti. Senza pretendere troppo. O cercare di stravincere. Un po' di tempo libero, di passeggiate vetrine e cartoline, un po' di percorsi più o meno culturali – possibilmente evitando il modello "cane da guardia più branco di pecore" che ti fa vergognare d'essere al mondo (e fa venire in mente un vecchio



Premi/ punizioni. Partita doppia e gite scolastiche

ANDREA BAGNI

Succede una cosa strana con certe punizioni. Producono senso e spostano significati in una direzione che non ci si aspetterebbe. In un certo senso relegano la punizione al contesto della colpa...

film del Benigni cattivo: *ora si passa al culturale, nessuno si muova compagni!*). Anche un certo grado di libertà notturna, ma niente casino che non faccia dormire gli altri. Potete anche stare svegli la notte – chi mai potrà obbligarvi a dormire otto ore... – ma la mattina all'ora stabilita a fare colazione. Invece quest'anno mi sembrano tutte le mediazioni saltate. La gita usata come contropartita e premio è diventata una specie di diritto proprietario dei ragazzi e delle ragazze, una volta rinunciato all'occupazione. Una cosa loro, pochi discorsi.

Alla fine uno mi ha chiesto se si poteva uscire la sera in discoteca, ma verso l'una perché è quella l'ora di uscire la sera (e il ragionamento non fa una piega dal suo punto di vista, ma è proprio il punto di vista il problema); *e comunque che venite a fare voi fuori la notte, mica è una cosa di scuola.* Un'altra ti dice tranquilla *non penserà mica di portarci a visitare la città, quelle cose si scrivono nel programma perché se no il consiglio non approva la gita...* Magari è un passo avanti, la fine di una

finzione. E però a scuola mi sembra si lavori anche *dentro* certe finzioni, per provare a dare senso, almeno in uno spazio circoscritto e in relazioni concrete di corpi e anime, proprio a quella utopia che appare così assurda a livello di comportamenti "naturali" (cioè appartenenti a tribù culturali diverse), così come a livello di megamacchina permissiva/ disciplinante (in fondo la stessa operazione di sotto-educazione al consumo obbediente). Ma non si può lavorare con una strategia di premi e punizioni, senza pagare il prezzo di far entrare tutto nel solito meccanismo da partita doppia di dare e avere; che in quanto meccanismo di scambio cancella paradossalmente qualunque dimensione etica, di responsabilizzazione o "sano" senso di colpa... *ho pagato dunque siamo pari e posso ricominciare in regola.*

Penso che gli apprendimenti veri, umani, sono liberi e gratuiti o non sono. Se si vuole solo sorvegliare e punire, anche quello ha delle conseguenze. Anche quello ha un prezzo. ●

Classe virtuale aperta

GIANNI SANTAMBROGIO

La società si aspetta che nella scuola gli alunni acquisiscano delle conoscenze e delle competenze che potranno utilizzare in seguito nella loro vita, in particolare nel lavoro che svolgeranno. Ma perché la ragione di queste acquisizioni deve essere rimandata ad un futuro più o meno lontano? Perché deve essere

esterna al processo in cui avviene l'apprendimento? Non può lo spazio della scuola diventare esso stesso lo spazio di vita in cui le conoscenze e le competenze acquistano senso, poiché diventano realmente utilizzabili, e quindi in qualche modo più vere?

In somma, a scuola non solo si dovrebbero fare cose interessanti e coinvolgenti, ma si dovrebbe anche far sperimentare direttamente nelle aule e nei laboratori, l'importanza e l'utilità di ciò che si impara.

È questo, in sostanza, il contesto di riflessione in cui sono nate le due esperienze didattiche che presentiamo. Si tratta di una serie di attività che hanno messo in contatto tra loro due classi di due scuole dell'hinterland milanese e che sono state caratterizzate dall'uso di tecnologie diverse da quelle tradizionali, in particolare la scrittura elettronica al computer e una piattaforma di rete per comunicare a distanza, prendere decisioni comuni, collaborare alla stesura di testi, condividere riflessioni e proposte, organizzare lavori di gruppo. Abbiamo progettato il lavoro ben consapevoli del rischio sempre in agguato, quello cioè di utilizzare l'informatica e le reti per riproporre contenuti e modelli didattici tradizionali, semplicemente mascherati da una confezione esteriore che si pre-suppone più moderna e accattivante. Le tecnologie informatiche ci interessano invece – forse soprattutto – nella misura in cui contribuiscono a ridefinire in modo più autentico il ruolo formativo della scuola. Da questo punto di vista una delle certezze che più facilmente viene messa in discussione dalle pratiche comunicative favorite dall'informatica e dalle reti è il modo di intendere l'alunno nel processo

didattico. Ma le resistenze sono molto forti perché il sistema è, per così dire, ben consolidato. La scuola, infatti, poggia saldamente su una struttura che ha nella finalità dell'azione dell'insegnante e nella verifica dell'efficacia di questa sua azione, i suoi due pilastri fondamentali. È la situazione che ben conosciamo: quella appunto di una istituzione che si occupa delle acquisizioni che l'alunno deve possedere e per far questo definisce le materie di studio, i programmi e gli obiettivi che si devono raggiungere, dei quali verifica costantemente il raggiungimento. Il riferimento agli obiettivi diventa la priorità, mentre passano in secondo piano le diverse strategie utilizzate per apprendere.

Questa prassi è stata però affiancata, negli ultimi decenni, anche da una maggiore attenzione nei confronti dei linguaggi, in una prospettiva in cui la finalità dell'azione dell'insegnante diventa non tanto l'acquisizione di conoscenze, ma soprattutto la costruzione degli strumenti intellettuali che potranno favorire l'appropriazione delle conoscenze. Il problema, in altre parole, non è più la creazione di un sistema di riferimento (gli obiettivi, il curriculum, ...), ma di riferimenti guida (competenze, capacità, ...) che permettano di controllare i livelli di complessità a cui si giunge attraverso il linguaggio, anzi i diversi linguaggi, e far sì che questi evolvano ulteriormente. Obiettivo ambizioso, certamente, ma che può

Due esperienze didattiche — caratterizzate dall'uso di tecnologie diverse da quelle tradizionali, in particolare la scrittura elettronica al computer e una piattaforma di rete per comunicare a distanza, prendere decisioni comuni, collaborare alla stesura di testi, condividere riflessioni e proposte, organizzare lavori di gruppo — hanno messo in contatto tra loro due classi di due scuole dell'hinterland milanese

essere più facilmente raggiunto nella misura in cui la scuola è in grado di offrire situazioni reali, per loro natura caratterizzate da complessità, che possono costituire il terreno ideale per verificare sia i diversi livelli di complessità dei linguaggi, sia il valore e l'utilità delle conoscenze acquisite. Ma la scuola ha la strumentazione adatta per questo? La classe può diventare uno spazio in cui le informazioni circolano, vengono a contatto con altri sistemi, si adattano o si trasformano, proprio come avviene in un organismo vivente?

Sono state domande di questa natura a spingerci a lavorare anche sul "sistema", a farlo diventare oggetto della nostra azione di insegnanti. Più concretamente fare in modo che le nostre classi, siano anche uno spazio di vita delle competenze, dove queste possono vivere ed essere riconosciute nel loro valore. Si tratta insomma di favorire una nuova prospettiva, nella quale non è solo l'insegnante, ma il sistema a fare da regolatore nell'apprendimento. La sua funzione essenziale è di permettere l'interazione ed è attraverso l'interazione che nascono e si evolvono gli elementi di linguaggio che permettono l'accesso dei saperi in termini di competenze. Il nostro sforzo quindi è stato quello di creare l'ambiente, la struttura, le condizioni favorevoli per questo tipo di apprendimento.

Nelle nostre due esperienze, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno favorito la creazione di un sistema che ha acquistato significatività e valore innanzitutto a partire dalla interazione comunicativa che in esso si è sviluppata. Abbiamo sperimentato una sorta di ribaltamento dell'approccio pedagogico: la nostra azione di insegnanti è stata meno nella direzione dell'alunno "oggetto" da far evolvere, da trasformare, che sul sistema nel quale l'alunno è incluso e che egli stesso contribuisce a far esistere e gli permette quindi di essere il *soggetto* della sua costruzione, attiva e significativa. ●



Occorre individuare attività opportune, che si prestino a una convergenza di sforzi, a una concentrazione di competenze, a uno scambio di opinioni

Incontrarsi su una piazza virtuale

FABIO MANTEGAZZA

La sensazione, osservando i ragazzi nei momenti di apertura del forum, era simile a quella che prova chi, dopo aver tenuto dei segugi chiusi per lungo tempo nel bagagliaio di una macchina, li lasci poi scorrizzare liberi e felici in un campo aperto

I ragazzi infatti, dopo aver "annusato" con un po' di sospetto misto a curiosità le diverse *conferences* vi si sono gettati a capofitto, assaporando con euforia la sensazione di libertà e novità che questa esperienza gli offriva.

Il periodo iniziale è stato contrassegnato da uno stato d'animo che definire euforico è poco. Abbiamo assistito nei giorni iniziali a una vera e propria valanga di messaggi: i ragazzi scrivevano di getto e con passione a tutte le ore. Sembrava che il forum offrisse loro la possibilità di soddisfare in modo esauriente un bisogno fino a quel momento inespresso e forse sconosciuto: quello di comunicare in maniera allargata e diffusa con altri coetanei.

Troppo spesso le nostre scuole somigliano a prigioni in cui i ragazzi sono costretti a restare rinchiusi fino ad otto ore al giorno; perciò tutte le occasioni per abbattere i muri di queste prigioni, per allargare l'orizzonte cognitivo e relazionale degli studenti non possono che essere le benvenute. In questo caso l'ampliamento degli orizzonti era fornito da una piazza virtuale in cui i ragazzi si presentavano pieni di voglia di scambiare chiacchiere, emozioni, opinioni con gli altri. La possibilità di usare un *nickname*, di presentarsi cioè al confronto con in compagni sotto una rassicurante maschera, contribuiva in modo determinante a far superare quel senso naturale di ritrosia e di pudore rispetto ai propri sentimenti, tipico degli adolescenti. Il forum offriva loro l'opportunità di superare gli ostacoli emozionali, di rimuovere le inibizioni rispetto alla pubblica esibizione dei propri stati d'animo: quella che è emersa, allora, è stata la forte, prepotente necessità di questi ragazzi, così apparentemente tranquilli e soddisfatti, di comunicare fra loro.

C'è stato un susseguirsi, a volte quasi frenetico, di confessioni personali, di rive-

lazioni di gusti individuali, di richieste di consigli a proposito di amicizie avviate o tradite, di amori ancora fragili. Parlare, o meglio, scrivere, e avere la sensazione di essere ascoltati, di avere un interlocutore: ecco quello che sembrava motivare fortemente i ragazzi. Il linguaggio utilizzato in questi messaggi era quello normalmente usato dai giovani negli scambi all'interno del loro universo comunicativo, mutuato evidentemente da quello dei messaggi telefonici: frasi brevi, uso frequente di abbreviazioni, linguaggio sincopato. Da parte nostra, come docenti, non siamo intervenuti su questo terreno lasciando ampio spazio alla libertà espressiva dei ragazzi, convinti che in questa fase proprio questo fosse il valore aggiunto dell'esperienza; ci siamo limitati a controllare che fossero rispettate le regole della *netiquette*, per altro mai trasgredite, a dimostrazione della serietà e del senso di responsabilità con cui i ragazzi hanno affrontato questa avventura.

La seconda fase dell'esperienza ha assunto inevitabilmente connotati diversi: alla libertà totale e alla spontaneità assoluta si è sostituita la necessità di un'attività strutturata e guidata per un lavoro collaborativo in rete. Qui sono emerse alcune difficoltà e alcuni problemi: primo fra tutti la scelta del lavoro su cui concentrare le comuni energie. Sollecitati da noi docenti a fare proposte, i ragazzi non sono stati in grado di elaborare soluzioni positive, probabilmente per la scarsa dimestichezza con lo strumento del forum. D'altra parte questo ci sembra uno dei nodi più importanti da sciogliere per chi voglia cimentarsi sul terreno della collaborazione in rete fra le classi: quello di individuare delle attività opportune, che si prestino a una convergenza di sforzi, a una concentrazione di competenze, a uno scambio di opinioni. Quando poi abbiamo proposto loro l'attività sui personag-

Crocifissi e laicità

La Corte Costituzionale (dicembre 2004): il crocifisso nelle scuole non è previsto della Legge. Le norme regolamentari di 80 anni fa non contengono alcun obbligo per le scuole. Non essendoci una legge specifica, lo Stato e le Scuole devono applicare il principio supremo di laicità dello Stato. Quindi le scuole devono rispettare tale principio e non devono affiggere simboli religiosi. La pronuncia, al contrario di quanto parrebbe aver imprudentemente affermato qualche mezzo di informazione, è meramente processuale, poiché si limita ad affermare che la Corte costituzionale non è competente a giudicare della legittimità delle norme censurate (in quanto contenute, in realtà, in fonti regolamentari e non in fonti legislative). La Corte Costituzionale afferma che le norme impugnate «si limitano a disporre l'obbligo a carico dei Comuni di fornire gli arredi scolastici, rispettivamente per le scuole elementari e per quelle medie», ma allo stesso tempo circoscrivono «il loro oggetto e il loro contenuto solo all'onere della spesa per gli arredi». Insomma, dell'obbligo di esposizione del crocifisso nelle norme regolamentari impugnate non si parla affatto. Infatti la tabella allegata al regio decreto del 1928 «contiene soltanto elenchi di arredi previsti per le varie classi, elenchi peraltro in parte non attuali e superati, come ha riconosciuto la stessa amministrazione». L'articolo 118 del regio decreto. n. 965 del 1924 «si riferisce bensì alla presenza nelle aule del Crocifisso e del ritratto del Re, ma non si occupa dell'arredamento delle aule, e dunque non può trovare fondamento legislativo». Infine – conclude la Corte – non ha alcun valore il fatto che l'articolo 676 del testo unico preveda che rimangono in vita tutte le norme non espressamente abrogate dallo stesso testo unico, perché «l'eventuale salvezza» di norme «non incluse nel testo unico e non incompatibili con esso, può concernere solo disposizioni legislative e non disposizioni regolamentari» Il segnalato problema di legittimità riguarda il fondamento legislativo delle norme regolamentari (che l'ordinanza della Corte non ha indicato). Il problema amministrativo dovrà ovviamente trovare soluzione nel giudizio principale, da parte del Tribunale Amministrativo Regionale remittente. Roma 15 dicembre 2004

Il comitato direttivo dell'associazione "Per la Scuola della Repubblica"

"Per la Scuola della Repubblica", tel. 06.3337437, fax 06.3723742, e-mail scuolarep@tin.it, sito www.comune.bologna.it/iperbolic/coscost

gi di *Io non ho paura*, libro e film, i ragazzi l'hanno accettata ed eseguita con serietà e diligenza, ma senza trovare stavolta nella comunicazione a distanza quello slancio e quell'entusiasmo che avevano contraddistinto la prima fase.

Immaginando di ripetere l'esperienza sarebbe forse consigliabile non separare rigidamente le due fasi, quella più personale e libera e quella più scolastica e guidata, ma farle procedere parallelamente. ●

Democrazia e norme

RAFFAELE MANTEGAZZA

Cominciamo col ribadire una frase che fa molto arrabbiare gli educatori e le educatrici, ovvero che *un dispositivo pedagogico non è una democrazia*: sarebbe ben curiosa una democrazia che preveda che uno degli attori conosca la finalità delle azioni che si compiono e gli altri la vengano a conoscere solamente in un secondo momento, sarebbe ben curiosa una democrazia che preveda la regia da parte di un soggetto di tutto il processo che si svolge all'interno di un dispositivo. Anche nelle esperienze più radicali di autogestione pedagogica colui o coloro che prendono in mano la gestione del dispositivo pedagogico introducono un elemento che difficilmente si lascia analizzare dal punto di vista formale come democratico. Del resto, perché mai per gestire una comune occorrerebbe instaurare dispositivi di tipo pedagogico? Forse occorrerebbero dispositivi politici, che sono tutta un'altra cosa.

Questo a mio parere vale soprattutto per la scuola. Il dispositivo scolastico prevede ineluttabilmente un momento di disparità di potere o almeno di asimmetria di sguardi: un dispositivo scolastico realmente democratico non lo è nella sua forma, l'educazione alla democrazia dentro un dispositivo scolastico non è isomorfa alla democrazia alla quale quel dispositivo vuole educare. Chi allestisce un dispositivo di pedagogia della resistenza ha deciso a priori, in sede politica, che resistere è meglio che soccombere, che la democrazia è meglio della dittatura, che il capitalismo è il peggiore dei mali e cercherà di produrre soggetto in grado di compiere queste scelte. Questo è il reale potere della educazione, e della pedagogia della resistenza in particola-

L'allenamento allo smascheramento che il dispositivo mette in atto e del quale ho parlato qualche numero addietro richiama immediatamente a una domanda fondamentale che riguarda l'aspetto normativo all'interno del dispositivo. Il dispositivo della pedagogia della resistenza, come ogni altro dispositivo ha le sue norme; come la scuola, come il centro di aggregazione, come l'oratorio, i dispositivi educativi non possono pensare di risolvere il problema dell'emancipazione del soggetto semplicemente liquidando la questione delle norme, imponendo per legge una sorta di patetica caricatura dell'anarchia o studiando di volta in volta le norme meno repressive possibili. La questione della gestione della democrazia dentro il dispositivo educativo è profonda e va affrontata in tutta la sua dialettica

re, un potere del quale essa non si spaventa né si vergogna, un potere al quale commisurare tutto il dibattito sulle norme in educazione. Una norma all'interno del dispositivo deve essere rispettata per ragioni interne al dispositivo ma viene posta in essere anche per ragioni esterne dentro il dispositivo pedagogico la norma ha due volti: quello immanente, le cui motivazioni sono pedagogiche e quello trascendente le cui fondamenta sono politiche. Se si deve alzare la mano per parlare in classe, non è per essere uomini e donne migliori, ma perché il dispositivo scolastico

prevede questa norma per un suo buon funzionamento; ma il fatto che il dispositivo voglia funzionare così e non altrimenti è finalizzato ad ottenere uomini e donne migliori. Se il dispositivo si concentra sul suo aspetto immanente, se l'educatore/trice *in quanto educatore/trice* si interessa soprattutto della faccia interna del dispositivo questo significa che quello che i soggetti fanno una volta usciti dal dispositivo e come lo fanno, e perché lo fanno, è affar loro, è affare della vita e della politica. Ma chi allestisce, struttura, controlla, supervisiona un dispositivo di pedagogia

della resistenza prende sul serio l'aspetto della sua attività che abbiamo definito trascendente allestire un dispositivo è un atto politico e al politico, o all'educatore in quanto politico (e dunque non più direttamente e immediatamente ed esclusivamente educatore) interessa moltissimo che cosa fanno, come e perché lo fanno i soggetti che sono stati prodotti all'interno del dispositivo.

L'efficacia del dispositivo pedagogico della pedagogia della resistenza si commisura a due livelli: a livello immanente, squisitamente pedagogico, e qui a valutare sono soprattutto coloro che l'hanno allestito, studiando e ritardando i congegni interni del dispositivo e ponendosi il problema della sua coerenza e del suo funzionamento (e a questo proposito è ozioso porsi il problema della collaborazione degli educandi a questa verifica: perché mai gli educandi dovrebbero collaborare al miglioramento di un dispositivo nei confronti del quale sono invece impegnati a resistere?); a livello trascendente, invece, l'efficacia del dispositivo è valutata da tutta la comunità resistenziale che l'ha voluto, che l'ha pensato o anche che è stata da esso posta in essere. I dispositivi sono cose del mondo: lo sguardo sulle cose del mondo, almeno per un soffio, non è di questo mondo. Le comunità libere e democratiche hanno un profondo potere *sui* dispositivi; un potere che hanno acquisito anche venendo costituiti come soggetti *nei* dispositivi, nei quali ne avevano molto meno. La più profonda attività resistenziale di una comunità libera e democratica non è contribuire a migliorare dall'interno un dispositivo, ma contribuire a pensarlo, a installarlo e al limite, a distruggerlo. ●

le culture



Il problema in Belgio si pone in un contesto normativo e culturale diverso da quello francese. Infatti, se in Francia la scuola si dichiara laica, in Belgio si definisce "neutrale", tanto che, in base a questo principio, nella rete delle scuole pubbliche¹, si tengono corsi delle quattro religioni riconosciute dallo stato (cattolica, protestante, ebraica e musulmana), fatta salva la possibilità per i laici di frequentare l'insegnamento di "morale".

Ciò che accomuna le situazioni dei due paesi è invece il fatto che il dibattito sulla questione sia inquinato da una serie di pregiudizi e problematiche politiche che non hanno niente a che vedere con la pedagogia, l'educazione, la buona convivenza scolastica e i diritti delle giovani, che portino o no il foulard.

In effetti, in un gran numero di scuole belghe il foulard è già vietato: secondo una ricerca del 2002, l'84% delle scuole di Bruxelles ne avevano inserito l'interdizione nel proprio regolamento. Questo perché, seppure la legge garantisce l'espressione religiosa nelle scuole, demanda poi alle stesse la stesura di un regolamento d'istituto, in cui, in molti casi, il foulard viene vietato. La decisione è stata quindi sinora lasciata di fatto ai singoli istituti.

Il risultato è stata la ghettizzazione culturale delle giovani che portano il foulard, rafforzandone anche la ghettizzazione sociale. Infatti, essendo tali ragazze provenienti in genere da classi sociali economicamente svantaggiate, esse vengono accolte solo negli istituti, quasi esclusivamente tecnici o professionali, che, in un regime di concorrenza tra scuole, accettano il foulard per garantire il posto di lavoro degli insegnanti se non la sopravvivenza stessa della scuola.

Pregiudizi e diritti

La richiesta di una legge nazionale appare quindi più che altro un fatto di propaganda politica, in una situazione in cui non mancano segnali inquietanti contro gli immigrati e chiunque sia considerato etnicamente non autoctono (nonostante molte ragazze che por-



Isolare il foulard da tutti gli altri abbigliamento o pettinature che possono essere usati come segni di appartenenza religiosa discrimina ancora una volta proprio le donne

Il foulard nelle scuole belghe

MAURIZIO DISOTEO

Da qualche tempo, in Belgio, sulla scia di quanto avvenuto in Francia, si levano voci che invocano una legge che interdica il foulard cosiddetto islamico nelle scuole

tano il velo siano di nazionalità belga). Il *Vlaams Belang* (nome assunto dal riciclato *Vlaams Blok* messo fuori legge per razzismo) è sempre più una minaccia reale, a cui alcuni politici pensano di rispondere con la concorrenza sullo stesso terreno; tra questi per esempio il ministro dell'interno e vice premier Patrick Dewael che, riferendosi all'Islam, ha affermato che «tut-

ti gli esseri umani sono uguali, ma non tutte le culture lo sono».

In risposta a questa situazione, causata anche dall'inasprirsi dei pregiudizi verso i musulmani seguito all'11 settembre 2001, 47 associazioni democratiche di varia estrazione, laica o confessionale, legate al mondo della scuola o più in generale della lotta per i diritti sociali, si sono unite nel *COIFE* (*Collectif d'association Opposées à l'interdiction du port du Foulard à l'Ecole*, www.liberte-foulard.be).

L'intento di questa aggregazione è quello di rimettere al centro della discussione il dibattito sul diritto elementare di portare o no il foulard secondo le proprie scelte e il proprio pensiero: né costrizione né divieto, semplicemente. È vero infatti che, se in qualche caso il foulard viene imposto dalla famiglia, molto più numerose sono le giovani che ne rivendicano l'uso come una propria libera scelta. A questo proposito, giova ricordare che l'interrogarsi sulla propria identità è un tratto caratteristico dell'adolescenza, che comporta da un lato il desiderio di uniformarsi ai coetanei, ma da un altro anche quello di distinguersi e le scelte relative all'abbigliamento fanno parte di tale ricerca. A questo si deve aggiungere che i giovani e le giovani appartenenti a delle minoranze sono spesso contesi tra usi, valori e abitudini diversi se non contrapposti. In una situazione in cui la

cultura musulmana è sottoposta ad attacchi e pregiudizi e talvolta a discriminazioni nella scuola, sul lavoro e nel tempo libero, il foulard può rappresentare una reazione di difesa e di affermazione di appartenenza culturale. Il fatto di coprirsi i capelli con il foulard ha così certamente, per le giovani musulmane, diversi significati, incluso ovviamente quello più strettamente religioso. È anche importante segnalare che le provenienze geografiche e culturali delle giovani musulmane sono diverse e fanno riferimento a differenti concezioni e rappresentazioni dell'Islam, all'interno delle quali il significato del foulard non è necessariamente identico. Ridurre le culture minoritarie ad alcuni tratti estrapolati dalle dinamiche che le percorrono senza vederne la complessità, è un processo riduzionista che rende incomprensibile la realtà, a vantaggio di una "eticizzazione" dannosa quanto forzata. Inoltre, anche se non soprattutto in materia di scelte religiose, non si dovrebbe mai dimenticare la grande varietà individuale con cui ciascuna persona si rapporta alla propria religione d'origine. Come si vede, il problema è di grande complessità, come peraltro tutti quelli che attengono alla sfera dei rapporti interculturali ed è almeno illusorio pensare di poterlo risolvere con una legge che, probabilmente, non farebbe altro che fissare in modo burocratico una situazione che, al contrario, ha bisogno di essere dialettizzata.

È anche importante rilevare che isolare il foulard da tutti gli altri abbigliamento o pettinature che possono essere usati come segni di appartenenza religiosa discrimina ancora una volta proprio le donne. È noto infatti che il foulard non è un uso solo musulmano né riconducibile solo alla religione, ma che a questo capo d'abbigliamento sono stati attribuiti, nel contesto musulmano, dei significati specifici. Esattamente come, per esempio, il portare una barba lunga e fluente, che non è certo abitudine solo di alcuni gruppi fondamentalisti musulmani ma una moda seguita anche senza alcun intento religioso. Tuttavia, nessuno propone di vietare la barba a scuola (anche perché, forse, molti insegnanti autoctoni la portano). ●

NOTE

1. Il Belgio la scuola è organizzata per "reseaux" cioè "reti", ed esiste una sistema pubblico francofono, uno neerlandofono, una rete cattolica e altre reti organizzate per province. Dunque un sistema molto complesso, che provoca anche una grande concorrenza tra scuole e *reseaux*.



Appello all'Unesco: "Infanzia, patrimonio dell'umanità"

Il 30 dicembre 2004 è stato presentato all'Unesco l'appello "Infanzia, patrimonio dell'umanità": «Occorre proteggere tutta l'infanzia del mondo perché essa è "Il cuore del Sacro". Tutte le politiche devono convergere verso questo obiettivo.

Noi sottoscritti chiediamo che l'infanzia sia dichiarata patrimonio dell'umanità e la sua tutela, a cura di tutte le nazioni del mondo, dovrà essere anteposta a qualsiasi altra tutela di beni materiali e immateriali».

È possibile sottoscrivere l'appello, nato in memoria di Danilo Dolci, fino al 21 marzo 2005 (e-mail majlab@aliceposta.it, web <http://childm.splinder.com>).

CORSIVO

Recite di Natale

ANTEO CROCIONI

TG1 del 6 dicembre 2004 ore 20. In un circolo didattico di Treviso, le maestre hanno deciso di sostituire alla solita recita di Natale la drammatizzazione di Cappuccetto Rosso, per rispetto alla presenza, nelle scuole, di altre confessioni religiose...

Opinioni: il vicepresidente della Provincia di Treviso dice che il presepio è già multietnico, perché ci sono i Re Magi mentre un giovinale esponente della comunità musulmana dice che Gesù, secondo l'Islam, è un profeta, quindi niente in contrario

se nella recita si parla di un Salvatore diverso dal cacciatore. Qualche sera dopo ecco Vespa tra bue e asinello che interroga cardinali, imam, sindaci e politici sul presepe a scuola (non ancora multietnico perché i Re Magi arrivano solo il 6 gennaio). Rappresentanza laica ridotta al minimo e quasi timorosa di dire che forse italiano non rima con cattolico.

Allora mi viene in mente quando, da bambino, milanese a Milano, non cristiano, non musulmano, non induista, ma semplicemente non credente, venivo messo in fila per le recite di Natale, a cantare e dire cose che non sapevo, né, capivo. Sono cresciuto e sono diventato insegnante. E regolarmente la preside (ops, la Dirigente Scolastica) mi chiede, ogni anno, di preparare dei canti di Natale e qualche volta di Pasqua, che dovrei imporre agli attuali Antei-bambini.

È normale che me lo si chieda, visto che sono italiano dunque, per lei, cattolico. Ma perché il problema del rispetto interreligioso non è sorto prima, quando venivo obbligato a cantare canzoncine natalizie o quando, in seguito, sono stato costretto a farle cantare? (Quanto piacciono ai genitori della scuola-azienda, che sembrano alberi di Natale quando vengono a sentirle, da tante macchine fotografiche e telecamere hanno appese al collo). A ben vedere i non cattolici in Italia ci sono sempre stati. La risposta è semplice: i non credenti non hanno spazio, non devono esistere, le religioni possono anche ammettere che ne esistano altre (salvo poi massacrarsi periodicamente in nome di Dio), ma che non si creda, no, non è possibile. ●

Il ruolo della scuola è centrale nella formazione "critica" del viaggiatore, nelle abitudini, negli atteggiamenti, nelle scelte di turismo responsabile

Paradisi in vendita, turisti e viaggiatori

BIANCA DACOMO ANNONI

Professionalità e consapevolezza insieme per costruire risposte nuove a una domanda che tra le tante oggi ci pone l'onda assassina che ha rubato qualche pezzo di paradiso ai turisti: il turismo è sviluppo... ma per chi?

re la polizia. Alla gente del posto, poi, si proibisce di pescare, di organizzare giochi o cerimonie religiose perché, dicono i proprietari degli alberghi, potrebbero disturbare i turisti [...].»

Per di più il carattere transitorio e non paritetico della relazione tra il turista e i locali, e le barriere linguistiche, non producono vera conoscenza reciproca, e il trasferimento di valori, modelli di consumo e comportamenti occidentali nei paesi economicamente più fragili spesso ha alimentato o fatto nascere attività criminali prima inesistenti, e la prostituzione infantile legata al turismo sessuale ha disgregato intere società.

Eppure l'industria turistica è uno dei settori che potenzialmente più di altri potrebbe contribuire alla crescita dei paesi poveri, se non fosse fortemente concentrata nelle mani di pochi grandi operatori che ripropongono la stessa logica di profitto delle multinazionali di altri settori. Qualche esempio sulla distribuzione del prezzo dei pacchetti turistici tra l'operatore dell'agenzia e il paese di destinazione: in Kenya rimane solo il 30% di quanto è stato pagato all'acquisto del viaggio, in Nepal il 47%, in Sri Lanka il 30%, in Thailandia il 59%.

Riflessioni generalmente lontane dalla maggior parte dei turisti, a caccia dell'offerta più vantaggiosa e poco interessati a guardare oltre i comfort dei villaggi e il fascino delle spiagge esclusive; certamente inconsapevoli dell'impronta positiva o negativa lasciata in loco dalla loro vacanza.

Sull'acquisizione anzitutto di consapevolezza di sé e delle proprie scelte si basa la proposta del Turismo responsabile/ equo/ sostenibile: definizioni diverse riferite alla consapevolezza del viaggiatore, all'eticità della sua scelta, alle caratteristiche del paese di destinazione, ma tutte caratterizzate da un approccio attento e rispettoso della realtà che ci si prepara ad incontrare.

Questo tipo di sensibilità si è sviluppata soprattutto negli anni '90 con la Conferenza Onu su Ambiente e sviluppo, dove è stato sottoscritto il programma generale di Agenda 21 sulla sostenibilità ambientale coniugata allo sviluppo; nel 1996 si prepara una specifica Agenda 21 per il turismo, da cui nel 1997 in Italia nasce la Carta d'identità dei viaggi sostenibili, assunta con l'obiettivo di diffonderne i contenuti da AITR (Associazione Italiana Turismo Responsabile).

Diffondere questo approccio è una sfida rivolta a tutte le destinazioni turistiche, ma i paesi poveri, fragili politicamente oltre che carenti di infrastrutture e di management, rischiano di perderla molto facilmente: un paese che non è in grado di offrire strutture e servizi dipende totalmente dagli investitori stranieri, e ben poco rimane in loco dei guadagni prodotti dal flusso turistico. Questi paesi – tra i più ricchi in bellezze naturali – sono quindi i primi destinatari delle proposte del Turismo responsabile, sostenuto anche con progetti di cooperazione internazionale da molte Organizzazioni non governative, che lavorano in loco e sono quindi un tramite naturale e qualificato tra la popolazione locale e le agenzie turistiche del Nord del mondo.

Si tratta di attuare strategie operative a livelli diversi, creando sul territorio le strutture necessarie e posti di lavoro equamente retribuito per la popolazione locale e formando il personale necessario ad avviare esperienze di accoglienza turistica nelle comunità locali; ma ancor prima è necessario creare la domanda di un turismo alternativo, dove il turista è il primo anello della catena perché è l'unico in grado di influenzare concretamente le scelte dei grandi operatori turistici. Educare quindi il *turista* trasformandolo in *viaggiatore*.

Da turista a viaggiatore

Il viaggiatore comincia ogni viaggio all'interno di sé, coinvolgendo proprie emozioni e riflessioni, interroga e può mettere in discussione abitudini e atteggiamenti radicati nella propria quotidianità. È curioso dell'incontro con persone e luoghi diversi, attento alla nuova realtà, disponibile a mettersi in gioco, consapevole di ciò che si è lasciato alle spalle e



Lo *tsunami* che ha travolto centinaia di migliaia di vite nel Sud-est asiatico ha lasciato dietro di sé devastazione e morte. Ma ha costretto anche a riflettere, oltre le facili emozioni, su questioni collegate alle cause del disastro, alle sue conseguenze, alle prospettive future, forse mettendo positivamente in crisi anche alcune certezze considerate ormai acquisite su modelli di consumo e stili di vita esportati dal ricco Nord del mondo verso quelle aree geografiche e più in generale verso i cosiddetti paesi in via di sviluppo.

Certamente non ultima tra le riflessioni obbligate quella sull'industria del turismo, la più grande del pianeta – con 200 milioni di addetti e il 6% del PIL mondiale – e quella più velocemente in crescita – 4% di aumento annuo del numero dei turisti. È un mondo attraversato da forti contraddizioni, che ne mettono in crisi le potenzialità e i parziali effetti positivi come strumento privilegiato di sviluppo: il suo impatto spesso è devastante per l'ambiente, per l'economia e per la popolazione locale in aree spalancate senza nessun tipo di programmazione all'invasione dei vacanzieri.

Da un articolo pubblicato l'anno scorso dal *South China Morning* di Hong Kong sull'isola di Bali, uno dei "paradisi" più gettonati: «[...] Gli alberghi sono numerosissimi e la rete fognaria è assolutamente inadeguata, con effetti disastrosi sull'ecosistema della barriera corallina. Campi da golf e piscine consumano enormi quantità di acqua (500 litri al giorno per ogni stanza di albergo), mettendo in crisi il sistema di coltivazione del riso. [...] Gli abitanti si lamentano per la discriminazione che l'industria turistica esercita nei loro confronti, non possono sedersi sulla spiaggia di un grande albergo (buona parte del litorale) che subito arriva qualcuno che minaccia di chiama-

In Francia le bocciature sono diminuite negli anni Sessanta e Settanta, hanno avuto una stasi negli anni Ottanta ed hanno ricominciato a diminuire negli anni Novanta

Bocciare o non bocciare? questo è il problema

PINO PATRONCINI

A gennaio 2005 in Francia è stata pubblicata la "Loi d'orientation", la riforma della scuola che il governo ha varato sulla base del grande dibattito nazionale che per oltre un anno e mezzo (tutto è cominciato di fatto ad aprile 2003 e sugli esiti si sta discutendo ancora) ha occupato la scena della scuola d'oltralpe. Ultima polemica: la questione del "redoublement", la ripetenza, la bocciatura

di ciò che può portarsi a casa. Non intende avallare distruzione e sfruttamento, quindi si interroga sulle ripercussioni che le sue scelte potrebbero avere su un territorio, sui suoi abitanti e sul suo ambiente anche quando acquista un biglietto di viaggio, o una formula di soggiorno.

Le Ong più attente alla realtà globale in continua trasformazione oggi inseriscono anche nelle proposte di educazione allo sviluppo rivolte al mondo scolastico le tematiche del turismo responsabile, riconoscendo centrale il ruolo della scuola nella formazione "critica" delle coscienze, delle abitudini, degli atteggiamenti, delle scelte.

Il viaggio oggi è una dimensione quasi quotidiana anche per gli studenti, non è difficile quindi attraversarla e analizzarla anche stando dentro un'aula, o uscendo nel quartiere, e anche brevi gite scolastiche possono essere vissute con la consapevolezza del turista responsabile. Qualche esempio di strumento proposto agli insegnanti da operatori di Ong e associazioni impegnate in progetti formativi in questo settore: la lettura parallela del famoso *Cuore di tenebra* di J. Conrad e di *Un'immagine dell'Africa: il razzismo in Cuore di tenebra di Conrad* di C. Achebe, scrittore nigeriano, dove con un'analisi puntuale del testo Achebe dimostra che *Cuore di tenebra* «presenta l'immagine dell'Africa come l'altro mondo, l'antitesi dell'Europa e quindi della civiltà»; oppure il tema del viaggio affrontato attraverso la proiezione di film che aiutano a gettare uno sguardo complice e solidale verso luoghi percepiti normalmente come lontani dalla nostra esperienza quotidiana e dunque diversi; o ancora l'adozione di metodologie mirate a far acquisire ai ragazzi responsabilità e consapevolezza delle proprie scelte prima nell'organizzazione e poi nella partecipazione e nella valutazione di uscite sul territorio e di gite scolastiche (laboratori didattici: "Preparando la valigia", "Girovagando", "Guardando le foto").

Strategicamente importante per l'affermarsi di un turismo sostenibile per l'ambiente e responsabile nei confronti del Sud del mondo è il ruolo degli Istituti tecnici e professionali per il turismo e degli Istituti alberghieri, dove si formano i futuri operatori del settore, coloro che nell'immediato futuro potranno costruire e imporre sul mercato offerte turistiche alternative a quelle delle multinazionali. ●

Per informazioni:
ICEI (Istituto Cooperazione Economica Internazionale), via Breda 54, 20126 Milano, tel. 02.25785763, info@icei.it;
AITR – Associazione Italiana Turismo Responsabile, www.aitr.org.

Il ministro Fillon con una certa dose di demagogia ha proposto di «restituire agli insegnanti» il diritto di bocciare gli allievi e per di più la possibilità di farlo ogni anno. In Francia infatti le bocciature dei ragazzi potevano finora intervenire solo alla fine di uno dei numerosi cicli in cui è scomposto il percorso scolastico.

Il primo grado è diviso in due cicli: il primo comprende l'ultima sezione della materna, la prima (CP) e la seconda elementare (CE1), il secondo comprende terza, quarta e quinta (CE2, CM1, CM2). Nella primaria finora non era possibile allungare ciascun ciclo per più di un anno.

Il secondo grado, dove gli anni si contano a rovescio, dalla sesta alla prima, è diviso in una scuola media di 4 anni (*collège*), a sua volta divisa in due bienni, e in un liceo, due anni più un anno terminale (2 + 2 nei licei professionali). In tutto sette anni (otto nei professionali). Qui le eventuali bocciature che non intervenivano alla fine di ogni ciclo potevano finora essere comminate solo previo consenso dei genitori dell'alunno o dell'alunno stesso se maggiorenne.

La proposta attuale darebbe la possibilità agli insegnanti di bocciare ogni anno. A tutela dell'alunno si prevede che la bocciatura sia accompagnata da un progetto di recupero, ma i genitori sarebbero solo ascoltati per formulare la scelta definitiva e il loro parere non sarebbe più vincolante. Rimarrebbe a loro garanzia solo il diritto di ricorso.

Gli insegnanti sono divisi sulla questione, e anche l'opinione pubblica. Gli oppositori delle bocciature richiamano il fatto che la Finlandia, la cui scuola, unica dai 7 ai 16 anni, è diventata ormai leggendaria in Europa per essersi piazzata ai primi posti di tutte le inchieste dell'OCSE, non boccia. Lì il sistema ha rilevato che la ripetizione dell'anno è più dannosa che salutare per gli allievi. Così, nonostante si stimi che il 6% degli alunni ha bisogni speciali, coloro che non passano automaticamente sono appena lo 0,5%. Si preferisce agire su interventi speciali non solo sugli alunni ma anche sulle famiglie, pensando che i problemi della scuola in fondo siano gli stessi della società.

L'inutilità della bocciatura è corroborata da ricerche, come quella sulla scuola primaria pubblicata da *Le Monde* (11 dicembre). Mettendo a confronto 276 classi seconde di un dipartimento, e in particolare, a parità di condizioni socio-culturali, un alunno bocciato in prima e uno promosso nonostante le difficoltà, si è verificato che coloro che erano stati promossi avevano un rendimento sensibilmente migliore di coloro che erano stati bocciati e che questi ultimi riportavano miglioramenti solo nelle capacità "automatiche" e non in quelle logiche o di comprensione.

Studiosi, insegnanti e genitori sono comunque concordi nel mettere in conto gli effetti psicologici negativi della bocciatura sull'autostima del ragazzo e sulle relazioni con gli altri. Gli alunni stessi lamentano per lo più la "asocialità" dei ripetenti.

Nondimeno in Francia un ragazzo su cinque arriva in ritardo all'ultimo anno della primaria (nel 1960 era uno su due) mentre coloro che ripetono la prima sono il 7,1% (nel 1960 erano il 22%). L'andamento delle bocciature è stato in calo negli anni Sessanta e Settanta, ha avuto una stasi negli anni Ottanta ed ha ricominciato a scendere sensibilmente negli anni Novanta. ●

de rerum *natura*



Il recente libro di Marcello Sala dal titolo *Il volo di Perseo*¹ rappresenta un importante contributo alle attuali ricerche in corso sul tema della formazione di adulti e bambini: particolarmente valido in ambito pedagogico sperimentale in quanto si pone, attraverso lo strumento del laboratorio, come ricerca-azione, «ponte tra i luoghi della ricerca e i luoghi dell'educazione». E in quanto accanto alla *ipotesi* di una «ecologia dell'educazione scientifica», a *partire* dall'ascolto e dal rispetto del bambino, il libro dispone di una *verifica* attraverso l'ampia seconda parte ed una appendice finale, dedicate alla esposizione ed elaborazione di esperienze di laboratori "epistemologici" e formativi di tipo attivo, svolti sia con adulti che con bambini. I laboratori oltre ad essere luoghi "sperimentali" di ricerca rappresentano delle pratiche formative possibili rivolte non soltanto a bambini, ma, forse soprattutto, a insegnanti e genitori: educare ad educare, passando dall'esperienza diretta dei propri "conflitti cognitivi", non dimenticando l'importanza del ritrovare il contatto con il bambino dentro ognuno di noi. La *pedagogia dell'ascolto* proposta nel libro si rivolge ad adulti in grado di ascoltare, prima di giudicare, a partire dalla capacità di accogliere tutte le incertezze, frustrazioni e paure di se stessi bambini, per potere camminare *accanto* l'interlocutore bambino/a reale, disposti ad affrontare l'imprevedibilità dei sistemi viventi, «la possibilità di una auto-organizzazione sistemica in cui l'ordine appare soltanto a posteriori» (p. 50).

La scoperta

La novità scientifica più importante del libro, che meriterebbe analisi e osservazioni più approfondite da parte degli scienziati dell'educazione e che potrebbe apportare significativi cambiamenti alle attuali modalità di insegnamento/apprendimento, mi sembra possa essere rintracciata nella "scoperta" (uso questo termine con un esplicito riferimento a *La scoperta del bambino* di Maria Montessori) della diversa "episte-

Ecologia dell'educazione scientifica

GIOVANNA PROVIDENTI *

Il volo di Perseo è una «ricerca sul pensiero dei bambini e sulle loro modalità di apprendere. Il problema non è di insegnare scienze ai bambini, ma di ascoltare quanto il loro pensiero complesso è in grado di elaborare sulla complessità del mondo. L'autore, Marcello Sala, grazie anche all'utilizzo dell'io narrante, riesce a far dialogare la proposta batesoniana *verso un'ecologia della mente*, con la propria pratica concreta di vita e di lavoro

mologia" del bambino: i bambini, ci dice Sala, come già ci ha insegnato Montessori, pensano e conoscono *diversamente* dagli adulti, e questa differenza «non è quantitativa e progressiva, ma qualitativa e discontinua». La differenza nel modo di pensare tra adulti e bambini, emerge di fronte a "sfide cognitive" che si sviluppano nel *laboratorio*, luogo di ricerca libero da pre-giudizi, dove le domande non hanno già una sola risposta.

La consapevolezza di questo diverso modo di pensare di adulti e bambini può dare un notevole contributo verso «una profonda ristrutturazione delle premesse stesse della conoscenza scientifica», di cui Marcello Sala sottolinea l'urgenza sulla scia della idea batesoniana che «gli errori nelle nostre abitudini di pensiero» siano causa dei danni ecologici contro natura e umanità, cui è possibile riparare solo attraverso «un corretto abito mentale».

Nel libro di Sala viene sviluppata l'ipotesi, a partire dalla esperienza diretta dell'autore stesso e dalla sua decennale osservazione in contesti formativi², che un abito mentale corretto ed ecologico sia *possibile* e *sperimentabile* nella formazione attraverso una messa

in discussione degli stili obsoleti di istruzione scolastica. «Forse questo libro l'ho scritto per sostenere che è possibile fare esperienze importanti e gratificanti dal punto di vista educativo, ma che occorre essere disponibili a impiegare una parte delle energie per *costruire le condizioni* dentro la scuola (a volte anche *contro* di essa se necessario). E se si può essere abili da soli, non si può essere "potenti" che cooperando» (p. 44).

La pedagogia dell'ascolto

E qui si colloca la proposta forte di una "pedagogia dell'ascolto" in grado di fare pieno uso della risorsa principale dell'atto educativo: la mente del bambino, caratterizzata da «modalità di conoscenza originarie, "naturali" (qualunque cosa ciò significhi), che certamente non possono esistere senza un apprendimento culturale (in questo senso il termine "naturale" è un paradosso) ma che pure, in tensione con esso, hanno una loro autonomia» (p.35).

La proposta pedagogica di Sala, lungi dal volersi imporre come risposta di semplice attuazione ai problemi attua-

li dell'educazione, si pone in maniera problematica e consapevole che «nel rivendicare la differenza bambini/adulti costruisco due categorie che sembrano non considerare altre distinzioni, in primo luogo la differenza di sesso. Tuttavia non riesco a prescindere da un dato sociologico. Tutti e tutte passano attraverso la scuola [...] Allora mi sembra che abbia un senso generalizzare agli "adulti", in particolare insegnanti di formazione scientifica, l'uso di un pensiero e di un linguaggio che appartengono a una cultura storicamente determinata e caratterizzata dal predominio del genere maschile. E mi sembra sensata, in tutta la sua relatività, la mia scelta di considerarlo pertinente a una ricerca educativa».

Dunque, una educazione attenta alle modalità originarie del bambino significa anche una pedagogia attenta alla ecologia dei rapporti di genere, che sia interamente radicata su "le bambine e i bambini veri".

Ma *come* pensano, dunque, queste bambine e questi bambini?

Innanzitutto, il pensiero del bambino è *flessibile*, non avendo ancora acquisito abitudini di pensiero "sprofondate nell'inconsapevolezza", e inoltre è *plurale*, nel senso che i bambini sono in grado di pensare insieme: «più degli adulti un gruppo di bambini è in grado di produrre diverse alternative. È comprensibile che, là dove il procedimento "per tentativi ed errori" è la strada più efficace, sia favorito chi non parte credendo di sapere già la soluzione, ma anche, e soprattutto chi è consapevole che il *contesto di apprendimento* è del tipo "per tentativi ed errori": è questa consapevolezza di secondo livello che autorizza e incentiva i tentativi nonostante gli "errori"» (p. 35).

Inoltre i bambini pensano *per storie*: mentre l'adulto tende a classificare gli oggetti, a oggettivare la realtà («come se la realtà fosse un pavimento da piastrellare o un album di fotografie da giustapporre», diceva Montessori), i bambini vedono le cose nella loro dinamicità, intuendo le trasformazioni, i processi di cambiamento. Tali trasformazioni possono essere ad un livello zero, come ad esempio la mucca che trasforma l'erba in latte, e a livelli maggiori di uno man mano che le trasformazioni utilizzano non più solo il corpo ma strumenti più elaborati. Un esempio del *pensare per storie* e non per *categorie* è dato dal diverso modo di percepire la distinzione tra "naturale" e "artificiale": «È l'accumularsi di una quantità di trasformazione, e quindi il procedere nella gerarchia



dei livelli, che ci sposta dal "naturale" all'artificiale. Ma non si tratta di una catena lineare: non è soltanto il numero di trasformazioni che un oggetto ha subito, ma anche il numero di componenti con diverse storie di trasformazione che entrano nelle trasformazioni dell'oggetto, a determinare *il grado di artificialità*. Quella dei bambini è una "teoria ricorsiva dell'artificialità" (p. 37).

Infine i bambini pensano in maniera *complessa*, e tale complessità sembrerebbe appartenere al "pensare originario dei bambini. Per questo motivo «diventare adulti significa *perdere* qualcosa. E proprio sul terreno di ciò di cui gli adulti vanno più orgogliosi: quello del pensare» (p. 133).

Il racconto del modo di pensare dei bambini, che in tutta la seconda parte si snoda attraverso le parole dei bambini stessi, è certamente la parte più appassionante del libro, anche per via dello stupore e dell'entusiasmo che trapela dalla scrittura di Marcello Sala: «è incredibile come i bambini non tendano a semplificare, non evitino i nodi, ma li identifichino per tentare di scioglierli! Mi danno il senso della gratuità di una ricerca che trova in sé la sua ragione e gratificazione, di contro alla finalizzazione "economica" degli adulti» (p. 135). E ancora: «Quello che mi colpisce in questa interazione [tra bambini] è innanzitutto che si parla del contenuto a un livello di profondità e di raffinatezza intellettuale che mi sorprende. Watzlawick ci ha insegnato che ogni comunicazione contiene un messaggio sul contenuto e uno sulla relazione, e anche che quanto più definita e stabilizzata la relazione tanto più il messaggio sul contenuto assume importanza. Mi sembra che in queste interazioni bambini mostrano [...] di usare il pensiero degli altri come stimolo, di utilizzare il conflitto per modificare, sviluppare, integrare, il proprio pensiero» (p. 144).

Oltre ad essere una osservazione svolta nel corso di un laboratorio, costruito attraverso un complesso gioco di specchi, giocato coi corpi e non immaginato, queste ultime affermazioni richiama-

no l'intento dell'intero testo: rintracciare approcci conoscitivi e relazionali più "ecologici".

Il mito di Perseo

Come il mito di Perseo narrato da Calvino, Marcello Sala vorrebbe "volare in un altro spazio": e Perseo non vola con ali di farfalla o di uccello, ma grazie a dei sandali alati. Metafora pertinente al tipo di scrittura che si ritrova nel libro: non voli pindarici, né scomposti svolazzi, ma piccoli voletti di precisione da un argomento all'altro, da una dimensione all'altra, da un approccio all'altro, da una logica all'altra, su cui Marcello Sala si ferma, approfondisce, elabora, senza togliere la possibilità di ritornare, ribadendo il concetto, ma anche aggiungendo qualcosa di nuovo. Del resto, una scrittura lineare non sarebbe stata adeguata a richiamare il contesto epistemologico in cui si muove il libro: quello batesoniano delle "circularità cibernetiche" e del «sentire strettamente connesso a un pensare in termini di forme, di processi che caratterizzano la *mente*» (p. 33). Il volo di Perseo – che non con ali ma con sandali alati va, torna, e poi ancora va da qualche altra parte senza escludere la possibilità di ritornare e ancora andare – è lo strumento per provare a individuare in che modo è possibile non solo vivere, ma anche pensare (e descrivere questo modo di pensare) a più dimensioni. ●

* Circolo Bateson - Roma.

NOTE

1. Marcello Sala, *Il volo di Perseo. Bambini e adulti verso un'ecologia dell'educazione scientifica*, Edizioni Junior (www.edizionijunior.it), Bergamo 2004.

2. Marcello Sala ha insegnato nella scuola media e da molti anni svolge in diversi ambiti (scuole, iniziative formative, musei...) attività di formazione degli educatori sull'educazione scientifica, l'epistemologia, sulla "ecologia della mente", l'educazione ambientale, la relazione e i contesti educativi. Su queste tematiche ha pubblicato numerosi articoli (www.marcellosala.it). Ha collaborato con Riccardo Massa all'Università di Milano e fa parte del "Circolo Bateson" di Roma.



Accanto ai rischi, la “nuova tecnica” ci offre opportunità inesplorate: opportunità performativa, posto che l’operatività del corpo si riconfigura; opportunità ontogenetica, dato che la tecnica libera capacità organica; infine opportunità filogenetica, in quanto mediante la nuova tecnica l’uomo modifica la propria partecipazione al mondo, soprattutto agisce su stesso

L’attuale post-human

GIOVANNI SPENA

Concludiamo il percorso di riflessione sulle pagine di *école* intorno al *post-human*, l’umano nel prossimo nostro futuro

e

PAGINA
40

«Ci sta... a cuore, e molto, mantenere viva l’aspirazione a una identità che sia, insieme, forte e libera, coerente e aperta a ulteriori sviluppi, in grado di opporsi al culto di un io rigido e, nello stesso tempo, alle pulsioni gregarie e dissipative di una civiltà di massa che tende a cloroformizzare l’esistenza.» [Remo Bodei]



Giuseppe Panella, nell’avviare la riflessione, aveva segnalato: «gli esseri umani sono ad un bivio oggi: o accettano di tornare alla loro dimensione animale per reconsiderarla come la realtà primaria da cui provengono e alle cui leggi e destini non potranno sottrarsi nonostante facciano di tutto per ignorarla [...] o si proiettano, provvisti di protesi, di intelligenza artificiale e di microchips nel cuore e nei polmoni, in un futuro neppure più tanto remoto»¹. L’uomo e l’umano sono effettivamente ad un bivio: o acriticamente ci si consegna alla pervasività ed invasività del macchinico, con ciò andando incontro alla propria depauperazione, oppure ci si apre alla nuova dimensione, nel presente dischiudasi, senza annullare, anzi ribadendo, il proprio essere naturalmente fondati, la propria prossimità all’animalità. Sui termini posti da Panella nell’affron-

tare la questione, concordava anche Vilma Baricalla che aveva ribadito lo sfondo naturalistico, imprescindibile per noi oggi, invitandoci poi a riprendere in considerazione quei frammenti di “filosofia biocentrica e sistemica” restati in ombra nella tradizione filosofica affermatasi in occidente. Muovendosi e, nel contempo, differenziandosi dai frammenti teoretici riscoperti è più agevole affrontare non solo la questione della nostra naturalità, ma più stringentemente anche la questione nuova dell’ibridazione della tecnica con l’umano.

Gli autori sono giunti ad interrogarsi sul soggetto nuovo da ridefinire, sia richiamando le anticipazioni o prefigurazioni della soggettività nuova operate dai racconti di fantascienza (Giuseppe Panella), sia tratteggiando le proprietà conoscitive delle soggettività altre in procinto di calcare nuove scene e teoriche e pratiche (Gaspere Polizzi). Anche qui vi è tanto di vero, indubbiamente la questione del soggetto, o meglio dei singoli, è questione centrale nel tempo a venire; è e resterà, a lungo, centrale sia sul terreno antropologico e gnoseologico sia sul terreno pedagogico come Franco Cambi ci ricorda: «se la pedagogia è sfidata dalla tecnica [...] poiché l’educazione non può disporsi al di sotto delle tecniche del proprio tempo né può ignorare le ‘rivoluzioni cognitive’ ed anche professionali, pena l’inattualità e l’inefficienza, anche la tecnica è, può essere, sfidata dalla pedagogia: che le si

conficca come una lama e le domanda dove va quell’*anthropos* alla cui costituzione essa presiede; dove va e con quale scopo?»².

Le sfide che si addensano per i soggetti singoli sono sicuramente numerose e devastanti, occorre dunque, su tutti i terreni, attrezzarsi per contrastarle, ma, nel suo intervento, Marcello Buiatti ci ha ricordato quanto sia diffuso il calcolo a breve di governi e di organismi internazionali in osservanza dell’ideologia del mercato: «quello che sta succedendo è che gli ogm, lungi dall’aver un significato pratico per la produzione del cibo, sono essenzialmente una scusa per mandare nei paesi in via di sviluppo derrate eccedenti che al Nord del mondo non servono, per aprire del tutto i mercati a prodotti di scarsa utilità a basso costo distruggendo le agricolture locali, per ottenere leggi più compiacenti verso quella che viene chiamata biopirateria... e in genere per ottenere il controllo economico di mercati non ancora completamente conquistati»³. La gravità susseguente a obnubilazione ideologica è evidente, i rischi per una parte ampia di noi umani sono assai elevati.

Invasività della tecnica

Da questi passaggi si coglie la diffusività della tecnica, il suo investire molteplici ambiti distinti, ma anche da essi si individua il biopotere (la biopirate-

In *Maneggiare con cura* si parla di consumi, di energia, di effetto serra, di rifiuti, di acqua, di aria, di mobilità, di inquinamento, di dissesto idrogeologico, di paesaggio, di impronta ecologica... e di azioni per migliorare il mondo. Si insegna e spiega l'Agenda 21, ma si educa anche all'Agenda 21, proponendo alcune attività da svolgere in classe per conoscere i problemi dell'ambiente "scuola" e creare una propria Agenda 21. Giunti Progetti Educativi, in collaborazione con la Provincia di Firenze nell'ambito di "Progetto FI 21", ha realizzato *Maneggiare con cura*, un quaderno per ragazzi dagli 8 ai 13 anni e un libro guida interdisciplinare per insegnanti (testi di Francesca Capelli e Marco Affronte, illustrazioni di Simone Frasca). Il kit può essere richiesto presso lo sportello Agenda 21 della Provincia di Firenze, via Mercadante 42, Firenze, 055.2760847, <http://server-nt.provincia.fi.it/ambiente.asp> o a Giunti Progetti Educativi, via Bolognese 165, 50139 Firenze, tel. 055.5062235, www.giuntiprogettieducativi.it.

ria è una deriva estrema) che maggiori politiche esercitano sui singoli e sulla loro stessa vita. «La vecchia potenza della morte in cui si simbolizza il potere sovrano è ora ricoperta accuratamente dall'amministrazione dei corpi e dalla gestione calcolatrice della vita»⁴. In questi termini foucaultiani penso che vada posto il risvolto politico della questione della tecnica. È un tratto concorrente alla definizione della cornice entro cui la riflessione sulla tecnica dell'oggi va condotta. Ma qui non è sulla cornice o sullo sfondo che penso opportuno soffermarmi, quanto sulla tecnica stessa, sul suo in sé. Andando all'in sé della tecnica, alla capacità invasiva e pervasiva del suo in sé penso sia opportuno evidenziare che essa è tale da mettere in discussione la plasticità, la variabilità e la diversità del sistema dei viventi ed all'interno di essa della specie uomo. Buiatti aveva evidenziato questo rischio: «dal punto di vista bioetico [...] sostenibilità significa salvaguardia dell'umanità degli esseri umani e, in genere degli esseri viventi di questo pianeta[...] nel grande sistema dinamico cui appartengono. [...] Pensare di poter programmare la vita come si programma una macchina significa togliere plasticità, capacità di reagire [...] ai componenti della biosfera, e in mancanza di queste caratteristiche significa incapacità di adattamento e morte»⁵. Si badi per la prima volta la tecnica non è relegata al produttivo, bensì interagisce con la quotidianità dei viventi, e tra essi *in primis* dell'uomo

Vi sono rischi ampi nella tecnica dell'oggi, ma anche opportunità inesplorate come ha ben osservato Roberto Marchesini: vi è opportunità performativa posto che l'operatività del corpo si riconfigura; poi opportunità ontogenetica dato che la nuova performatività dischiude nuove potenzialità, la tecnica non supplisce ad una insufficienza organica, al contrario libera capacità organica; infine opportunità filogenetica in quanto mediante la nuova tecnica l'uomo modifica la propria partecipazione al mondo, soprattutto agisce su stesso⁶.

A fronte di rischi nuovi ed opportunità inedite diviene indispensabile una nuova soggettività capace di fugare i primi e cogliere le seconde. È l'ultimo punto che vorrei toccare.

Soggettività "minori"

Già Panella e Polizzi hanno, a ragione, segnalato che il singolo del nuovo tem-

po della tecnica debba possedere ridefinita capacità critica, qui in breve, con Foucault, vorrei aggiungere che «non c'è singola azione morale che non si riferisca all'unità di una condotta morale; non c'è condotta morale che non richieda la costituzione di sé come soggetto morale; e non c'è costituzione del soggetto morale senza dei modi di soggettivazione e senza una "ascetica" o delle pratiche di sé che li sostengano»⁷. Dunque il singolo del tempo della nuova tecnica innanzitutto dovrà essere connotato dalla cura dell'esistenza, da uno stile di esistenza dato da pratiche molteplici, quella di attività critica è una tra esse; in secondo luogo il singolo dovrà essere connotato da una forte tensione etica tesa a sorreggere le pratiche attraverso cui nella sua apertura al mondo si modella e modifica; infine il singolo dovrà essere connotato da una robusta tensione morale sorreggente il lasciar transitare il suo essere e le sue pratiche nello spazio pubblico.

Soprattutto il singolo del tempo della nuova tecnica così definito si paleserà quale soggettività "minore", vale a dire soggettività tale che per le pratiche che dispiega e propone si rivela capace di spingersi e di sospingere al di là del presente dato, delle sussistenti relazioni di potere. Saranno le soggettività "minori" ad attualizzare il post-human nelle sue inedite potenzialità, al di là pertanto di incognite e rischi; saranno le soggettività "minori" a dischiudere nuovi spazi per l'umano prossimo venturo. ●

NOTE

1. Giuseppe Panella, "Il post - umano", in *écolé* febbraio 2004, N. 30, p. 39.
2. Franco Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma - Bari, Laterza 2004, p. 186.
3. Marcello Buiatti, "Postumano. Nuove biotecnologie e organismi genericamente modificati", in *écolé* aprile 2004, N. 32 p. 39.
4. M Foucault, *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli 1984, p. 123
5. Marcello Buiatti, *Le biotecnologie*, Editori Riuniti, Roma 2004, p. 132. Di Buiatti si veda pure *Il benevolo disordine della vita*, Utet, Torino 2004. Rinvio pure a Massimo De Carolis, *La vita nell'epoca della riproducibilità tecnica*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
6. Rinvio a Roberto Marchesini, *Post - human*, Bollati Boringhieri, Torino 2002
7. M Foucault, *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 33. Preciso che l'inferenza a Foucault è libera, nel senso di una mia reinterpretazione delle sue tesi.



media

script



e

PAGINA
42

C' è una fase in cui giovani lettrici e giovani lettori diventano quasi grandi ed hanno bisogno, in ciò che leggono, di trovare storie strutturate come veri romanzi, trame e intrecci solidi, personaggi sviluppati da un punto di vista psicologico, ambienti ben delineati. I libri per bambini sono avvertiti come "troppo da piccoli", lineari, fiabeschi, lontani dalle urgenze e attualità della nuova età, che si affaccia con più decisione all'esterno, fuori della protezione del nucleo familiare, e si confronta maggiormente con il gruppo dei pari e con coetanei dell'altro genere. In questa stagione dell'esistenza, i libri *tout court* non sono sempre fruibili appieno. Almeno non tutti, ha ragione Giuseppe Pontremoli quando scrive che ci sono grandi libri leggibili anche da bambini e ragazzi. Tuttavia altri libri, più o meno grandi, se letti troppo precocemente vanno sprecati, perché non potendo essere interamente compresi, rischiano di risultare pesanti o sminuiti e di rimanere antipatici per tutta la vita. A maggior ragione se sono stati proposti dai genitori o dalla scuola. Tipo i famigerati *Promessi Sposi* alle medie.

Esiste quindi una narrativa che si rivolge espressamente agli e alle adolescenti, attraverso la scelta di temi legati alle loro esperienze, ai problemi che si trovano a vivere. È una narrativa specialistica sia per target che per autori, sono infatti necessarie capacità specifiche per scrivere per ragazzi. Di carattere psicologico – cioè l'attenta conoscenza dell'evoluzione psichica in questa fascia di età, di carattere sociologico – le reti relazionali all'interno dei gruppi adolescenziali, e anche l'esperienza diretta di ragazze e ragazzi, dei loro usi e abitudini, dei loro

Libri quasi da grandi

MARIA LETIZIA GROSSI

Torniamo a parlare di letture, necessario nutrimento per innamorarsi della scrittura e per scoprire, attraverso affinità o discordanze, empatie e stimoli, la propria personale voce

modi di dire, di vestire, di ascoltare musica o tifare per campioni dello sport o seguire le rockstar e i divi del cinema e della tv. Gli adolescenti hanno bisogno di segnali di riconoscimento, i libri quindi devono stare "dentro" il gruppo, stabilire una complicità generazionale. D'altro canto i libri servono ad aprire a visioni più vaste, e, senza lanciare messaggi educativi espliciti (capaci di ammazzare il gusto di qualsiasi narrazione), rivolgendosi a questa fascia di età, hanno precise responsabilità nello stimolare la crescita, con i mezzi specifici della letteratura: la proposta di una pausa di ascolto, l'apertura di uno spazio più intimo e lento, la scoperta di altri mondi possibili. Gli scrittori per adolescenti devono quindi muoversi tra immedesimazione – quasi mimetismo – coi lettori e forza di proporre il nuovo e il diverso. Più che di scrittori, devo in realtà parlare

di scrittrici, perché sono quasi tutte donne a scrivere per adolescenti, da Paola Zannoner a Giusi Quarenghi, da Bianca Pitzorno a Beatrice Masini, a Sonia Levi, a Sara Cerri ad Angela Nanetti, alle altre che mi scuso di non citare. Non sono tante né tanti, perché non è un lavoro facile. Rispetto ai libri per adulti, ci sono molte più limitazioni. Ci sono cose che gli adolescenti ancora non conoscono o a cui ci si deve accostare con delicatezza e rispetto, c'è una certa rapidità di obsolescenza, causata dal fatto che gusti ed espressioni dei ragazzi cambiano velocemente, di anno in anno. C'è il bisogno di una mediazione pedagogica, come dicevo prima, che non sia calata in una scrittura *educativa*, ma sottesa, compresa nella preparazione e nella responsabilità dell'autore, necessaria perché i giovani lettori non hanno ancora tutti gli strumenti per decifrare il reale e il libro può aiutar-

Gianni Amelio, la scelta dell'apertura

GABRIELE BARRERA

li. La mediazione pedagogica non deve però significare censura, eludere le domande dei lettori, glissare gli argomenti difficili. C'è poi la drastica limitazione per età: quando una collana si è provata a rivolgersi a sedicenni, l'insuccesso è stato automatico. Perché non appena i giovani hanno gli strumenti per leggere tutto, giustamente rifiutano la "riserva" adolescenziale per lanciarsi sui libri senza età. In cambio di queste difficoltà (aggiungiamoci anche quella di pubblicare, sono pochi i grandi gruppi editoriali che si occupano di narrativa per l'adolescenza e spesso evitano il rischio, come in ogni settore dell'editoria, limitandosi a tradurre autori stranieri già affermati), in cambio delle difficoltà, chi fa questo lavoro dichiara la gioia di avvicinarsi a un'età in cui tutto può ancora succedere, in cui si avverte un grande senso del futuro. Quasi tutte donne, dicevo, le narratrici per l'adolescenza, mentre di scrittori maschi per l'infanzia ce ne sono tanti e bravi. Come mai l'ho chiesto a Paola Zannoner¹, incontrata in un bel giardino di Firenze a settembre, all'interno della rassegna "Scrittori a merenda"². Lei mi ha risposto che donne e adolescenti hanno un sentire comune, in un mondo in cui il potere è saldamente in mano a maschi adulti. L'adolescente maschio è pure lui emarginato, come le ragazze e le donne. Le scrittrici riescono dunque a condividere desideri e ansie sia di ragazze che di ragazzi, molte hanno nei loro libri anche protagonisti maschi, perché i ragazzi non si identificano in personaggi femminili. Comunque, in questa fascia come nelle altre, le lettrici sono di più. Esistono di conseguenza collane indirizzate specificamente alle ragazze, mentre non c'è il corrispettivo maschile. Da Bianca Pitzorno in poi è stato dato riconoscimento alla voglia forte nelle ragazze di inventare, scrivere e leggere storie. Magari per progettarsi un futuro più aderente ai propri desideri. Molte donne e ragazze (ve la ricordate Sherazade? e le nostre nonne intorno al camino?) con le storie si sono salvate la vita. ●

NOTE

1. Vive a Firenze; tra le più note e lette autrici per l'adolescenza, ha pubblicato, tra l'altro, con Mondadori, *Il vento di Santiago*, *Assedio alla Torre*, *Fuga da Napoli*, *Quel giorno pioveva*, *Linea di traguardo*. Ha scritto anche saggi sulla lettura.

2. "Scrittori a merenda" era una delle sezioni della ricca rassegna "Parole a caso", incontri con libri e autori, organizzata per il Comune di Firenze da Daniele Gardenti e Viviana Rosi, dal 4 al 25 settembre 2004. Gli incontri sono stati ospitati in undici luoghi suggestivi della città, tra cui il Giardino dei Bonsai, cui accennavo, alcune librerie e caffè, la Biblioteca Comunale Centrale, il Chiostro delle Oblate e il Giardino dei Ciliegi. Un'altra sezione è stata dedicata a "Libri di donne". Il nuovo appuntamento è per settembre 2005.

Chiavi che aprono porte di casa, porte che – per conseguenza logica – non sempre possono dirsi aperte. L'uscita quasi contemporanea in digital versatile disc dei due titoli di Gianni Amelio – *Porte aperte*¹ e *Le chiavi di casa*² – (nel primo caso, con accurato restauro; nel secondo caso, con accurato desiderio che agli Oscar 2005, magari, vada meglio che a Venezia 2004) fa risuonare agli occhi, e lampeggiare alle orecchie, l'aspetto per così dire domestico o intimo, anche se non intimista, della poetica di Amelio. La casa, luogo di ogni partenza di ogni vicenda di ogni bambino o *Ladro di bambini*, di ogni migrante straniero in cerca de *Lamerica*, di ogni migrante italiano in cerca di un benessere da *Così ridevano* (la celebre rubrica di barzellette della *Domenica del Corriere*), non è altro – in fondo – che il sostituto narrativo di un'altra casa, più profonda. La casa del nostro io, dell'io dei protagonisti di Amelio.

In *Porte aperte*, la casa di partenza è l'appartamento, austero ai confini d'un certo livore, di un integerrimo giudice a latere (un notevole Gian Maria Volonté) che – a Palermo, in piena epoca fascista, 1937 – si batte e dibatte attorno al caso d'un pluriomicida che andrebbe condannato a morte. Una porta, inizialmente socchiusa, poi un poco più aperta, sembra indicargli un'altra direzione: l'ergastolo, il rifiuto di comminare al condannato la pena di morte, il recupero d'una tradizione di pensiero (non solo giurisdizionalista) più illuminata (se pur, in quel frangente storico, ampiamente controtendenza). L'io del protagonista, e la sua casa, si illuminano, si aprono alle realistiche difficoltà di una scelta spinosa. Forse vi sarà da pentirsi per aver osato tanto, ma le ultime sequenze del film sono al sole, all'aperto: e così, aperto, è anche il finale di *Porte aperte*. Il romanzo di Leonardo Sciascia da cui il film è tratto viene, per l'appunto, aperto verso il film. Né *adattato per*, né *ridotto a*. Anche il testo letterario, non è che una casa da cui partire (e sul trapasso *Dalla scrittura alle immagini*: "*Porte aperte*", il romanzo di Sciascia e il film di Amelio, si consiglia qui – ad un editore di passaggio, che abbia ora fra le mani quest'articolo – di dare al più presto meritata pubblicazione all'omonima tesi di laurea di Guglielmo Moneti, Università degli Studi di Siena).

Ne *Le chiavi di casa*, la casa di partenza ha porte sbarrate, il passato le serra. Un giovane papà (un notevole Kim Rossi Stuart) ha abbandonato suo figlio il giorno della nascita, sconvolto dalla morte per parto della moglie e incapace d'accettare l'handicap, eredità del difficile parto, di cui il figlio è portatore. Il romanzo di Giuseppe Pontiggia, *Nati due volte*, che nuovamente è aperto verso il film, senza che sia di grande importanza giocare a somiglianze e differenze, è dedicato al figlio dello scrittore, Andrea. Il film, invece, nonostante la straordinaria prova d'attore-non-attore di Andrea Rossi, che interpreta-non-interpreta il figlio, e nonostante la dedica «ad Andrea ed Andrea» (Pontiggia e Rossi, appunto), si dedica in verità alla *casa interiore* del padre, al suo contrastato io. Di fronte ad un duplice dolore mentale, un lutto e un'inconfessabile rabbia (nei confronti del figlio, colpevole per il padre – non a livello conscio, s'intende – d'aver come causato la morte della mamma), l'uomo commina una pena di morte *sui generis*. È la pena del *diniego*, della fuga verso un'altra vita, un'altra famiglia, desiderata rimozione di una realtà (la morte della moglie) e una alterità (la vita del figlio) troppo *altre* per essere accettate. La pena, però, non cancella il dolore. Alla nascita di un nuovo figlio, un muto senso di colpa gira le chiavi del passato, riporta il padre a fantasticare di *donare le chiavi di casa* (donare affetto, aprire il proprio io) anche al figlio disconosciuto, previo adeguato recupero e riparazione. Il film è nuovamente la storia di una apertura di sé, quindi di un'avventura. Un viaggio in Germania, poi in Norvegia. Il figlio, così pensa il padre, *non è* (nuovamente un diniego...) l'handicapato che i suoi medici vogliono far sembrare, e allora «via le stampelle, ti porto a casa mia». Ma la realtà non è il pensiero, e si manifesta di nuovo in tutta la sua durezza. Davanti a una scelta così tragicamente simile al passato, ora, per il padre, vi è l'alternativa di una porta che un po' si era già aperta: e così, aperto, resta anche il finale. (E per chi si sia persuaso a spalancare la videoteca scolastica al dittico di Amelio, si consigliano due testi da aprire sovente, lasciando i dvd come segnapagina: B. Roberti, *Chiudere le porte e aprire le finestre: conversazioni con Amelio*, in *Filmcritica*, 394, 1990, nonché E. Martini, *Gianni Amelio, le regole del gioco*, Torino, Lindau 1999). ●

NOTE

1. *Porte aperte* – *Collector's Edition* (Italia 1990) di Gianni Amelio, con Gian Maria Volonté, Ennio Fantastichini, Renato Carpentieri, formato anamorfo 1.66:1, Dolby Digital, ediz. restaurata dall'Istituto Luce, 108', euro 15 ca.
2. *Le chiavi di casa* (Italia 2004) di Gianni Amelio, con Kim Rossi Stuart, Charlotte Rampling, Andrea Rossi, formato anamorfo 1.85:2, Dolby Digital, 01 Distribution Rai Cinema, euro 22 ca.

Pensieri e appunti sul portfolio

GIANCARLO ALBERTINI
E RODOLFO MARCHISIO

Uno strumento solo non può rispondere a tutte le funzioni che al portfolio si vorrebbero attribuire; e strumenti diversi rispondono a esigenze e raggiungono obiettivi diversi. Il portfolio non è uno strumento universale, onnipotente, ma un modo possibile di affrontare i vari problemi della valutazione. È necessario costruire strumenti, modelli, prassi diverse che contribuiscano ad un metodo. Non basta adottare un modello o gonfiarlo a dismisura. Uno strumento dinamico e flessibile, da cui si possano mettere e togliere parti, inserire non solo nuovi oggetti, ma anche nuovi modi e strumenti per valutare, valutarsi, collaborare e comunicare è senz'altro meglio di un mega strumento che segua l'allievo nella sua carriera scolastica o di tanti portfolio quanti sono gli ordini di scuola

Per procedere alla scelta o meglio alla costruzione di un portfolio devono essere chiariti gli scopi (tanti, diversi, troppi per un solo strumento) che dovrebbe raggiungere per come è sperimentato sinora (soprattutto linguistico), prospettato dalla Riforma (soprattutto dossier più portfolio orientativo rivolto verso il successivo tipo di scuola), emerso da un dibattito un po' più approfondito e attento agli aspetti formativi (autovalutazione, motivazione, valutazione formativa, ecc.).

E quindi, scartato il modello Moratti (per motivi di validità oltre che per motivi politici) e tenendo conto del fatto che il portfolio linguistico va bene se usato nel suo contesto, ma non può essere un modello generalizzabile (anche se è il più sperimentato) ci sembra che gli scopi di un portfolio (o meglio i problemi da risolvere legati alla valutazione) dovrebbero essere di autovalutazione, di dossier, di valutazione formativa, di comunicazione.

sier, di valutazione formativa, di comunicazione.

Autovalutazione da parte del ragazzo, ma con la partecipazione del docente, con modalità diverse a seconda delle età. Un rischio è di appiattirsi sulle indicazioni nazionali e sui loro obiettivi: parziali, incoerenti con i contenuti, "non vincolanti" e provvisori. Altri problemi: confondere la valutazione con l'autovalutazione, delegando tutto al ragazzo; aver paura della autovalutazione, vista come perdita di potere e non passaggio formativo indispensabile.

Dossier, curriculum vivente, con raccolta di oggetti cognitivi significativi. Perché solo cognitivi? Come rendere conto della dimensione relazione ed emotiva? Chi sceglie gli oggetti? A seconda di chi li sceglie e della modalità di scelta, ovviamente cambia l'obiettivo raggiunto. Cos'è un oggetto cognitivo significativo? Perché è significativo?



Valutazione formativa da parte del docente che lavora col ragazzo e dialoga coi genitori. Valutazione del processo, oltre che del prodotto o della performance in un dato contesto. Problemi: non si può cancellare il fatto che il docente (o meglio i docenti nel Consiglio di classe) devono valutare, in modo formativo, collaborando con gli altri protagonisti, ma assumendosi il proprio ruolo in questo contesto. Il portfolio del MIUR contiene in sé questi rischi. Sappiamo che i ragazzi hanno bisogno di sapere con chiarezza educativa, senza vissuti emotivi negativi da parte nostra, cosa ci aspettiamo da loro, se siamo soddisfatti o no e perché, nei "fatti". E anche di sapere a che punto sono arrivati nel loro percorso. C'è un discorso di realtà (individualizzata, contestualizzata, caso per caso, ma irrinunciabile) che è delicato, ma molto importante. Da qui si deve ripartire insieme, dialogando e cercando strade nuove: è la differenza fra la valutazione formativa e quella che sanziona o punisce, ma sempre di valutazione si tratta. I genitori da parte loro, hanno bisogno di un interlocutore con un altro ruolo ed una diversa responsabilità.

Comunicazione coi ragazzi, coi genitori, ma anche fra scuole (continuità ecc.). È molto importante che i ragazzi, arrivati in prima media con un difficile passato, possano sapere che si gira pagina e si ricomincia da capo (anche perché cambia il contesto, docenti compresi). Per molti è importante non essere "senza passato" di fronte al nuovo. È dispersivo che si passino mesi per scoprire cose che le maestre sanno da tempo. È inaccettabile che si valuti in modi tanto difformi e spesso arbitrari. Costruire strumenti, ma soprattutto prassi, luoghi con strumenti, parametri e descrittori comuni può aiutare maestri/e e professori a superare questi problemi. Il portfolio non può fare tutto questo.

Per ora solo il portfolio linguistico ha funzione di certificazione verso l'esterno, ma da quest'anno non ci sono più le schede di fine quadrimestre né gli attestati... ●



Ad occhi aperti

MARIA LETIZIA GROSSI

Un riconoscimento delle possibilità salvifiche della letteratura: non solo l'apertura di uno spazio protetto dalla brutalità e dalla follia. Un atto d'amore per un mestiere, l'insegnamento, che è gran parte della vita di Azar Nafisi



Azar Nafisi,
Leggere Lolita a Teheran,
Adelphi, Milano 2004,
pp. 379, euro 18

Due fotografie sono all'origine di questo singolare libro: in una, sette donne, in conformità alle leggi islamiche «indossano ampie vesti nere e veli, neri anch'essi. [...] La seconda foto ritrae lo stesso gruppo di donne, nella stessa posizione. [...] Stavolta, però, senza quei drappi scuri. Sprazzi di colore le distinguono l'una dall'altra. Ognuna è diversa per il colore e lo stile degli abiti, per il colore e la lunghezza dei capelli». I colori e la singolarità individuale sono i primi elementi che il velo imposto e il regime totalitario hanno sottratto alle iraniane, in misura un po' minore anche ai loro concittadini maschi, ma alle donne di più, perché «sospette» per il solo fatto di essere tali, «altre» in modo irriducibile rispetto al potere maschile e all'ossessione sessuofoba degli ayatollah. Le sette donne sono nella stanza dove hanno compiuto la loro trasgressione al regime: hanno letto. Grandi libri della cultura occidentale. Insieme alla loro insegnante, ma in segreto rispetto al mondo in bianco e nero di fuori, ritrovando nel soggiorno di Azar Nafisi, alle cui finestre si affacciano le montagne, i colori, il gusto delle gioie quotidiane, dei piccoli e grandi piaceri ormai considerati peccato e reato, la propria interiorità e libertà, la complicità fra donne.

Il libro è la storia di queste donne, raccontate nella loro verità, anche se con nomi diversi, con vicende in parte mo-

dificate, in parte intrecciate. Per proteggere le/i protagonisti, ma anche perché questo testo-miscuglio di generi è anche un romanzo, è letteratura, e la letteratura non deve solo essere «una copia della vita reale [...] ma un'epifania della verità».

Al romanzo autobiografico dell'insegnante Nafisi, si agganciano e collegano la critica letteraria – con le analisi dei libri letti e il loro rapporto con la vita delle lettrici – e la storia e la politica – con la cronaca dolorosa degli eventi accaduti in Iran in venti anni di Repubblica Islamica.

Ogni capitolo porta il nome di un libro o di un autore occidentale, oggetto di studio all'Università, poi del seminario segreto con le studenti più brave e motivate. *Lolita* di Nabokov letta a Teheran esemplifica l'essenza del totalitarismo, la sua pervasività, l'intromissione in ogni spazio privato; la confisca della vita di Lolita da parte di Humbert è la stessa operata dal regime islamico sulle donne iraniane. Il *Grande Gatsby* di Scott Fitzgerald esprime l'importanza del sogno e insieme la sua pericolosità, la necessità di attenzione nel confrontarlo con la realtà, soprattutto il riconoscimento della libertà dei sogni. Imporre agli altri i propri sogni con la forza li volge in incubi. Come è accaduto a Humbert e a Gatsby. I sogni malsani degli ayatollah hanno imprigionato un popolo, il sogno stesso degli oppositori allo scia ha visto la propria trasformazione nell'incubo del totalitarismo islamico. Henry James, coi suoi personaggi femminili, in particolare Daisy Miller, mette i lettori e le lettrici a confronto con la complessità, col rifiuto dei giudizi drastici e delle condanne irrevocabili proprie dei fanatismi. Jane Austen insegna il bisogno di rispettare l'altro/ l'altra nella sua individualità e la capacità di dialogare.

Nel suo percorso e nel suo insieme, il libro è un riconoscimento delle possibilità salvifiche della letteratura: non solo l'apertura di uno spazio protetto dalla brutalità e dalla follia, non solo un gesto di protesta e di sfida, non una fuga dalla realtà, ma la capacità di leggere la realtà, guardarla *ad occhi aperti*, come direbbe la Yourcenar, proponendo altro. Ma c'è anche un altro atto d'amore, quello per un mestiere, l'insegnamento, che è gran parte della vita di Azar. Non le basta leggere, ha bisogno di condividere quello che impara, non può fare a meno di insegnare. Costretta alle dimissioni per aver rifiutato di indossare il velo, accetta di metterselo pur di tornare all'Università. Posta definitivamente nell'impossibilità di continuare, organizza il seminario segreto. La capacità di comunicare e di spiegare, la chiarezza, sono elementi del fascino di *Leggere Lolita a Teheran*, così il piglio narrativo ricco di grazia e di vigore, l'originale mescolanza di generi e la partecipazione commossa rispetto ai fatti tragici raccontati.

Cosa può significare leggere Azar Nafisi in Italia, si chiede Daniele Giglioli sulle pagine di *Alias* (manifesto), cosa può significare, mi chiedo, leggerla nel nostro Occidente post-11 settembre? Non solo ci porta a ricordare la situazione di un grande paese, l'Iran, che ancora deve farcela a uscire dagli incubi del suo regime dittatoriale-religioso, ma anche a riflettere sulla pericolosità di tutti i totalitarismi ideologici, perché più pervasivi. Anche in paesi dove fortunatamente vige la democrazia, non possiamo chiudere gli occhi sulla penetrazione capillare di una cultura omologante. Non importa in nome di quale dio: danaro, successo, capitale; o per mano di quale crociato, pronto ad esportare la libertà con le bombe. ●

libri sulla scuola

Porfirio Perboni, *Elogio della perfetta indocenza, come evitare di fare l'insegnante e vivere felici*, Armando, Roma 2004, pp. 94, euro 10

Il collega Perboni, pseudonimo deamicisiano dietro cui si cela un professore di liceo del Nord Italia, ha diversi meriti. Primo tra tutti la sincerità, quasi impietosa, con cui descrive la condizione miserevole degli insegnanti e la loro incapacità non solo di ribellarvisi, ma di prenderne davvero coscienza. O, di cui, forse, molti insegnanti e anche autori che scrivono di scuola hanno un falso pudore a parlare. Con durezza ma senza mai dimenticare l'ironia, Perboni ci parla delle condizioni di lavoro umilianti, degli arredi scolastici fatiscenti e degli ambienti deprimenti, dei rapporti con i genitori e con coloro che oggi si chiamano "dirigenti scolastici" a marcare che loro, se mai lo sono stati, colleghi non lo sono più. E, sul piano più personale, di automobili arrugginite e di «abbigliamento trasandato da eterno studente sessantottino» che, forse, ben si accorda con un certo pauperismo che serpeggia nella categoria. Infine, del disagio maschile a lavorare in un ambiente professionale che diventa sempre più femminile. Perboni non risparmia critiche a Letizia Brichetto-Moratti e alla sua riforma, tuttavia non dimentica quanto di male alla scuola hanno fatto anche altri governi con i loro provvedimenti, primo fra tutti quell'autonomia scolastica che è stata il varco per l'introduzione della concorrenza tra le scuole e l'affermarsi della scuola-azienda. A questo proposito, non manca una critica alla demagogia di cui è stata oggetto la vita scolastica, per esempio con l'introduzione dello "Statuto delle studentesse e degli studenti".

Certamente, non mancano in questo libro anche affermazioni discutibili, come l'idea che, alla fine, una certa quota di competitività tra gli studenti

sarebbe educativa (non sarebbe meglio parlare di emulazione?) o una certa nostalgia verso i licei d'un tempo, come quello frequentato da Perboni con i professori rispettati e ben vestiti come veri intellettuali (ma quanti anni ha il collega?). Ancora, ci sembra improbabile che tutte le donne che insegnano siano mogli di ricchi medici, manager, professionisti strapagati. Ma il libro vale la pena di essere letto, soprattutto dai giovani universitari.

In conclusione una domanda al collega, che nel suo libro si rivolge agli insegnanti parlando del «vostro studio pieno di carte»... ma quanti insegnanti si possono permettere una casa con lo studio? Io scrivo con il mio portatile (perché occupa poco spazio in una casa di due locali), sulla scrivania della camera. Che il collega abbia una moglie primario o donna manager?

MAURIZIO DISOTELO

Daniela Invernizzi, *Cittadini under 18. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, "CRESCENDO"*, EMI, Bologna 2004, pp. 213, euro 11,00

A distanza di 15 anni dall'approvazione della *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (20 novembre 1989, in seguito ratificata da 191 stati, ma non dagli USA, in compagnia della Somalia), Daniela Invernizzi torna a parlarne in un manuale che propone riflessioni e attività educative per la promozione dei diritti in un'ottica che superi l'idea di protezione e assistenza da parte degli adulti e riconosca a bambine e bambini, ragazze e ragazzi, cittadinanza attiva. Nella prefazione Invernizzi riporta i dati del 4° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*: secondo la ricerca - condotta in 84 scuole, nel 2003, da Eurispes

e da Telefono Azzurro - il 47,2% dei bambini e il 42,9% degli adolescenti non ha mai sentito parlare della Convenzione. La maggioranza degli altri ne ha sentito parlare a scuola. Ed è proprio la scuola il luogo privilegiato per farla conoscere e per realizzare esperienze "partecipative", visto che il diritto a esprimere la propria opinione e a vederla rispettata è indicato da bambini e ragazzi tra i meno riconosciuti (subito dopo quello a non essere discriminati per razza).

L'autrice, in un'ampia introduzione, tratteggia la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel mondo (riprendendo dati dai rapporti dell'Unicef e della Banca Mondiale) per evidenziare gli squilibri tra Nord e Sud del pianeta a proposito di analfabetismo, di malattie, di rifugiati, di senza dimora, di vittime dello sfruttamento, di esecuzione di minorenni, di traffico di organi... come conseguenza di un modello economico iniquo. È urgente proporre un'idea di globalizzazione non economica, ma dei diritti umani universali. Il primo dei tre capitoli presenta e commenta il preambolo e i 54 articoli della Convenzione, con particolare attenzione alla dimensione pedagogica e all'approccio partecipativo (ascolto, dialogo, coinvolgimento). E proprio alla partecipazione, «la parte più innovativa e foriera di sviluppi dell'intero impianto culturale del documento» è dedicato il secondo capitolo. Nel terzo vengono suggeriti agli insegnanti percorsi per utilizzare la Convenzione non solo per l'educazione ai diritti umani, ma come strumento di lavoro. Completano il testo percorsi di lettura e sitografie disseminati nei vari capitoli, due bibliografie (sui diritti dei bambini e sulla condizione dei bambini e dei ragazzi in Italia), l'indicazione di dove reperire video sui temi trattati, documenti internazionali e una riflessione critica su quanto poco la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* abbia orientato nella stesura della Riforma Moratti.

CELESTE GROSSI

Marcello Buiatti, Giuliano Cannata, Marcello Cini, Vittorio Cogliati Dezza, Walter Fornasa, Marcello Sala, *Dalla parte di Darwin, Le Balze, Montepulciano (Siena) 2004, pp. 112, euro 12*

L'idea e i testi di questo libro, pubblicato nella collana "Quaderni di legambiente", curata da Vittorio Cogliati Dezza, nascono dal convegno *Dalla parte di Darwin* svoltosi a Roma il 26 novembre del 2004 per dare una risposta politica e culturale all'oscurantismo di Letizia Moratti che vorrebbe cancellare le teorie dell'evoluzione dai programmi della scuola media.

Ed è proprio alla necessità di schierarsi contro "Le verità sbagliate" è dedicata la premessa del libro nella quale Cogliati Dezza ringrazia il ministro che ha creato il caso «perché ci costringe ad affrontare il tema molto serio [...] del ruolo della cultura scientifica nella nostra società e del pensiero evoluzionista nella cultura scientifica».

Seguono i saggi di Marcello Buiatti su *L'attualità di Darwin*, di Marcello Cini su *La cultura dell'evoluzionismo* e di Giuliano Cannata su *Antropologia dell'evoluzione e della diminuzione* che complessivamente fanno giustizia al pensiero darwinista, liberandolo dai meccanismi sovrapposti ad esso dall'exasperazione biologico-molecolare di tanto post darwinismo e dallo svilupparsi di luoghi comuni evoluzionisti paragonabili per ascientificità a quelli creazionisti. Completano il libro, straordinariamente capace di divulgare in poche pagine i fondamenti di una questione centrale per la scuola e la scienza, i contributi di Marcello Sala su "L'evoluzione delle forme viventi nel pensiero dei bambini", di Walter Fornasa su "Costruzione, cambiamento e processi educativi e Dalla parte della scuola", di Vincenzo Terreni.

GIANPAOLO ROSSO

libri per la scuola

Gianni Scipione Rossi,
La destra e gli ebrei.
Una storia italiana,
Rubbettino, Soveria
Mannelli (Catanzaro)
2004, pp. 302, euro 16

Il rapporto tra Israele, la "questione ebraica" (nella sua drammatica emergenza a partire dalla proclamazione dello Stato d'Israele nel 1948) e la destra italiana è sicuramente stato assai peculiare negli anni che seguono la caduta del fascismo e merito indubitabile del libro di Gianni Scipione Rossi (vice-direttore dei Servizi Parlamentari della Rai) è quello di porlo sul piano della ricostruzione storiografica e non riportarlo soltanto alla quotidiana polemica politica spicciola. Il libro parte dalla dura e persistente posizione antisemita di una parte del "giovane" Movimento Sociale e dalla sua adesione alle tesi del "cattivo maestro" Julius Evola per concentrarsi sulla "svolta" filo-israeliana che avviene, invece, con la scelta di campo verificatasi nel 1967 all'altezza della "guerra dei sei giorni" ed effettuata dal segretario del partito Michellini ed affidata ad Almirante (nel cui solco l'"allievo prediletto" e "delfino" Gianfranco Fini è poi sempre rimasto). In effetti, proprio dalla lettura del saggio di Rossi, si può dedurre che se qualcuno in Italia ha sempre difeso Israele e le sue scelte, questi sono stati proprio i neo-fascisti del MSI sulla base del progetto di "normalizzazione" del partito che ne era nel programma di Almirante e che, in quanto tale, susciterà le riserve e i distinguo della sua destra estrema. Quando il deputato missino Caradonna andrà in missione esplorativa a Gerusalemme, gli esponenti del MSI più legati a Evola e al suo "razzismo aristocratico" diranno che il partito si era "venduto all'oro giudaico". Ma le difficoltà di collocamento permangono e all'accanito filio-sionismo di Fini e dei suoi "fedelissimi" non corrisponde certamente nella stragrande maggioranza di AN una consa-

pevolezza generalizzata della tragedia del Genocidio e dell'antisemitismo novecentesco. È per questo motivo, allora, che vengono riscoperti negli archivi e ricostruiti miti mediatici "buonisti" come quello di Perlasca la cui funzione non è altro che quella di testimoniare della "buonafede" di tanti fascisti all'epoca di Salò e della mancanza in essi di "vero" antisemitismo. Il libro di Scipione Rossi, dunque, costituisce uno strumento di lavoro e di interpretazione assai utile per capire le modificazioni e le tortuosità di un percorso come quello della destra italiana dopo la Repubblica Sociale di Salò.

GIUSEPPE PANELLA

Marc Augé,
Rovine e macerie. Il
senso del tempo, trad.
it. di Aldo Serafini,
Bollati Boringhieri,
Torino 2004,
pp. 144, euro 9,50

Marc Augé ritorna sui "non-luoghi" cari alle sue analisi precedenti e ne analizza la trasformazione nel contesto dell'"eterno presente" della post-modernità globalizzata. «L'opera racconta il suo tempo, ma non lo racconta più in modo esauriente. Coloro che la contemplano oggi, quale che sia la loro erudizione, non avranno mai lo sguardo di chi la vide per la prima volta» – esordisce l'autore per introdurre il concetto di *surmodernité* da lui forgiata attraverso l'analisi dei vuoti e degli scarti dell'esistenza nel presente. Il Presente vive, infatti, solo e tutto "al presente": il "tutto pieno" dei messaggi, delle informazioni e della comunicazione istantanea che pervade la nostra vita quotidiana sembra esaurire (ed esaurire) completamente il desiderio di vita dei soggetti che dovrebbero esserne i protagonisti.

Questo culto della "presentificazione" immediata uccide la Storia come forma di conoscen-

za del passato *per accumulazione* impedendo la consapevolezza del cambiamento, annichilendone, nello stesso tempo, il sentimento profondo del passaggio avvenuto. Nello stesso tempo, l'"eterno presente" legato all'informazione costante cancella il suo futuro come possibilità e come prospettiva abolendo nello stesso tempo ogni possibile Grande Narrazione che lo concerna. Per questo motivo, il presente non può produrre più quelle *rovine* (esemplari "fastigi" del passato) che storicamente permettono di collocare lo spazio all'interno del "suo" tempo ma solo *macerie*, sempre in attesa di essere sgombrate e trasformate in materiale di riporto. «L'architettura contemporanea non anela all'eternità di un sogno di pietra, ma a un presente "sostituibile" all'infinito» – scrive Augé. Essa crea soltanto dei *non-luoghi* (il termine più significativo scaturito dalla ricerca dell'antropologo francese) che si rivelano alla fine spazi di solitudine e di impossibilità simbolica.

Gli aeroporti, i centri commerciali, le autostrade, le immense Disneyland del divertimento coatto del capitalismo globalizzato sono i "luoghi" che costituiscono l'immaginario collettivo di un presente che però non riesce più ad incarnarsi nel "vissuto reale" dei soggetti che dovrebbero attraversarli e riempirli dei propri "contenuti" essenziali. Quel che rimane, allora, è la "spettacolarizzazione" forzata di un presente che non riesce ad essere niente di più di una durata temporale dal destino ignoto.

GIUSEPPE PANELLA

Massimo Campanini,
Il Corano e la sua
interpretazione,
Laterza, Bari 2004,
pp. 150, euro 10

Un lavoro prezioso, questo breve testo di Massimo Campanini, già autore, sempre per Laterza, di una pregevole *Intro-*

duzione alla filosofia islamica. Nell'assordante proliferazione di libri sul Corano e sull'Islam, scritti a volte da islamisti improvvisati e di dubbia onestà intellettuale, si sente il bisogno di opere che offrano una divulgazione autorevole e fondata su una lunga pratica dell'argomento.

Il libro di Campanini ha interessi divulgativi e scientifici che vanno molto oltre le spicciole polemiche in cui, per ragioni sostanzialmente politiche, si vuole trovare nel Corano tutto e il contrario di tutto. Tuttavia, forse proprio per questo, il testo può essere utile anche per guardare con maggiore competenza a questioni che sono oggetto quotidiano di forti strumentalizzazioni, come per esempio la questione del *jihad*, termine che in realtà appare solo quattro volte nel Corano e che in nessuna di queste risulta traducibile inequivocabilmente con "guerra santa". Campanini assume in tutta la loro complessità le vicende che fecero da contesto alla "scrittura" del Corano; tra queste particolarmente significativa quella del passaggio da testo orale a testo scritto e ancora allo stabilirsi di una versione accettata e consolidata di a quest'ultimo (si pensa che il Profeta fosse illetterato e così molti di coloro a lui più vicini). Il problema della lingua, tra l'altro, negli studi coranici, è fatto di primario rilievo. L'autore non si limita comunque solo a quanto accaduto nel passato, ma volge la propria attenzione anche alle interpretazioni più recenti e alle posizioni degli studiosi più importanti che animano il mondo musulmano di oggi (Zayd, Arkoun e altri).

Inoltre mi sembra particolarmente felice la scelta, anche nel contesto divulgativo, che porta l'autore a concentrarsi soprattutto sui grandi temi, l'accento ad alcune delle tematiche di ricerca ricorrenti tra gli esperti. Tra queste, quelle sul misterioso senso delle "lettere separate" che aprono alcune *sûre* del Corano.

MAURIZIO DISOTEO

Storie

STEFANO VITALE

A me piace pensare che il mondo dei bambini sia, prima di tutto, anticonformista. Non tanto perché abbia in mente un ideale di purezza ed innocenza: semplicemente perché i grandi, che hanno dimenticato di essere stati bambini, dei bambini non ne sanno granché. E allora cose e fatti che ai bambini appaiono normali, per i grandi sono strane, noiose, magari anche pericolose. Molto spesso sembrano senza senso. Non voglio dire che c'è una diversità irriducibile: ma che ci muoviamo in un tempo ed in uno spazio il più delle volte diverso



talpe e ranocchie. Sarà più affascinante dei pof.

Ricordavo, prima Alfonso Gatto: nella postfazione al libro che ho citato, Antonella Anedda, poetessa e traduttrice, scrive che si tratta di un libro di poesie per bambini «cioè degno della loro intelligenza». Insomma non ci sono stupidaggini e bamboleggiamenti, ma corpi, emozioni, cose, colori e paure e felicità. E c'è anche un messaggio: fare domande aiuta a combattere l'arroganza del potere, qualunque esso sia. C'è sempre una pausa per pensare e pesare il senso del mondo attorno al bambino: «Tre bambini stanno sempre zitti./ zitti come co-scritti/ davanti al caporale/ E la mamma li guarda sospettosa,/ gli dice: "vi sentite male/ o state macchinando qualche cosa?"» Dobbiamo osare: questo insegnano i bambini, loro se lo meritano.

Ed allora cercatevi altri due libri dove il viaggio più grande è quello dentro se stessi, ma senza la banalità del "cuore" che non elimina l'amore: *Adoro* di Minni/ Natalie Fortier edito da Ape Junior, Milano nel 2004 e *Oso* di Peter Reynolds sempre di Ape Junior (2004). Nel primo attraversiamo l'universo del mondo dei bambini visto con gli occhi di una bambina e scopriamo lo stupore di un prato in discesa, l'irriverenza dell'adorare contare i peli del papà, fare il giro della casa nelle scarpe di

mamma, salutare la gente che non si conosce, sentire la musica della pioggia sull'ombrello... davvero bello. Ed ancora una volta: proviamo anche a scuola, sarà divertente e spettacolare. *Oso* è la storia di un bambino che ama disegnare, ma che ha paura di questa passione e che poi scopre che per essere bravi non occorre riprodurre la realtà. Un vaso da fiori deve essere vaso, non un vero e proprio vaso. Ed allora occhio a ciò che è buffo, pacifico, esaltoso che fa rima con meraviglioso. Certo non è facile essere "originali": troppo spesso il concetto ha coinciso con un'immagine di bizzarria e perfino di aggressiva trasgressione. Di recente Roberto Piumini ha pubblicato da Feltrinelli *La Nuova Commedia di Dante* (2004) illustrata splendidamente con la sua solita ironia e trasognata indolenza da Altan: egli riprende una delle idee narrative dantesche che restano maggiormente nella memoria di ogni studente, ovvero il meccanismo del contrappasso. E tira dentro Milosevic, Bush, don Milani, Gandhi, la catena Mc Donalds in un gioco poetico dove proprio come i bambini ci si diverte senza volgarità a dire parolacce come se le si inventasse per la prima volta. Una forma di trasgressione che ci riconcilia allegramente con la realtà. Proprio perché la guardiamo con occhi anticonformisti. ●

È vero che i bambini respirano lo stesso smog, guardano le stesse stupidaggini alla tivvù, ma è anche vero che i bambini restano il più delle volte come nascosti ai grandi. Per capirci qualcosa ci vuole tempo. Lo sapeva bene Giuseppe Pontremoli che insisteva nel raccontare storie ai bambini. Che c'entra direte? Il fatto è che raccontando storie si capisce qualcosa in più, un po' alla volta, dei bambini. E si comincia a ragionare come "loro". Non proprio esattamente come loro, ma ci si avvicina. Giuseppe era uno di questi sennò come faceva a scrivere poesie come "Il deprecano d'Orta" del quale sa «che ogni notte esulta/ se qualche faccia smorta/ sognandolo lo insulta. E così si scopre che ai bambini interessano le cose strane ed anche inattuali, direbbe qualche filosofo. Pensate allo spaventapasseri: non se vedono più tanti. Ma c'è da scommetterci che ai bambini interessa il fatto che dica "Non capisco perché/ gli uccelli vanno ovun-

que/ tranne che vicino a me» (Giuseppe Pontremoli, *Rabbia, birabbia*, Nuove Edizioni Romane). Pontremoli, a mio avviso aveva compreso la lezione di Elsa Morante (della quale ha anche curato la pubblicazione di *Le bellissime avventure di Cateri dalla trecciolina ed altre storie*, Einaudi, 1995), ma anche quella di Toti Scialoja (*Quando la talpa vuol ballare il tango*, Mondadori, 1997) e di Alfonso Gatto (*Il vaporetto*, sempre Mondadori, 2001). Nel primo caso il gioco linguistico della rima si fonde con il gusto del meraviglioso che emerge dal quotidiano e si trasforma in ironica risata, sorpresa pittorica prima ancora che narrativa, cogliendo un gesto, un respiro in un sorta di segreto scandaglio delle stagioni dell'istante che tanto affascina i bambini. «La zanzara, per decenza/ ha una tunica d'organza,/ quando è sbronza vola senza/ a zig zag per la Brianza» scrive Scialoja. E mi vien da dire: cari insegnanti, provate coi vostri bambini a scrivere di civette,