

Maledizione

ANDREA BAGNI

Riecco l'Invalsi, rieccoci a parlare di valutazione. Maledizione.

Va bene che da un lato è del tutto ovvio che in regime di autonomia scolastica gli istituti, liberi di organizzarsi per ottenere i "risultati", dovranno poi sottoporsi ad una verifica del loro effettivo raggiungimento. Ma intanto dovrebbero essere chiari da subito quali sono i famosi risultati da raggiungere, quantitativi e qualitativi (soprattutto qualitativi, trattandosi di scuola). E anche chi valuta e quanto sono condivisi gli obiettivi da raggiungere. Invece è tutto un casino. Il governo non ha molta confidenza con la legge e non ha rispettato nessuno dei passaggi necessari a dare senso complessivo e obbligatorietà alla valutazione; peraltro cosa viene valutato, secondo quali "standard" (espressione già non facile da maneggiare nell'educazione), nessuno lo sa ancora. Il soggetto che raccoglie e gestisce i risultati è tutt'altro che estraneo all'amministrazione: dunque l'operazione assume un inquietante aspetto ministeriale. E poi che se ne sarà dei risultati? Torneranno alle scuole per la loro autovalutazione, la "calibrazione" e la "messa a punto" dei processi? Mah. Come se un istituto avesse una sua didattica unitaria, omogenea e consapevole, correggibile da un soggetto centrale onnipotente... In realtà le variabili sono pressoché infinite, i punti di partenza dei ragazzi e delle classi ultra differenziati. I metodi di insegnamento pure. Ovvio che la cosa più probabile è che le verifiche siano o banalmente nozionistiche – facili da realizzare ma poco significative; oppure di "competenze trasversali", metacognitive o meta qualcos'altro, significative ma difficilissime da valutare. Probabile anche che l'uso che se ne farà presto o tardi sarà di classificazione degli istituti e degli insegnanti (e secondo me ci vorrà un esercito di ispettori perché i soggetti alla – e non della – misurazione, non si mettano d'accordo per aggiustare, in nome della vita ribelle o del quieto vivere, gli esiti).

Il punto però è che tutti sanno che per ora, in assenza di elaborazione collettiva, tutta questa roba è (nella migliore delle ipotesi) una perdita di tempo. Si sa che traguardi uguali per situazioni sociali e storie personali diverse non hanno senso. Si sa che il senso della scuola e dell'insegnamento non sta tutto nelle conoscenze verificabili – c'è un mare d'altro, che solo una valutazione *narrativa*, dall'interno delle storie, e solo un pensiero *emotivo* possono avvicinare. Raccontare più che classificare. Ma tutta questa materia fluida banalmente umana è tecnicamente non rilevabile, dunque si decide irrilevante. Si sa anche che l'autonomia scolastica sta trasformandosi in una disintegrazione dal basso, *privatizzazione partecipata* delle scuole: ognuno che coltiva la sua nicchia esclusiva di progettino; ogni scuola che cura il suo segmento di mercato, la sua competitività in termini di valore di scambio di quel *dépliant* per famiglie-clienti che chiama pof. Sempre più in cerca di optional che facciano la differenza.

Le riforme dall'alto non riescono a toccare davvero il fare scuola e la sua qualità. Ma quella dimensione vivente della scuola non permette nessun discorso facile di potere sui processi, si può citarla per mostrare che si ha consapevolezza del problema, ma poi non si sa cambiare ottica e si continua. La parzialità del punto di vista nozionistico prestazionale e organizzativo non cessa di essere il cuore nero di un intervento totalizzante sulla scuola. Disastroso.

Se almeno si imparasse un po' dallo sguardo femminista che insegna a partire da sé e dalla propria misura – non onnipotente universale astratta; o da quello ecologico che educa al senso del limite e al paradigma cauto della complessità. Piccoli passi che cercano di interagire con l'esistente che circonda.

Non è facile oggi sperare che tutto succeda per autogenesi, orizzontalmente. C'è molta tristezza che circola, che intristisce e fa subalterni all'ordine. Bisognerebbe fare un po' di spazio e magari di silenzio, per pensare daccapo un po' tutto. Sarebbe la rivoluzione.

Invece tocca occuparsi di Invalsi e valutazione. Maledizione. ●



pre

Resistere cantando

MARIATERESA LIETTI *

25 aprile 2005. A Como un'iniziativa scolastica, una celebrazione come tante, si è trasformata in un momento di grande dibattito e di autentica resistenza. Il sindaco non vuole che si canti, ma alla fine si canta lo stesso, anzi è un grande successo, una vera e propria "liberazione"



Quest'anno ricorre il sessantesimo della liberazione e per ricordarlo tre scuole di Como (l'elementare del 3° circolo, la media "Foscolo" e il corso musicale dell'istituto superiore "Teresa Ciceri"), unite da un progetto di Laboratorio Musicale e di Polo Interscolastico Musicale, hanno deciso di organizzare un'iniziativa comune.

Si è quindi progettato un percorso musicale, strumentale e vocale, attorno al tema della Resistenza che prevedeva, come conclusione, uno spettacolo al Teatro Sociale dal titolo "E come potevamo noi cantare... Leggere e cantare il 25 aprile e dintorni sessant'anni dopo..."

Nella prima parte l'orchestra era formata dai ragazzi del corso musicale della media Foscolo a cui si è aggiunto qualche alunno dell'istituto superiore; il coro raggruppava invece alunni e alunne della scuola media e delle quinte elementari.

Il repertorio comprendeva due brani di musica yiddish (*Tants, yidelekh, tants e Oylem goylem*), un brano di Nicola Piovani tratto dalla colonna sonora del film *La vita è bella* di Roberto Benigni e le canzoni partigiane: *Dalle belle città, Canto dei deportati, La Brigata Garibaldi*.

La seconda parte è stata affidata al corso musicale dell'istituto liceale "Ciceri" e prevedeva una rielaborazione del brano *Il sopravvissuto di Varsavia* di Arnold Schönberg e una serie di brani

strumentali e vocali di varie epoche e generi.

I tre canti partigiani che concludevano la prima parte sono stati scelti, oltre che per le caratteristiche musicali e per l'attinenza col territorio (nel comasco era attiva la 52° Brigata Garibaldi), anche perché ne esiste una bella versione ad opera della banda e del coro della Scuola Popolare di Musica del Testaccio. Silverio Cortesi, arrangiatore dei brani e direttore della banda, è stato disponibilissimo a collaborare fornendo alla scuola le partiture che i docenti hanno poi riadattato per i ragazzi.

Attorno a questo progetto alunne, alunni e insegnanti delle tre scuole hanno lavorato con entusiasmo, professionalità e serenità, fino a quando un genitore di un alunno di prima media, consigliere comunale di Alleanza Nazionale, ha scritto a un giornale locale affermando che a scuola si cantano canzoni comuniste che incitano all'odio e alla violenza. Non si era mai presentato prima a scuola per mettere in discussione l'iniziativa nelle sedi apposite (consigli di classe, ecc.). Questo ha innescato una squallida polemica e la stampa locale ha riportato affermazioni sulla resistenza, sui partigiani, sul comunismo, sulla scuola, sulla musica, sulle canzoni, veramente impensabili, che denotano un bassissimo livello culturale e politico oltre che scarse cono-

scenze storiche. Tra i vari interventi c'è stato quello del sindaco di Como, Stefano Bruni, che ha, tra l'altro, affermato che le canzoni partigiane cantate dai ragazzi erano «vessilli ideologici carichi di violenza e odio», del tutto inopportune nel momento in cui si cerca di rileggere il 25 aprile come "riconciliazione". Sotto accusa erano le parole «la stella rossa in fronte, la libertà portiamo, ai popoli oppressi la libertà porterem» de *La Brigata Garibaldi*. Ha parlato di «iniziativa deprecabile e diseducativa» e di «farsa ignobile» e, ignorando il suo ruolo pubblico e i limiti delle sue competenze, ha tentato di vietare l'iniziativa.

Per fortuna i dirigenti scolastici sono stati molto fermi nel difenderla e il provveditore (sollecitato a proibire la manifestazione) ha prima invitato a sostituire *La Brigata Garibaldi* con *Fratelli d'Italia* (ignorando, tra l'altro, il lavoro che comporta arrangiare un brano musicale e farlo eseguire a ragazzini che suonano da un anno o due), poi, però, si è unito alle scuole nella difesa dell'autonomia scolastica.

Insomma ne è nata una grande confusione e la scuola è stata fatta oggetto di particolari attenzioni da parte di giornalisti e fotografi, più o meno corretti.

Tutto ciò ha però sortito l'effetto contrario a quello che chi ha innescato la polemica voleva.

Ragazze e ragazzi si sono sentiti attaccati e insultati. La definizione di «farsa ignobile» per il loro lavoro che ha richiesto impegno, energia, prove al di fuori dell'orario scolastico, ha veramente irritato loro e le famiglie.

Un giornalista ha scritto che ai ragazzi si dovrebbe far cantare *Il pulcino ballerino* e il *Torero Camomillo* e non canti politici e impegnati che non sono in grado di capire. E questo, ad adolescenti di 12 e 13 anni, non è proprio piaciuto! Hanno vissuto come grande ingiustizia e come sopruso l'eventualità che qualcuno impedisse il loro spettacolo. La scuola ha ricevuto attestazioni di solidarietà e stima (per altro ignorate dalla stampa locale) da parte di genitori, colleghi, scuole, presidi, associazioni, forze politiche (non solo di sinistra) e sindacali.

Il giorno 25 aprile il Teatro Sociale era straripante (ha una capienza di più di 1.000 posti). Moltissimi non hanno potuto entrare. C'era una grande emozione, ma ragazze e ragazzi (circa 300 in un giorno di vacanza) sono stati molto bravi, anche i più piccoli, quasi "professionali". C'è stata molta partecipazione, molto coinvolgimento e calore, ma nessun eccesso, neanche nelle attestazioni di solidarietà del pubblico, tutte molto sobrie e contenute. Gli unici che hanno accolto l'appello del sindaco a impedire la manifestazione sono stati gli iscritti a Azione Giovani che si sono presentati a presidiare il teatro con un volantino che riecheggia quelli della caccia alle streghe. Il titolo era: "Plagio di giovani menti" e sotto il disegno di una falce e martello sulla quale era legato con filo spinato un corpo era riportata la scritta: «Caro papà, cara mamma, voi accettate questo?». I ragazzi però erano già in teatro per le prove e non se ne sono neanche accorti. La polizia, una volta tanto, è intervenuta a tenere a bada Azione Giovani e non ad impedire l'accesso al Teatro.

Resta però l'amarrezza del constatare che queste cose, che solo qualche anno fa avremmo pensato impossibili, accadono.

Se ce ne fosse ancora bisogno, questa piccola vicenda testimonia quanto la lotta di liberazione sia attuale.

"E come potevamo noi cantare..." era il titolo dello spettacolo. Forse ancora oggi non è così facile cantare. ●

* Insegnante di violino, Corso di indirizzo musicale, Scuola Media Foscolo, Como.

Riforma delle superiori: lo stato dell'arte

PINO PATRONCINI *

Di bozza in bozza, il decreto di riforma della scuola secondaria è arrivato alla decima versione, che potrebbe anche essere quella definitiva. Anche se molti sostengono che i tempi sono ormai stretti perché, senza che neppure il consiglio dei ministri abbia varato uno schema di decreto ufficiale, si arrivi ad approvarlo entro il 17 ottobre, data di scadenza della delega. Intanto è certo che molte ipotesi iniziali sono saltate, ma si tratta prevalentemente di questioni "tecniche". Resta invece in piedi tutto l'impianto culturale con il suo sapore di restaurazione sociale. Una mappa per orientarsi



"Riassunto delle puntate precedenti": cominciavano così ogni domenica sera i grandi e interminabili sceneggiati che ci ammanniva una volta la TV nazionale. La frase si addice anche alla riforma Moratti per il pezzo che riguarda la scuola secondaria. Il decreto in questione di cui una prima bozza "apocrifia" era uscita a dicembre dello scorso anno ha subito continui aggiornamenti e, di bozza in bozza, è arrivato nel momento in cui scrivo alla nona versione, per cui per parlare diffusamente delle ultime novità bisognerebbe dare per scontata la conoscenza di tutte le versioni precedenti, nonché di spinte e contropunte che hanno determinato nel tempo le diverse modifiche, cose che solo i più assidui cultori della lettura comparata e in controluce dei testi conoscono.

Inutile quindi mettersi solo su una traccia da addetti ai lavori. È più utile cercare di descrivere tutta la situazione fino a questo punto, sapendo che il percorso non è terminato.

Previsioni e scommesse

Giova però fare una precisazione in premessa: la situazione e il numero di versioni può far propendere al momento

in cui scriviamo per due previsioni.

La prima: il ministero è molto confuso, lobbies di qua e lobbies di là stiracchiano una coperta comunque troppo stretta, ogni strappo finisce con l'aprire altri buchi, anche dalla maggioranza si levano voci sull'inopportunità di andare avanti su un tema tanto delicato in un anno pre-elettorale. In una parola c'è chi dice: troppo tardi ormai, non se ne farà niente.

La seconda: il ministero moltiplica le bozze perché sta limando il testo sempre più freneticamente, cerca di acquistare gruppi di pressione, per non averli contro (si spiega così un innalzamento degli orari obbligatori, la restituzione della seconda ora a educazione fisica e il costoso blocco dell'organico di diritto dal 2005 al 2011 per tranquillizzare tutti perdenti posto). Cerca di tamponare l'impovertimento tecnologico e la povertà di sbocchi professionali inventandosi i "campus" in cui, non proprio insieme ma almeno vicini, tecnici "regionalizzati" e umanisti "di Stato" potranno "continuare a vedersi". In una parola il ministero è disposto a rinunciare anche a obiettivi economici (il taglio degli organici *hic et nunc*) pur di ottenere gli obiettivi sociali (la separazione sociale tra comandanti e comandati) e culturali (la restaurazione della

superiorità dell'astrazione sulla concretezza, del sapere sul saper fare, della teoria sulla pratica, della cultura sulla tecnica, dei licei sui professionali e dei licei classici, ridiventati unica e sola chiave in grado di aprire tutte le porte universitarie, su tutto il resto). È disposto a rinunciare alla "grande occasione" del più alto numero di precari dagli anni Settanta in poi e dell'esodo biblico dei pensionandi, per la irrinunciabile "piccola occasione" di un'approvazione estiva a scuole chiuse.

Dopo quelle sulle elezioni anticipate, il nuovo Papa e l'elezione di Blair le scommesse sono aperte, ma forse è meglio stare sul concreto e vedere, appunto, quale è lo stato dell'arte e che cosa prefigura l'ultimo testo.

I tempi: la data fatidica di avvio resta l'anno scolastico 2006-2007.

Il diritto-dovere: a partire dal 2006-07 è fissato al terzo anno della scuola secondaria superiore o dei percorsi integrati (17 anni), ma entrambi possono essere surrogati dall'apprendistato in azienda.

Gli organici: sono bloccati fino all'anno 2010-11 (entrata a regime del nuovo sistema) al numero dell'organico di diritto del 2005-06. Può essere assunto a contratto anche personale esperto in base alla dotazione economica delle scuole.

Il sistema: rimane diviso in due sistemi con i licei statali e l'istruzione e la formazione professionale regionale. Di quest'ultima fanno parte tutte le scuole o i corsi che rilasciano titoli professionali.

L'istruzione e la formazione professionale (IFP): viene sempre più identificandosi con i corsi integrati previsti dall'accordo stato-regioni, i quali in virtù del decreto sul diritto-dovere, da fatto sperimentale diventano la "prima fase" del sistema dell'istruzione della formazione professionale.

I titoli di studio professionali: sono la qualifica di operatore professionale dopo tre anni di corso e il diploma di tecnico dopo quattro anni di corso.

Dopo l'IFP: si può passare o all'IFTS o a un corso integrativo da tenersi in accordo con università o accademie e conservatori, per proseguire gli studi nei suddetti percorsi.

L'orario della IFP: viene stabilito in 30 ore settimanali obbligatorie.

Il corpo docente della IFP: è costituito da docenti veri e propri e da esperti, cioè lavoratori di un settore produttivo con 5 anni di esperienza; entrambi valutano.

Il passaggio dell'IFP alle regioni: allo stato attuale non è definito nei tempi e nei modi e non è neanche più indicato un apposito articolo.

I licei: sono 8: artistico, classico, economico, linguistico, musicale-coreutico, scientifico, delle scienze umane, tecnologico.

Il percorso liceale: dura cinque anni ed è suddiviso in un primo biennio, un secondo biennio e un anno terminale. L'anno terminale è da realizzarsi con le università o le accademie o i conservatori per garantire la prosecuzione negli studi superiori a cui il liceo propedeutico.

La struttura oraria del liceo: (tranne che per il liceo artistico e, in parte, per il liceo musicale-coreutico e per quello tecnologico) è strutturato nei primi due anni in un orario obbligatorio e in un orario opzionale obbligatorio (nel liceo tecnologico c'è anche un orario facoltativo), e negli ultimi tre anni in un orario obbligatorio, un orario opzionale obbligatorio e un orario opzionale facoltativo. Per gli alunni con valutazioni insufficienti la quota di orario facoltativo sarà dedicata al recupero. L'orario viene dato in quote annue. Il che può anche prevedere una diversità di "dividendi" nel corso dell'anno. (Per comodità di confronto nella righe successive viene però riportato in ore settimanali).

Insegnamento in lingua straniera di una disciplina. È previsto l'insegnamento in una lingua straniera comunitaria di una disciplina, diversa dalle lingue straniere, in tutti gli ultimi anni del liceo, tranne che per il liceo linguistico dove ciò avviene fin dalla terza in inglese per una disciplina e dalla quarta in una seconda lingua comunitaria per una seconda disciplina.

Il tutor: nei licei è prevista una figura di tutor che orienta lo studente nella scelta delle attività opzionali e facoltative, coordina le attività educative e didattiche, cura le relazioni con le fa-

milie, cura la documentazione dello studente.

La valutazione: è periodica e annuale ma (salvo casi gravissimi) solo al secondo al quarto e all'ultimo anno può sanzionare una bocciatura in caso di mancato raggiungimento di tutti gli obiettivi. Il liceo termina con un esame di Stato che si svolge su prove organizzate dalla Commissione apposita o dall'INVALSI.

Il liceo artistico: il liceo artistico approfondisce la cultura liceale attraverso la componente estetica. Prevede tre indirizzi.

Gli indirizzi del liceo artistico: arti figurative, architettura-design-ambiente, audiovisivo-multimediale-scenografico.

L'orario del liceo artistico: è differente tra i vari indirizzi ed è strutturato nei primi due anni in un orario obbligatorio e in un orario obbligatorio opzionale, nel secondo biennio e nell'ultimo anno in un orario obbligatorio, un orario obbligatorio di indirizzo e un orario opzionale obbligatorio.

L'orario del liceo artistico delle arti figurative: nel primo biennio 33 + 3, nel secondo biennio 23 + 12 + 3, nell'ultimo anno 21 + 12 + 5.

L'orario del liceo artistico degli altri due indirizzi: nel primo biennio 33 + 3, nel secondo biennio 25 + 10 + 3, nell'ultimo anno 23 + 10 + 5.

Il liceo classico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista classico e da accesso a tutte le facoltà. Non prevede indirizzi ulteriori.

L'orario settimanale del liceo classico: nel primo biennio 28 + 3, nel secondo 29 + 2 + 3, nel quinto anno 26 + 3 + 2.

Il liceo economico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista economico e sociale. Prevede due indirizzi e otto settori (quattro per ogni indirizzo).

Gli indirizzi e i settori del liceo economico: sono economico istituzionale e economico aziendale. Iniziano nel secondo biennio e ad essi sono dedicate le ore dell'orario opzionale obbligatorio che perciò funzionano come ore di

indirizzo. I settori per l'indirizzo istituzionale sono quelli della ricerca e dell'innovazione, internazionale, della finanza pubblica, e della pubblica amministrazione, per l'indirizzo aziendale sono quelli della moda, dei servizi, del turismo e l'agro-alimentare. Ad essi sono dedicate le ore facoltative. Se ne deduce che anche i settori sono facoltativi.

Gli orari del liceo economico: nel primo biennio 28 + 3, nel secondo 28 + 6 + 3, nel quinto anno 26 + 5 + 3.

Il liceo linguistico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista linguistico con la conoscenza di tre lingue di cui almeno due della UE. Non prevede indirizzi ulteriori.

L'orario settimanale del liceo linguistico: nel primo biennio 28 + 3, nel secondo biennio 29 + 2 + 3, nel quinto anno 26 + 3 + 2.

Il liceo musicale e coreutico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista musicale e coreutico. È diviso nelle due sezioni: musicale e coreutica.

L'orario del liceo musicale e coreutico: È diviso in orario obbligatorio, orario obbligatorio di sezione, orario opzionale obbligatorio, e (solo negli ultimi tre anni) orario opzionale facoltativo: primo biennio 19 + 10 + 5, nel secondo biennio e nel quinto anno 21 + 11 + 2 + 3.

Il liceo scientifico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista umanistico-scientifico e fornisce competenze per la ricerca scientifica e tecnologica. Non prevede indirizzi.

L'orario del liceo scientifico: nel primo biennio 28 + 3, nel secondo biennio 29 + 2 + 3, nel quinto anno 26 + 3 + 2.

Il liceo tecnologico: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista della tecnologia. Prevede otto indirizzi.

Gli indirizzi del liceo tecnologico: sono otto: meccanico-meccatronico, elettrico-elettronico, informatico-comunicazione, chimico-materiali, produzioni biologiche-biotecnologie alimentari, costruzioni-ambiente-territorio, logistica-trasporti, tecnologie tessili-abbigliamento. Nel secondo biennio e nel quinto anno l'orario opzionale ob-

bligatorio diventa orario obbligatorio di indirizzo ed è dedicato ad attività laboratoriali.

Gli orari del liceo tecnologico: nel primo biennio 28 + 3 + 3, nel secondo biennio e nel quinto anno 24 + 10 + 3.

Il liceo delle scienze umane: approfondisce la cultura liceale dal punto di vista delle relazioni umane e sociali, privilegiando modelli educativi e processi formativi. Si configura quindi come un liceo più psicopedagogico che socio-umanistico. Non prevede indirizzi.

Gli orari del liceo delle scienze umane: nel primo biennio 28 + 3, nel secondo biennio 29 + 2 + 3, nel quinto anno 26 + 3 + 2.

Le discipline

Tutti gli orari e gli organici sono modificati tranne quelli di religione e di educazione fisica. Calano gli orari frontali complessivi tranne che per le classi di concorso di matematica, scienze e filosofia.

Educazione fisica: ritornata a 2 ore settimanali, può essere però surrogata con attività sportive private da parte dell'alunno.

Latino: è presente nei licei classico, economico (i primi due anni insieme a italiano), linguistico (il primo biennio), scientifico (primi 4 anni), scienze umane (primi 4 anni).

Arte: nei licei economico, linguistico e delle scienze umane è insegnata insieme a musica, nel liceo tecnologico è materia opzionale obbligatoria nel primo biennio, nel liceo scientifico, come ora, è associata a disegno, in tutti gli altri licei è storia dell'arte.

Musica: nel liceo tecnologico è materia opzionale nel primo biennio, nei licei scientifico e classico è materia opzionale per quattro anni, nel liceo linguistico, economico e delle scienze umane è insegnata insieme ad Arte, nel liceo artistico è materia obbligatoria sé e naturalmente è a sé nel liceo coreutico e musicale.

Diritto e economia: è materia opzionale obbligatoria (4 anni), nei licei artistico, classico, linguistico, scientifi-

co, delle scienze umane e nel biennio del liceo tecnologico, è materia obbligatoria nel liceo economico e negli indirizzi trasporti e costruzioni del liceo tecnologico (ultimi tre anni).

Informatica: è all'interno del programma di matematica nei licei artistico, classico, linguistico, musicale-coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane, è materia a sé nel liceo economico (Tecnologie informatiche) e negli indirizzi del liceo tecnologico, tranne in produzioni biologiche e costruzioni.

Laboratori: sono presenti solo negli indirizzi artistico e tecnologico, in quest'ultimo solo negli ultimi tre anni.

L'impianto culturale

Come si può vedere da questo "stato dell'arte" molte ipotesi iniziali della riforma sono saltate. Ma si tratta prevalentemente di ipotesi "tecniche": l'uniformità degli orari in origine prevista sul modello 27 + 3 + 3 oggi non ha più riscontro in una situazione in cui soprattutto nei bienni ogni liceo sembra avere il suo; la relazione tra le diverse tipologie di orario; lo stesso contenimento degli orari (l'orario "massimo" del liceo tecnologico arriva a ben 37 ore contro le 36 attuali). Ma anche la simmetria tra i vari licei è saltata con la restaurazione del primato del classico, la quantità degli indirizzi si è dilatata e mistificata (i licei veri e propri sono otto, diventano 19 se si considerano indirizzi e sezioni, 25 se si considerano anche i settori dell'economico) per far fronte questo o quel gruppo di pressione salvando magari solo la denominazione o adottandone una più comprensiva (costruzioni, ambiente e territorio anziché geometri, produzioni biologiche anziché agrari e così via); l'equivoco tra licei tecnici e professionali si è per un verso accresciuto (moda, alimentazione) e per l'altro chiarito (il mestiere di tecnico uscirà dal professionale regionale). Resta invece in piedi, come si diceva all'inizio, tutto l'impianto culturale con il suo sapore di restaurazione sociale. ●

NOTA

L'articolo commenta la nona bozza di decreto. Sul sito di *écoles* (www.ecolenet.it) aggiornamenti sulla successiva.

Il nuovo che avanza

MARISA NOTARNICOLA

Per le adozioni dei libri di testo, in questa fine d'anno scolastico, gli insegnanti si sono ritrovati ad affrontare gli stessi problemi e le stesse difficoltà dello scorso anno: impossibilità di riconfermare i vecchi manuali, che non vengono più ristampati, e, nei fatti, la scelta obbligata tra le offerte delle case editrici lanciatissime ad adeguare i libri ai dettami della Riforma

La circolare ministeriale sui libri di testo (N. 38, marzo 2004) inviata dal Miur alle scuole, prevedeva l'adeguamento dei contenuti al nuovo assetto ordinamentale definito dal decreto legislativo N. 59/2004 al quale erano state allegate, in via transitoria, anche le "Indicazioni nazionali dei piani di studio", con l'intento di avviare successivamente l'iter procedurale per la definizione dei regolamenti, di cui però ancora oggi nulla si sa, per renderli definitivi.

Successivamente seguiva una nota protocollare (N. 9478/2004) con la quale il Miur richiamava all'ordine i docenti e i dirigenti scolastici, ricordando l'esigenza che i libri di testo fossero conformi ai nuovi piani di studio. Inoltre le indicazioni ministeriali alle case editrici erano quelle di riprodurre testi scolastici coerenti con i contenuti di questi.

I libri di testo

Pur essendo state votate mozioni a favore della riconferma dei testi precedenti la riforma, i docenti si sono trovati a subire pressioni lesive della propria libertà di insegnamento garantita dall'articolo 33 e dall'articolo 117 del titolo V della Costituzione e dal DPR 275/99 sull'autonomia scolastica, costretti, talvolta, perfino ad adottare sussidi didattici in contrasto con quanto viene stabilito nel piano dell'offerta formativa di scuola (Pof) e nella programmazione educativa e didattica. Rappresentanti di alcune case editrici presenti ai dibattiti pubblici delle molte associazioni professionali (Cidi, Fni-

sm, Legambiente, Scuola Proteo Fare Sapere, Mce), che hanno fatto sentire la loro voce, si sono impegnati a ristampare i vecchi testi, ma nei fatti le cose sono andate diversamente, perché molte aziende editoriali si erano già adeguate alle richieste ministeriali e molti genitori non hanno trovato, in distribuzione nelle librerie, perché non ristampati, i vecchi manuali.

Abbandonando la tranquilla consuetudine e la pratica consolidata del libro di testo e generalizzando le buone pratiche presenti nella scuola e le elaborazioni di molte associazioni didattiche, e ponendosi nell'ottica di svecchiare la scuola con metodologie nuove, didattiche attive, lavori di gruppo, attività di tipo laboratoriale per innovare i saperi e fronteggiare i processi di rapida trasformazione che investono la società moderna, occorrerebbe adottare materiali e strumenti nuovi, autonomamente prodotti. La normativa lo prevede a partire dalle sperimentazioni previste dai Decreti Delegati e successivamente dalla 517/1977 e dal DPR N. 275/1999. E sarebbe anche il momento giusto, se si pensa alle inversioni di tendenza emerse dalle elezioni regionali che fanno sperare in un futuro annullamento della Riforma Moratti, come si richiede da più parti.

I piani di studio

Le associazioni professionali hanno pubblicamente denunciato anche che un processo di grande rilievo culturale, quale quello della riformulazione di piani di studio scolastici che indicano i livelli essenziali di prestazione a cui le

Assemblea

I soci dell'Associazione idee per l'educazione sono convocati per l'Assemblea annuale venerdì 17 giugno 2005 alle 13 (prima convocazione) e alle 18.30 (seconda convocazione) a Bore - Parma nella struttura della Comunità Montana. All'ordine del giorno: rinnovo cariche sociali, bilancio consuntivo 2004, bilancio preventivo 2005.

Seminario redazionale di école

17 - 19 giugno 2005 Comunità montana, Bore, (Parma)

La redazione di école si incontra per valutare le attività dell'anno 2004 - 2005, ridefinire il progetto editoriale e il piano di diffusione della rivista.

A scuola di repubblica. Sapere di incontri

Firenze, domenica 11 settembre 2005 dalle 10 alle 18, sala dell'Archi a piazza dei Ciompi 11.

école, come di consueto, invita insegnanti, studenti, cittadine e cittadini, associazioni, comitati, coordinamenti, reti a un incontro per discutere del rapporto pubblico/privato e dei processi che lo attraversano e per elaborare un catalogo di idee e proposte che diano identità e senso alla scuola pubblica del dopo Berlusconi.

INFO: 031.268425 - 339.1377430
coecole@tin.it - www.ecolenet.it

scuole di ogni ordine e grado devono attenersi, richiedono partecipazione, condivisione, confronto come condizioni irrinunciabili, nonché indicatori di trasparenza e democrazia.

La ministra, invece ha scelto di affidare l'elaborazione dei piani di studio ad una commissione che non è stata ufficializzata, tanto da rendere impossibile interloquire, sia al mondo della scuola, sia al mondo della cultura e delle associazioni professionali. Ancora oggi le proposte rese pubbliche da Letizia Moratti relative alle indicazioni dei piani di studio sono rimaste anonime.

Anche la scelta di allegare le indicazioni al decreto legislativo N. 59/2004, disponendone l'adozione in via transitoria, è una formula non prevista dalla legge di riforma ed ha rappresentato una forzatura della normativa vigente. Sul piano dei contenuti poi i "nuovi" piani di studio rappresentano un pericoloso arretramento rispetto ai programmi attualmente vigenti nei vari ordini di scuola, come sostengono, ad esempio, numerose prese di posizione di studiosi a proposito della rimozione delle teorie di Darwin dai manuali di scienze e di storici ed associazioni di storia sulla rimozione della storia greca e romana dai manuali del primo anno di scuola secondaria di primo grado, e sulla concezione residuale del '900 e della contemporaneità. ●



L'autonomia scolastica e le prove Invalsi

CORRADO MAUCERI

La recente pretesa del ministro Moratti di sottoporre alle prove INVALSI gli alunni delle scuole italiane disponendone in modo del tutto arbitrario l'obbligatorietà per alcune classi e la facoltatività per altre ha riproposto non solo il problema molto complesso e delicato della valutazione del sistema scolastico, ma anche quello dell'autonomia scolastica

Il problema non è soltanto dell'efficacia e della validità sotto un profilo didattico di tali forme di valutazione, il problema è anche di chi deve valutare, e di chi deve decidere i criteri della valutazione. Si tratta di scelte che implicano modelli didattici ed incidono in modo determinante sull'attività didattica delle scuole.

È fin troppo evidente che se la valutazione, i relativi criteri e le relative verifiche sono decisi dal Ministero dell'Istruzione o da un organismo di emanazione ministeriale come l'INVALSI, la scuola sarà valutata secondo parametri e modelli ministeriali; di conseguenza la scuola si uniformerà rispetto a tali modelli; sarà cioè sempre di più una scuola ministeriale e cioè la negazione della scuola dell'autonomia. Ciò non significa che l'autonomia scolastica sia preclusiva di ogni forma di valutazione del sistema scolastico; né, tanto meno, significa sostenere l'autoreferenzialità di ciascuna scuola; l'autonomia di ciascuna scuola deve difatti

collocarsi in un sistema scolastico statale con un proprio progetto culturale nazionale e con proprie regole; ma l'autonomia esige che tale sistema statale sia governato in modo democratico e pluralista, precludendo ogni possibile forma di interferenza del Ministro sull'attività didattica delle scuole.

La scuola dell'autonomia deve significare una scuola di tutti e cioè una scuola governata non dagli esecutivi (Ministri ed assessori), ma da organismi indipendenti e pluralisti. Non si può quindi magnificare l'autonomia scolastica e nel contempo sostenere un sistema di valutazione che tende a modellare la scuola secondo gli schemi ed i parametri ministeriali; se si vuole essere coerenti, bisogna sapere che l'autonomia scolastica esige che qualsiasi forma di valutazione del sistema scolastico anzitutto deve essere affidata ad un organismo effettivamente indipendente dal Ministero e pluralista; non è questo il caso dell'INVALSI, che invece è un organismo di no-

mina ministeriale e quindi politicamente e culturalmente subalterno all'esecutivo; ma è pure necessario che la valutazione del sistema scolastico nel suo complesso sia coerente con le scelte didattiche delle singole istituzioni scolastiche e quindi sia un modello flessibile e profondamente condiviso dalle istituzioni scolastiche e dalle realtà che ne fanno parte.

L'articolo 7 del Decreto Legislativo n. 297/94, ancora in vigore (nonostante tutti i tentativi di ridimensionarne il contenuto) attribuisce al Collegio dei docenti «potere deliberante in materia di finanziamento didattico»; quindi qualsiasi attività di natura didattica deve essere sempre condivisa dagli organi collegiali della scuola ed in primo luogo dal collegio dei docenti.

Non si tratta di respingere ogni forma di valutazione e di verifica, l'autonomia implica infatti scelte ed è giusto che tali scelte siano valutate e verificate anche in sede di confronto; ma valutazioni e verifiche non possono diven-

tare forme di condizionamento e/o di controllo culturale verticistico e burocratico che prescindono dal lavoro progettuale e di ricerca svolto nelle scuole.

Giustamente quindi i settori più sensibili della nostra scuola hanno contestato, con l'appoggio anche dei genitori, le prove INVALSI non solo sotto il profilo dell'efficacia e della validità, ma anche sotto il profilo del rispetto dell'autonomia e del pluralismo culturale; non è tollerabile che un Ministro, sia pure con la copertura di un organismo apparentemente autonomo, imponga propri modelli culturali al mondo della scuola; ovviamente questa osservazione vale ora nei confronti del Ministro di questa maggioranza, ma (è bene tenerlo presente) varrà anche per l'avvenire quando la maggioranza di Governo sarà diversa.

È necessario una volta per tutte uscire da questa ambiguità; l'autonomia scolastica esige un governo del sistema scolastico democratico e pluralista. ●

Ripensare il lavoro, mentre attraversa la tua vita

BIANCA DACOMO ANNONI

La questione del lavoro – o dell’“attività umana”, come alcuni propongono di ridefinire il termine – è quella che più di qualsiasi altra in questi anni sta attraversando le società capitaliste, determinando trasformazioni rapidissime e non facili da decifrare

Se da sempre si lavora per vivere e/o si vive per lavorare, si era sedimentato nel tempo un intreccio saldissimo tra forme del lavoro e forme del vivere sociale – famiglia, scuola, tempo libero – e con esse si erano strutturati modelli culturali e relazionali dove il lavoro-identità della persona assegnava a ciascuno ambiti ben definiti: in termini di esperienza, di conoscenza, di appartenenza di classe. Il lavoro garantito nelle società del benessere come spazio quasi esclusivo di espressione ma anche di definizione di sé; la storia lavorativa come valore riconosciuto nel passaggio di consegne alle nuove generazioni, nella trasmissione di saperi che parlavano di un luogo privilegiato di esperienza collettiva, del senso rintracciabile in uno spazio di relazioni, del lavoro come fattore di promozione sociale. Oggi su questo versante la comunicazione è interrotta, e le parole nuove non ancora trovate. La diminuzione-assenza e insieme il cambiamento delle forme del lavoro stanno sconvolgendo equilibri e certezze trasversalmente in tutti gli ambiti sociali, in chi ancora lavora ma chissà fino a quando, nei pensionati e tra gli espulsi, in chi il lavoro non lo trova e in chi ne subisce i ricatti sempre più pesanti. La flessibilità è diventata sinonimo di precarietà, eppure questa che appare – a chi di noi ha finora sperimentato il “posto fisso sicuro” – un’inaccettabile improvvisa privazione di diritti e di conquiste civili, non sembra vissuta allo stesso modo dalle nuove generazioni. Quasi si confrontassero nell’interfaccia del lavoro due modelli di vita, dei giovani e degli adulti, per quanto diversi ma fino a ieri basati entrambi su sicurezze che improvvisamente spariscono, e la lettura dai due osservatori evidenziasse negli adulti un’inconsapevole difficoltà a percepire una realtà che per i giovani era già data, e nella quale anche per questo la precarietà lavorativa è in fondo accettata come dato ‘normale con il quale convivere.



E allora noi 'adulti' cresciuti con una forte cultura dei diritti collettivi e con riferimenti certi nelle strutture sindacali e di partito, in piazza fino a ieri in difesa dell'articolo 18 per tutti i lavoratori, ci accorgiamo improvvisamente che i diritti per i giovani oggi sono rivolti al consumo, anche della vita vissuta giorno per giorno, più che al lavoro e a un progetto di futuro; e ci viene il dubbio di stare trasferendo sulle nuove generazioni angosce esistenziali che sono nostre, perché ci frana sotto i piedi un terreno di sicurezze conquistate anche con la lotta; e non eravamo ancora pronti a riconoscere nei nostri figli il disincanto ma anche la novità di un approccio alla realtà meno idealista ma anche più pragmatico, la sfida di chi pretende un "reddito di esistenza" prima di un diritto al lavoro, e comunque insegue forse più di noi una ricomposizione della separatezza lavoro-vita anche accettando la "messa al lavoro" della propria esistenza se questo significa avere uno spazio di continuità e di espressione cui attribuire un senso.

Riflessioni, domande e inquietudini assolutamente soggettivi e in divenire, ma che forse ci riguardano un po' tutti e sulle quali sarebbe bello aprire un confronto. ●

Da grande voglio fare...

ELEONORA ANTONUCCI *

Credo che tutti i ragazzi della mia età abbiano ben chiaro cosa vogliono fare da adulti. Ambiziose attività sono nei loro futuri progetti ma è sempre difficile arrivare a ciò che si vuole. A me piacerebbe intraprendere il mestiere di fotografa-criminologia-giornalista. Certo direte che bisogna avere un solo sogno nel cassetto, ma diventando più grande capirò cosa è fatto per me. Penso che se mi impegno in tutti questi lavori riuscirò a combinare qualcosa. Io penso che questi lavori sono adatti a me e tutti dicono che sono molto brava in tutti questi. Penso che la scuola elementare e media dia le basi per tutti i mestieri, come storia dell'arte e disegno per gli artisti, tecnica e matematica per i geometri eccetera. Quindi le scuole elementari e medie danno le basi principali per scegliere e poi alle superiori e all'università si sceglie ciò che si desidera per approfondire il proprio argomento preferito.

Ecco cosa ne pensano Edoardo, Giulia e Eleonora, miei compagni di scuola.

Cosa ti piacerebbe fare da grande, e perché?

«Il veterinario, perché mi piacciono gli animali», Edo.
«La ricercatrice medica, in neurologia e genetica, perché trovo che sia un lavoro interessante e vorrei salvare delle vite ed evitare inutili sofferenze», Giulia.
«La giocatrice di baseball, perché mi piace molto lo sport», Ele.

Pensi che la scuola ti aiuti a diventare ciò che vuoi?

«Sì, pensandoci bene qualsiasi materia serve per fare qualsiasi lavoro. Un esempio banale: se uno vuole fare il dottore e studia medicina a fondo e poi non sa scrivere, come le fa le ricette?», Edo.
«Solo in alcune materie, perché ci sono delle materie che mi danno le basi per scegliere», Giulia.
«Sì, perché negli esercizi fisici che faccio a scuola è abbastanza sviluppato il gioco di squadra e i movimenti delle braccia e la corsa sono bene articolati», Ele.

* 11 anni, classe 1ª D, Istituto Comprensivo San Biagio, S.M.S. "Don Minzoni", Ravenna.



Le parole sono piume...

ANDREA BAGNI

La formula magica della società della conoscenza. Il senso della scuola per chi deve navigare nel mare aperto delle sottoccupazioni

Uno torna a casa da scuola e a *Radio24* sente da uno bravo: «l'idea che il lavoro debba corrispondere al proprio studio è molto italiana ormai, si sa che nei momenti duri del carovita le persone fanno anche tre o quattro lavori per garantire progettualità alla propria vita...». Bellissimo, garantire progettualità alla propria vita. Quando non ce la fai ad arrivare alla fine del mese e fai di tutto per sopravvivere, garantisci progettualità alla tua vita. Il linguaggio è tutto. Le parole sono piume.

Verrebbe voglia di tornare al sano vecchio materialismo. Quanti imbrogli dietro la formula magica della società della conoscenza, del sapere moderna forza produttiva. E tuttavia forse l'imbroglio conviene prenderlo sul serio – se non altro per trovare contraddizioni, soggetti e pratiche alternative a questo livello delle trasformazioni. Per non essere troppo nostalgici del lavoro dipendente “garantito” a vita alla catena. Sicuro come una condanna. Perché è vero che forse i nostri studenti saranno schiacciati come non mai dall'insicurezza (stage lavoretti call-center, una mano ogni tanto dalla mamma, sempre legati a qualche *paghetta*) mentre staranno costruendo il loro c.v. (*curriculum vitae*), le loro competenze, il loro progetto. Il sapere uno strambo assemblaggio, prezioso più come dinamica di smontaggio-rimontaggio rapido, modello ikea, che per i contenuti e le grammatiche.

Eppure.

Eppure la società dell'esclusione e dell'occupabilità fa nascere anche strani soggetti e desideri. Stravaganti. Forse la scuola è insieme superata e dotata di senso per chi deve navigare nel mare aperto delle sottoccupazioni: incerta come professionalizzazione nell'epoca delle professioni incerte; fuori tempo quando le durate sono tutte saltate, gratuita dove lo scambio è una fregatura.

Che identità avranno ragazze e ragazzi di questi post-lavori così “progettuali”; in quali relazioni interpersonali si costruiranno, per quale politica? Beh, è una bella domanda... ●

Col sudore della mente

MARCO BASCETTA *

Il vecchio principio democratico della formazione permanente è stato rovesciato in una inesauribile coazione al consumo di saperi non durevoli sul mercato della formazione privata

All'idea che il lavoro cognitivo, relazionale, comunicativo abbia occupato il centro della scena finendo con l'influenzare anche quelle attività meccaniche, ripetitive, o addirittura manuali che più nettamente se ne distinguono, vengono opposte da più parti numerose obiezioni. Una di queste, di carattere empirico, è che solo una delle venti professioni più diffuse negli Stati Uniti e nessuna delle venti più diffuse nel nostro paese richiederebbe un titolo di studio. Tuttavia se è arduo oggi indicare nettamente i contorni di una professione, i suoi requisiti e i suoi contenuti, ancor di più lo è tracciare sulla sua base un profilo biografico, laddove è assai più frequentemente il passaggio tra l'una e l'altra, l'assemblaggio di attività spurie e inclassificabili a definirlo. Proprio questo elemento del passaggio e della disponibilità al passaggio, indipendentemente dal contenuto delle diverse attività che si incontreranno sulla propria strada, costituisce quel lavoro di carattere mentale che implica informazione, relazioni, strumenti culturali, capacità linguistiche. L'equivo, che sta alla base di molte obiezioni, consiste essenzialmente nel pensare il lavoro cognitivo nei termini del classico lavoro intellettuale, separato e specialistico, mentre qui sono facoltà ben più generiche e generalmente diffuse a entrare nel gioco.

Logica aziendale

Chi abbia avuto occasione di esaminare un numero cospicuo di *Curricula vitae*, il genere autobiografico oggi più largamente diffuso, non avrà mancato di notare l'elencazione di qualità e competenze del tutto estranee all'attività delle aziende a cui ci si rivolge. Con difficoltà si potrebbe immaginare un giovane degli anni '60 indicare l'esperienza di animatore in un villaggio-vacanze, o un certo tipo di passioni e consumi culturali, come significativi per l'assunzione in una casa editrice o in un corpo di polizia privato. Detto altrimenti, la composizione culturale e il sostrato comunicativo delle professioni più banali, rimaste apparentemente uguali a sé stesse nel corso dei decenni, sono in realtà profondamente cambiati.

Cambiato è in conseguenza anche il rapporto tra il conseguimento di un titolo di studio e lo svolgimento di una attività di carattere cognitivo o intellettuale, nel senso che ogni consequenzialità in qualche modo garantita è stata recisa, se non in tutti, certamente in innumerevoli casi. D'altro canto, un determinato titolo di studio, può figurare come un requisito desiderabile in un campo assolutamente estraneo al suo contenuto specifico. Come l'animatore del villaggio-vacanze può trasformarsi in un valente manager aziendale, il laureato in economia e commercio può ancora più probabilmente risultare ideale per animare un villaggio-vacanze. Nell'un caso e nell'altro si tratta,

in fondo, di "scienza dell'organizzazione". C'è allora da chiedersi perché i programmatori governativi e gli strateghi neoliberalisti puntino così decisamente a una professionalizzazione, quanto più precoce e determinata possibile del processo di formazione, di fronte a un mondo produttivo che sembra contraddirla alla radice rendendo strutturale e incolmabile proprio quel divario tra istruzione e mercato del lavoro che la demagogia politica continuamente promette di voler colmare. Come predefinire percorsi manifestamente indefinibili? Come dare un contorno preciso a figure professionali effimere e mutevoli? Come prevedere le oscillazioni del mercato e il perenne rivoluzionamento dei processi produttivi per adattarvi conoscenze e metodologie?

Non vi sarebbe risposta alcuna se non fosse che l'intento dei "razionalizzatori" è tutt'altro da quello dichiarato, riducendosi piuttosto a un'arida contabilità costi-benefici nella più schietta e meschina logica aziendale. Proprio perché ogni figura professionale è effimera e intercambiabile sul mercato del lavoro, il costo e il tempo della sua produzione devono essere ridotti all'osso, così come il suo contenuto di sapere.

Professionalizzati a buon mercato

Lo spezzettamento della formazione universitaria in un triennio più un biennio e l'introduzione dell'esperienza lavorativa e dei percorsi preconfezionati nella scuola secondaria non fanno che rispondere a questa esigenza: evitare che i singoli si dilunghino nella ricerca di un proprio percorso individuale o che, peggio ancora, assemblino in modo improprio i diversi elementi dell'offerta formativa al servizio di una qualche forma inedita e autonoma di attività. La formazione, in altre parole, non deve eccedere in nessun modo la quantità e la qualità richiesta dalla fase (peraltro del tutto contingente) che attraversa il mercato del lavoro. Un sapere che ecceda la mansione che gli è richiesta alimenta sempre quell'elemento di tensione, di attrito e di autonomia che siamo soliti chiamare spirito critico. Ogni eccedenza è considerata dunque, oltre che un pericolo, uno spreco, una dissipazione, una diseconomia. Inutile ricordare a questi "riformatori" che in quella eccedenza e in quello spreco sono racchiuse ogni proiezione verso il futuro e ogni potenzialità di sviluppo della cultura di una qualunque formazione sociale. Inutile rammentarlo perché implicherebbe il rovesciamento di un dogma largamente condiviso, e cioè l'universalità indiscutibile della "razionalità" aziendale.

Fatta salva la ristretta cerchia degli specialismi irrinunciabili, circondati da barriere fiscali e selettive oltre che dall'ideologia dell'"eccellenza", al resto si prescrive una formazione rapida, immediatamente spendibile e altrettanto immediatamente destinata ad andare fuori corso (nel senso della moneta scaduta). Tanto più professionalizzati quanto più è labile lo statuto delle professioni. Tuttavia, una volta contenuti i costi della formazione, un problema resta: da dove trarre gli strumenti e le competenze per assecondare l'evoluzione continua delle procedure produttive e del mercato del lavoro che ne organizza la domanda? A chi dovranno rivolgersi i nostri professionalizzati a buon mercato per rimanere in corsa? Pronto a soddisfare ogni genere di richieste c'è il mercato in tumultuosa espansione della formazione privata, (e a un livello più elevato i centri di controllo della proprietà intellettuale) sempre in grado di offrire "prodotti" di rapido consumo, infarinature d'ogni genere, competenze alla moda, specializzazioni *prêt à porter*. Si vedono pubblicizzare perfino corsi per facchini e portieri di notte, segno

che perfino in siffatte occupazioni è previsto in qualche modo un contenuto cognitivo. La razionalizzazione della scuola pubblica e dell'università, nei termini in cui è stata portata avanti, non sarebbe stata neanche concepibile senza un rinvio obbligato al mercato privato della formazione. Detto altrimenti, il vecchio principio democratico della formazione permanente è stato rovesciato in una inesauribile coazione al consumo di saperi non durevoli sul mercato della formazione privata. Questo consumo (al contrario dell'istruzione pubblica che, nonostante l'adozione di un linguaggio bancario, viene considerata una spesa e non un investimento) è considerato, a tutti gli effetti un investimento. Poiché ognuno di noi dovrebbe essere "imprenditore di se stesso" e cioè costruire la propria biografia come un piano di sviluppo aziendale, sarà chiamato a investire per l'accrescimento del proprio "capitale umano", acquistando pacchetti formativi sul relativo mercato. Alla prima sommaria professionalizzazione a cura dello stato, seguirà un numero indefinito di altrettante sommarie riprofessionalizzazioni vendute a caro prezzo dalle aziende del settore formativo, al servizio di una serie di passaggi del tutto indifferenti all'arricchimento sociale o culturale dei singoli. Il carattere cognitivo e linguistico della produzione si accompagna così al parsimonioso controllo esercitato sulla trasmissione del sapere. L'idea neoliberalista di formazione è tutta racchiusa in questo dispositivo. Rovesciarlo significa affermare i caratteri extraeconomici della conoscenza, non nel senso di una sublime estraneità al mondo della produzione, ma nel senso della sua irriducibilità alle unità di misura, ai rapporti proprietari e alle gerarchie di potere che lo governano. ●

* Direttore di "manifestolibri".

Guardarsi dentro, guardarsi attorno

«La mia amica Silvia vuole fare l'estetista... siamo sempre state insieme, farò l'estetista anch'io».

«Figlio, fai ragioneria, perché se trovi un posto in banca ti metti tranquillo per tutta la vita...».

«Mi piace l'elettronica, ma Luca dice che all'istituto commerciale è pieno di ragazze, quasi quasi...». E così la scelta del percorso diventa una scommessa, un azzardo basato su motivazioni che forse tra qualche anno si riveleranno inconsistenti.

Quante volte i/le consulenti di orientamento si trovano di fronte a stereotipi e preconcetti, quante volte le scelte importanti vengono improvvisate.

Orientamento non è illustrare vantaggi e svantaggi del tale mestiere o della tale scuola, non è suggerire soluzioni; è piuttosto indicare le strade per guardarsi dentro e guardarsi intorno, in modo che la persona possa formulare ipotesi di percorso che rispettino i propri talenti e le motivazioni profonde, per poi valutare e decidere.

Ciascuno è responsabile delle proprie scelte – ma una scelta responsabile si basa sulla acquisizione di tutte le informazioni possibili, sia dal mondo esterno sia dal mondo interiore. ●

[Da: www.orientamento.provincia.cuneo.it].



Tra autonomia e subordinazione

IVANA FELLINI *

Una delle più rilevanti trasformazioni del mercato del lavoro italiano negli ultimi quindici anni è legata ai processi di flessibilizzazione (e precarizzazione), tanto dal punto di vista degli elementi di regolazione normativa (approdati alla Legge 30/2003), quanto dal punto di vista dell'articolazione delle esperienze soggettive del lavoro. Alcune contraddizioni del nuovo modello produttivo vissute da giovani "atipiche" e "atipici"

La maggior parte degli studi condotti sia a livello internazionale sia a livello nazionale – e, nel caso italiano, anche con riferimento al proliferare dei rapporti contrattuali diversi dal rapporto di lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno – sono concordi su almeno due "effetti benefici" della flessibilità del lavoro.

In primo luogo, un maggior grado di flessibilità – sia per quanto riguarda la temporaneità dei rapporti di lavoro sia per quanto riguarda le modalità di utilizzo della prestazione lavorativa – avrebbe offerto possibilità di impiego a un ampio bacino di persone – ad esempio le donne – le cui *chance* occupazionali sono tradizionalmente penalizzate. In secondo luogo – e la massiccia presenza di giovani in tutti le "nuove" forme contrattuali che si sono affiancate ai contratti di lavoro standard (contratti temporanei, collaborazioni, interinale) lo indicherebbe – la maggiore flessibilità ha favorito il primo ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, in un paese in cui la disoccupazione giovanile è stato un grave problema sociale, almeno nel corso degli anni '80.

Cortocircuiti

Anche senza mettere in discussione il contributo della flessibilità alla crescita dell'occupazione, non si può negare che la crescente articolazione delle forme del lavoro abbia disegnato spazi di cortocircuito tra esigenze produttive e bisogni/progettualità soggettive, in quella promiscua vicinanza tra flessibilità e precarietà che molti percorsi individuali mettono in luce. Al proposito, importanti elementi di valutazione provengono dalla crescente mole di ricerche qualitative che indagano i vissuti dei lavoratori flessibili, spesso con riferimento a specifiche realtà territoriali o settoriali e a specifiche forme contrattuali, tra le quali spiccano i con-

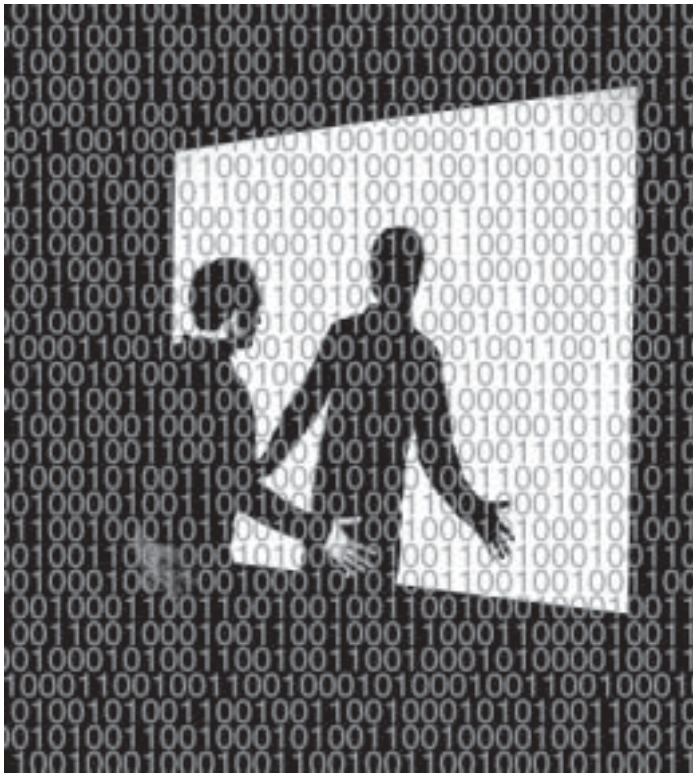
tratti di lavoro parasubordinato (le collaborazioni coordinate e continuative), nella loro ambivalente posizione a cavallo tra autonomia e subordinazione.

Da questo tipo di indagini (su cui le considerazioni che seguono si basano¹) emergono molte delle contraddizioni che caratterizzano il nuovo modello produttivo (e occupazionale), tanto nei loro elementi di positività quanto in quelli di criticità.

Un primo aspetto che nei vissuti dei lavoratori atipici² emerge come elemento di positività è legato alla *dimensione dell'autonomia* (a volte effettiva a volte solo percepita), nel preciso significato di presa di distanza da un modello di lavoro di carattere "impiegatizio" che definisce a priori le tappe di sviluppo del proprio percorso lavorativo e personale. La questione dell'autonomia appare – nei racconti di questi lavoratori – strettamente legata anche al ruolo centrale che il lavoro assume non solo dal punto di vista della riproduzione materiale ma dal punto di vista identitario, lungi dall'essere solo uno spazio residuale dell'espressione del sé. In tutte le storie raccontate l'attività lavorativa non è mai solo un impiego, un'occupazione, piuttosto un strumento attraverso cui determinare una coerenza tra il vissuto privato e quello "pubblico", e dunque il lavoro rappresenta una fonte primaria di realizzazione personale. Tra le righe dei racconti emerge con forza la differenza tra avere un *lavoro* e avere un *progetto professionale*, sebbene l'identificazione a ritroso di progetti professionali coerenti con le varie tappe del cammino intrapreso riguardi spesso solo le esperienze più felici. Controaltare dello spazio di autonomia e di crescita dentro percorsi di lavoro poco standardizzati, è l'elevato livello di *commitment* richiesto – che si traduce per tutti (soddisfatti o meno della propria condizione) nello sforzo di elevare il più possibile la qualità (e altrettanto spesso la quantità) della prestazione – per riuscire a stare sul mercato del lavoro, per garantirsi la continuità delle collaborazioni e non perdere potenziali/altri datori di lavoro/committenti, per assicurarsi un livello retributivo adeguato, almeno nel breve periodo. Segue a catena l'erosione progressiva dello spazio privato e sociale perché l'intensità dello sforzo deborda, in alcuni casi, nel tempo libero e, in altri, istanze e interessi lavorativi lo colonizzano. Il modello impiegatizio è evidentemente scampato e gli spazi lavorativi ed extra-lavorativi sono sempre più fortemente intrecciati.

Flessibili e precari

Le contraddizioni sono più stridenti quando si considerano i percorsi lavorativi di quei giovani atipici che subiscono battute d'arresto perché investono oltre la sfera identitaria anche quella della riproduzione materiale. Le ragioni sono diverse – congiunture più sfavorevoli, cambiamenti che possono investire il mercato del lavoro/occupazionale di riferimento, progetti e dunque opportunità di lavoro che esauriscono la loro ragione d'essere – ma comunque impongono cambiamenti di rotta, magari accompagnati da interruzioni protratte del flusso di reddito, ammortizzate dalla famiglia o dalla cerchia di relazioni più forti. In questi casi il bagaglio formativo (e in un certo senso la sua flessibilità) può essere una risorsa cruciale per individuare nuove opportunità, non necessariamente coerenti con l'esperienza pregressa. E a proposito di formazione, è interessante notare che in tutti gli intervistati è molto elevata la consapevolezza del ruolo giocato, da un lato, dalla loro formazione acquisita (quale forma di assicurazione contro la precarietà anche a



Cooperative: sociali, ma non eque

GIULIA BARCALI *

Nel settembre del 2004 si è riunita presso il Centro Sociale "Il Pozzo", a Firenze, una nutrita assemblea per avviare un ragionamento sulla condizione di vita/ lavoro degli operatori ed operatrici delle cooperative sociali

costo di cambiare progetto professionale) e, dall'altro, della formazione a venire (accaparrabile generalmente a proprie spese e, ancora, nel tempo extralavorativo), quali strumenti per la continuità occupazionale.

Se queste sono le contraddizioni nel breve periodo, in un orizzonte temporale più lungo ne emergono altre, anche se spesso non consapevolmente riconosciute: i giovani atipici lamentano che la flessibilità non permette di progettare la propria vita in una prospettiva superiore alla durata dei contratti, al massimo un biennio, e che la continua ridefinizione della posizione lavorativa obblighi ad una contestuale revisione della progettualità personale, che porta necessariamente all'impasse sulle scelte "importanti". Sempre citate sono la scelta di acquistare una casa, la scelta di costituire una famiglia tradizionale così come i problemi legati alla mancanza (o alle parziali) tutele previdenziali e assicurative.

Eppure, sono pochi i casi di giovani atipici (intervistati) che si dicono disposti ad accettare un impiego a tempo indeterminato se ciò significa rinunciare ai contenuti professionali, con alcune differenze tra chi è diplomato e chi è laureato. I primi sono un po' più possibilisti, probabilmente perché portatori di esperienze in cui il lavoro flessibile è più incerto, e nel confronto con il mercato del lavoro si sentono più esposti al rischio di essere sostituiti da nuove e più competitive professionalità. Tale certezza andrebbe forse valutata considerando quell'effetto "euforia" generato da anni di congiunture occupazionali positive³, e che dunque si tratta di visuti mai veramente esposti al rischio di esclusione dalle dinamiche occupazionali. ●

* Ricercatrice IRS (Istituto per la Ricerca Sociale).

NOTE

1. Il riferimento è nello specifico all'approfondimento sui giovani lavoratori con contratti di collaborazione coordinata e continuativa realizzato nell'ambito della Seconda Indagine Sociale Lombarda - Irer (2004), *Fragili equilibri*, Guerini e Associati, Milano.

2. Stiamo qui riferendoci a coloro che hanno già concluso la transizione al lavoro e dunque non sono al primo impiego, ovvero hanno già un bagaglio di esperienza di lavoro e un periodo di "apprendistato" alla flessibilità.

3. I giovani atipici che hanno partecipato alla ricerca si sono tutti inseriti sul mercato del lavoro dalla seconda metà degli anni '90, periodo di notevole dinamismo del mercato del lavoro lombardo.

Da questa esperienza è maturata l'ambizione di tentare un'inchiesta. Esponenti del Firenze Social Forum, Giovani Comunisti/e e PRC, Cantieri Solidali de Le Piagge, Collettivo Precari dell'Università e singoli/e hanno per alcuni mesi diffuso un questionario anonimo fra operatori ed operatrici del settore indagandone la condizione di vita, le vicende formative e le condizioni di lavoro.

Abbiamo "inchiestato" più di 100 persone che lavorano nei Servizi Sociali per conto di cooperative sociali. Si tratta soprattutto di trentenni, nubili/celibi e spesso conviventi senza figli, per lo più donne. Guadagnano meno di 1.000 euro anche quando lavorano a tempo pieno ed anche se turnisti. Non di rado il loro monte orario "dipende dal bisogno" del servizio. Solo pochissime unità sono iscritte ad un sindacato.

Nell'analizzare i dati raccolti ci siamo resi conto che era indispensabile fare una distinzione fra chi opera in grandi cooperative (da 50 a alcune centinaia di soci) e chi in piccole cooperative (meno di 40 soci). Abbiamo registrato che i soci delle piccole coop partecipano per la quasi totalità alle assemblee, mentre per quanto riguarda le grandi ciò accade per una percentuale inferiore di lavoratori. Stesso trend per quanto riguarda la percezione di democrazia nei rapporti all'interno della coop.

Come stai?

Una parte dell'inchiesta aveva titolo "Come stai?", gli operatori delle piccole coop dichiarano per lo più di essere «abbastanza soddisfatti» del proprio lavoro dal punto di vista delle aspettative personali, quelli delle grandi rispondono in molti di più di non esserlo. Nelle piccole si sentono «abbastanza» soddisfatte le aspettative professionali, nelle grandi no.

Quando invece si tocca l'aspetto economico il giudizio risulta unanime: i bisogni restano insoddisfatti e la retribuzione non è equa.

La maggior parte dei lavoratori intervistati hanno un contratto a tempo indeterminato ma noi li abbiamo chiamati lo stesso precari perché il loro lavoro è legato alle sorti di un





Il sapere messo al lavoro

SCIPIONE SEMERARO *

Le ultime invenzioni del ministro dell'istruzione su scuola di cultura e scuola del lavoro ci riportano nel gorgo di una discussione difficile e comunque importante. Per la destra si tratta di una operazione politica e sociale che sotto i fumi dell'ideologia mira solo – e con grande povertà di intenzioni – al riposizionamento classista della scuola italiana, soprattutto quella secondaria

appalto, di un capitolo di spesa della pubblica amministrazione o al bilancio dell'Azienda. I tempi del lavoro e quindi quelli di vita sono legati al bisogno di fasce fragili della popolazione che ruota spesso sulle 24 ore da coprire col minimo dispendio di risorse. Il difficile lavoro degli operatori è mortificato nelle frustrazioni quotidiane e dal mancato riconoscimento professionale ed economico.

Il lavoro nel sociale è lavoro immateriale, non produce cose ma rapporti e relazioni nel tentativo di promuovere, fra mille difficoltà e contraddizioni, solidarietà e socialità. Lavorare nei Servizi Sociali significa lavorare con le persone, per le persone e fra persone. Questa dimensione crea una grande affezione al proprio lavoro nonostante lo sfruttamento cui si è sottoposti o dalla coop stessa o dalle istituzioni che ti *usano* per risparmiare sul costo del lavoro. L'affezione al proprio operare diviene spesso un fatto identitario che permette di estorcere al lavoratore una disponibilità altrimenti impensabile. Insomma il lavoro sociale sta quasi in una zona di confine fra lavoro e volontariato. Si paga il prezzo della bassa retribuzione, della flessibilità e della precarietà spesso per sentirsi vivi e partecipi di vissuti difficili e molto coinvolgenti. È un po' su questo meccanismo che *il padrone ti frega!* Potremmo, tuttavia, tentare di capovolgere i termini della questione ed immaginare un esodo. Un esodo dall'idea, insita in molti di noi, che solo spostando l'attenzione dei lavoratori sulla retribuzione, sugli orari, sui temi *classici* delle vertenze sindacali, si costruisca conflitto. Penso che potremmo invece far diventare proprio il senso identitario del lavoro di assistenza, di relazione di aiuto, un punto di forza di una battaglia politica. Penso ad una vertenza sociale che nasce dalla relazione fra fasce di società fragili e giovani operatori, intesa come una catena umana (domani l'anziano il disabile il tossico, posso essere io) e non come un rapporto fra utente ed offerta di servizi.

Le cattive condizioni di lavoro degli operatori sociali sono uno degli aspetti della esternalizzazione dei servizi in tempi di privatizzazioni dei beni comuni. Per questo la parola d'ordine deve essere ri-pubblicizzazione. Ma... la differenziazione tra piccole e grandi coop che emerge dalla nostra inchiesta mette in luce la maggiore motivazione di coloro che operano nelle prime.

Piccole realtà di cooperazione possono essere l'antidoto alle grandi cordate consortili del privato sociale? *Un'altra cooperazione desiderabile* può essere la meta dell'esodo dal conflitto inteso in senso classico e diventare una strada per la sperimentazione di un welfare locale partecipato?

E il salario? Reddito di cittadinanza, ma questa è un'altra storia... ●

* Giovani comuniste, Firenze.

Il ruolo dell'enfaticizzazione del saper fare rispetto ai saperi intende solo riportare indietro i diritti dei cittadini ad avere una formazione complessa e completa per tutti, relativamente indipendente dai fini dell'utile immediato. Insomma ridisegnare una società di diseguali, formati ad accettare la disuguaglianza come un dato e il prodotto della loro naturale capacità ad acquisire saperi e abilità. Un trucco antico che riporta all'immutabilità della "doti" naturali, dell'intelligenza come retaggio biologico, nascondendo la struttura sociale delle capacità intellettive, la loro determinazione storica, la loro fisionomia e qualità di funzionamento.

Buoni affari

La sinistra in passato non ha offerto un quadro innovativo sulla questione. Anzi in quel contesto politico è nato e si è alimentato quel binomio-antinomia del sapere e saper fare. L'orizzonte culturale di quelle proposte si poneva nella teoria per cui le persone sono risorse per il mercato del lavoro, che non abbiano una loro autonoma autocentratura e che quindi la formazione sia per la valorizzazione delle risorse umane, per un suo uso sociale e produttivo. I guasti sono stati tanti. Si sono intrecciati con l'ideologia della flessibilità della formazione per la flessibilità e precarizzazione del lavoro. La destra ci ha lavorato su per ottenere un risultato che andasse oltre la stessa utilità per il mercato, ha sviluppato un tentativo di ritrascrizione dell'antropologia, per dare carburante alla pratica della competitività umana come sostanza della neocivilizzazione globale. Insomma un buon affare.

Come riprendere una ricerca utile tra saperi e lavori, tra formazione umana generale e determinazione nel mondo concreto delle abilità?

Concertare in maniera "buonista" sapere e saper fare non porta ad alcun risultato. Sempre ogni sapere nasce dall'esigenza di porre produttivamente un saper fare, anche i saperi

apparentemente più astratti e puri nascono in un contesto più o meno esplicito di loro usabilità concreta. Così ogni saper fare si ammantava spesso di un richiamo alla scienza e alla conoscenza perché vuol nascondere la sua natura addestrativa e adattativa al mondo dato.

Così le riforme della formazione come "politiche attive del lavoro" si sono mostrate sempre più inefficaci proprio perché il lavoro non era nuovamente ridefinito, la sua nozione veniva riproposta acriticamente come condizione senza storia. E la ribellione dei fatti, scuole che formavano sempre più a lavori inesistenti o in trasformazione, portava ad accompagnare la certezza delle «politiche attive del lavoro» alla pratica concreta della descolarizzazione per la flessibilizzazione dei lavori.

Ancora un buon affare.

Pensiero divergente e enciclopedie dei saperi

La mia posizione è che si debba ripartire da un altro punto di vista. L'indagine su come riformare l'insegnabilità dei saperi e la loro predisposizione all'usabilità sociale va condotta sulla realtà attuale della conoscenza nella società globale.

La conoscenza è sempre più complessa e "connessa", è sempre più soggetta al regime della proprietà privata e al suo uso dispotico per il profitto, sempre più sottratta alla dimensione di bene comune, ereditato-trasmesso tra le generazioni e i soggetti, sempre più mortificata dalle moderne *enclosures* ed esposta a possibili crisi catastrofiche di civiltà.

L'educazione dovrebbe partire da questo primario senso di disorientamento di ogni soggetto in quel contesto indicato. Prima di tutto bisognerebbe ridare spessore alla formazione come costruzione-ricostruzione di mappe, per quanto provvisorie, utili per orientarsi nel mondo e nei lavori. In quanto espressione di questo bisogno la formazione dovrebbe avere l'ambizione di sottrarsi alla caducità per la flessibilità. Le mappe anche se provvisorie devono essere degne di buona attendibilità, di buona dose di certezza. Questa è l'idea tradizionale, ma per questo non meno valida, che ogni buona pedagogia deve partire da uno schema di forte unitarietà, solidità dei saperi trasmessi-ricercati, buone regole di trasmissibilità didattica.

Il curriculum di ogni scuola è sempre la selezione consapevole dei saperi disponibili per raggiungere questo scopo primario della formazione fondamentale. Ogni società riscrive le sue enciclopedie dei saperi, ogni enciclopedia non può essere quanto già esistente più la postfazione del nuovo. Ogni scuola deve rifelezionare i saperi e stabilire nuovi baricentri. La fonte di questo riequilibrio è nella democrazia politica, mitigata, perché non si faccia cultura delle maggioranze, dall'assunzione delle culture insegnabili come sistema aperto, innovativo e creativo, in cui il pensiero divergente sia una risorsa e non una iattura. Per questa ragione da tempo comincio a diffidare dell'idea della grande riforma, per un'idea più processuale e molecolare dell'innovazione. Le mappe sono a vari livelli di scala, ma anche per avere mappe di conoscenza globale non si può sfuggire alla dimensione della conoscenza come inchiesta locale, personale.

Saperi per mappe

Già questo sapere orientare è un buon saper fare, è una critica concreta ad una pedagogia intellettualistica; la storia, la scienza, la natura, la storicizzazione della natura e



della scienza e il salvataggio della dimensione storica dalla casualità sono una buona propedeutica per questo saper fare nel mondo che ogni buona didattica dovrebbe auspicare.

Per quanto riguarda i lavori, in senso stretto, i lavori nel mercato, non credo alla potenza didattica della simulazione per apprendere e saper fare. L'orgia ideologica degli stage come nuova parola magica per preparare al lavoro non tiene. Nasconde la cattiva pedagogia che pone l'apprendimento come risultato dell'addestramento per imitazione. Questa procedura può funzionare nelle abilità «meccaniche», ma è irrilevante nella disposizione al lavoro inventivo e creativo, quand'anche salariato e mercantile.

La scuola dei saperi per mappe ha bisogno di richiamarsi ad un'abilità, apparentemente astratta, ma importante: la "metacapacità" nella soluzione dei problemi per ricorrenti approcci "creativi e innovativi" alla realtà. Questa metacapacità può essere appresa e può essere insegnata, almeno nella sua struttura procedurale. Si risolve il problema della relazione tra saperi e lavori, in uno spazio creativo, conflittuale e innovativo. Questo può non essere funzionale ai mercati, può anche non totalmente essere determinato dall'utile sociale, può però stabilire uno spazio assai conflittuale, democraticamente conflittuale, tra soggetti, persone e gruppi e classi. Uno spazio in cui si affaccia anche la possibilità della liberazione dal lavoro.

Rimane il problema centrale per la scuola; essa per i giovani che la frequentano è spazio e tempo "estraneo" alla vita. Si usa il termine preparazione, per indicare che si è, a scuola, in uno spazio d'attesa verso una dimensione a venire. Questa separazione è sempre più artificiale. La preparazione per la vita e i lavori appare a tutti gli effetti già lavoro, intellettuale per lo più, ma anche lavoro dei corpi, messa a società degli individui. Allude alla necessità di un diritto al reddito, oltre e più del diritto allo studio. Questa dimensione della formazione, anche per i bambini, come lavoro sociale a tutti gli effetti, brucia la separazione tra vita e sapere.

Lo specifico di questo lavoro è l'incremento della comunicazione sociale; ereditando culture, producendo linguaggi si fa a scuola lavoro di rilevante produzione di valore. Un'ottica che sposta i punti di vista di ciò che è utile insegnare e imparare, che riposiziona il ruolo delle riforme. Ridà alla formazione uno statuto non più di transito verso qualcosa d'altro, di una preparazione per, ma uno status umano complesso e permanente di crescita stando nel mondo, spesso senza libertà e autodeterminazione. ●

* Presidente dell'Associazione Transform.

Diario precario

San Precario

«**E**ra buio, mi rigirai nelle coperte madido di sudore. L'ansia non se ne andava e le preoccupazioni mi agitavano sempre di più. L'affitto, il lavoro e la banca che non ne voleva sapere: – mi dispiace lei è in rosso – diceva la voce stridula al di là del vetro. Non sembrava neanche la voce dell'impiegato ma suonava come la cantilena della segreteria telefonica di questa cazzo di città che di me non sa che cosa farne. Ebbene sì, sono sempre in ritardo: la mattina sul lavoro, alla fine del mese con l'affitto e le bollette, con le rate del pc che si è impallato e che non so riavviare; e allora? Nessuno però si preoccupa del fatto che io sono in ritardo con la mia vita di cui altri dispongono a piacimento e che dimenticano sempre di rendere quando non gli serve più. Finalmente dopo questa attacco d'ira sentii il sonno impossessarsi delle mie membra e proprio quando il tepore arrivava e la mia mente si nascondeva nel silenzio del mio pensiero cominciai ad avere delle visioni stranamente nitide. Lo giuro, come in un film psichedelico, di quelli che davano tanto tempo fa; come dal niente sorgevano immagini coloratissime, oceani pacifici di precari e precarie come me e nello stesso tempo ognuno diverso dall'altro. Insieme attraversavano la città su carri colorati, circondati da suoni gaudenti e da un unico grido – MAYDAY – che non trasmetteva disperazione ma rabbia e determinazione. A questo punto mi apparvero altre cose indescrivibili: processioni, leoni d'oro alla carriera dei precari; decine, anzi centinaia di persone riunite a discutere... quante parole e quante lingue! Parlavano di una Europa agitata da noi precari, solidale coi migranti, discutevano di cooperazione nelle metropoli e oltre le metropoli, inneggiavano alla *flexsecurity* al reddito per tutti/e al di là del lavoro e di tante altre cose che io per la prima volta sentivo ma che comprendevo fino in fondo senza averle mai discusse e d'un tratto mi ritrovai fra di loro tra miei fratelli e le mie sorelle, gridando anch'io le mie idee. Poi finì tutto, e nel buio rimase una figura che forse era nella mia testa o forse ne era fuori: San Precario. Mi guardava e all'improvviso disse – hai capito? – Io risposi: – Sì ho capito, devo avere fede in te – ma lui implacabile, scuotendo la testa: – ecco vedi non hai capito un cazzo! – il mio sguardo era già una domanda il suo invece il principio della risposta – Tutto sta in te, non sei solo e questo ti è chiaro, non sei indifeso e questo lo hai visto. Io sono la tua rabbia che si è fatta santa affinché tu non possa ridurti a martire; quando domani uscirai riprenditi il tempo che ti appartiene e la strada su cui cammini, non cercarmi! Mi ritroverai nello sguardo dei precari e delle precarie che ti circondano. Loro sono i tuoi fratelli e le tue sorelle».

L'immacolata appropriazione della vita

«Il rumore sincopato della ruota metallica sulla rotaia cadenza il ritmo dei miei pensieri. Ombre scure si allungano negli interstizi del mio cervello. Non che la mia vita vada male, anzi; da quella notte, dall'ap-

parizione di San Precario tante cose sono cambiate. Sorrido ancora quando ripenso al momento in cui lo raccontai ai miei amici: "oh ma che droga usi" lo stress ti ha cortocircuitato l'impianto cerebrale? e via cazzate simili a non finire, quasi mi prendevano per pazzo.

Qualcosa però s'era rotto, alla notizia del turno domenicale tutto il call center s'era sollevato.

Prima il picchetto, poi l'occupazione e quel bastardo del capo per la prima volta a testa bassa. Ci ha odiato, ma è arrivato tardi noi odiamo lui dal primo giorno di lavoro. Poi mi hanno assunto. Non rimarrò in quel posto per altri tre mesi però adesso ho le ferie, la malattia e i turni regolare e lo spacca coglioni la testa non l'ha risollevata.

Mi son pure fidanzato, che voglio di più? Eppure quest'ansia non mi molla. Ieri sera non sono neanche uscito, m'annoia tutto. Il sabato in centro, il giro nei negozi, il cinema, per non parlare dei locali sempre più cari sempre più uguali. Che palle.

Mi riprendo in un secondo. Ma che minchia di fermata è questa? Devo aver saltato la mia: devo scendere!

Da solo?! Incredibile. Il solo ad essere sceso dalla metropolitana. In verità c'è anche quella ragazza, ma da dove è sbucata?! E che stazione è questa? E' immensa, contorta, meglio chiedere come uscirne se no mi perdo "Ehi, ehi, ascolta, mi sai dire come faccio ad andare nell'altra banchina che non mi riesco ad orientare". Si gira. Mi guarda. E' bellissima. Irradia forza ed energia. Convinzione.

Non riesco a capire se è lei o sono i suoi vestiti ad essere così vivaci. Pare orientale. Sembra una dea.

Ha una cicatrice sotto l'occhio sinistro, il suo sguardo mi ha impallato. Sono confuso, stordito; sento le gambe molli e lo stomaco in subbuglio. Infine emetto un flebile suono "Ciao, scusami, è che mi sono perso devo prendere il metro per tornare indietro, ho sbagliato" Non mi lascia finire, mi sommerge di parole: "Guarda che per riprendere il controllo della propria vita non basta cavalcare la tigre del lavoro" Non capisco, ma non faccio in tempo a dirle niente, con decisione continua: "Esiste un drago nel mio paese che gioca sempre con sé e con i fanciulli e le fanciulle che hanno il coraggio di accarezzarlo. Gira e rigira su se stesso, si colora, danza, s'agita e segue sempre il ritmo dei propri desideri e dei desideri delle persone con cui passa il tempo. Le sue forme sono sinuose, il suo ritmo è travolgente, le linee del suo corpo mutevoli, i suoi occhi proiettano sequenze vitali uniche, irripetibili e sempre sorprendenti. Si narra che il suo lungo corpo fluisca senza assumere mai la stessa posizione. E si racconta poi di come i suoi pensieri nascano sempre dal cuore dei presenti e di come questi poi vengano dipinti dalle cromature sacre delle menti dei puri astanti".

Rimango a bocca aperta, e lei mi scruta sempre più profondamente, lapidaria: "Me l'ha detto sanprecario che sei un po' duro di comprendonio, non lasciare che la tua vita venga disegnata da chi non conosci, da chi ti usa per arricchirsi: così non sarai mai te stesso. Ma non essere tanto presuntuoso da pensare di poter essere autosufficiente, unico e particolare. Diventeresti ben presto come loro, cambieresti semplicemente punto di vista e non di vita. In te c'è l'artista e lo stilista che cerchi e nei precari e nelle precarie che ti circondano e nel mondo che vi avvolge ci sono le pagine bianche o se preferisci c'è la tela immacolata su cui porre mano. La vostra mano. Diventa Drago, diventate stilisti della vostra vita."

Sono esterrefatto, non ho capito un cazzo, sento solo il cigolare della vettura che si ferma e il tocco del suo corpo che leggero come un alito di vento mi spinge dentro. Vorrei

dirle qualcosa ma non mi viene niente e mentre la carcassa riparte faccio in tempo solo a leggere il nome della stazione: Serpica Naro¹».

[Dal sito www.chainworkers.org: "Le confessioni di un precario" capitolo 2 e capitolo 3].

NOTE

1. Serpica Naro è l'anagramma di San Precario. I precari di Chain Workers (www.chainworkers.org) in occasione delle settimane della moda a Milano di febbraio 2005 hanno accreditato regolarmente presso la Camera Nazionale della Moda questa sedicente stilista anglo-nipponica, che ha presentato in passerella otto modelli ispirati alle condizioni di vita del lavoratore precario. Di lei i ChainWorkers dicono: «Serpica Naro è un metamarchio, che serve a lanciare un luogo di incontro di creatività autoprodotta e di condivisione dei saperi che dopo la sfilata odierna troverà spazio nel sito ufficiale della finta stilista, ma a una sola condizione, essere "open source", come il software Linux, ossia copiabile e riproducibile».

Scuola, lavoro, conoscenza

VITTORIO COGLIATI DEZZA *

Cos'è la "società della conoscenza"? Che differenza c'è tra la "società della conoscenza" e l'"economia della conoscenza"? Cosa chiede oggi il lavoro alla scuola? Quale conoscenza è in grado di produrre la scuola? Ed è il lavoro l'unico punto di riferimento della scuola? Parliamo della scuola superiore, forse sì, ma fino ad un certo punto. Perché, come ci ricorda René Daumal, «il primo passo dipende dall'ultimo». E la scuola elementare non è del tutto estranea alle risposte che si danno alle domande iniziali

Non a caso il ministro Moratti ha voluto mettere mano anche ad una scuola che andava bene, e non solo per risparmi e tagli; ha voluto aumentare il tasso di nozionismo di questo grado di scuola, perché ha un'idea complessiva del ruolo dell'istruzione.

Qualche tempo fa il Governatore della Banca d'Italia Fazio ha ricordato che gli investimenti pubblici in istruzione «consentono, dopo un limitato intervallo di tempo, un tasso di rendimento, a livello individuale, non distante dalle due cifre. Ed il rendimento sociale può risultare molto più alto». L'affermazione del Governatore per un verso esplicita l'esistenza di un interesse strategico dell'economia per gli investimenti in istruzione, per un altro parlando di "rendimento sociale" dichiara di credere nel valore sociale della conoscenza e dell'istruzione, non riducibile in termini di bilancio economico. La posizione di Fazio è molto interessante perché entra nel vivo della natura della società della conoscenza e del ruolo dell'istruzione. Oggi, in Italia e nel mondo, in controtendenza con quanto avvenuto nel XX secolo, emergono ipotesi e politiche che mirano a ridurre il valore sociale della conoscenza e a negare che la conoscenza sia un bene garantito dal sistema pubblico dell'istruzione. Il Governatore, non solo si dichiara contrario alla strada intrapresa dall'attuale Governo, ma sembra schierarsi con quanti ritengono che, oggi più che mai, un Paese incapace di investire in istruzione e ricerca si troverebbe di fronte a un pericoloso declino segnato (forse dall'aumento della ricchezza di pochi, ma certamente) dall'aumento della precarietà sociale, con il conseguente ampliamento delle aree di povertà e la diminuzione della speranza di miglioramento della qualità della vita.

Ecco perché è bene far chiarezza su cosa si intende per "società della conoscenza", slogan sotto il quale si nascondono punti di vista, approcci sociali, idee di istruzione molto diverse tra loro, che non possono essere risolte con una battuta.



La "società della conoscenza"

La conoscenza chi riguarda, chi coinvolge, chi sono i soggetti protagonisti? – Tutti, i migliori, quelli avvantaggiati dall'origine familiare, ... –.

Di quale conoscenza parliamo, cosa si deve conoscere? – Cultura di base, cultura specialistica e compartimentata, cultura della complessità e dell'evoluzione, ... –.

Quando si deve apprendere, per quanto tempo, in quali periodi della vita? – C'è un'età per apprendere, una per lavorare, una per aggiornarsi, o ci sono processi ricorsivi, ... –.

Dove si impara, in quali luoghi? – È un fatto privato e individuale oppure personale ed insieme collettivo, lo si può fare ovunque o serve la scuola pubblica, quale il ruolo dei luoghi informali e del territorio, ... –.

Perché conoscere, a cosa deve servire la conoscenza? – A lavorare, a essere cittadini consapevoli, è finalizzata allo sviluppo economico, alla crescita e all'autonomia personale, alla qualità del vivere sociale, ... –.

Come si vede, tutte le domande sulla società della conoscenza coinvolgono l'istruzione ed il suo ruolo. Ma oggi non mi basta dire che le risposte valide sono solo quelle che vanno nella direzione di una società in cui la conoscenza è un *patrimonio sociale* a disposizione di tutti, un diritto di cittadinanza riconosciuto e perseguito, come opportunità per tutte le persone di poter partecipare, con sufficiente grado di consapevolezza, alle trasformazioni del proprio mondo, che si presenta sempre più complesso. Perché, se questa risposta è corretta sul piano dei valori, lascia scoperta la prima domanda da cui siamo partiti. Almeno a prima vista.

L'"economia della conoscenza"

Per ragionare bene del rapporto tra lavoro e scuola mi sembra utile, prima di discutere di doppio canale o di che fine faranno i tecnici, ragionare sulla distinzione tra "società della conoscenza" ed "economia della conoscenza".

Oggi nei paesi ricchi i settori industriali e dei servizi basati sulla conoscenza hanno superato i settori più tradizionali. Si è assistito ad una crescita accelerata del numero di brevetti e della proprietà intellettuale, concentrati per il 94% nei paesi sviluppati. L'economia dei paesi sviluppati è sempre più indirizzata verso le produzioni ad alto contenuto di Ricerca e Sviluppo e di tecnologia – solo l'Italia costituisce un'anomalia.

In Italia le imprese investono in ricerca solo lo 0,5% del PIL, contro il 2% di Stati Uniti e Giappone e l'1,8% della Germania, mentre in Francia e Regno Unito investono da due a tre volte di più che in Italia.

In Europa, tra il 1995 – 1999, l'occupazione nei settori caratterizzati da un alto *input* di ricerca e sviluppo, che impiegano mano d'opera con un livello di qualificazione superiore alla media, ed imperniati sulla titolarità dei diritti d'autore e sui brevetti, è cresciuta ad un tasso triplo rispetto alla media dell'industria e dei servizi, l'area orientata alla comunicazione e all'informazione ha avuto un tasso annuo di crescita più che doppio rispetto alla media – 6,4% annuo contro il 3% del resto dei servizi. Nel corso degli anni 90 gli investimenti ICT sono cresciuti ad un tasso del 3,4% annuo, mentre gli investimenti in capitale fisso – macchinari, edifici, ecc. – sono cresciuti ad un tasso del 2,2%.

Negli anni '90 le domande di brevetto sono cresciute di oltre il 5% annuo, con una forte concentrazione nei settori delle biotecnologie (+10%) e dell'ICT (+8%).

Il 35% dei brevetti è registrato dagli Stati Uniti, il 32% da paesi dell'Unione Europea, e il 27% dal Giappone.

Il consolidamento dell'"economia della conoscenza" sta provocando fenomeni imprevisi. Nei paesi industrializzati si diffonde *l'analfabetismo di ritorno*, che solo negli Stati Uniti, Regno Unito ed Irlanda colpisce un adulto su cinque. Mentre si diffonde *l'immigrazione di personale qualificato* dal Sud verso il Nord, che svolge ormai un ruolo fondamentale in settori cruciali ed è incoraggiato con leggi selettive da alcuni paesi di accoglienza (Australia, Canada, Giappone, Stati Uniti, ...). Secondo Luciano Gallino, infatti, «Negli Stati Uniti se si dovessero licenziare tutti i professori di origine straniera, che nelle facoltà tecnico – scientifiche costituiscono fino alla metà del corpo docente, con larga prevalenza degli asiatici, si bloccherebbe gran parte del sistema universitario» (in *Globalizzazione e disuguaglianze*). Si è costituito, cioè, un mercato mondiale dei lavoratori della conoscenza, in cui gli operatori vengono cercati là dove sono più bravi e costano meno, tanto che nella stessa Silicon Valley si chiudono i Laboratori di ricerca per trasferirli in India e in Cina.

Negli ultimi anni, sulla base di queste tendenze, non solo in Italia, si sta accentuando la subordinazione della produzione di conoscenza ai bisogni dell'economia, e si stanno trasformando gli stessi "luoghi" che producono conoscenza in un settore appetibile per il mercato, esponendo la capacità di investire in istruzione e formazione dell'intero sistema Paese ai "capricci" del mercato e alle esigenze delle multinazionali.

Più cultura per tutti

L'idea che c'è dietro a questa prospettiva e che, ad esempio, ispira le scelte del ministro Moratti, è che per la maggioranza della popolazione è sufficiente una superficiale conoscenza di base, una più raffinata servirà per coloro destinati a far parte della classe dirigente, in un quadro di forte segmentazione dei saperi specialistici, in netto contrasto con quel "apprendere ad apprendere" che ha illuminato le teorie e le pratiche (poche a dire il vero) degli anni '80 e '90.

A me sembra che questo esito non sia obbligatorio, anche in uno scenario di prevalenza dell'economia della conoscenza. Per rispondere allora alle domande iniziali, non dobbiamo sottovalutare l'economia della conoscenza, anche perché qui si crea parte della nuova occupazione, ma a due condizioni, che non sia la dimensione totalizzante dell'economia e che non si riduca l'economia della conoscenza all'informazione e alle biotecnologie. In Italia, ad esempio, quando parliamo di economia della conoscenza dovremmo parlare di beni culturali, di valori storici e paesaggistici racchiusi nella Piccola Grande Italia delle zone marginali, di prodotti tipici e di qualità, del valore tecnologico dell'artigianato locale, oggi penalizzati dalla cultura e dall'economia dell'omologazione, delle megalopoli, dei supermercati. Perché tutto ciò divenga economia vera e alla portata dei giovani serve più cultura per tutti, ovvero, per dirla in modo schematico, serve che la scuola non accenni solo ai nuovi mestieri, ma che li renda possibili lavorando sulla comprensione di dove sta andando il mondo e della costruzione più forte dei processi di identità personale, collettiva e dei luoghi. ●

* Responsabile nazionale Legambiente Scuola e Formazione.

“Lavoretti” di donne

Stefania: «Che cos'è la normalità? Sono una persona, con delle qualifiche, che fa dei lavori, gli unici possibili. Però per gli altri sono lavoretti. Allora una si trova – 35/40 anni – senza aver potuto comprare casa, senza aver potuto contrarre un matrimonio, senza aver potuto fare dei figli. A parte i lavoretti.

Chi è Stefania? È una che ha una famiglia, che ha un marito? No. Che ha dei figli? No. È una che ha fatto dei lavoretti.

Oggi le agenzie interinali somministrano all'azienda utilizzatrice... me. Somministrano all'azienda utilizzatrice: io sono una persona, non sono una macchina; si somministra un farmaco, non è che mi utilizza. Però oggi è questo, un'agenzia interinale fa questo: ti somministra. Fino a quando l'azienda utilizzatrice pensa che tu possa essere utilizzata. Quando poi non gli servi più, allora l'agenzia interinale non ti somministra... Per me è aberrante pensare che io mi rivolgo a una persona dicendole “oggi ti somministro all'azienda ics”, ti somministro, ti presto. Io sono una persona, non sono una cosa. Oggi ti presto, domani non sappiamo.

Com'è, non capisco... All'inizio io non capivo: ogni 6 mesi, arrivata al quinto mese l'angoscia, l'ansia che cresce, chissà, parliamo col responsabile, ma il responsabile ha un altro responsabile, un altro responsabile ha ancora un altro responsabile, e allora tu non riesci ad arrivare al responsabile ultimo del personale, soprattutto quando le aziende sono grandi.

E allora la tua angoscia cresce sempre di più, perché ogni giorno puoi essere buttata fuori, letteralmente. Quando io sono uscita dall'azienda – a parte che era il 23 dicembre cioè Natale, possiamo immaginare che bel natale ho trascorso... Il momento in cui uno va a restituire il *badge*, quel pezzettino di plastica che è un pezzettino di plastica ha un valore assoluto, perché io disattivando il *badge* ti cancello; non esiste più per quella azienda, chissà se mai ci sarà traccia di questa persona. Con un clic sul computer cancello una persona.

Allora io vado a lavorare alla mattina, timbro alle 8, con l'angoscia che non so se il mio *badge* è ancora utilizzabile, entro in ufficio, mi trovo il collega cinquantenne che non mi dice neanche buongiorno, perché io per lui sono una minaccia. E mi trovo il capo – che non ha ben capito che cos'è un lavoratore interinale – che mi tratta come una schiava.

Dopo 8 ore così io torno a casa, in una casa che non è mia perché non me la posso comperare, magari litigo con il fidanzato perché lui si vorrebbe sposare – ma su quali basi – e guardo mio padre che mi domanda per l'ennesima volta “allora, ci sono novità?”.

Quando io vado a dormire la sera mi chiedo: che ho fatto di male?

Non è giusto, probabilmente non è giusto, però è così, è così. E allora si ricade o in quella solitudine di cui si parlava prima, o si reagisce, e si tira fuori l'orgoglio, la dignità, ma non è... semplice. Non è semplice, perché tu vivi giorno dopo giorno questa situazione, questa condizione, e la cosa peggiore è che non è che dici ok, mi trovo in questa fase che durerà 5 mesi, ok, faccio un bel respiro, vado fino in fondo, passeranno cinque mesi... Non lo sai quando finirà questa cosa, ma finirà?».



Paola: «La nostra azienda ha perso l'appalto per gli enti previdenziali, e ha deciso di attuare un licenziamento collettivo per tutte le persone che lavorano su questi enti, tutte persone con un contratto a tempo indeterminato come me, 256 persone; che hanno un mutuo, una famiglia, tutto quello che un tempo indeterminato ti assicura. È come se il tempo indeterminato fosse diventato improvvisamente un contratto alla stregua del lavoro interinale, del contratto a progetto...

E quello che ti chiedi è: come è possibile che il contratto a tempo indeterminato sia cambiato in modo così veloce, così devastante?. Neanche questo è più una certezza oggi, non è una certezza il fatto che ti laurei per fare il lavoro per il quale hai studiato, non è una certezza il fatto che più sai e

più vali nel mondo lavorativo, perché alla fine non è così... Più pensi più sei un pericolo per l'azienda, perché il lavoro non richiede questo oggi; richiede velocità, flessibilità, mancanza assoluta di qualsiasi legame, perché qualsiasi legame toglierebbe tempo al lavoro. È come se il lavoro precludesse la tua vita.

È difficile sicuramente sentirsi donna in un mondo dove spesso vai a fare i colloqui e ti chiedono "ma lei ha dei figli" – no – "quindi vuole farne? quando ha intenzione di fare dei figli? Quanti?...".

Una domanda, anzi una discriminante dell'offerta di lavoro: io ti do il lavoro ma tu mi devi assicurare che non vai in maternità. Però il lavoro che mi dai è flessibile, non ha nessuna sicurezza, perché è un lavoro a progetto, perché è una consulenza, perché è una collaborazione; e però io ti devo dare gran parte di me stessa...».

[Da un "Microfono aperto" di *Radio Popolare* sul lavoro precario condotto da Letizia Mosca il 16 luglio 2004].

Bisognerebbe riuscire a fermarsi a parlare... le donne lo fanno

LUISA MURARO *

Ha un titolo lungo come una recensione breve, l'ultimo Quaderno della rivista *Via Dogana: Parole che le donne dicono per quello che fanno e vivono nel mondo del lavoro oggi*. Editrice, la Libreria delle donne di Milano. Autore, sette nomi fra i quali spiccano quelli di Lia Cigarini, una che c'era dagli inizi del femminismo (come Carla Lonzi e Daniela Pellegrini) e di Oriella Savoldi della Camera del lavoro di Brescia. Si tratta dunque di lavoro-donne-oggi, ma non troviamo operaie né contadine né infermiere né insegnanti né le tipiche segretarie: non ci sono le classiche categorie del lavoro femminile, ci sono "le altre", quelle che si sono messe a fare lavori che erano soprattutto di uomini (architetto, agente di borsa, capo del personale...) o che semplicemente non c'erano (call center) o che non ci sono e loro stesse inventano. Non ci sono neanche grandi numeri, inchieste o statistiche, ma solo donne in carne e ossa, invitate a raccontare e a ragionare del loro lavoro con le invitanti e con il pubblico di un circolo femminista. Si cercano le parole e un linguaggio per dire un'esperienza di donna in rapporto ad un fuori molto segnato dagli uomini, sia come presenza fisica sia come organizzazione del lavoro. La situazione fa pensare a quella delle immigrate di paesi di altre culture che devono imparare quasi tutto e, al tempo stesso, lottare per non perdere sé stesse. Che cosa ci fa vedere? Un paesaggio dove il lavoro, per quelle che hanno lavoro, è troppo ma piace, il tempo libero è molto poco, il perfezionismo domestico non è sparito, dove un filo di umorismo non manca mai e il risentimento verso gli uomini non si sente, ma una certa paura forse sì, e molte non sanno ancora chiedere e contrattare, dove la voglia di fare bene spesso supera quella di fare carriera, dove non si rinuncia ai bambini e agli amori... insomma vite sul trapezio.

È il fronte della civiltà che si muove e cambia: lavoro, aspirazioni, rapporti sociali, vita familiare, dentro-fuori-distante da casa, vestiti, cibi, pettinature, e cambia in forme che non si pretende, o non si può, dirigere, ma almeno saperle, dirle e ridisegnarle con parole proprie. Il libro non ha capitoli, sostituiti da una serie di voci o lemmi, libertà di scelta è la prima, seguita da lingua materna, lingua d'azienda, per finire con corpo di donna in guerra, con la testimonianza di due fotogiornaliste, in tutto ventidue voci. A parte che non c'è ordine alfabetico, somiglia al fascicolo di un grande dizionario d'uso del mondo che cambia a causa che le donne vanno ormai dovunque....

* Recensione pubblicata su *l'Unità* del 1 aprile 2005, ripresa dal sito della libreria delle donne di Milano (www.libreriadelledonne.it).



Senza tuta ma ancora in technicolor

GIUSEPPE PANELLA

Ken Loach e la rappresentazione
cinematografica della classe operaia

Mostrare al cinema il destino o le vicende della classe operaia non è mai stato troppo facile. Il rapporto tra le tute (degli operai) e il technicolor (del grande e del piccolo schermo)¹ non è mai stato idilliaco. La grande cinematografia sovietica d'avanguardia (da Eisenstein a Pudovkin a Dziga Vertov) non ci hanno nemmeno provato: quello che si metteva in scena era la Rivoluzione e la macchina produttiva alimentata dagli operai veniva mostrata da fermo, in attesa della collettivizzazione a venire. Quando Eisenstein, infatti, ha provato a mostrare *Il vecchio e il nuovo* (già *La linea generale*) nelle campagne dei kolchoz appena realizzati nel trionfo del socialismo realizzato, il film, accusato di eccessivo lirismo, fu ampiamente censurato e di esso solo i *cinéphiles* più accaniti hanno potuto vedere qualcosa (sta di fatto che è rimasto uno dei film meno noti e meno circolanti del regista di Riga; lo stesso accadrà con *Il prato di Bezin* del 1937). Quando poi la cinematografia sovietica addomesticata da Stalin (e restituita ai dettami del realismo socialista zdanoviano) ha messo in scena la classe operaia lo ha fatto in toni e in modi così astratti e così poco significativi da rendere quella modalità rappresentativa del tutto pleonastica. In un suo cortometraggio assai denso del 1948, *N. U.* (Nettezza Urbana), Michelangelo Antonioni (tra i pochi in Italia) aveva provato a seguire la giornata di un netturbino dal primo mattino fino alla sera e a mostrarne il lavoro umile ma importante quale metafora del cinema e della sua capacità di attraversare la realtà con il suo sguardo assoluto. Anche i film che volevano utilizzare la vita di fabbrica come specchio della società italiana e della sua crisi di quegli anni (come *La classe operaia va in Paradiso* di Elio Petri del 1971) sono rimaste importanti occasioni che spesso sono andate perdute.

Ma questa è già materia di dibattito per gli storici e gli "archeologi" del cinema, non per chi si pone il problema di come farlo oggi.

Il "cantore della classe operaia"

È il caso, ad esempio, di Ken Loach, il grande regista inglese che i suoi (non molti) critici² si ostinano a definire "trozkista" senza neppure sapere (forse) che cosa si ostinano a scrivere. È vero che Loach può fare certamente a meno delle etichette – gli basta essere definito cineasta indipendente e scarsamente condizionabile dal variare delle mode e degli umori (cinematografiche e politici insieme). Fin dal principio, Loach prova a mettere in scena per la televisione inglese inquietudini e vicissitudini della classe operaia inglese. Sono gli anni del *Free Cinema* e di quel capolavoro sul mondo del lavoro che è *Every Day except Christmas* (1957), il



documentario vincitore del premio Oscar di quell'anno che permetterà a Lindsay Anderson di passare al lungometraggio. Anche se il suo primo film a soggetto (*Poor Cow* del 1967) è legato alle poetiche cinematografiche di quella stagione, Loach diventerà il "cantore della classe operaia" (come la critica di sinistra ama chiamarlo) solo all'inizio degli anni Novanta, in piena era tatcheriana, con un film straordinario e divertente come *Riff-Raff* (1991) che spiazzò tutti gli elegiaci sostenitori dell'inevitabile declino del proletariato urbano. La sua ricostruzione del mondo operaio continuerà con *Piovono pietre* di due anni dopo e *The Navigators* (il titolo italiano è *Paul, Mick e gli altri*) del 2001 passando per *Bread and Roses* del 2000.

Il cinema di Loach è oggi l'unico esempio di una rappresentazione delle modificazioni della classe operaia e della sua composizione organica che tenga conto non solo delle dimensioni economico-sociali ma anche umane di esse. Gli operai di Loach sono disperati ma anche giocosi; si divertono (e fanno divertire) con lo spettacolo delle loro vicende personali e dei loro problemi così come provano a risolverli collettivamente. E se lo sguardo del regista si fa serio e finisce talvolta con lo sconfinare nel melodrammatico (come nel caso di *Bread and Roses*), non perde mai di vista il problema dell'espressività umana da rappresentare³.

L'importante è che la classe operaia continui a essere raffigurata sugli schermi cinematografici e non scompaia troppo presto nel gorgo delle immagini TV che in tutto il mondo vorrebbero mostrarne l'avvenuta sparizione. ●

NOTE

1. L'allusione è a un libro ormai vecchio (*Tute e technicolor. Operai e cinema in America*, a cura di Bruno Cartosio, Feltrinelli, Milano 1980) che contiene però spunti di riflessioni ancora utilizzabili. Il punto di partenza del libro era *Blue Collar* (*Tuta blu* nell'edizione italiana), il film d'esordio dello sceneggiatore Paul Schrader. Era un film che lasciava bene sperare ma è rimasto un'eccezione tematica in una carriera spesso discontinua che ha alternato ottimi film (*American Gigolo*, *Mishima*) ad altri alquanto disastrosi (*Cat People*, *Auto-Focus*).

2. Su Loach ci sono in italiano tre monografie di riferimento che vanno tenute presenti ma che non vanno al di là della ricostruzione biografica: *Ken Loach*, a cura di D. Audino e S. Ughi, Prefazione di A. Crespi, Dino Audino Editore, 1995; Ronan Bennett, *Cinema & libertà. Il cinema secondo Loach*, Introduzione di R. Silvestri, Minimum fax, Roma 1995 e la monografia di Luciano De Giusti, *Ken Loach*, Il Castoro, Roma 1996. Due sceneggiature (*Terra e libertà*, *La canzone di Carla*) sono state tradotte dall'editore Gamberetti di Roma mentre i materiali preparatori del convegno di Fiesole dello scorso anno sono state pubblicate in *Ken Loach. Un cineasta di razza*, a cura di G. Rizza, G. M. Rossi e C. Tognolotti, Firenze, Aida, 2004.

3. «Il problema della forma è tipico dei borghesi decadenti; quello che conta è raccontare delle storie umane» (da una sua comunicazione personale del luglio del 2001).



Il sole nero di Hiroshima

CESARE PIANCIOLA

Non lasciamo passare il 2005 – sessantennale della Liberazione dal nazifascismo – senza ricordare a scuola che è anche il sessantennale di Hiroshima e Nagasaki



Il 16 luglio 1945 l'esplosione sperimentale di Alamogordo nel New Mexico inaugurava l'era atomica. Il 6 agosto 1945 l'Enola Gay sganciò la bomba all'uranio su Hiroshima. La notizia ufficiale venne data da Truman il 9 agosto. Lo stesso 9 agosto un'altra bomba, al plutonio, fu sganciata su Nagasaki.

Alla fine del 1945 si valutava che il numero delle vittime ammontasse a circa 140.000 persone a Hiroshima e 70.000 a Nagasaki. Ma dopo cinque anni le vittime erano già salite a 300.000 e la morte differita a causa di leucemie e tumori continuò negli anni successivi. Inutile soffermarci sullo scenario apocalittico della distruzione e sulle sofferenze di chi non morì subito ma fu ustionato e contaminato.

«Siamo stati schiacciati da una forza – arbitraria e violenta – che non aveva

nulla a che fare con la guerra», ha detto Ota Yoko, uno scrittore giapponese sopravvissuto a Hiroshima. Ma, a ben guardare, l'arma atomica fu febbrilmente progettata, costruita e usata nel quadro di una guerra che aveva raggiunto *l'ultimo grado di ferocia* («La civiltà meccanica è giunta al suo ultimo grado di ferocia», scrisse Camus l'8 agosto del 1945). Hiroshima fu possibile all'interno della logica della guerra totale, dell'identificazione del nemico con il male assoluto, della mobilitazione ideologica sul tema dello scontro tra civiltà e barbarie. La stessa logica si rafforzò con la guerra fredda, anche se proprio l'esistenza di arsenali atomici che avrebbero distrutto insieme aggrediti e aggressori fu un potente freno a quella «scalata agli estremi» cui, come dice Clausewitz, tende la guerra. Per renderci conto dell'*anestesia etica* a

cui può portare la convinzione di dover fronteggiare un nemico totale basterà ricordare due fatti riportati da Fieschi e Paris. Nell'aprile '43 Fermi e Oppenheimer discussero seriamente la possibilità di contaminare con sostanze radioattive il cibo in Germania. Alla fine del 1950 il generale McArthur, comandante delle truppe americane in Corea, propose non solo di usare le atomiche ma anche di isolare la Cina con una cintura di cobalto radioattivo sparso nei mari.

Questo per il *dopo*. Quanto al *prima*, l'uso dell'atomica fu una svolta qualitativa che si inseriva in una progressione di bombardamenti terroristici contro i civili che ha il inizio già nell'aprile del 1937, durante la guerra di Spagna, quando la cittadina basca di Guernica fu distrutta dall'aviazione tedesca. Nel novembre del 1940 la Luftwaffe distrusse Coventry, città delle Midlands, e una parte di Lon-

Qualche proposta di lettura

Per un inquadramento generale:

Roberto Maiocchi, *L'era atomica*, Giunti, Firenze 1993 (Collana XX Secolo). Scritto da un docente di Storia della scienza all'Università cattolica di Milano. Un libro, ricco apparato iconografico, didatticamente utile su tutti gli aspetti della storia del nucleare militare e civile.

Luigi Bonanate, *Orientamenti per la ricerca: la guerra atomica*, in appendice alla voce "Guerra" di **Fabio Levi**, in "Gli strumenti della ricerca. 1" de *Il mondo contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 1981. Per collocare la questione atomica nell'ampio panorama delle interpretazioni e discussioni sulla guerra, si vedano di Bonanate: *La guerra nella società contemporanea. Scritti scelti*, Principato, Milano 1972 (e successive ristampe) e *Guerra e pace. Due secoli di pensiero politico*, Franco Angeli, Milano 1994.

Nanni Salio, *Cinquant'anni di nucleare civile e militare*, saggio molto chiaro, denso di riflessioni e di dati, in *10 d.C. (dopo Chernobyl). Cinema e nucleare*, Catalogo della rassegna di Cinemambiente, Torino 1996.

Sugli scienziati atomici:

Robert Jungk, *Gli apprendisti stregoni. Storia degli scienziati atomici*, Einaudi, Torino 1958 (poi ristampato più volte nella PBE). Un "classico" molto avvincente.

Antonino Drago e Giovanni Salio, *Scienza e guerra. I fisici contro la guerra nucleare*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1983. Sulla responsabilità delle stragi di Hiroshima e Nagasaki cfr. le pp. 11 - 45.

Roberto Fieschi, Claudia Paris De Rienzi, *Macchine da guerra. Gli scienziati e le armi*, Einaudi, Torino 1995. Agilmente divulgativo. La questione atomica è trattata all'interno di un ampio quadro su scienza, tecnica, guerra nel mondo contemporaneo.

Pietro Greco, *Hiroshima. La fisica conosce il peccato*, Editori Riuniti, Roma 1995. Traccia anche un'interessante tipologia delle diverse risposte etiche degli scienziati atomici.

Altri libri su Hiroshima:

Giano pace ambiente problemi globali, "1945, anno zero. 3. La bomba", n. 21, settembre - dicembre 1995. Articoli di L. Cortesi, L. Bonanate, G. Alperovitz, B. J. Bernstein, E. Collotti Pischel, F. Mazzei, L. Ciferri - M. Muramatsu, A. d'Orsi, C. Pianciola, M. Dioguardi. Alcuni saggi sono stati ripresi in **Francesco Soverina (a cura di)**, *Olocausto/Olocausti. Lo sterminio e la memoria*, Odradek, Roma 2003.

John Rawls, *Hiroshima, non dovevamo*, Donzelli, Roma 1995 (I libri di "Reset"). Volumetto che contiene oltre al saggio di Rawls (forse il più famoso filosofo politico statunitense) una bella introduzione di Nadia Urbinati e vari altri interventi.

Ian Buruma, *Il prezzo della colpa. Germania e Giappone: il passato che non passa*, Garzanti, Milano 1994. Inchiesta giornalistica di alto livello sulla memoria, sulle rimozioni, sulla sacralizzazione simbolica dei luoghi.

Riflessioni filosofiche:

Di **Günther Anders** sono da leggere il bellissimo, anche letterariamente, *Essere o non essere. Diario di Hiroshima e Nagasaki*, Einaudi, Torino 1961 (ripubblicato da Linea d'Ombra, Milano 1995) e il volumetto, essenziale per capire la riflessione etico-politica andersiana sulla tecnica, *Noi figli di Eichmann*, Giuntina, Firenze 1995. Importante anche: **G. Anders e Claude Eatherly**, *Il pilota di Hiroshima ovvero La coscienza al bando*, Linea d'Ombra, Milano 1992.

Di **Norberto Bobbio** si segnalano due volumi densi di chiarimenti concettuali: *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, Bologna 1979, più volte ristampato; *Il terzo assente. Saggi e discorsi sulla pace e la guerra*, Sonda, Torino 1989, a cura di Pietro Polito.

Sui crimini di guerra:

Michael Walzer, *Guerre giuste e ingiuste. Un discorso morale con esemplificazioni storiche*, Liguori, Napoli 1990. Due capitoli contengono acute osservazioni su Hiroshima, Dresda, la deterrenza nucleare (pp. 329-373).

Roy Gutman e David Rieff (a cura di), *Crimini di guerra. Quello che tutti dovrebbero sapere*, Contrasto-Internazionale, Roma 1999. In ordine alfabetico, da "Aggressione" a "Zone grigie del diritto internazionale umanitario". Ne è uscita un'edizione aggiornata nel 2003.

[C. P.]

dra. Dopo Coventry i bombardieri inglesi ebbero l'ordine di colpire il centro delle città in Germania. Ma questo fu continuato ben oltre lo stato di emergenza. Non c'era più nessuna ragione bellica quando fu distrutta Dresda, il 15 febbraio del 1945, in un bombardamento apocalittico che provocò 135.000 morti. Kurt Vonnegut, l'autore del capolavoro *Mattatoio n. 5* (ora ripubblicato da Feltrinelli), era un giovane soldato, prigioniero americano a Dresda quando ci fu la strage: «Il bombardamento di Dresda fu un fatto irrazionale, senza significato militare... Volevano solo bruciare completamente la città e uccidere tutti quelli che potevano con il fuoco, il fumo e la mancanza di ossigeno. Stesso schema di Hiroshima, ma con una tecnologia più primitiva» (in *Linea d'Ombra*, dicembre 1990).

La bomba atomica segnò un salto qualitativo in quanto non era un mezzo di guerra nel senso tradizionale dello *jus in bello*, cioè di un mezzo per colpire obiettivi militari e per danneggiare i combattenti nemici. Era fatta per uccidere intere popolazioni. La strage di civili, i danni ambientali, gli effetti micidiali e incontrollabili a lungo termine, risultano inevitabilmente e tragicamente sproporzionati ai fini bellici, anche in un impiego limitato e "tattico" come fu quello del 1945. «Le armi nucleari fanno esplodere la teoria della guerra giusta» ha scritto anni fa il teorico della guerra giusta Michael Walzer. Secondo Hannah Arendt, Hiroshima e i bombardamenti indiscriminati sulle città come avvenne a Dresda mostrano che non è più possibile mantenere la distinzione tra guerra e crimine. Nella seconda guerra mondiale, «il bombardamento a tappeto di città aperte e soprattutto le bombe atomiche sganciate su Hiroshima e Nagasaki erano evidenti crimini di guerra nel senso della convenzione dell'Aja [del 1899 e 1907, NdR]. [...] Alla fine della seconda guerra mondiale tutti sapevano che i progressi tecnici compiuti nella fabbricazione delle armi rendevano ormai "criminale" qualsiasi guerra. Proprio la distinzione tra soldati e civili, tra esercito e popolazione, tra obiettivi militari e città aperte, su cui si fondavano le definizioni che dei crimini di guerra aveva dato la convenzione dell'Aja, proprio quella distinzione era ormai antiquata» (*La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 263).

Hiroshima e Nagasaki sono state talvolta, con buone ragioni, avvicinate per alcuni aspetti a Auschwitz. «C'era

ancora resistenza? Ci poteva essere resistenza? Non fu più che una strage. [...] L'uomo che distrugge le zanzare coi mezzi della tecnica moderna, non "fa guerra", perché non incontra resistenza; ma si limita ad eseguire un compito tecnico. Così Hitler, quando "immetteva" i detenuti dei Lager negli impianti di liquidazione, non faceva guerra agli ebrei, agli zingari o agli esseri inferiori, ma li annullava semplicemente. E questo principio ha avuto la sua continuazione qui. Anche qui non si contava su nessuna resistenza.

Nagasaki e gli impianti di liquidazione sono delitti dello stesso genere» (G. Anders, *Essere o non essere. Diario di Hiroshima e Nagasaki*, Linea d'ombra, Milano 1995, pp. 63 e 150).

L'imperativo che secondo Anders dobbiamo assumere nell'era atomica è *Abbi il coraggio di avere paura*, non in senso negativo ma positivo e attivo. Lo reinterpretiamo liberamente come imperativo categorico a cercare ostinatamente «le vie della pace» e a promuovere rapporti umani improntati alla nonviolenza. ●



La guerra della memoria. Una questione politica

MARTA BAIARDI

Avere prodotto tante memorie divise e spesso contrapposte è sicuramente un esito europeo e di lunga durata della seconda guerra mondiale



▼
L'Italia si trova da tempo investita in pieno da questa "guerra della memoria"¹, diventata anche uno dei contrassegni distintivi del governo di centro destra, impegnato su questo versante con molta determinazione. Mancando la fiducia nella scuola, considerata un pericoloso ed irredento feudo della sinistra, ad essere investita del ruolo di *magistra* in questo campo è stata soprattutto la televisione. La storia contemporanea ha permeato di sé i palinsesti di tutte le reti a tutte le ore. In ogni dibattito politico lo "storico", spesso più presunto che effettivo, non manca mai a dire la sua, felice e ignaro di tradire la propria disciplina – ricerca pacata e rigorosa di verità provvisorie – per farsi strumentalizzare dai toni accesi dello spettacolo politico.

Allo stesso modo è cresciuta sensibilmente la produzione di teleromanzi a sfondo storico. Di scarso livello artistico ma con ascolti considerevoli, alle opere di *fiction* televisive sembra sia stato affidato un vero e proprio programma di rieducazione nazionale. Una sequela di brave e sfortunate persone – spiccano i salvatori di ebrei – è sfilata sui nostri teleschermi: Perlasca, il carabiniere D'Acquisto, l'ottimo questore di Fiume Palatucci, i martiri di Cefalonia, gli infoibati, gli esodanti. Nel comodo della propria poltrona lo spettatore si può davvero riconfortare: gli italiani sono sempre e comunque bravissima gente, eroi tanto grandiosi quanto malcerti e vittime innocenti bisognose di pietà. In questa indige-

sta retorica nazionale gli italiani non risultano mai responsabili in proprio di alcunché: di volta in volta si presentano come fascisti bonaccioni, in linea con le belle «villeggiature» dei confinati ricordate dal premier, o antisemiti per sentito dire, finiti chissà come alleati in guerra a fianco dei nazisti, loro sì davvero crudeli. Non una domanda emerge, non una questione problematica, nulla che possa disturbare i consigli per gli acquisti e la coscienza storica nazionale in via di pacificazione.

Ma l'offensiva della destra sulla memoria storica non si ferma qui.

Proprio in occasione del sessantesimo della liberazione, il settimanale di Marcello Dell'Utri, *Domenicale*, non ha perso l'occasione per festeggiare a modo suo la liberazione dal nazifascismo, rilanciando la campagna cara ai revisionisti nostrani per l'abolizione del 25 aprile. Considerata «data che divide invece di unire», il 25 aprile andrebbe abrogato anche perché marcherebbe l'identità nazionale soltanto in negativo (Marcello Pera).

Ciò che in realtà disturba enormemente la destra è la (fondata) impressione che bene o male sopra il fascismo tuttora perduri nel sentire comune «un marchio infamante»² e che viceversa l'antifascismo possa vantare un «valore etico» aggiunto da far valere in politica.

Secondo il direttore del *Domenicale*, ciò non deriverebbe in alcun modo dai tanti disastri combinati dal regime ma sarebbe invece una colpa da attribuirsi

agli intellettuali. Irretiti dalla "vulgata" azionista e comunista (pari sono?), essi sarebbero stati poi così abili da farsi seguire in questo antifascismo "mitico" dal popolo (popolo bue?).

Moltiplicare le feste

Allora se abolire *tout court* la festa della liberazione per la destra risulta impossibile proprio a causa di questo "fastidioso" perdurare dell'antifascismo, tenace ostacolo ad una riabilitazione piena del ventennio e della RSI, per modificare la «carta d'identità»³ della repubblica più furbescamente si è cercato di indebolire l'impatto delle ricorrenze del 25 aprile e del 27 gennaio moltiplicando per legge le feste civiche comandate attraverso il parlamento.

La più recente e sgraziata tra queste proposte governative è quella assai recente dell'istituzione del "Giorno della libertà" (9 novembre) con il compito di commemorare l'abbattimento del muro di Berlino e i nefasti dei totalitarismi (altrui). Peccato che il 9 novembre sia in realtà il ben triste anniversario del *pogrom* nazista della notte dei cristalli (1938), data davvero improponibile per qualsiasi "festeggiamento" e celebrata invece giustamente in Germania dal governo e dalla comunità ebraica come evento luttuoso per eccellenza. Evidentemente i nostri governanti ignorano non solo la storia «ma anche il più recente dibattito tedesco dopo la caduta del muro di Ber-



lino, che portò appunto a scartare questa data e a scegliere il 3 ottobre per la celebrazione dell'unificazione tedesca»⁴.

In realtà non solo di ignoranza e di figuracce si tratta ma di un vero e proprio «ritorno del rimosso fascista»⁵ nel discorso pubblico.

Il sintomo più vistoso di questa deriva è oggi rappresentato dal disegno di legge⁶ di Alleanza Nazionale che vorrebbe riconoscere ai militi della RSI lo stato di militari combattenti equiparati a tutti gli altri belligeranti della seconda guerra mondiale. In nome dell'«amore sconfinato» che i repubblicani nutrono per la patria e «per non degradare la nostra razza» (sic!), chi ha combattuto per la libertà e per costruire la democrazia in Italia viene messo sullo stesso piano di chi fieramente invece questo disegno avversava in nome di un'Europa fondata sul Nuovo Ordine Europeo nazista.

La verità è che una storiografia neofascista intesa come rigorosa ricostruzione storica delle ragioni della rovinosa sconfitta non poté svilupparsi, inibita dalla stessa natura nostalgica – quindi acritica – della cultura politica del Movimento Sociale Italiano, erede del ventennio e della Repubblica di Salò. Tuttavia un'«altra memoria»⁷, tenacemente contrapposta all'antifascismo resistenziale, fondata su una cospicua memorialistica di reduci, si propose altrettanto precocemente. Da qui originò una narrazione carsica, parallela ed alternativa a quella antifascista capace di rivendicare legittimità

piena alla RSI e costituire il cemento ideologico per una salda appartenenza identitaria neofascista. Ed è proprio questa narrazione, fortemente sollecitata da istanze politiche, ad emergere oggi nella guerra di memoria in corso. Anche l'istituzione della giornata del ricordo del 10 febbraio⁸, dedicata alle vittime delle foibe e dell'esodo giuliano-dalmata, nasce da questa memoria parallela del neofascismo italiano. Ma in questo caso una specie di nemesi ha prevalso sulla politica governativa della memoria e quest'anno l'occasione, tanto sperata dalle destre per celebrazioni di stampo meramente nazionalistico, è invece loro sfuggita completamente di mano. Così di foibe ed esodo hanno parlato in tutta Italia, chiamati prevalentemente nelle scuole, quegli storici che da anni proficuamente se ne erano occupati, legati all'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nel Friuli e Venezia Giulia⁹ e da cui è scaturita una ricerca storica rilevante, che malgrado i numerosi e pregevoli contributi scientifici non aveva ancora avuto l'occasione di misurarsi con un pubblico tanto largo e variegato.

«Abbiamo girato l'Italia come trottole trovando molto interesse, molta curiosità ma anche tanta impreparazione da colmare» ha dichiarato Raoul Pupo dopo questa esperienza¹⁰.

Con pazienza e superando ignoranze e disorientamenti, in occasione del primo giorno del ricordo gli storici triestini hanno potuto esportare quanto avevano scoperto in anni di lavoro: la

natura profondamente europea e niente affatto localistica dei processi storici che hanno segnato le terre del confine orientale; quel «laboratorio giuliano» attraversato tanto drammaticamente da tutti i grandi sconvolgimenti che hanno caratterizzato il Novecento europeo: virulenza dei nazionalismi, guerre, stragi, violenze razziste, dolorosi spostamenti di popolazione e pesanti fardelli di odi non estinti. ●

NOTE

1. F. Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 ad oggi*, Laterza, Roma - Bari 2005.

2. A. Crespi, «La fine del 25 aprile», in *Domenicale. Settimanale di cultura*, anno IV, n. 14, 2 aprile 2005.

3. S. Luzzatto, *La crisi dell'antifascismo*, Einaudi, Torino 2004, p. 32.

4. L. Novelli Glaab (presidente del Coordinamento donne italiane di Francoforte), *Lettera a "Prima Pagina"*, Raitre (sabato 16 aprile 2005, ore 8.00).

5. E. Traverso, «Storia e memoria. Gli usi politici del passato», in *Novecento. Fare memoria, costruire identità*, n. 10, gennaio - giugno 2004, p. 21.

6. Legge n. 2244 (presentata nel febbraio 2005).

7. F. Germinario, *L'altra memoria. L'Estrema destra, Salò e la Resistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, p. 16.

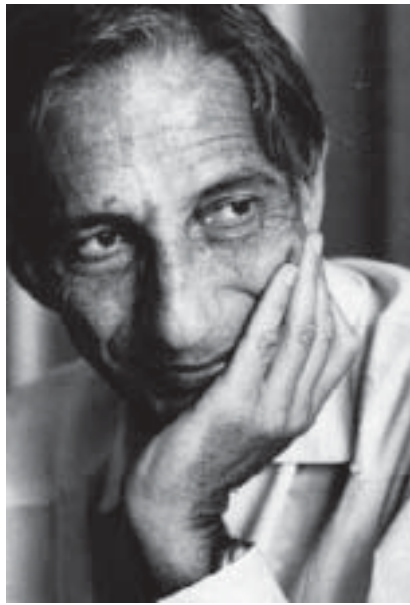
8. Legge n. 92 del 30/3/2004.

9. Cfr.: R. Pupo, R. Spazzali, *Foibe*, Bruno Mondadori, Milano 2003; G. Valdevit (a cura di), *Il peso del passato. Venezia Giulia 1943-1945*, Marsilio, Venezia, 1997; B. Crainz, *Il dolore e l'esilio. L'Istria e le memorie divise d'Europa*, Donzelli, Roma 2005.

10. R. Pupo, impressioni raccolte dall'autrice il 19 aprile 2005 durante una conversazione telefonica. Si ringrazia lo storico dell'Università triestina per la gentile disponibilità.



MAESTRE E MAESTRI



Ivan Illich, maestro della convivialità

FILIPPO TRASATTI

Un genio nomade dai multiformi
interessi

Nato a Vienna da un padre di nobili origini dalmate e da una madre ebrea sefardita e fin da piccolo compì frequenti viaggi in Europa e rimase fino all'ultimo un instancabile nomade. La sua formazione avvenne tra Salisburgo, Firenze, Roma, ma Illich (1926-2002) non ebbe mai un buon rapporto con le scuole, né con le discipline. Era sociologo, filosofo, linguista (conosceva una decina di lingue), teologo, ma forse più di ogni altra cosa uno storico delle istituzioni. Dopo la formazione teologica all'Università Gregoriana in Vaticano, fu ordinato prete ed ebbe come primo incarico la cura di una parrocchia a prevalenza portoricana vicino a Manhattan. È lì che nel cuore del primo mondo a contatto con gli ultimi, cominciò a capire i meccanismi dell'esclusione e dell'alienazione degli individui attraverso l'istituzionalizzazione della vita. Nel 1956 divenne vice rettore dell'Università di Puerto Rico e nel 1961 fondò il Centro interculturale di documentazione (CIDOC) a Cuernavaca in Messico, un centro in cui passò gran parte dell'intellettualità radicale degli anni Sessanta e Settanta, centro che avrebbe dovuto formare i volontari e missionari per i paesi del terzo mondo. Qui nacque la critica di Illich allo sviluppo, all'idea stessa di paesi in via di sviluppo, condannati a un'eterna povertà dall'impari confronto con i paesi già sviluppati. Contemporaneamente Illich si impegnava contro la guerra, le banche, le grandi corporation e perciò riuscì facilmente a divenire sospetto

alla CIA, al governo americano e al Vaticano. Il Santo Uffizio cominciò un procedimento contro di lui e Illich abbandonò il proprio abito, la funzione sacerdotale e la Chiesa. Gli anni Settanta furono quelli della notorietà per la pubblicazione dei suoi scritti più noti e polemici sulla critica alle istituzioni della scuola, della salute, per una rivoluzione nonviolenta verso un modello sociale di convivialità. Nei decenni successivi continuò a lavorare secondo uno stile diverso: conferenze in ogni parte del mondo, brevi saggi che esploravano nuovi campi dei suoi multiformi interessi, seminari interdisciplinari con gruppi di collaboratori scelti al di fuori dell'istituzione accademica, provenienti da ogni parte del mondo, soprattutto alle università di Brema e della Pennsylvania. Nei suoi ultimi scritti si è occupato di temi affascinanti come la velocità, l'esperienza del dolore nella contemporaneità, i mutamenti nello

sguardo nell'epoca delle immagini, la mente alfabetizzata e l'impatto con il computer. La sua opera, soprattutto quella degli ultimi anni, resta un campo immenso da coltivare; il suo magistero, un esempio di come si possa essere veramente geniali senza essere egocentrici, supponenti, accecati dall'importanza del proprio lavoro, sempre disposti a spostare lo sguardo e a mettersi in dialogo con gli altri con una smisurata curiosità umana. Tra le sue opere, che sono in corso di ristampa presso l'editore Bruno Mondadori di Milano, ricordiamo *La convivialità* (1974), *Nemesi medica* (1977), *Il genere e il sesso* (1984), *Lavoro ombra* (1985), *Nello specchio del passato* (1992), *Nella vigna del testo* (1994). Particolarmente interessante per avere un'immagine del percorso di Illich è il libro *Conversazioni con Ivan Illich* (a cura di David Cayley), Elèuthera 1994. ●

Giù le mani dai bambini

Il Ministero della Salute ha avviato l'inaugurazione dei centri regionali per la somministrazione di psicofarmaci ai minori, e sta strutturando un registro nazionale per la schedatura di tutti i minori sotto terapia. È la denuncia del Comitato "GiuleManidai-Bambini" ®, - costituito da alcune associazioni e nazionali, tra le quali l'Agesci e le ACLI, e l'Age - promotore dell'omonima campagna di farmaco vigilanza (www.giulemanidaibambini.org). La tavola rotonda nazionale (Torino, 28 maggio 2005) sulla reintroduzione del Ritalin e sull'apertura dei centri regionali per la somministrazione di psicofarmaci ai bambini ha riaperto il dibattito sugli abusi nella somministrazione di psicofarmaci a bambini e adolescenti. Esperti italiani e con statunitensi hanno fatto il punto su questa delicata tematica e hanno lanciato una campagna d'informazione.

Per contatti e informazioni:
tel. 337.415305, e-mail
portavoce@giulemanidaibambini.org.

Il conflitto come risorsa

È rivolto a genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali, formatori. *Il conflitto come risorsa*, il corso di formazione sulle competenze per crescere nei conflitti ("La distinzione fra violenza e conflitto"; "L'impatto emotivo del conflitto"; "Lo stile conflittuale personale"; "Il conflitto come strumento relazionale e di gruppo"; "Negoziazione e mediazione nella prospettiva della gestione maieutica dei conflitti") che si tiene a Genova, dal 6 al 9 luglio 2005, per iniziativa del CPP - *Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti* (www.cppp.it).

So-stare nel conflitto

La IX edizione di *So-stare nel conflitto*, corso di specializzazione del *Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti di Piacenza*, è articolata in 7 moduli: 9 - 12 giugno 2005, Il gruppo di apprendimento come laboratorio di conflitti; 9 - 11 settembre, La ricerca intrapersonale: aspetti emotivi e autobiografici; 7 - 9 ottobre, La capacità esplicativa attraverso la pratica della negoziazione; 2 - 4 dicembre, Aiutare a gestire conflitti tra mediazione e consulenza maieutica; 13 - 15 gennaio 2006, La pratica della consulenza maieutica (I); 10 - 12 febbraio, La pratica della consulenza maieutica (II), 1 aprile, Supervisione e prova di fine corso. Per informazioni: e-mail specializzazione@cppp.it, sito www.cppp.it.



Israele: il coraggio di rifiutare

«Non vogliamo partecipare all'occupazione».

Riportiamo la lettera coraggiosa e importante

sottoscritta da oltre 300 ragazze e ragazzi studenti liceali israeliani (14 aprile 2005) *refusniks* al Capo del Governo Ariel Sharon, al Ministro delle Difesa Shaul Mofaz, al Capo di Stato Maggiore Moshe Yaalon, al Ministro dell'Educazione Limor Livnat



«**N**oi, ragazze e ragazzi, cittadini israeliani che crediamo nel valore della democrazia, dell'umanesimo, e del pluralismo, annunciamo che rifiuteremo di prendere parte alla politica d'occupazione e di oppressione decisa dal Governo israeliano. Le nostre origini sociali sono diverse, ma siamo tutti d'accordo che questi valori siano la base per l'esistenza di una società giusta. Ogni persona ha il diritto alla vita, all'uguaglianza, all'onore, alla libertà, che sono i diritti fondamentali dell'uomo. Il nostro obbligo civile e morale è operare in favore di questi diritti, rifiutando di partecipare alla politica di occupazione e oppressione.

L'occupazione porta alla perdita dell'umanità e di molte vite umane. Colpisce i diritti fondamentali di milioni di persone e causa ogni giorno sofferenza e morte. Porta alla confisca di terre, alla distruzione massiccia di case e di edifici pubblici, ad arresti e condanne a morte senza processo, alla tortura e uccisione di persone innocenti, produce fame, mancanza di cure mediche adeguate, punizioni collettive, costruzione e ingrandimento di insediamenti, e, in una parola, la negazione di ogni vita normale nei territori occupati e in Israele. Questa flagrante violazione dei diritti umani va contro la nostra visione del mondo ed è contraria alle convenzioni internazionali firmate e ratificate dallo Stato d'Israele.

L'occupazione non contribuisce alla sicurezza dello Stato e dei suoi cittadini, ma all'opposto, la pregiudica. Fa crescere la disperazione e l'odio fra i palestinesi, incoraggia il terrorismo e fa continuare lo spargimento di sangue. Una vera sicurezza sarà raggiunta solo con la fine dell'occupazione, con l'abbattimento

del muro dell'Apartheid, e con un accordo di Pace fra lo Stato d'Israele e il popolo palestinese e il mondo arabo. L'attuale politica dello Stato non deriva da una necessità militare, ma da una visione nazionalista e messianica.

L'occupazione corrompe la società israeliana rendendola una società militarista, razzista, sciovinista e violenta. Israele spreca le sue risorse per perpetuare l'occupazione e la repressione nei territori occupati, quando molte centinaia di migliaia di cittadini israeliani vivono in una povertà vergognosa. Gli israeliani hanno subito negli ultimi anni un degrado di tutti i sistemi pubblici. Educazione, sanità, infrastrutture, pensioni, servizi sociali – tutto quello che riguarda il benessere dei cittadini israeliani – è trascurato per il mantenimento degli insediamenti, quando maggior parte della popolazione è contraria ad essi. Non possiamo guardare senza fare qualcosa per quanto riguarda questa situazione che è una "liquidazione mirata" dell'uguaglianza.

Speriamo di vivere in una società giusta dove regni l'uguaglianza fra tutti i cittadini. La politica dell'occupazione e dell'oppressione impedisce questa visione e noi rifiutiamo di farne parte. Chiediamo di contribuire alla società per mezzo di una via alternativa che non colpisca gli esseri umani.

Chiamiamo tutti i giovani prossimi all'arruolamento e tutti i soldati nell'esercito israeliano di domandarsi se vogliono far parte della politica di distruzione rischiando la propria vita. Crediamo che ci sia una via alternativa». ●

[Per chi voglia saperne di più: www.shmnsitim.org].

Resistenza, costituzione e scuola

ANDREA BAGNI

Non è affatto facile trovare insieme a raccontare e discutere padri e figli, nonni e nipoti. Si sentiva vera passione, come il segno di una storia comune, di un filo della memoria di cui ancora si tengono i capi. Che non si "addipana" del tutto, tipo *casa dei doganieri*.

Non capita spesso però. Non capita a scuola.

Il primo rischio qui è che *resistenza e costituzione* si riducano a materie scolastiche, capitoli fra gli altri. E non sono tanto sicuro se depositi qualcosa fuori della dimensione delle lezioni e dei voti, magari come senso della storia e dello stato. In aprile mi sono trovato con classi intere che non chiedevano ma pretendevano di passare tutta la mattina a guardare in tv i funerali di Giovanni Paolo II. Come si poteva non permetterlo? Una ragazza mi ha detto che ha fatto molti miracoli e ha fermato una guerra; quale?, una. Che importanza ha se ci sono dei non cattolici o non credenti, perché dovrebbero impedirvi qualcosa a noi che siamo italiani? (e infatti si guardano bene quelli, per paura di essere odiati temo, dal chiedere qualcosa). Ma il senso della storia e della misura non è meno in crisi fuori delle aule, anzi. Forse proprio nel luna park di riti, spettacolo, santità (subito!), mitologia che festeggia dappertutto, il bisogno di guide e riferimenti forti cresce e attrae ragazze e ragazzi (che hanno sinceramente, mi sembra, vissuto l'evento come l'Evento). Ma io continuo a pensare che c'è anche altro in questo vuoto di senso, fiera mediatica delle appartenenze. Una specie di distanza da tutto, che

Mi hanno invitato alcuni miei ex studenti a una celebrazione dei sessant'anni della Resistenza. Hanno ormai una trentina d'anni, ma si ricordano ancora della scuola (bello) e sono figli di partigiani, addirittura iscritti all'Anpi (bellissimo). E l'incontro è stato splendido

può essere spazio di ricerca e apertura.

Non che sia più facile per questo parlare dei valori della resistenza e della costituzione. Anzi un discorso che tende semplicemente a farne un oggetto di venerazione, se finisce nella retorica e nella nostalgia non funziona (forse funziona solo se parlano i vecchi partigiani: allora la legge scritta diventa vita, speranza di cambiamento per la quale si può morire; e anche la famosa violenza, una specie di autonegazione: difesa e prefigurazione di un'altra società che dica *mai più guerra*, tessuto e pratica di liberazione). Ma il disastro del teatro politico presente getta la sua luce sul passato della repubblica e non è un bel vedere; difficile riproporlo, difficile pensarlo (e farlo pensare) riformabile.

Il punto è quel vuoto-apertura di cui dicevo. La forza di quelli che vogliono farla finita con le lungaggini della democrazia parlamentare (più numerosi di Berlusconi, basta guardare gli statuti regionali presidenzialisti che riducono le assemblee elettive a poco

più di organismi consultivi) è la crisi del sistema dei partiti e della rappresentanza. Ridotti a comitati elettorali di un voto e a cura del proprio collegio. Se i "corpi intermedi" restano questi, se la cittadinanza orfana di partito resta chiusa nelle sue casette, chiaro che il messaggio che offre di scavalcare tutto e affidarsi direttamente al Premier funziona. Il fatto è che c'è altro in quella crisi. Anche per ragazze e ragazzi credo (se non c'è, temo sia inutile *predicare* certi valori).

Il punto è che la Costituzione del '48 (così com'è, le costituzioni mica si aggiornano come calendari) è un sistema di garanzie che vale anche per quel vuoto e per quella apertura.

Mi viene in mente la discussione sulla difesa della magistratura e dello stato di diritto dal berlusconismo che ha attraversato una parte del movimento dopo Genova. *Che c'entriamo noi con lo stato e la magistratura, quante volte ci hanno arrestato e processato, che dobbiamo difendere della democrazia formale borghese...*

C'è da difendere proprio lo stato di diritto, la possibilità di *spazio* per la politica e l'esistenza. Per un'altra forma di democrazia, fatta di singolarità più che di masse, forse; più di auto-rappresentazione che di rappresentanza. Fondata su spazi pubblici disponibili a una vita da inventare (collettiva però, per gli ipermercati e le televisioni nei salottini va bene Berlusconi). È una garanzia per l'agibilità politica delle strade e delle piazze. Per le reti di volontariato e associazionismo, consumo critico ed economia alternativa. Per la lingua personale e politica che parla dai balconi, perfino dalle scritte sulle magliette, dagli sms e dalle email.

Perché chi ha diciott'anni possa inventare qualcosa. Quel pomeriggio di sole, ascoltando i partigiani si sentiva che per loro la costituzione parlava ancora del presente e del futuro, non del passato e basta. E non solo per gli articoli programmatici ancora da realizzare (lavoro salute istruzione...): strumenti per essere *liberi* e dunque fare società e politica, più che orizzonte finale da raggiungere una volta per tutte.

È che quando parli della tua vita sei sempre vicino alla vita degli altri, quando racconti delle tue speranze ascolti e parli alle speranze di tutti. Secondo me bisognerebbe difenderla così la Costituzione. Parlando del futuro, di quello che potranno fare della loro esistenza (cioè della *repubblica*) ragazze e ragazzi di oggi. Di quello che potranno costruire come mondo comune in questo vuoto spettacolare, prima che lo riempiano i Santi e i Premier. ●

Strangers in music

FILIPPO TRASATTI

Li vedi circolare sugli autobus, a scuola per i corridoi, a volte in classe, tra un'ora e l'altra, attaccati alle cuffie del walkman come alla bombola d'ossigeno (i più ricchi ancora pochissimi a scuola con il trendy iPod: ma che ci fai di 10.000 o 30.000 canzoni?). A volte soli, persi in un mondo di musica finalmente scelto da loro, qualcosa che possono godersi in pace, senza che nessuno li disturbi. Altre volte tenerissimi in coppia, con un auricolare a testa, come strane creature a due teste, tenute insieme da una colonna sonora

Capita anche a me, naturalmente. Lo faccio spesso, sugli autobus, sui metrò, persino in gita con loro, quando con grande soddisfazione ci scambiamo i cd da ascoltare. Anche a scuola capita di scambiarsi dischi, pareri, a volte addirittura di andare insieme a un concerto. Certo molto spesso anche nella musica, come in mille altre cose, i nostri mondi hanno pochi punti di tangenza. Ma grazie ad alcuni di loro particolarmente appassionati e competenti in questi anni ho scoperto musicisti che poi ho continuato ad ascoltare. Qualche anno fa uno studente mi ha portato per mesi da ascoltare, a due cd alla volta, l'intera la discografia dei Queen, in rigoroso ordine cronologico. Insomma una notevole fatica, ma l'intenzione era buona.

Scambi

Non mi basta però vivere questi scambi come un complotto carbonaro, da nascondere negli interstizi di tempo libero. Così da un paio d'anni, con le classi nuove del triennio (insegno filosofia e storia in un liceo classico alla periferia di Milano), prima di dedicarmi al corso programmato, allo sviluppo degli argomenti e a tutte le altre attività che fanno parte della variegata attività didattica, riservo una giornata (un paio d'ore) a quella che chiamo la carta d'identità musicale della classe. Chiedo a ciascuno di portare a scuola un pezzo che lo rappresenti, che lo descriva musicalmente agli altri, un pezzo del cuore da condividere. Ovviamente sono perplessi, alcuni addirittura all'inizio rifiutano. Perché sembra una violazione inopportuna del loro mondo: puoi farmi domande sulla rivoluzione francese o sul



dualismo cartesiano, ma per favore non chiedermi la parola e la musica che mi definisca. Poi riluttanti accettano e ci sediamo tutti insieme in quella che, pomposamente, chiamiamo aula d'ascolto, con un impianto hifi e una tastiera e a turno ciascuno propone un brano musicale. È anche un esercizio di pazienza, perché non sempre si ama la musica che gli altri ci propongono. Che so Francesca propone un pezzo di Laura Pausini (orrore!), oppure Tommaso *Gangster Paradise* di Coolio (mai sentito, però non mi dispiace). In un ordine casuale, a turno, si aprono mondi: dal prevedibile, ma sempre per me commovente *Imagine* di John Lennon che mi trattengo dal canticchiare, al bellissimo *Sogno di Maria* di Fabrizio (segno che tra me e Piero c'è un'affinità segreta, invisibile fuori dalla musica?). Ci sono tanti modi di ascoltare la musica, come si mangia un bigné alla crema o un gelato al pistacchio e cioccolato, oppure danzando (senza darlo troppo a vedere), oppure invece immersi in una concentrazione intima e dolorosa, e tutti questi modi si mescolano

Alcuni te li aspetti, non so *Elio e le storie tese* di Fabio ironico e sornione, ma che ci fa lì *Piece of my Heart* di Janis Joplin? E il tranquillo timidissimo quasi invisibile studente che ci fa ascoltare un arrabbiatissimo *Bad Loves* di Eric Clapton? E *last but not least* il *Dies irae* dal *Requiem* di Mozart di Federico, quasi imbarazzato per la scelta classica?

Da dove viene questa musica? Attraverso quale vie li ha raggiunti e commossi? Perché hanno scelto proprio quel brano per dividerlo con gli altri della classe e con me?

Per capirlo ci vorrebbe un anno scolastico. Forse impareremo davvero qualcosa di questi sconosciuti che ci stanno di fronte. Per finire ho cercato di rimettere insieme questi pezzi proponendo un altro lavoro. Ciascuno poteva scrivere un breve racconto, a partire dal testo del brano o dalla circostanza in cui l'ha incontrato la prima volta, per provare a dire agli altri qualcosa di più. L'esperimento non è riuscito, per ora. Alcuni mi hanno detto che lo stavano facendo, ma non siamo ancora arrivati a farne un'antologia. L'idea mi piace assai. Io, che sono sempre stato abituato a fare i compiti, il mio racconto l'ho scritto a partire da una canzone anche troppo prevedibile: *Winter Shade of Pale* dei Procol Harum. Troppo intimo, non so se avrò mai il coraggio di farglielo leggere. ●

R/Esistere tra i banchi

strategie per salvarsi dalla/nella scuola

Gli spazi della scuola

RAFFAELE MANTEGAZZA

C'è una materialità e una ritualità della scuola che i ragazzi e le ragazze vivono inconsapevolmente ogni giorno, e che occorre esplicitare a partire dalle dimensioni dello smontaggio e del rimontaggio; una pratica che si definisce anzitutto a partire dalle strutture architettoniche; le scuole sono molto simili agli ospedali, alle caserme, agli ex-manicomi o alle carceri. Lo sono in senso fisico e materiale: i lunghi corridoi, gli alti soffitti, la ripartizione dei corpi nello spazio, tutto questo rende possibile un richiamo circolare tra le varie istituzioni di contenimento della società occidentale avanzata

Possiamo provare a tracciarne alcune tra le molte linee generali:

a. ripartizione ordinata e visibile dei corpi nello spazio: ogni corpo deve essere al suo posto e ogni spazio deve essere al limite occupabile da uno e un solo corpo alla volta; vi sono strategie di occupazione dei posti nello spazio e norme che regolano il flusso dei corpi medesimi andando a definire anche le condizioni della loro staticità;

b. separazione per localizzazione: i corpi sono così separati per permetterne una visibilità e una immediata localizzazione; come sa ogni insegnante che realizza all'inizio dell'anno scolastico la piantina della classe con i quadratini con i nomi dei/le ragazzi/e, il fatto che ogni ragazzo/a abbia un suo proprio banco e un suo proprio posto assegnato è anche un principio d'ordine (oltre a costituire una possibilità di investimento affettivo per il ragazzo/la ragazza);

c. isolamento come punizione: pratica di eliminazione provvisoria o definitiva del reprobato dal gruppo sociale e al tempo stesso di utilizzo dell'elemento spaziale (di solito ridotto ma non sempre: si pensi all'espulsione dei ragazzi nei corridoi) come agente di condizionamento dell'individuo, questa strategia punitiva non ha conosciuto eccezioni nemmeno nel Lager;

d. visibilità e scorporamento dei luoghi del potere: la Presidenza, la Direzione, così come a livello sociale la Questura, il Provveditorato, l'Episcopio, sono luoghi separati dal corpo sociale, visibili, costatabili (e perciò al limite anche attaccabili);

e. presidio degli accessi: all'istituzione non può entrare chiunque e in qualunque mo-

mento, le porte della scuola vengono chiuse (simbolicamente e fisicamente) quando l'ultimo degli allievi o l'ultima delle insegnanti è entrato/a e da quel momento restano chiuse fino all'orario stabilito per l'uscita. Ogni altra regolamentazione del flusso in entrata o in uscita prevede il tramite di permessi scritti e firmati dai/dalle responsabili.

La cosa curiosa è constatare quello che è in realtà il carattere obsoleto di questa architettura del potere, in una situazione sociale come quella attuale nella quale:

a. alla ripartizione ordinata e visibile dei corpi nello spazio si sostituisce l'addensamento apparentemente disordinato di masse e comunque anche nelle pratiche di organizzazione del lavoro tende a scomparire la rigida corrispondenza biunivoca "un uomo un posto"; le nuove pratiche di potere tendono a superare questa logica taylori-

stica per combinare più uomini/donne allo stesso posto e più spazi occupabili (anche contemporaneamente: si pensi alla realtà virtuale e al multitasking) dallo stesso uomo/donna;

b. alla separazione per localizzazione si tende a sostituire l'aggregazione in gruppi che sottraggono all'individuo la dimensione della localizzabilità ma anche la percezione della sua identità; è il gruppo ad essere posto sotto controllo e localizzato, e se ci si interessa all'individuo è solo in quanto membro del gruppo da controllare (i reduci di Lotta Continua piuttosto che gli autonomi del Leonka; gli Ultras della Roma piuttosto che la gang di ragazzini che rapinano le vecchiette sui tram);

c. all'isolamento come punizione si sostituisce la logica di una responsabilità collettiva e dunque punire significa semmai far interiorizzare coercitivamente al soggetto la logica del gruppo costringendolo al lavoro in gruppo; si

tratta della logica della rieducazione che prevede a volta l'isolamento come spazio di resistenza dell'individuo (questo non vale per le carceri);

d. alla visibilità e scorporamento dei luoghi del potere si sostituisce una invisibilità un nascondimento del potere stesso che se non si rafforza più manifestandosi acquisisce nel nascondersi una sorta di intangibilità e si sottrae alla verificabilità; i poteri occulti non sono allora un difetto superabile all'interno delle democrazie, perché l'occultamento è la dimensione peculiare delle nuove forme di potere;

e. al presidio degli accessi si sostituisce l'ideologia della trasparenza e della completa attraversabilità degli spazi di contenimento; scuola "aperta", fabbrica "aperta", caserma "aperta", carcere "aperto"... sembra quasi che, garantita l'invisibilità dei propri meccanismi più interni e più decisivi, il potere consenta la visibilità e la trasparenza di tutto il resto (ovvero forse dell'inessenziale!).

Ad una scuola "vecchia" si contrappongono allora nuove logiche del potere; e volere una scuola che sia all'altezza dei tempi anche nel suo essere istituzione di contenimento e spazio di disimpegno delle forme di potere significa chiedere alla scuola di essere se stessa, di recuperare quel carattere di relais tra le forme assunte delle istituzioni di contenimento che solo le può permettere di incidere sui mondi vitali di chi vi lavora; perché la scuola non può solo essere buona: nessuna istituzione lo è davvero, e più le istituzioni si sforzano di esserlo più sottraggono ai soggetti la possibilità di contestarle e di cambiarle. ●

Laicità offesa, mortificata, stravolta

L'onda lunga non si è ancora del tutto arrestata, ma come dopo la violenza di uno tsunami si comincia a misurare l'entità della distruzione. L'uragano massmediatico della malattia, agonia, morte, esequie, sepoltura di Papa Wojtyła si è abbattuto sul nostro paese con un crescendo d'intensità, di arroganza spavalda, di conquista progressiva di spazi che solo la totale acquiescenza potevano incoraggiare. [...] Forse l'operazione più grave agli occhi di chi opera nella scuola e ha il compito di esercitare l'azione formativa sui giovani è la confusione – certo non nuova, ma in quest'occasione fortemente potenziata – tra valori etici, principi laici, fondamento della civile convivenza, e valori religiosi della religione cattolica, come se da questi ultimi discendessero i primi. La figura del papa Giovanni Paolo II è stata in questo senso utilizzata dal ministro Moratti nella lettera inviata a tutte le scuole, lettera che esalta – ed invita tutto il mondo della scuola ad esaltare – la grandezza “umana e politica” di questo Papa e invita i giovani ad identificarsi coi valori del cristianesimo.

Ancora una volta la nostra associazione protesta con forza contro questa invasione da parte del ministero degli spazi di democrazia scolastica. Proprio contro l'invadenza del governo a danno delle scelte didattiche degli organi collegiali della scuola si è espresso il primo documento dell'associazione “Per la Scuola della Repubblica”: dalla scuola del ministero alla scuola della Repubblica. “Per la Scuola della Repubblica”, tel. 06 3337437, fax 06 3723742, e-mail scuolarep@tin.it, sito www.comune.bologna.it/iperbole/coscost.

Una strana circolare

A firma del ministro dell'Istruzione, il 4 aprile 2005 è arrivata nelle scuole di ogni ordine e grado, una circolare (protocollo N. 15971) assai singolare, il cui *incipit* è «Cari insegnanti». In essa, la signora Moratti si esibisce in sintetici elogi del pontificato di Giovanni Paolo II, che tutti i docenti dello Stato dovrebbero fare propri e divulgare.

Le note professioni di fede cattolica della Moratti sono certamente legittime. È proprio la laicità dello Stato repubblicano a garantire il diritto ad avere diverse visioni del mondo, nel reciproco rispetto delle libertà individuali e dei principi democratici garantiti dalla Costituzione. Lo stupore non sta certamente in questo, ma nel fatto che la Signora utilizzi il proprio ruolo per una sorta di evangelizzazione in chiave cattolica. La circolare della Moratti, infatti, contiene affermazioni che contrastano col supremo principio della laicità, che un ministro della Repubblica (Ministro significa servitore dello Stato) dovrebbe al contrario affermare e difendere. L'onorevole ministro, a nostro avviso, infatti, facendo forse qualche confusione tra sentimenti privati e sfera pubblica, indica in Giovanni Paolo II «un punto di riferimento per tutti gli uomini e le donne, al di là di ogni fede e di ogni cultura», particolarmente per i giovani. E, dando per scontata l'assimilazione dell'insegnamento ai principi cattolici, sollecita gli insegnanti a diffondere i principi del papa scomparso: «Penso sia importante [...] – recita la circolare – promuovere in classe momenti di riflessione su questo grande uomo e sul suo messaggio, condividendo con i vostri alunni la sua eredità morale e spirituale».

Le scuole della Repubblica sono divenute una succursale del Vaticano? Maria Mantello, vicepresidente Associazione Nazionale del Libero Pensiero Giordano Bruno. Associazione Nazionale del Libero Pensiero “Giordano Bruno”, via Aldo Manuzio 91, 00153 Roma, tel. 329.7481111, e-mail hume_53@hotmail.com, www.liberpensiero.20m.com

L'estate alla Casa Laboratorio di Cenci

Dal 4 al 10 luglio 2005, Villaggio educativo: 7 giorni e 7 notti per partecipanti dai 7 ai 70 anni (Franco Lorenzoni, tel. 339.5736449). Dal 5 al 15 agosto 2005, Incontro con l'India. La ricerca delle sorgenti: suonatori Baul, danzatori Chhau e maestri d'arti marziali Kalari Payattu propongono le loro pratiche (Abani Biswas, tel. 06.6386131,

milonmela@yahoo.com, proietti@ipi.it). Dal 23 al 25 settembre 2005, Matematica e colori. L'officina matematica di Emma Castelnuovo (Franco Lorenzoni, tel. 339.5736449). Casa-laboratorio di Cenci, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.9803300 - 744.980204, e-mail: cencicasalab@tiscali.it, sito www.prospettive.it/cenci.

Scuole di pace

Nell'ambito della Campagna Nazionale di EducAzione alla pace e ai Diritti Umani 2004-2005, del Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai Diritti Umani (1995-2005) e del Decennio delle Nazioni Unite per una Cultura di Pace e Nonviolenza per le Bambine e i Bambini del Mondo (2001-2010), si è svolto Rovereto (29 - 30 aprile 2005) il secondo Meeting nazionale delle scuole di pace. Nel corso dell'iniziativa *La scelta della pace* insegnanti, studenti, enti locali e associazioni hanno discusso dell'educazione alla pace a scuola e definizione il programma di attività per l'anno scolastico 2005-2006. L'incontro è stato promosso da: Coordinamento Nazionale degli Enti Locali per la pace e i diritti umani, Tavola della pace, Provincia Autonoma di Trento (Assessorato all'Istruzione, Assessorato alla Solidarietà internazionale, Consiglio), Consiglio della Regione Trentino Alto Adige/ Sudtirolo, Forum Trentino per la Pace, Comune di Rovereto, Fondazione Opera

Campana dei Caduti di Rovereto, in collaborazione con il Centro Diritti Umani dell'Università di Padova e la Cattedra Unesco Diritti Umani, Democrazia e Pace di Padova. Tavola della Pace, via della Viola 1, 06100 Perugia, tel. 075.5736890, fax 075.5739337, e-mail: info@scuolepace.it, sito www.scuolepace.it.

Prevenzione

Il quinto Convegno nazionale “La prevenzione nella scuola e nella comunità” si terrà a Padova dal 23 al 25 giugno. Per informazioni: <http://dpss.psy.unipd.it/link/index.htm>.

Perché non ci volete più?

Il Coordinamento genitori *Tuttiascuola* per riaffermare i diritti dei bambini disabili nella scuola pubblica italiana ha lanciato una campagna di invio di cartoline al ministro Letizia Moratti. Le cartoline si possono scaricare al sito www.tuttiascuola.org

Lettere

Per problemi di spazio non riusciamo a pubblicare le lettere che lettrici e lettori ci hanno scritto. Le potete leggere sul sito di *écolé* (www.ecolenet.it).



écolé

abb.

La rivista bimestrale, la lettera bimestrale, il sito (www.ecolenet.it), il cd rom annuale. L'abbonamento (5 numeri + 5 *lettere di écolé* + 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

le culture

Sapone e matite

FRANCESCA CAPELLI

Andare a scuola a stomaco vuoto in Burkina Faso, uno dei cinque paesi più poveri dell'Africa



È mezzogiorno a Tatyou, nella regione di Boulkiendé (Burkina Faso). Per i bambini della scuola primaria è il momento di lavarsi le mani prima di pranzo. Sembra banale, ma non lo è, in uno dei 5 paesi più poveri dell'Africa, dove la grande maggioranza della popolazione non ha accesso all'acqua potabile. Tantomeno al sapone. L'acqua usata dai bambini di Tatyou è quella di un *forage*, una trivellazione profonda circa 30 metri, sulla quale è installata una pompa manuale. In altri villaggi esiste un pozzo. Gli alunni sono divisi in gruppetti che fanno capo a ragazzi più grandi, incaricati di sorvegliare che tutti si lavino, per poi riporre le caraffe e il sapone.

«Abbiamo dotato di sapone e recipienti le scuole sostenute dal nostro progetto, e di acqua le due che ne erano prive», dice Marina Martinetto, italiana che da oltre 20 anni vive in Burkina Faso, dove è responsabile della sede del Ciai (Centro italiano aiuti all'infanzia¹, un'organizzazione non governativa che opera nel paese). «Compriamo il sapone prodotto da un gruppo di donne di un villaggio vicino e ogni mese riforniamo le tre scuole rurali che appoggiamo della quantità necessaria», dice Marina.

Riso e fagioli

«Anche il pasto di mezzogiorno è fornito da noi». Riso e fagioli, olio e sale iodato nelle proporzioni raccomandate dall'Unicef per ottenere il massimo valore nutrizionale dalla miscela. Per quasi tutti i bambini, l'unico pasto che la famiglia può permettersi è quello serale. «Per di più il raccolto del 2004 è andato male – continua Marina –. E non è facile, per un ragazzino di 8 - 9 anni, andare a scuola e studiare, tutti i giorni, a stomaco vuoto». I ragazzi sono anche invitati a coltivare un orto sco-



Scolari della scuola di Tatyou (foto Francesca Capelli).

L'Oscar dell'altro mondo

È l'Oscar "dell'altro mondo" quello che, ogni due anni, riunisce nella capitale Ouagadougou registi, attori, produttori africani ed europei, per il Fespaco, (www.fespaco.bf), il festival del cinema africano.

Ignorati dal mercato italiano, i film raccontano la realtà di questo continente (dal Marocco al Sudafrica). I temi forti sono le guerre, la discriminazione contro le donne, il difficile rapporto tra città e villaggi, la forza (o il peso) delle tradizioni. Ma anche i momenti migliori della storia africana, come la lotta contro l'apartheid o i movimenti per l'indipendenza. Alcuni film sono girati in Europa, per esempio a Parigi, ma raccontano ugualmente storie "africane": toccano temi come l'emigrazione, la difficoltà di vivere in un paese straniero, la solitudine. Uno di questi è il cortometraggio *Une place au soleil*, del marocchino Rashid Boutounés, interpretato da Ismail Amidou, attore francese di origine maghrebina.

Il vincitore dell'edizione di quest'anno (dal 27 febbraio al 5 marzo scorso) è stato *Drum*, del sudafricano Zola Maseko, ispirato alle vicende di un giornalista nero negli anni '50, quando in Sudafrica furono introdotte le prime leggi sull'apartheid. Premi speciali sono andati a *Tassuma* di Daniel Kollo Sanou, una commedia brillante, dalla trama equilibrata e ben costruita, che racconta le avventure storia di un ex combattente dell'esercito francese che aspetta inutilmente la propria pensione da Parigi. E ancora, *La nuit de la vérité* (la notte della verità) della regista Fanta Régina Nacro, premiato per la migliore sceneggiatura, una storia dura e coraggiosa sulle guerre etniche che insanguinano l'Africa.

Tra i cortometraggi, ha fatto incetta di riconoscimenti *Safi, la petit mère* (Safi, la piccola mamma), realizzato da Raso Ganemtoré, regista burkinabé che vive in Italia. È la storia di Safi, la cui madre muore nel dare alla luce un altro bambino. I vecchi del villaggio vogliono uccidere il neonato, perché lo considerano stregato. E Safi – per salvare il fratellino – fugge in città, dove trova una nuova famiglia disposta ad accoglierla.

Una sezione speciale del Fespaco è dedicata ai video e ai reportage. Tra questi, è stato premiato *Ask me I'm positive* (Chiedimi se sono sieropositivo), del sudafricano Toboho Edkins, dedicato al problema dell'Aids in Africa. È stato girato in Lesotho, dove le persone infettate dal virus sono il 30 per cento della popolazione (ma solo 5 di loro, attivisti nella lotta contro l'Aids, hanno accettato di "uscire allo scoperto" e farsi filmare).

Ottimi film, dunque, ma non distribuiti in Italia, al di fuori di ristrette manifestazioni. Una possibilità di procurarseli è costituita dalla "Mediatheque des trois mondes", con sede a Parigi, che vende in tutto il mondo videocassette e dvd di film prodotti in Africa, Asia e America latina (i tre mondi, appunto). Per informazioni e per ricevere il catalogo: www.cine3mondes.com, e-mail guope3mondes@wanadoo.fr.

lastico, per vendere gli ortaggi. O consumarli e variare un po' l'alimentazione, in un paese dove la dieta base è costituita da polenta di miglio con salsa.

Ufficialmente, i ragazzi iscritti alla scuola elementare sono circa il 50 per cento del totale, ma le percentuali reali sono ancora più basse. E chi ne fa le spese sono soprattutto le donne. In campagna, le bambine che frequentano la scuola sono la metà circa dei maschi. Qualche anno fa, le cose andavano anche peggio. «In città – dice Marina Martinetto – le iscrizioni delle bambine sono pari a quelle dei maschi, perché qui il loro lavoro non è indispensabile. Non devono andare a cercare la legna, portare l'acqua o accudire i fratellini». Ma poche proseguono gli studi dopo le elementari.

Le scuole sono insufficienti ad accogliere tutti i bambini. Le classi sono molto numerose, con 80 - 100 alunni. E mancano i soldi per la manutenzione degli edifici scolastici, spesso fatiscenti.

La qualità dell'istruzione è piuttosto bassa. Il metodo di insegnamento si basa soprattutto sulla ripetizione a memoria, con programmi "adattati" da quelli francesi. «I contenuti sono diventati in gran parte locali, ma vengono studiati a memoria, per giunta in francese, e non nella lingua madre degli alunni, senza confronti con la realtà e senza esperienze pratiche – spiega Marina Martinetto –. Per esempio, i ragazzi studiano le malattie parassitarie e l'importanza dell'igiene, ma non vengono aiutati a cogliere l'attinenza di questi temi con la loro vita».

Anche la lingua è un problema. Quasi tutti i bambini in famiglia e nella loro comunità parlano il *moré* o un'altra lingua locale. E il primo giorno della scuola elementare, a 7 anni, si ritrovano in un luogo sconosciuto, dove si sentono rivolgere la parola in una lingua ignota e misteriosa.

«La riflessione sul ruolo della scuola nelle ex colonie francesi ha stimolato la ricerca di nuove formule, più locali e vicine alla realtà», dice Marina Martinetto. Per ora si tratta di sperimentazioni, ma si spera che siano esperienze destinate a diffondersi, coinvolgendo gli insegnanti nel processo di cambiamento. Questi progetti pilota prevedono per esempio che la scuola inizi con la lingua nazionale e che introduca gradualmente il francese. ●

NOTA

1. Il Ciai, oltre ad assistere direttamente le scuole, aiuta i bambini delle famiglie in difficoltà (selezionate dal ministero della Solidarietà sociale) con un programma di sostegno a distanza: una piccola somma mensile da versare al Ciai per l'acquisto di materiale scolastico (in un paese dove persino una matita è un lusso) e cibo. Per informazioni, www.ciai.it, tel. 02.540041.

Dalla parte delle bambine

CELESTE GROSSI

Nel mondo 115 milioni di bambine e bambini non hanno accesso all'istruzione. L'Unicef, pur riconoscendo che negli ultimi anni ci sono stati dei miglioramenti, denuncia una situazione drammatica soprattutto in Asia meridionale, dove 42 milioni di bimbi non vanno a scuola e dove è davvero allarmante la condizione delle bambine

Solo 5 dei 24 paesi presi in esame nell'ultimo rapporto dell'Unicef, riescono a soddisfare gli obiettivi fissati per l'istruzione dall'agenzia delle Nazioni Unite per l'infanzia. La situazione è particolarmente grave se si tiene conto che – come dice Carol Bellamy, il direttore esecutivo dell'agenzia – «L'istruzione non è solo apprendimento scolastico. In molti Paesi è addirittura una salvavita, specialmente per quanto riguarda le ragazze. Una ragazza che non va a scuola è più soggetta al rischio di essere vittima dell'Aids e risulta meno predisposta ad allevare una famiglia sana».

Dai dati pubblicati da Save the Children nel sesto *Rapporto sullo Stato delle Madri nel Mondo* (maggio 2005) emerge che cinquantotto milioni di bambine non vanno a scuola. Il dossier comprende il primo Rapporto sull'Educazione delle Ragazze, un'indagine, effettuata su un campione di 71 paesi in via di sviluppo, che prende in esame il numero delle iscrizioni e l'effettiva partecipazione scolastica. «Più è il tempo che le bambine passano a scuola, maggiori sono le loro possibilità di rompere il ciclo di povertà e diventare mamme che allevano figli sani e che mandano i propri bambini a scuola, siano maschi o femmine» ha commentato Filippo Ungaro, portavoce di Save the Children Italia.

I risultati peggiori per la scolarizzazione delle bambine sono stati registrati in Iraq, Rwanda, Eritrea e Malawi a causa di fattori negativi come la guerra, la diffusione dell'Aids, la rapida crescita della popolazione. Ma ci sono anche nazioni "ad alta probabilità di successo" come la Bolivia, il Marocco, il Messico, il Vietnam. L'impossibilità delle famiglie di pagare le spese scolastiche, la carenza di insegnanti e di libri rappresentano un ostacolo alla scolarizzazione sia dei bambini sia delle bambine, ma per queste la frequenza scolastica è compromessa ulteriormente dalla discriminazione di genere (sono ostacoli aggiuntivi le limitazioni d'ordine religioso e culturale, ma perfino l'assenza di servizi igienici separati).

La maggior parte dei governi, è consapevole dell'importanza dell'educazione femminile per lo sviluppo nazionale e si appresta, perciò, ad attuare delle strategie per favorire pari opportunità. Secondo l'Unicef, anche in paesi come il Pakistan e l'Afghanistan entro il 2015 le bambine saranno scolarizzate tanto quanto i bambini. La parità di accesso scolastico non sarà, invece, raggiunta in Bielorussia, in Tagikistan, in Turchia. ●

NOTA

1. La versione integrale del *Rapporto sullo Stato delle Madri nel Mondo* è scaricabile all'indirizzo: <http://www.savethechildren.it/publicazioni>.



A poco a poco

LIDIA GARGIULO

«Semiana Bregovic? Anni 13? Albanese?», si è accertato il segretario prima di consegnarla alla mamma. All'ospedale Semiana ci torna ogni anno, per curare le dita delle mani. Che sono sei, tre per mano, indice medio e anulare, quasi inutili però, senza l'aiuto del pollice



Per questo il dottor T. sta cercando di modellare in forma di pollici i due brevi monconi focomelici di Semiana: «Vedrai, un poco alla volta ce la faremo a costruirti mani quasi normali». Fuori, nell'aria colorata e tiepida, fanno uno strano effetto le bianche bende di fantasma, ma là sotto, la pelle nuova si sta saldando con la pelle di prima, il pollice cresce e crescerà fino a quando... Mani in volo come farfalle, unghie a colori come le sue compagne, mani forti per guidare il motorino... Non sarà mai così, e Semiana lo sa, ma chi può dire, oggi... «Ci vorrà tempo – dice il dottore – ma tu sei coraggiosa, tu hai pazienza, vero?». Semiana ha pazienza perché ha patito, ma le cose che le sono accadute sono così grandi e forti e improvvise che non le ha viste e non se ne ricorda, le ritrova solo nei racconti degli altri, a pezzi. La sua vita non le sta dentro con immagini e date in bell'ordine come nell'album che Emilia ha mostrato a scuola: Emilia appena nata, Emilia alla prima candelina, a tre anni, a quattro anni, al campeggio... Semiana viene da partenze e approdi, naufragi e salvataggi fortunosi, che diventano suoi a poco a poco, attraverso le parole di chi l'ha vista e l'ha raccolta. Di quando hanno lasciato la casa in Kosovo, per esempio, ha saputo solo dalla mamma: «Il babbo

non sta bene, andiamo noi a lavorare, andiamo in Italia, si arriva presto, non c'è bisogno di nuotare, andremo sulla nave di gomma tutti e tre, io tu e Gavriilo. No, Enver non viene, tuo fratello deve prima guarire, se non guarisce non gli danno lavoro».

In Italia è arrivata a sette anni, ma era Italia quel nero scuotimento, il vorticare di motori urla e corpi e piedi annaspanti e il muro d'acqua che avvolge e tira in fondo, e quella spinta verso l'alto e quel rantolo in cerca di respiro? L'indicibile prendeva forma nel racconto del poliziotto, in Puglia, in una casa piena di gente e parenti e amici: «Quei disgraziati li hanno buttati in mare, fanno sempre così, appena si sentono avvistati li buttano a mare, senza scrupolo, e scappano. e poi ricominciano. ma non parliamo davanti a loro, poveretti, sono già sotto shock, il bambino non capisce ma la bambina si impressiona. ve lo racconto dopo, quando si addormenta».

La prima volta le parole si erano confuse col sonno ma poi chiudere gli occhi era stato un buon modo per raccogliere i pezzi di vita dalle voci degli altri. Se la vedeva dormire, il poliziotto Franco raccontava meglio: «Li buttavano a mare come si butta la zavorra, qualcuno andava subito sotto e scompariva, e che fatica prenderli sott'acqua, graffiavano

come gatti per lo spavento, e tu non sapevi se arrabbiarti o avere pietà». Semiana sulla spiaggia ce l'ha portata uno di loro, per poco non annegava pure lui. Lei non sapeva nuotare, e come poteva, con quelle mani? era tutta blu, la mamma povera donna teneva in braccio il piccolo, che poteva fare?

Ad occhi chiusi Semiana metteva in fila i fatti della sua vita.

A Roma la mamma lavora dalle suore, al fratellino bada Semiana. Viene prima Gavriilo perché Gavriilo è piccolo e bisogna salvarlo, a salvare lei forse verrà qualcun altro, forse. Televisione? No, c'è Gavriilo da accudire. Passeggiata? No, c'è il cortile da spazzare. Telefonate alle amiche? Semiana sorride a quest'assurdità.

Un pezzo di vita

Oggi nella biblioteca di quartiere c'è la festa del racconto: questa volta sono i ragazzi a scegliere un adulto per offrirgli una fiaba. Semiana ha scelto la sua insegnante di italiano, le legge una pagina da un libro che le piace. Laura ascolta, ringrazia e racconta anche lei, racconta di Semiana che è coraggiosa e buona, e qualche volta è triste, come al saggio della classe, dove lei non ha potuto ballare. A Semiana il dottor T. aveva raccomandato: «Non toccare queste ben-

de, non le togliere mai, te le toglierò io quando sarà il momento. e cerca di non urtare, altrimenti perdiamo tutto il lavoro».

L'una di fronte all'altra, Laura e Semiana si raccontano e si dicono grazie ognuna a suo modo.

«Io mi piaceva la danza di mie compagne, non posso stare con loro e piangevo...». «Ma oggi è diverso». «Sì molto bello, oggi io dimentico, io oggi ero felice». Semiana sorride ma Laura: «Scusate, quando parlo di queste cose mi viene sempre da... mi si rompono le fialette... eppure, lo giuro, per le cose tristi mica piango...». Respira forte e poi: «Ma lo sapete che Semiana ha suonato, l'anno scorso? Il professore di educazione musicale, aspetta come si chiama...». «Marcello», suggerisce Semiana. «Marcello, sì, per il saggio di fine d'anno Marcello ha composto un pezzo per Semiana, da suonare con l'indice, perché l'indice è il dito più forte. Marcello suonava a due mani e lei usava gli indici, teneva benissimo il tempo, non ha fatto un errore». «Quattro mani e dodici dita, dieci più due; otto in panchina, ma i due che pestavano la tastiera, come danzavano assieme alle mani di Marcello!». Semiana ascolta: dalla voce di Laura. Quel pezzo di vita si fa avanti pieno e gioioso, sta entrando nella storia, sarà suo per sempre. ●

Abrogazione con compromesso

PINO PATRONCINI

Alla fine Zapatero ce l'ha fatta: la riforma scolastica della destra (Loce), la cui applicazione era stata sospesa un anno fa all'indomani della vittoria elettorale socialista, sarà abrogata e sostituita da una nuova legge

Il Ministero dell'Educazione spagnolo infatti ha presentato alla fine di marzo la bozza di una nuova riforma (Loe). In questo modo ha ottemperato alla clausola costituzionale che prevedeva di poter non applicare una legge se in un tempo congruo si è in grado di portare a termine una legge differente. E così il governo conta di approvare il tutto entro il 2005. I primi cambiamenti si applicheranno a partire dal 2006-2007.

La nuova legge tenta però la sintesi di un lavoro legislativo che va dal 1985 ad oggi e che passa attraverso l'opera di governi differenti e, pur modificando gli aspetti più impopolari della legge della destra, introduce anche soluzioni che possono essere lette come altrettanti compromessi. Non mancheranno quindi le polemiche: già si sentono, nell'aria e non solo.

La nuova legge elimina il provvedimento più odioso, cioè quella canalizzazione precoce (a 13 anni) e obbligatoria, in base ai risultati scolastici, in tre percorsi (preliceale, preprofessionale e prelaborativo), che era stata tacciata di segregazionismo e che per fortuna non era ancora stata applicata. Ma il quarto anno della scuola media (15 anni), sarà orientato o al liceo o alla formazione professionale, non obbligatoriamente ma a scelta dei ragazzi e delle famiglie. Perciò, diversamente dalla Loce, nessuno a 15 anni sarà preparato per l'avviamento al lavoro, e però i ragazzi tra i 16 e i 21 anni che non hanno completato la media potranno completarla in un corso di avviamento al lavoro.

Altro aspetto, stavolta già in vigore, che viene cambiato è costituito dalla norma sulle bocciature. La Loce prevedeva che con due insufficienze fosse obbligatorio bocciare, la nuova legge prevede che nella scuola secondaria inferiore la bocciatura scatti obbligatoriamente solo con quattro insufficienze, mentre con tre la questione viene rimessa alla decisione del Consiglio di classe.

Altro aspetto di rottura con la legge della destra è l'abolizione dell'esame terminale del percorso liceale e le trasformazione invece dei preesistenti esami di ammissione alle università in una prova unica nazionale che funzioni sia come valutazione finale della preparazione liceale che come selezione per l'accesso al numero chiuso.

La nuova legge mantiene invece della Loce alcune cose: la gratuità della scuola materna (che però comporta finanziamenti



pubblici anche per le numerose scuole materne private), la possibilità di respingere gli alunni anche in prima media (una volta si prevedeva che le bocciature potessero iniziare solo in seconda) e la partecipazione dell'Amministrazione alla elezione dei capi di istituto (in Spagna il preside è elettivo) anche se rispetto alla legge della destra il grosso della scelta resta nelle mani dei Collegi docenti e dei Consigli di istituto).

Il testo conterrà anche norme sulla valutazione di sistema da tenersi in riferimento alla quarta elementare e alla seconda media e l'impegno del governo a un resoconto annuo davanti al parlamento delle valutazioni sull'andamento del sistema scolastico. Ma la cosa su cui la polemica è più viva resta sicuramente la questione dell'insegnamento della religione, sottoposta agli accordi tra stato spagnolo da una parte e chiesa cattolica, comunità ebraica, chiesa evangelica e comunità islamica dall'altro. Probabilmente sarà valutabile nella media ma non nella secondaria superiore. Resta rinviato ad un decreto reale la definizione della materia alternativa e della sua gestione. Su questo punto la polemica è già scoppiata violentemente dopo che il partito socialista ha fatto sapere che in parlamento sosterrà la tesi del diritto dei non credenti di non avvalersi né dell'insegnamento religioso né della disciplina alternativa. I socialisti in questa battaglia sono sostenuti dai sindacati delle Comisiones Obreras e dell'Ugt, mentre alla sua sinistra lo Stes, accusa il governo di non avere avuto il coraggio di applicare il parere del consiglio di stato che suggeriva di mettere la religione fuori dall'orario scolastico. Dall'altra parte le organizzazioni cattoliche dei genitori e degli insegnanti gridano al mancato rispetto della pari dignità dell'insegnamento religioso e della discriminazione verso gli "avvalentisi" che avendo una disciplina in più avrebbero più probabilità di incappare nelle norme sulle bocciature. ●

La missione dell'Unicef è difendere i bambini: difendila!

Il Movimento della Salute dei Popoli (People's Health Movement, p hm@hesperien.org), che ha rapporti di lavoro con l'Unicef, con l'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) e con altre agenzie delle Nazioni Unite, allarmato alla notizia della designazione di Ann Veneman come nuovo Direttore Generale dell'UNICEF, ha scritto una lettera al Segretario Generale delle Nazioni Unite, Kofi Annan, e ai membri del Consiglio Esecutivo del Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia, in cui esprime preoccupazione e chiede che ci sia un ripensamento tanto sulla designazione che sul processo che la determina.

Chi volesse sottoscrivere la può farlo sul sito: www.saveunicef.org/save_unicef_form.htm.

Infanzia

«Quasi la metà dei bambini del mondo (oltre 1 miliardo su una popolazione infantile di 2,2 miliardi) vive l'infanzia come "un'esperienza orribile", devastata da "povertà, guerre e Aids". Di questi bambini, uno su 6 soffre gravemente la fame; uno su 5 non ha accesso all'acqua potabile; uno su 3 vive in case prive di servizi igienici e uno su 7 non usufruisce di assistenza sanitaria», si legge nel dossier *Child trafficking*. Per proteggere l'infanzia in tutto il mondo il 30 dicembre 2004 è stato presentato all'UNESCO l'appello *Infanzia, Patrimonio dell'Umanità* (<http://childm.splinder.com>).

Per sottoscrivere l'appello: <http://blog.libero.it/aderisci/>, <http://adesioni.3000.it>;

per presentare l'appello a scuola: tel. 045 8347701 - 347 2542819, e.mail giopal84@tin.it - retedonne@3000.it.

de rerum *natura*

Mosaico ambientale

ROSALBA CONSERVA E LAURA SCARINO *

▼
Roma, piazza del Quirinale, ore 8.30. Nel silenzio, data l'ora, una apparente turista abbraccia con lo sguardo il palazzo del Quirinale, quello della Consulta e la fontana con i Dioscuri e i cavalli rampanti: sono tutti ancora nell'ombra. La luce è limpida, bello il luogo. Poco prima delle 9 un fascio di luce illumina la testa di uno dei gemelli. L'apparente turista si riscuote, guarda l'ora, si guarda intorno e con passo deciso si dirige verso il grande portale di palazzo Rospigliosi. Entra nel cortile, il portiere in divisa le indica la strada attraverso il giardino, anch'esso appartato e silenzioso. Prima di entrare in una seconda porta che dà nel vestibolo affrescato, tira fuori fogli, schede, il quaderno di appunti e la matita, in breve la sua dotazione da convegno. La sua compagna d'avventura è al tavolo monumentale usato come scrivania di registrazione. Sbrigate le formalità, insieme si siedono, nella sala ancora completamente deserta, nelle prime file: non vorrebbero perdere parole preziose, sono qui per un compito che ritengono importante: ascoltare il seminario per poi raccontarlo ai lettori di *école*.

Un laboratorio vero

Invece che alle 9.30 il seminario ha inizio alle 11, con le relazioni d'apertura che introducono ai temi che, successivamente, saranno trattati dai partecipanti, divisi in quattro gruppi: "Globalizzazione e dimensione locale nell'educazione ambientale"; "Il cambiamento culturale, obiettivi e strategie"; "Qualità educativa e innovazione: come cambia l'educazione ambientale"; "Attori, competenze e strategie per un sistema maturo di educazione ambientale".

I gruppi di lavoro saranno chiusi e aperti allo stesso tempo: a metà dei lavori, infatti, ogni gruppo riceverà il resoconto di un altro gruppo, e quindi ne discuterà. Ciascuno perciò parteciperà a due gruppi, e a un resoconto generale

Italia nostra, Legambiente, TCI, Terra Nostra, VAS, WWF, a partire dall'esperienza condotta insieme nel Gruppo di Alimentazione Culturale, hanno organizzato un seminario nazionale sull'educazione ambientale (Roma 1 e 2 aprile 2005) per avviare un percorso di riflessione sull'educazione ambientale condivisa dai numerosi e diversificati soggetti, istituzionali e non, che in questi anni hanno operato in questo campo e per disegnare i problemi oggi sul tappeto sul piano culturale, organizzativo ed educativo

provvederà la relazione conclusiva (quella del sabato, in tarda mattinata).

Le due giornate testimoniano di un metodo che ha caratterizzato sia la fase preparatoria (le riunioni del Tavolo di Alimentazione Culturale) sia la conduzione dell'intero seminario. Disegnare un buon contesto è cruciale per quello che dentro accadrà. Qui il contesto ha funzionato bene, ha garantito davvero la circolazione delle idee. I documenti preparatori (molti e densi) erano stati inviati per tempo (anche a noi, che li abbiamo studiati una settimana prima), e, in aggiunta a questi, altre riflessioni scritte sono state consegnate quella mattina.

Andate lì non come addette ai lavori, noi abbiamo imparato molto e fatto esperienza di un come un seminario, pur se d'impianto tradizionale (relazioni e discussione), possa costituire una buona pratica di confronto: gruppi vivaci, nell'intesa comune e anche nei momenti conflittuali, persone mosse dal desiderio di fare esperienza di lavoro d'insieme: un laboratorio *vero* quindi, che apre i temi proposti senza prefigurarne né determinare l'esito. E questo ci sembra importante per la vitalità dei gruppi ambientalisti.

Fare un resoconto dettagliato è ovviamente impossibile, e poi gli organizzatori si sono impegnati a rendere noti e

a far circolare relazioni e interventi¹; ci limiteremo perciò a riferire quanto ha avuto in noi "risonanza".

Dicevamo che i temi di cui si è dibattuto erano stati già annunciati nel documento preparatorio "Educazione ambientale, facciamo il punto. Sei appunti per un documento" (pubblicato su *école* di aprile 2005, pp. 14 - 16); fra questi, la necessità di un maggiore omogeneità culturale, con la ripresa o il rafforzamento dello spazio da assegnare alla ricerca e alla riflessione sui presupposti teorici - anche sul ruolo di una pedagogia esplicita - e alla ricerca di un *linguaggio comune*.

I presupposti condivisi

Partiremo da qui, dal bisogno - sentito da molti - di trovare un linguaggio comune affinché si possa dare lo stesso significato alle parole, alle parole più ricorrenti e "ovvie" (innovazione, progetto, sviluppo, territorio, paesaggio ecc.), e che pertanto necessitano continuamente che se ne verifichi l'enciclopedia sottintesa. Le parole infatti sono cariche di teoria - denotano non soltanto "oggetti" ma anche idee -, e non è (non è sempre) ozioso perdersi dietro le parole, perché, quando si passa alla concretezza (ai progetti, alle pratiche), si rischia di perdere di vista



la matrice teorica che quella concretezza l'ha generata (è dalle idee che nascono le azioni concrete). Prendiamo ad esempio i *modelli pedagogici*: pur se ogni educatore (che ne sia consapevole o no) ha in mente una teoria implicita, che in molti casi funziona bene, conviene tuttavia risalire a una teoria generale della vita e della conoscenza, oltre che dell'educazione in senso stretto; rendere insomma esplicita la domanda: che vuol dire educare? Che cos'è un essere umano che si prende cura di un altro essere umano?, che ne sollecita la crescita, che cambia il suo modo di pensare, di agire, e così via. E come collocare l'educazione ambientale in un quadro teorico? (Valadia). Nella formazione dei formatori, quali le competenze per affrontare il cambiamento?, fino a che punto i formatori condividono gli stessi scenari?

Nel mosaico ambientale, dove si forma l'identità territoriale di ciascuno, è importante, per esempio, cercare di capire come si legge un paesaggio, perché un paesaggio è capace di dare il metro di ciò che è avvenuto e dare indicazioni sugli scenari futuri (Poce). E come parlano i nostri "paesaggi" (concreti e immaginari) ai ragazzi e alle ragazze di altre realtà culturali? (Salacone).

I formatori hanno spesso un deludente rapporto con gli insegnanti – delegano l'educazione ambientale allo specialista, e specialistico, chiuso nel suo formalismo, resta il loro "sapere discipli-

nare" –; eppure la scuola resta il luogo privilegiato per una seria educazione ambientale. Oggi la scuola manifesta cambiamenti dovuti alla diversità dei soggetti: la multiculturalità modifica non soltanto l'assetto disciplinare ma anche il rapporto con l'ambiente. Occorre allora che almeno il tempo dell'educazione sia un tempo disteso: della condivisione, della cooperazione, a cominciare dal gruppo classe: una risorsa poco sfruttata: si pensi all'interrogazione 'personale', che chiude, prima ancora di farlo nascere, un dialogo a più voci – cruciale per la qualità della conoscenza – al quale i bambini sono per natura predisposti.

La dimensione pubblica dell'educazione ambientale

Sul locale/ globale, Tamburini ha osservato che l'educazione ambientale è fortemente connessa al progetto di sviluppo dell'Italia: è importante allora essere capaci di immaginare l'educazione ambientale sullo sfondo dello sviluppo. L'educazione ambientale potrebbe essere un motore per creare un contesto di rinascita a livello locale per la progettualità delle imprese, e per contrastare quindi la de-industrializzazione. In che consiste la dimensione pubblica dell'educazione ambientale? Pubblico non vuol dire "statale" – ha osservato Cogliati Dezza –, e c'è un'offerta non statale che può avere una utilità pubblica, che può garantire l'interesse generale forse meglio del pubblico, il quale, ricorrendo allo *spoils system*, riproduce spesso una logica di lottizzazione. È stato quindi ribadito, in riferimento particolarmente alla rete INFEE², che l'educazione ambientale dovrebbe avere un ruolo prevalentemente pubblico con riferimento alle regioni, tuttavia chiarendo che:

1. questi centri devono essere distribuiti in tutte le regioni (e dalla discussione tra i rappresentanti di realtà regionali del Friuli, della Toscana, della Campania, della Basilicata, del Piemonte è emerso chiaramente come ci sia una forte disomogeneità);
2. che devono parteciparvi soggetti del cosiddetto privato sociale (associazioni);
3. che queste realtà non devono essere in competizione tra di loro, cosa che invece tende a verificarsi.

Inoltre da più voci è emersa l'indicazione che le associazioni devono smettere di avere un ruolo suppletivo nei confronti delle istituzioni pubbliche e

che debba essere data applicazione al programma approvato nel 2000 dalla Commissione Stato-Regioni, tuttora non applicato.

Tuttavia un altro punto di debolezza dell'educazione ambientale è stato identificato nella precarietà degli operatori (da quattro anni il Ministero dell'ambiente ha interrotto i finanziamenti); un sistema fondato sul precariato seleziona certamente per passione ma non investe sul capitale umano a medio e lungo termine. Data la frammentazione dell'offerta e, in alcuni casi, l'abbassamento della qualità, occorre creare degli strumenti di concertazione (forum, consulta) tra pubblico e privato sociale. La complessità delle questioni ci fa toccare con mano la necessità di lavorare insieme e di costruire identità non chiuse (Borgarello). L'obiettivo dovrebbe essere non di creare poli di eccellenza bensì di elevare lo standard medio, per esempio nel governo delle regioni.

A chiusura, le relazioni hanno fatto il punto. Senza pretendere che le conclusioni fossero definitive. Eravamo alla vigilia delle votazioni regionali: le cose possono cambiare – è stato detto –, e noi dobbiamo immaginare questo futuro. Anche perché immaginare il futuro è un buon metodo per interpretare il presente (Arcangeli). Come lo vorremmo dunque questo futuro cambiato?, come siamo capaci di immaginarcelo? ●

* Circolo Bateson.

NOTA

1. Per informazioni: Margherita Fazzi, m.fazzi@coldiretti.it.
2. Il sistema nazionale INFEE (Informazione Educazione Ambientale) è un programma del Ministero dell'Ambiente finalizzato a diffondere sul territorio strutture di informazione, formazione ed educazione ambientale.

Vacanze natura con il WWF

I *Campi avventura* – le attività turistico-educative che il WWF propone a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e ai loro genitori – sono presentati in tre cataloghi (dai 6 ai 14 anni, dai 15 ai 17 anni, Famiglie) che possono essere richiesti a Juniorpanda Avventure (via dei Reti 28/a, 00195 Roma, tel. 06.44291587 - 06.44291598, fax 06.44291603, e-mail panda@pandaavventure.it) o essere consultati sul sito www.wwf.it/vacanze.



Vogliamo una città con l'aria da bambino

Parte dalla città di Milano, che per la sua situazione specifica è forse la più "a rischio" d'Italia – ma si intende allargato idealmente a tutte le altre città italiane i cui amministratori non rispettino le soglie stabilite dalle norme europee per le concentrazioni degli inquinanti nell'aria – l'appello con cui gli scrittori di libri per ragazzi chiedono che vengano rispettate le leggi europee, che fissano a valori molto bassi le soglie di concentrazioni degli inquinanti nell'aria; che siano rimossi gli amministratori che permettono che le leggi siano costantemente violate; che vengano adottate misure severissime nei confronti dell'inquinamento atmosferico, che, come il fumo, minaccia la salute di tutti i cittadini, soprattutto dei bambini e delle persone più deboli

Caro Signor Sindaco di Milano,
Caro Signor Presidente della Provincia Milanese,
Caro Signor Presidente della Regione Lombardia,
Caro Signor Ministro della Salute dello Stato Italiano,
Caro Signor Ministro dell'Ambiente dello Stato Italiano,
una volta si diceva: «È una bella giornata di sole», oggi si dice: «È una spaventosa giornata di polveri sottili»¹, e persino il meteorologo, nell'annunciare le infauste previsioni, quasi si scusa e invoca in cuor suo la misericordia del cielo, che con diluvi e cicloni providenziali ci liberi dal mal dell'aria.

Peccato che a Milano non soffi più il vento del rinnovamento, capace di trasformare ogni ispirazione in un'ispirazione. Ci sarebbero più giardini, più zone pedonali, più piste ciclabili, più mezzi pubblici. Anche più bambini, tutti per legge con il diritto di voto. Allora la danza della pioggia sarebbe solo un gioco e l'altalena un bel modo per toccare il sole con un dito.

«*Signore Bambine e Signori Bambini* – direste voi Sindaci, Presidenti e Ministri, rivolgendovi agli elettori con un po' di cipiglio e molto garbo –, non siamo i soliti grandi confusi e inconcludenti, ciò che promettiamo manteniamo».

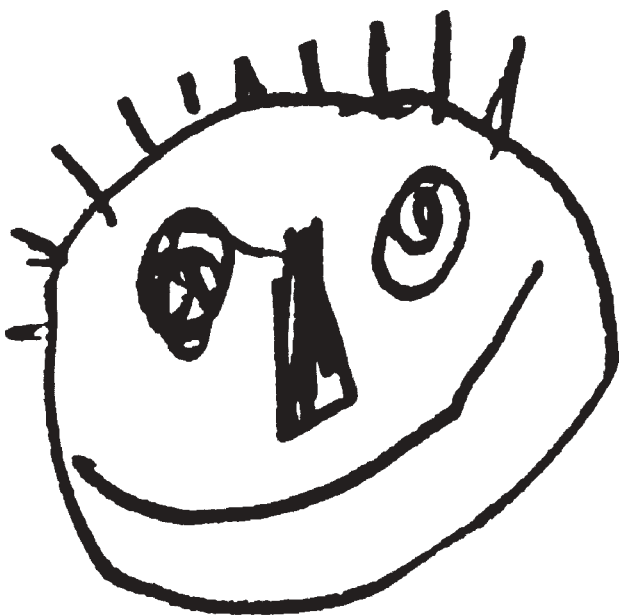
La promessa è una città europea con un'aria da bambino. Una città dove poter correre e giocare senza trattenere il fiato. Con al massimo 20 microgrammi di polveri sottili al metro cubo¹, non con picchi fino a 200 o oltre, come capita adesso.

Sì, 20, un bel numero che vuol dire anche venti. Venti, folate, zefiri, soffi gentili. Sbuffi lieti di bambini: figli, nipoti, piccoli amici. Sospiri anche nostri: sospiri ispirati di grandi ormai cresciuti. Respiri dottori, che di tutti, senza affanno, sanno prendersi cura.

Aquilino, Paul Bakolo Ngoi, Stefano Bordiglioni, Cristina Brambilla, Emanuela Bussolanti, Janna Carioli, Chiara Carter, Giovanni Caviezel, Vanna Cerenà, Sara Cerri, Lodovica Cima, Sabina Colloredo, Francesco Costa, Francesco D'Adamo, Erminia Dell'Oro, Giovanni Del Ponte, Roberto Denti, Franco Enna, Pietro Formentoni, Silvana Gandolfi, Luigi Garlando, Roberta Grazzani, Vivian Lamarque, Anna Lavatelli, Domenica Luciani, Beatrice Masini, Luisa Mattia, Alberto Melis, Mino Dilani, Emanuela Nava, Luca Novelli, Giulia Orecchia, Daniela Palombo, Antonella Panini, Arianna Papini, Paola Parazzoli, Roberto Ravanello, Angelo Petrosino, Bianca Pitzorno, Roberto Piumini, Chiara Rapaccini, Silvia Roncaglia, Sebastiano Ruiz Mignone, Giorgio Scaramuzzino, Dino Ticli, Bruno Tognolini, Maria Vago, Anna Vivarelli, Paola Zannoner, Donatella Ziliotto

NOTA

1. Le polveri sottili sono particelle che vengono inalate sotto forma di aerosol a ogni respiro. L'Unione Europea fissa oggi a 50 microgrammi a metro cubo la soglia d'allarme e a 40 microgrammi a metro cubo la media annuale. La stessa media scenderà a 20 nel 2010. A Milano questi valori si ottengono solo con l'aiuto di eventi atmosferici quali il vento o la pioggia.



media



I maestri della lettura. Omaggio a Giuseppe Pontremoli

ALBERTO MELIS

Il passo di un libro, una figura retorica, una citazione dotta. Chiunque si cimenti a scrivere la cronaca di un convegno svoltosi nel corso di una fiera del libro, sa quali artifici del mestiere utilizzare perché *l'incipit* apra la strada al correre leggero delle parole sulla carta. Perché da subito, definito l'argomento e suggerito anche lo stile, si fondi o si rifondi il patto tra chi scrive e chi legge.

Ebbene, questo articolo, che è la cronaca dell'incontro "I maestri della lettura. Omaggio a Giuseppe Pontremoli" svoltosi il 16 aprile scorso alla Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna, non si aprirà con alcun artificio del mestiere. E probabilmente peccherà, se non di scarsa oggettività, dell'opportuno distacco. Perché il Giuseppe Pontremoli che è stato ricordato a Bologna era nostro amico. Era un maestro. Era uno di noi



E in virtù del sentimento che a lui ci legava, ci sia permesso allora scriverne con la *fraternité* che di noi e di lui ha fatto prima di tutto dei compagni di strada.

Alla cronaca di questo incontro occorre ancora una premessa. Giuseppe,

scomparso l'11 aprile dello scorso anno, aveva scritto un libro intitolato *Elogio delle azioni spregevoli*. Un saggio di grandissimo spessore sulla lettura, sull'arte e la passione di far scuola e sull'infanzia, che è andato però incontro a un parto tanto contrastato quanto estenuante. Perché come spesso capita a chi è incapace di mercanteggiare le proprie opere e il proprio pensiero – e Giuseppe ben lo sapeva avendo scritto spesso del catalogo delle difficoltà e del dolore in cui sono iscritte le vicende di tanti grandi scrittori –, il suo libro restò arenato a lungo nei pantani di un'editoria distratta e miope. Impantanato e rifiutato sino a pochi mesi prima della sua scomparsa, quando finalmente venne pubblicato dalle edizioni l'Ancora del Mediterraneo.

Ecco allora che se una sensazione comune, o meglio un timore, ha attraversato il cuore e la mente degli amici presenti a Bologna insieme alla sua compagna Lia e a suo figlio Giacomo – gli amici che conoscevano la sua vitalità e la sua ironia ma anche le vicissitudini che hanno accompagnato la nascita dell'*Elogio* – questo timore era che di Giuseppe, del Giuseppe vero, si potesse cantare anche involontariamente niente più che un'agiografia.

Un po' anche perché dal momento della sua scomparsa l'*Elogio delle azioni spregevoli* – insieme a un delizioso volume di poesie uscito postumo, *La ballata per tutto l'anno e altri canti*, edito dalle Nuove edizioni romane –, ha raccolto a piene mani una vasta messe di riconoscimenti. E un po' perché ogni celebrazione porta con sé il rischio e il sapore acre dell'autoreferenziale riparazione dei torti.

Così, per fortuna, non è stato.

Un ricordo cantato a più voci

Promosso dal centro di Documentazione Biblioteche per Ragazzi della regione Sardegna, l'incontro coordinato da Teresa Porcella (docente di letteratura per l'infanzia all'università di Cagliari ma soprattutto innamorata cultrice dell'*Elogio*), si è mosso in una sala affollatissima sulle diverse tonalità di un ricordo cantato a più voci.

Non tanto e non solo per il consistente numero dei relatori presenti (ai cui interventi si sono aggiunti i messaggi inviati da Pino Boero e da Matteo Faglia e le letture di brani dell'*Elogio* e della *Ballata* fatte da Beniamino Sidoti e Riccardo Diana), quanto perché la complessità del pensiero e dell'opera

di Giuseppe, il suo spaziare tra letterature e visioni illuminate dell'infanzia, tra culture dell'educazione e teorie di trasmissione del sapere, non poteva non sollecitare una riflessione a enne dimensioni.

A partire da quella offerta da Roberto Denti, scrittore, libraio e uno dei grandi padri della letteratura per ragazzi in Italia, che di Giuseppe ha cercato di restituire prima di tutto la dimensione di uomo libero, la cui essenziale laicità affondava però le radici in una appartenenza prima smarrita negli inciampi della storia e poi ritrovata, ovvero nella sua lontana discendenza ebraica, «in quella profonda cultura atavica della libertà di Mosè».

Se ancora di libertà, di poesia della libertà e insieme del senso di un'amizizia sedimentatasi sul comune amore per i libri hanno parlato i relatori intervenuti per presentare *La ballata* (il critico letterario Walter Fochesato, l'editrice Gabriella Armando, il grafico Claudio Saba e l'illustratrice Octavia Monaco), i due interventi che forse più degli altri hanno offerto un approccio organico alla complessità del pensiero e dell'opera di Giuseppe sono stati quelli di Fulvio Panzeri e di Celeste Grossi.

E se il primo, critico letterario ma anche insegnante, ha motivato e sottolineato, insieme a Teresa Porcella, il valore e l'importanza dell'*Elogio* (un libro «atteso da anni», della stessa valenza di «un testo fondamentale come *Il lettore, il narrare*», le lezioni su lettura e letteratura tenute nel 1982 all'università di Francoforte da Peter Bichsel), a Celeste Grossi, direttrice di *école*, è spettato il compito di raccontare il compagno di strada, il maestro di scuola, il redattore della rubrica *Leggere negli anni verdi*.

Giuseppe tra i fondatori della rivista. Giuseppe che creava percorsi narrativi nei boschi incantati delle storie. Giuseppe che oltre ad essere un grande saggista, un tenerissimo poeta e un grande narratore, è stato anche il finissimo costruttore di un'antipedagogia della libertà e della responsabilità.

Fare una scelta di campo dalla parte dei bambini, rispettare la loro sete di libertà, non «istruirli» ma *accompagnarli* per aiutarli a crescere – «Crescere. Non: sopravvivere; non: trascinarsi; non: adeguarsi all'esserci consentendo comunque» –, richiedeva per lui il rigetto di ogni indifferenza, di ogni svuotamento meccanicistico del ruolo dell'insegnante e l'assunzione intera di

una responsabilità. Perché era convinto che fare scuola, il riferimento è ancora a Peter Bichsel, non possa che essere «un compito globale». E perché «agire la propria parte» – e qui Giuseppe richiamava spesso a sé l'esperienza di don Milani –, implica il rigetto di quella «invincibile ansia di conformismo» bollata con il marchio dell'infamia dal Pasolini delle *Lettere Luterane*, e insieme la volontà e il coraggio di ricostituirsi quali autentici Maestri dei bambini.

Farsi Maestro

Il fatto poi che nel suo farsi Maestro Giuseppe Pontremoli abbia anche tracciato un inedito approccio al sapere, basato essenzialmente sulla lettura di testi poetici e narrativi – poiché *le storie* «sono ciò che ci costituisce, quanto noi siamo venuti essendo sino al momento in cui ci troviamo a poter dire di essere», come dichiarò nella sua ultima intervista concessa a Marino Sinibaldi per Radio3 Fahrenheit –, non è un dato né secondario né disgiunto dal suo pensiero educativo.

Nel porre all'indice la triste spocchia di una «Principessa Pedagogia» incapace di «ridiscutere le immagini generiche e di comodo dell'infanzia», la sottesa ma sempre più invasiva dicotomia da istruzione ed educazione, la frammentazione del sapere, le ansie classificatorie e il mito-feticcio della verificabilità oggettiva di ogni apprendimento, Giuseppe nutriva la stessa convinzione di Hannah Arendt ed era convinto che nella ricerca di conoscenza e di senso la ricchezza della trasmissione di tipo «narrativo», al contrario di ciò che avviene nei processi meramente informativi, sta nel fatto che essa «rivela il significato senza commettere l'errore di definirlo».

Certo, questo pensiero ricordato sul filo dell'emozione da Celeste Grossi, e con identica emozione accolto da chi l'ascoltava, ha in sé qualcosa del canto intrinsecamente anarchico del contastorie, qualcosa di volutamente e sapientemente donchiosciottesco. Lo stesso Giuseppe ne dava d'altronde questa definizione: «una piattaforma donchiosciottesca, da perseguire e praticare donchiosciottescamente».

Ma è anche di questo, di questa sua capacità di fare da apripista e da contastorie, di spaziare nei vasti cieli dell'immaginazione e dell'utopia, che tutti noi ancora oggi lo ringraziamo.

Shalom, Giuseppe, *shalom alejchem*. ●



La parola bellezza esiste

MONICA ANDREUCCI

Lezione extra-ordinaria del professor Roberto Vecchioni che presenta *Il libraio di Selinunte*, il suo libro sulla lettura



Buonini, a dire il vero, ci stanno, anche se tra chi dormicchia e chi *telefonina* (voce del verbo più digitato dai giovanissimi) non si sa quanti colgono per davvero il tentativo di un professore, tanto vero quanto inatteso “fuori sede”, di scuotere coscienze sopite. Roberto Vecchioni, conosciuto più come cantautore che come insegnante, è in tour senza musica, ospite in varie città per parlare del suo romanzo *Il libraio di Selinunte* (Einaudi). Gli incontri, organizzati da diverse associazioni, hanno forma di lezione aperta dedicata alle scolaresche delle classi Superiori, che arrivano a saturare le platee anche se certi discorsi non farebbero male né agli educatori né agli adulti in genere.

Argomento centrale è il senso estetico, attraverso la storia della parola dai Greci ad oggi. Il legame tra lo strumento di comunicazione primario e la bellezza pura viene così spiegato dal cantautore: «Tutte le parole scritte dagli uomini sono forse sennò amore non corrisposto: un diario frettoloso ed incerto che dobbiamo riempire di corsa, perché tempo ce n'è poco. Un immenso diario che teniamo per Dio, per non recarci all'appuntamento con Lui a mani vuote». È l'ennesima conferma che il tentativo di esplorare la profondità dell'intelletto umano attraverso le emozioni, ovvero la razionalità interpretata dal cuore, non fa altro che rimarcare l'irrinunciabilità – per sentirsi persone vive – di quel che non si riesce a spiegare.

Ma perché scomodare gli Ellenici? «Sono stati loro ad inventare tutto ciò che parliamo – riprende Vecchioni – il vocabolo nasce dalla radice greca *log*, ed è fondamentale: così proprio quel che significa “parlare” è *lego*, cioè raccogliere. Ho scritto una favola per adulti che parla al cuore ed al cervello, dove si narra di un libraio che non vende volumi ma li legge ad alta voce. [...] Parole quindi, come trasposizione di emozioni. Veicoli di realtà e di sogno, mai comunque casuali

come non lo è il loro suono. Questo piccolo libro dice cosa ci hanno dato i Greci, ed è quello che stiamo perdendo, cioè la grande potenza che l'Uomo ha in sé quando evoca il bello. Che non è qualcosa di effimero, è quel che conta; il senso di ciò che facciamo».

«Ai media piace tutto il contrario di quello che è vero – riflette il prof. – e difatti i giovani si lasciano affascinare dalla superficie delle cose, ciò che colpisce e capiscono subito. Insomma, c'è una bella scorza da scalfire per esercitare il senso estetico profondo, astratto, purissimo. Come fare, quindi? Il mio personaggio, maltrattato dai grandi, viene capito da chi lo guarda senza pregiudizi e senza la preoccupazione di essere giudicato. Solo un bambino, quindi, lo spia di nascosto all'inizio e poi lo ascolta apertamente declamare romanzi e storie che, pur senza capirne granché, finiscono per affascinarlo. Scatta così una magia che eleva lo spirito: il bello è sentire che c'è qualcosa da captare di lontano, che c'è segreta vibrazione. Per carità, nulla di facile o di immediato (ed ecco perché occorre pazienza, lentezza); com'è per il bene e la virtù, anche la bellezza è difficile». Col tempo si arriva a capire, però, come stanno davvero le cose, dove c'è la verità e dove no. «Non bisogna obbligare chi ascolta – ecco un segreto – ad imparare comunque, a capire tutto. Agli alunni si devono però dare ogni indizio e stimolo possibile».

Difficile farlo in un sistema scolastico come l'attuale. «Pitagora aveva una sua scuola, durissima – rivela Vecchioni – ma eccellente. Chi la frequentava era o “uditore” o “allievo”: bisognerebbe farlo anche oggi, dando ai primi solo i Che? o i Come? ed agli altri i Perché? Invece stiamo andando verso una istruzione di soli Che? e lo dobbiamo al potere, alla velocità».

«Certo, ciò che troviamo ‘bello’ oggi è ben diverso dall'epoca Classica – va insistendo l'ospite – però se alla bellezza ci si

può educare, mi preoccupa molto il fatto che ormai abbiamo solo sogni, non più *bisogni*. Senza il concetto di necessità, i ragazzi crescono col rischio di frantumare la propria capacità di Amare, in quanto lo “sfizio” è momentanea futilità».

D'altro canto, per esempio, nessuno spot pubblicitario spinge a qualcosa di vitale, bensì solo verso oggetti di desiderio. «In realtà – bacchetta il professore – abbiamo bisogno di 7/8 cose per vivere decorosamente. Tutto il resto è quel “di più” praticamente inutile: quando di una cosa c'è bisogno davvero siamo disposti a tutto, e nel momento in cui si riesce ad ottenerla non si molla facilmente. Un capriccio, una volta soddisfatto, quanto dura?».

«Dobbiamo ricostituire il senso del bisogno, che poi (nella condizione di benessere della nostra civiltà) è il non aver noia. Forse i momenti morti, di distacco dalle nostre frenesie sono anche un bene, ogni tanto; però in parte si possono riempire capendo dov'è e cos'è la bellezza. Esiste, nell'animo umano, una grandezza enorme cioè la certezza di amare, di potersi salvare. Quando se ne diventa consapevole, non ci deve spaventare che tutto finisca, anzi!».

«Delle tre opere fondamentali sul senso estetico – la conversione dell'Innominato, la tolstoiana morte di Ivan Illiic e la tragedia di Edipo – voglio citare la conclusione dell'ultima, che non è proprio un *best seller* delle nuove generazioni. Dopo averne passate di tutte, sofferto in modo indicibile, perso ogni cosa il protagonista, prima di morire, cosa fa? No, non maledice il destino feroce che l'ha annientato, ma si volta sapendo che sarà il suo ultimo gesto e... sorride! Qualcosa di eccezionale, inimmaginabile dopo la sua tremenda storia».

«Allora – così conclude Vecchioni rivolgendosi ai ragazzi – non pretendo che facciate come Edipo; ma almeno, se non riusciamo a farlo in punto di morte, vi auguro di saper sorridere alla vita». ●

Scrivere l'emigrazione

MARIA LETIZIA GROSSI

Una chiacchierata con Melania Mazzucco

Vita, l'ultimo romanzo di Melania Mazzucco, un libro molto letto nelle scuole – l'autrice stessa lo ha presentato a tante classi – ha suscitato dibattiti sul tema dell'emigrazione e ha generato scritti di ragazze e ragazzi. Abbiamo incontrato la scrittrice insieme ad alcune classi delle scuole superiori fiorentine presso l'Istituto Tecnico Agrario di Firenze (1 aprile 2005). In seguito Melania ha ripreso in una chiacchierata alcuni punti interessanti.

Hai detto che ti sei avvicinata alla storia di emigrazione di tuo nonno Diamante, raccontata nel romanzo, dopo avere incontrato, per intervistarli, i nuovi migranti che giungono in Italia. Pensi che per gli italiani sia importante ricordare il tempo in cui eravamo noi emigranti poveri ed emarginati?

Sì, per me questo scardina il modo in cui da ragazzi si tende a studiare la storia. È diffi-

cile appassionare i giovani alla storia, vedono il passato senza legami col presente, come una alterità assoluta. Vita fa compiere un corto circuito tra i tempi, è quello che è accaduto anche a me. Oggi si ha un'idea dell'Italia mistificata, in realtà sino a 30 - 40 anni fa il nostro era un paese poverissimo. Raccontare che siamo stati noi gli stranieri che fanno paura, che a tutti gli italiani in America venivano attribuiti i comportamenti criminali che ora addossiamo agli extracomunitari è uno choc culturale salutare. Penso sia importante che nella storia si insegnino che le cose possono cambiare. La storia ha dei ritorni, ma anche possibilità di evoluzione. Questo fa pensare all'altro non solo come miniera di miseria, ma anche di potenzialità.

Molti studenti hanno preso spunto dal tuo romanzo per scrivere anche loro storie che trattassero di emigrazione.

Gli studenti dell'Istituto Agrario di Firenze, che ci ha ospitate, hanno raccolto un centinaio di interviste a emigranti e ne hanno ricavato un video. Pensi che questa lettura sia servita, oltre che come stimolo tematico, anche come una lezione di scrittura, da un punto di vista stilistico?

È stato utile come possibilità di leggere precocemente un libro "importantissimo", con un argomento forte e una struttura complessa. Di solito, quando ci si innamora della lettura, la passione nasce presto. Perciò è fondamentale leggere anche libri impegnativi, non solo di evasione. Anche gli studenti "costretti" a impattare in un libro così, ne hanno – penso – ricavato qualcosa. Quando avevo undici anni la mia insegnante mi fece leggere Il rosso e il nero. Certo lo trovai difficile, ma non l'ho mai dimenticato, mi mise di fronte a temi di gran peso. Vita poi ha per protagonisti due ragazzi, questo ha avuto un'eco negli adolescenti. L'emigrazione è una problematica universale e attuale nello stesso tempo. Mi ha molto colpito l'interesse suscitato in scuole che non fossero licei, con allievi meno abituati alla cultura umanistica.

Nei tuoi libri ci sono spesso protagonisti bambini e adolescenti. Quali sono i motivi di questa attenzione?

Mi è piaciuto raccontare le cose che accadono per la prima volta, provare a guardare il mondo con occhi che avessero la stessa verginità mia, in quanto scrittrice giovane, che si affacciava al mondo

della narrativa. Mi attraggono le figure aurorali, bambini e bambine, adolescenti, giovani donne. Mi piacciono i bambini non per l'innocenza, in cui non credo, ma per la loro forza vitale bruta, energia pura, che viene bruciata dal crescere e talvolta anche dalla scuola. Hanno un vero talento per la vita.

Intorno al tuo libro è nato un concorso, organizzato dalla casa editrice Rizzoli, scritti di studenti a partire da esso o comunque attinenti all'argomento dell'emigrazione, con in premio un viaggio a New York, incontri a scuola con te, libri. Cosa ti ha colpita in questa germinazione creativa? Soprattutto l'appropriazione da parte dei ragazzi del libro. A Palermo ne è stato tratto un film, c'è stata anche una messinscena teatrale, un musical. Alcuni studenti hanno riscritto il finale, altri dei capitoli a modo loro, altri ancora storie indipendenti. Insomma il romanzo è stato veramente digerito, non solo letto ma anche riscritto. ●

La scuola: pensiamola per storie

Il Centro Studi per la Scuola Pubblica invita a partecipare con un racconto breve ad una raccolta di narrazioni sulla scuola. L'idea è di raccogliere i testi entro la fine di agosto 2005 e di pubblicarne una scelta in volume tra settembre e ottobre, entrando nel dibattito e nella riflessione pubblica che si accompagnano al movimento contro le riforme Moratti. Il progetto fa seguito alla pubblicazione (settembre 2004) del libro *Ogni scolarella sa che. Controlessico della scuola ai tempi della "riforma Moratti"*, consultabile sul sito www.cespbpo.it. L'intento del CESP è di tenere insieme la riflessione culturale e l'impegno conflittuale nella società.

Per informazioni: CESP Centro Studi per la Scuola Pubblica, tel./fax 051.241336, cespbpo@iperbole.bologna.it, www.cespbpo.it.

Melania Mazzucco

Melania Mazzucco è nata, vive e scrive a Roma. Il suo libro d'esordio *Il bacio della Medusa*, pubblicato da giovanissima, nel 1996 presso Baldini e Castoldi, ha suscitato grande attenzione nel pubblico e nella critica, per la forza dolorosa della trama e la sapiente articolazione linguistica e di stile. I libri successivi, *La camera di Balthus*, Baldini e Castoldi, 1998, e *Lei così amata*, Rizzoli, 2000, sono stati anch'essi largamente apprezzati. *Vita*, Rizzoli 2003, premio Strega 2003, è la vicenda di emigrazione, ricostruita attraverso un'ampia documentazione, di due ragazzini di Tufo di Minturno nei primi decenni del '900. È insieme epopea picaresca dell'arrangiarsi nella lotta per la sopravvivenza e il successo, riflessione sulle discriminazioni etniche, storia d'amore nata nell'infanzia e sopravvissuta agli anni. Se per *Vita*, vitale e sicura di sé, il sogno americano del benessere materiale troverà realizzazione, *Diamante* tornerà in Italia, rinunciando non solo alla riuscita, ma anche al mito stesso dell'America, in nome di un altro sogno, quello della dignità personale e della coerenza, difese negli anni del fascismo. [M. L. G.]

Persona. Come rompere il cinema con un dvd

GABRIELE BARRERA



Il cinema non è un giocattolo. Ciò nonostante può essere rotto, a volte *deve*. Ad esempio ricordando agli spettatori, appena entrati nella magia di un film, che ciò che stanno vedendo è *appunto un film*. Rompendo subito l'illusione, con uno shock che – strano – paradossalmente non è un fastidio, come ci si aspetterebbe, ma anzi uno stimolo per l'intelligenza. Lo si può provare anche a casa. Se si ha paura, è meglio farlo a scuola, in apposito laboratorio audiovisivo. Punto primo, si fa girare il dvd di *Persona*¹, nella recente edizione italiana "Bergman Collection". Si spegne la luce, ci si siede. Quando inizia il dvd, lo shock non è meno forte che se si fosse in sala cinematografica (magari nel 1966, quando il film uscì). Bianco, la luce di una lampada di un cineproiettore, bordi bucherellati di pellicola, immagini follemente giustapposte, una mano, un chiodo, addirittura un pene che sembra provenire da un pornofilm passato per caso. Come se Bergman, lentamente, si stesse mettendo al lavoro e lentamente risvegliando dall'aver sognato altri film, coagulati assieme, agitati, confusi. Ed ecco che la storia prende il via, scorre regolarmente, ma intanto *Persona* è iniziato *annunciandosi come film*. Si tratta d'una maschera (in latino *persona*, appunto), qualcosa di finto e di costru-

to apposta perché-abbia-il-significato-di, per-comunicare-al-pubblico-quelle-emozionicosi, ma che in realtà è illusione. Eppure, lo shock iniziale di *Persona* non è un'operazione che voglia *porre una distanza* (o *straniamento brechtiano*, diremmo in campo teatrale). Non vuole ricordare al pubblico la falsità d'ogni spettacolo, magari con intenti politici. Il discorso è un altro. Si tratta di dire, ovvio, che non si è nel campo del verismo. Dunque nessun paesaggio è esteriore, la realtà è interiore. Ma si tratta soprattutto – e questo è il punto – di sottolineare la forza eversiva, di *rottura*, delle immagini interiori, così selvagge e non-coordinabili, non-ordinabili, da spezzare anche la cornice del cinema. Fermi tutti. Premere stop sul telecomando del dvd e rivedere come si passa dal *caos* primario di *Persona* (cinema dell'inconscio, dall'inconscio) al *cosmos* narrativo (cinema ordinato come ognuno si aspetta, secondo tradizione). Premere play a piacere, ringraziando il piccolo dvd del fatto che – un ripasso così – nella grande sala non lo si poteva fare. Un secondo modo per rompere il cinema (che non significa rompere *col* cinema, ma anzi sperimentare nuovi modi per renderlo espressivo) è quello di spezzare le linee narrative. Le immagini correlate fra loro. Le storie coese. I per-

sonaggi costruiti con coerenza, con progressivo approfondimento psicologico. Risposta dal pubblico: siete matti? La cinefilia vi dà alla testa? Volete davvero proiettarci immagini a casaccio, storie a vicolo cieco, magari personaggi che si scambiano di identità? Beh, l'idea non era malvagia... Il cinema d'avanguardia, infatti, ha da sempre dato al pubblico cose così, da sempre rotto linee narrative, con risul-

tati spesso affascinanti. Ma la cosa più affascinante, e segreta, è che *non solo* l'avanguardia lo ha fatto. Bergman, per l'appunto, non ha fatto film cosiddetti d'avanguardia. Anche gli autori classici, anche i contemporanei, più o meno di nascosto, si son divertiti a inserire in opere tutte d'un pezzo elementi che rompevano il cinema dall'interno. Ad esempio, i flussi d'immagini libere (in Kubrick, per dirne



PAGINA
43

Teatro dell'Oppresso

25 - 26 giugno, Reggio Emilia, "Il Jolly e l'attore strategico": uno stage rivolto a chi fa Teatro dell'Oppresso.

1 - 5 luglio, Casaltone di Parma, "Il lavoro flessibile", stage e azioni di Teatro Invisibile per leggere gli atteggiamenti verso il lavoro oggi.

14 - 16 luglio, presso l'agriturismo Bethaid, in provincia di Pisa, "Terra e TdO", laboratorio di giochi-esercizi di Boal e di Teatro Immagine per iniziare a riscoprire un "sentire" legato alla terra.

29 - 30 luglio presso l'agriturismo Bethaid, in provincia di Pisa, "Le immagini della globalizzazione", laboratorio di Teatro immagine, per esplorare il modo in cui un tema apparentemente lontano dal quotidiano quale quello della Globalizzazione, abbia cominciato a colonizzare le nostre abitudini, stili di vita, modi di pensare

24 - 25 settembre, Parma, "La solitudine dell'educatore", laboratorio rivolto a insegnanti, allenatori, educatori sulla centralità della relazione educativa, uno spazio in cui narrare e confrontare le diverse esperienze alla ricerca di nuove possibili strategie.

24 - 25 settembre, 15 - 16 ottobre, 12 - 13 dicembre, Reggio Emilia, "Il racconto del conflitto", un percorso-laboratorio per immettersi in gioco nel conflitto e dar voce e corpo a nuove storie più ludiche e meno violente.

Per informazioni: tel. 0522.772154,
e-mail segreteria@giolli.it.

New literacy

GIANCARLO ALBERTINI

Dall'Unesco un manuale sull'uso delle TIC nella società della conoscenza

È stato da poco pubblicato sul sito dell'Unesco il manuale *A Handbook for Teachers or How ICT Can Create New, Open Learning Environments* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>), dedicato a tutti coloro che nel mondo dell'istruzione e della formazione lavorano usando le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (in italiano l'acronimo ICT diventa TIC).

Più di ogni altra tecnologia, esse permettono agli studenti accesso ad ampie basi di conoscenza che stanno al di fuori della scuola, insieme a strumenti multimediali che si aggiungono alle conoscenze stesse e innescano meccanismi di generazione di nuove competenze. E inoltre esse spostano l'attenzione dall'insegnante al discente: gli insegnanti non sono più la fonte chiave dell'informazione e trasmettitori di conoscenze, ma diventano guida per l'apprendimento degli studenti. A loro volta gli studenti cambiano ruolo, dalla ricezione passiva delle informazioni alla partecipazione attiva al proprio apprendimento.

L'impostazione caratteristica di questo manuale, che lo pone nel cuore dell'attualità del ruolo delle TIC nel loro rapporto con la società della conoscenza, è legata alla *new literacy*: essa aggiorna il tradizionale concetto delle competenze alfabetiche di base legate al leggere, allo scrivere ed al far di conto:

- leggere: trovare informazioni cercandole in risorse scritte, esaminarle, organizzarle ed archivarle;
- scrivere: comunicare per mezzo di hypermedia;
- calcolare: progettare oggetti ed azioni.

Il manuale esamina le TIC quali potente e versatile mezzo di supporto dello sviluppo socioculturale; i punti di forza e di debolezza della didattica tradizionale e come le TIC possono essere integrate in essa; gli elementi *atomici* dell'insegnamento e delle attività di apprendimento in rapporto all'aiuto, al miglioramento e all'ampliamento resi possibili dalle TIC; i problemi legati all'uso pratico e critico delle ICT a scuola; le tecnologie didattiche della mente; le presentazioni multimediali; le intelligenze multiple; i computer indossabili; gli obiettivi dell'educazione e gli oggetti di informazione. Ci sono inoltre sezioni su come modellare le forme e i significati della lettura e della comunicazione orale nella prospettiva della nuova *literacy*. Altre sezioni affrontano gli esperimenti scientifici, l'apprendimento delle lingue straniere, la ricerca negli studi sociali e nelle materie umanistiche, e la matematica dell'informatica.

Due altre pubblicazioni Unesco disponibili online completano il manuale: "Information and Communication Technologies in Teacher Education: A Planning Guide" (UNESCO 2002a) e "Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development" (UNESCO 2002b). ●

uno). Le storie di geometria non euclidea (in Buñuel, per dirne un altro). I personaggi che si scambiano di identità (in Lynch, tutti gli altri scopriteli da voi). *Persona* utilizza anche questo secondo modo, questa seconda rottura. Chi è mai, il bambino che cerca di aggrapparsi a un'immagine irraggiungibile di donna? Che significano, le immagini dell'agnello sacrificale? Perché, la neve sporca? Eppure, come scrivevamo sopra, non appena la storia prende l'abbrivio – una storia semplicissima, due donne e un'isola, una malata e un'infermiera, una donna muta perché smarrita nel proprio dolore, l'altra donna intenta a curare la prima, parlando e cercando di farla parlare – ci si dimentica quasi dello shock sperimentale dell'inizio. Ma è davvero tutto in regola, siamo sicuri? Bergman sta raccontando di due donne o di una sola? Di due persone / maschere / *personae*, o di due parti della stessa personalità? E quelle immagini in cui i volti paiono fondersi, non ricordano lo stile dell'inizio? E il tema di fondo, così fortemente bergmaniano, della rabbia di vivere con una maschera / *persona* sul volto, di esser costretti a *contenere* (di fronte agli altri, peggio ancora, di fronte a se stessi) sentimenti che non chiedono altro che di venir fuori? Questa tensione verso la *rottura*, che innerva tutta la storia, è la stessa furia (rabbiosa, creativa) che porta a rompere il contenitore-cinema? La risposta è nel finale: dopo che la storia delle due donne è giunta al capolinea, la pellicola di *Persona* continua a scorrere, poi prende fuoco, si distrugge. Basta, il film si è rotto.

Ingmar Bergman (Uppsala, 1918) autore molto noto e notevole, regista non solo di molto cinema (da *Kris*, '45, a *Il settimo sigillo*, '56; da *Il posto delle fragole*, '57, a *Fanny e Alexander*, '82) ma anche di molto teatro, opera, televisione, radio, ha da sempre dichiarato di esser spinto da una molla creativa con qualcosa di atroce e insaziabile, un vuoto, una nevrosi o Fame

metafisica «insopportabile, che strepita per essere soddisfatta, che non mi lascia mai in pace» (come ricorda G. Fofi nel convincente ritratto contenuto in *Come in uno specchio*, Donzelli, Roma 1997). Più di tanti film parlati e costruiti, scritti e messi-in-scena – si pensi alla trilogia costituita da *Come in uno specchio*, '61, da *Luci d'inverno*, '62 e da *Il silenzio*, '63, che fece addirittura parlare di cinema-da-camera –, un'opera come *Persona* fa sì che il suo autore *sia parlato* dai suoi fantasmi interiori, *sia messo-in-scena* tramite la rottura delle convenzioni cinematografiche. «La procedura di Bergman, nelle rotture iniziali e finali, nonché nella spaventosa cesura di metà film» – recensi "a caldo" il film Susan Sonntag, pubblicando le sue impressioni sulla rivista *Sight and Sound*, London, autunno 1967 – «è qualcosa di molto più complesso della strategia brechtiana di straniamento, del ricordare il carattere di finzione di uno spettacolo. Qui, invece, si tratta di qualcosa di più profondo. Qualcosa che ha a che vedere con una forza profondamente distruttiva e con i lati più oscuri e violenti dell'animo umano, che si esprimono metaforicamente come tornando a una forma più violenta e violentata, una forma rotta e caotica della stessa concezione del cinema». In un rettangolo rigido di cartone della "Bergman Collection", in un dvd perfettamente lucido, è ora possibile recuperare – con una forza che diremmo ancor oggi intatta – quella stessa rottura liberatoria. ●

NOTA

1. *Persona* (*Id.*, Svezia 1966, b/n, 79') di Ingmar Bergman. Con Liv Ullmann, Bibi Andersson, Gunnar Björnstrand. Soggetto e sceneggiatura di Ingmar Bergman. Fotografia di Sven Nykvist. Montaggio di Ulla Ryghe. Audio rimasterizzato Dolby Digital 2.0 Dual Mono. Formato video anamorfico, ratio 1.33:1. Dvd extra: interviste a Liv Ullmann e Gunnar Björnstrand, intervento critico di Piera Detassis, trailer originale. Libretto sul film allegato con schede tecnico-critiche. Collana "Bergman Collection", distribuzione Bim, euro 20 circa.



Paulo Freire,
Pedagogia dell'autonomia.
Saperi necessari per la
pratica educativa,
Edizioni Gruppo Abele,
Torino 2004,
pp. 120, euro 10,00

Senza etica non c'è educazione

STEFANO VITALE

Una voce piena e profonda che ci parla dei saperi necessari per non naufragare nel tecnicismo efficientista, per non illuderci con l'ideologismo a buon mercato

Il libro è stato scritto nel 1996 e sembra davvero una sorta di testamento politico e pedagogico. Freire morirà l'anno dopo a settantasei anni. Leggere questo libro oggi fa uno strano effetto: sembra molto più antico. E sembra parlarci da un mondo lontano, quasi perduto. Ci sono concetti che stiamo dimenticando, sommersi dal diluvio nella "nuova scuola" imprenditoriale, ci sono valori che già sono stati dimenticati. E Paulo Freire è lì a rimetterli in gioco, con quale efficacia non lo so, ma almeno ci si può provare. Prima di tutto guardiamo verso l'interno, anzi verso sinistra. Freire afferma ed argomenta che «formare è molto più che addestrare l'educando nell'uso di alcune abilità» e che insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per produrla o costruirla. Come siamo lontani dall'idea tecnocratica di una scuola per l'impresa come dalla posizione idiota che la scuola è la pura riproduzione del potere dominante e che non potrà che riprodurre la società tale e quale. «Se l'educazione non è la chiave delle trasformazioni sociali, non è neppure semplicemente uno strumento di riproduzione dell'ideologia dominante», per Freire, insomma, la scuola non è la perpetuazione dello *status quo*, ma il luogo dell'elaborazione critica del sapere e della relazione tra potere e contropotere che vivono nella stessa relazione tra inse-

gnante ed allievo. Con una precisazione: che l'importante è il dialogo e l'autonomia degli allievi. Radicalmente laico, Freire non si perde dietro a battaglie di resistenza: lui va al cuore del problema: la reciprocità della relazione di apprendimento che si realizza proprio dentro il fare scuola e non altrove. Laddove, insomma, il maestro può veramente intervenire, conscio dei suoi limiti, della sua incompiutezza ontologica ed epistemologica, ma preciso nella sua attività concreta.

«Uno dei più significativi vantaggi di cui godiamo come esseri umani è quello di esser diventati capaci di andare oltre i nostri condizionamenti»: cosa che molti resistenti di sinistra non hanno ancora capito appieno. Ed ora volgiamoci altrove. La scuola di oggi crede di salvarsi l'anima con l'oggettività del sapere: a scuola ci sono delle cose precise da imparare, non si scappa. Freire, con gentile fermezza, spiega saggiamente che insegnare non si esaurisce nel "trattare" l'oggetto ed il suo contenuto, che la conoscenza non può basarsi su un processo di memorizzazione meccanica e che educare significa rispettare i saperi degli educandi. Chiaro, mi pare. Eppure così terribilmente distante da noi che ogni giorno vediamo insegnanti di buon senso affaticarsi esattamente nella direzione opposta, vittime forse della propria rinuncia, della propria impiegatizia limita-

tezza. Troppo pragmatici, direbbe Freire. Forse il maestro ha perso di vista l'idea che la scuola ha anche un fondamento etico, che impone di non essere falsi, di rifiutare falsificazioni ideologiche di ogni tipo, che educare significa non creare discriminazioni, che valutare non è giudicare ma aiutare a far crescere. E penso poi ai "puri della scuola", a quelli che a scuola "non ci devono essere interferenze": a loro Freire ricorda il carattere socializzante della scuola per quel tanto di informale ed emotivo che entra di forza nella formazione. Oggi al massimo si chiama uno psicologo e si va in crisi se un allievo ci contesta. S'è persa la vicinanza con l'"esperienza vitale" della nostra comune incompiutezza che è la stessa fonte della formazione come ricerca comune, fatta di esperienze concrete e di vita condivisa. È la capacità di dialogare che fonda l'autonomia degli allievi e che orienta la via dell'insegnamento. Dialogare: ovvero ascoltare, non insultare, non avvilire, rispettare la dignità altrui, essere allegri ed animati da un approccio positivo, direbbero oggi i guru della comunicazione. Ma gli insegnanti sono tristi, incompresi, avviliti, non consci della propria socratica ignoranza, per nulla curiosi ma certo consumatori, stanchi come mai, sfruttati e tanto autoritari («non è l'arroganza intellettuale a dimostrare la mia rigidità scientifica»). «La

percezione che l'allievo ha di me, non è il risultato esclusivamente del mio modo di agire, ma anche del modo con cui egli percepisce il mio agire». L'educazione non è neutra e neppure il modo di essere degli insegnanti: ecco un'altra pista da percorrere, per essere critici anche verso le proprie debolezze. Che ci fanno scordare, come sosteneva Bruno Ciari, che la classe è prima di tutto una comunità di persone in cui tutti sono responsabili. Uno dei meriti di questo libro è di affrancare, almeno per la ricezione del suo pensiero che si è diffusa di recente, Freire dall'idea di rappresentare esclusivamente la pedagogia dei *campesinos*, di un'area culturale specifica e limitata. Qui la sua voce è alta, ferma ma persuasiva, sicuramente più "universale". Freire non è certo uno da "pensiero debole", ma non è neppure uno da "socialismo reale e vincente". Egli rifiuta i fatalismi di qualsiasi segno così come ogni banalizzazione del ruolo dell'insegnante, ma anche ogni ideologia del mercato e del profitto come ogni certezza della rivoluzione proletaria. Con linguaggio poetico e politico ci spiega che i primi saperi necessari per la pratica educativa vanno cercati nella relazione educativa e nella ricerca della verità, senza compromessi, ma con nuova e molta cura per gli altri e per se stessi. Senza dignità etica non c'è educazione. Di qui si può ricominciare. ●

Tiziana Chiappelli, Anna Whittle, *Italiano attivo, Almaedizioni, Firenze 2005, pp. 143, euro 19,90*

È possibile fare scuola a bambini italiani e bambini stranieri insieme? È possibile pensare ad un percorso di educazione linguistica che coinvolga tutti? È possibile approfittare della socializzazione al di là dei momenti informali, costruire dei dispositivi di condivisione delle conoscenze che fungano da moltiplicatori degli apprendimenti?

Sono sfide con cui chi lavora oggi nella scuola si confronta ormai quotidianamente. Questo testo cerca di dare una prima, provvisoria, risposta proponendo un repertorio di attività per chi insegna nella scuola elementare ed ha alunni che non hanno l'italiano come lingua madre, che cominciano appena a parlarlo, oppure si gestiscono autonomamente la comunicazione quotidiana anche se "studiare" in italiano resta per loro ancora un obiettivo faticoso.

Il testo è una raccolta di schede che attingono ad un patrimonio diffuso nella scuola elementare, nell'insegnamento precoce delle lingue, nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Ogni attività è, però, rivisitata per diventare laboratorio linguistico per gli alunni stranieri e al contempo attività di arricchimento per alunni italiani.

Colpiscono soprattutto le proposte sulla narrazione: delle storie semplici, classici della narrazione per l'infanzia o inediti, raccontate per incantare tutti, e poi dramatizzate, completate coralmemente, disegnate, analizzate, ragionate. Le proposte mirano tutte a favorire l'interazione linguistica fra alunni, a creare le condizioni perché abbia luogo la magia di uno spontaneo tutoraggio linguistico; puntano, perciò, su un compito linguistico (nel senso che si dà alla parola inglese *task*) da svolgere collettivamente: coralmemente, in piccoli gruppi o a coppie. In fin dei conti un pratico "ricettario", con istruzioni precisissime (fino a sfiorare la pedanteria) e pagine fotocopiabili da proporre agli alunni, che mescola la tradizione della scuola attiva, rievocata anche nel titolo, con la ricerca nel campo della glottodidattica dell'italiano.

PAOLO CHIAPPELLO

Laura Faranda, *Non uno di meno, Armando editore, Roma 2004, pp. 221, euro 20*

Una cultura dell'ascolto, una pratica dell'osservazione sistematica dei bambini stranieri stenta a farsi strada nella scuola, nonostante la vasta produzione bibliografica e le riflessioni teoriche dell'ultimo decennio, nel tentativo di ridefinire le mediazioni didattiche e le strategie di intervento. Nel testo di Laura Faranda, docente di etnologia all'Università "La Sapienza" di Roma, la pedagogia dell'ascolto diventa invece il filo conduttore di una ricerca condotta qualche anno fa presso alcune scuole elementari e medie romane e siciliane, per dare un volto ed una fisionomia precisa a bambini ed adolescenti stranieri, riscattandoli dalle stereotipie di una cultura genericamente intesa come diversa e da una retorica della convivenza. Il libro consta di due parti, la prima è l'osservazione e la trascrizione simultanea e in forma di diario dei profili di allievi stranieri, della modulazione dei loro comportamenti nella classe, nel tentativo di intercettare problemi e difficoltà ed aiutarli nel loro cammino identitario. La rilettura ed il commento in chiave antropologica del materiale raccolto è l'elemento di raccordo con la seconda parte, che riporta l'esperienza fatta nelle classi sopracitate di un maestro senegalese e la voce narrante di un poeta cantastorie. Rimane, sullo sfondo, il rapporto con le famiglie dei bambini stranieri che sarebbe stato interessante indagare più a fondo a partire dalla difficoltà della lingua e di un appesantimento che ostacola un'effettiva integrazione

MARISA NOTARNICOLA

Alison Lurie, *Bambini per sempre, Mondadori, Milano 2005, pp. 250, euro 13*

Che cos'hanno in comune i più grandi autori per ragazzi? Da Hans Christian Andersen a J. K. Rowling, da Louise May Alcott a Collodi e Dr Seuss, Alison Lurie (docente di Letteratura inglese alla Cornell University di New York) non ha dubbi: è la capacità

di restare bambini. O se vogliamo, l'incapacità di diventare adulti (almeno in alcuni aspetti della vita). Non c'è solo questo, ovviamente, altrimenti anche Michael Jackson – e con lui una schiera di psicopatici – sarebbe un pluripremiato scrittore per ragazzi, con buona pace dei suoi guai giudiziari.

In questa raccolta di saggi, Lurie tiene insieme il punto di vista della critica letteraria con quello della psicologia, senza che questa prenda il sopravvento. Certo, gli autori di maggior talento, Andersen in testa, hanno usato la letteratura per l'infanzia per esprimere nostalgie, insoddisfazioni, ferite e conflitti che hanno caratterizzato la loro esperienza personale. Non solo. Nelle loro pagine è presentata anche una spinta sovversiva, contro una pedagogia dell'adattamento che oggi ha trovato nuovi e impliciti sostenitori. Un esempio per tutti, l'analisi acuta e priva di pregiudizi ideologici che Lurie fa di Harry Potter: un elogio della disubbidienza e dell'imperfezione, che caratterizzano tutti i personaggi positivi della saga. Harry è leale e coraggioso, ma non è il primo della classe e spesso non rispetta le regole. Non è insomma uno studente modello, funzionale al sistema-scuola, come direbbe Talcott Parsons. Non a caso, contro Harry Potter si sono scagliati – tra i tanti – i neo-cons americani, secondi i quali il personaggio del giovane mago non è moralmente compatibile con il cristianesimo. I libri di Rowling offrirebbero, secondo loro, esempi di comportamento "poco biblici". Un motivo in più, secondo noi, per apprezzarlo.

FRANCESCA CAPELLI

Pier Aldo Rovatti, Davide Zoletto, *La scuola dei giochi, Bompiani, 2005, pp. 102, euro 6,50*

Interessante il contenuto di questo libro dove i due autori raccontano un sempre più dimenticato binomio, in particolar modo nella scuola dell'obbligo, quello tra apprendimento e gioco. La scuola è una cosa seria... e pare impossibile che il gioco possa seriamente entrarvi come veicolo dell'apprendimento. Da questa

considerazione partono alcune domane a cui gli autori tentano di rispondere. Si chiedono cioè, se può esistere una scuola del gioco, se è davvero possibile insegnare e apprendere senza chiamare in causa l'esperienza del gioco. Tentano di rispondere a queste domande con riferimenti teorici puntuali, anche se non sempre di facile lettura, ma comunque utilizzabili come interessanti spunti di approfondimento. Vengono presi in considerazione autori come Huizinga, Callois, Bateson e Goffman, ma anche Freud, Winnicott e Wittgenstein per citarne alcuni. Non esiste una teoria di riferimento esaustiva, ma il tentativo che ci proponiamo è quello di prendere in considerazione i differenti autori affermando che «solo prendendo in considerazione tutte le teorie di riferimento, e magari lanciando spazio ad altre, riusciamo a vedere qualcosa del gioco» (p. 21). Altra riflessione importante fatta a partire dal pensiero di Winnicott è quella sugli aspetti di realtà e finzione del gioco (p. 33) sulla possibilità di mettere tra virgolette la realtà che non viene cancellata nel gioco ma che viene solo «mantenuta a distanza». Nel gioco vengono utilizzate delle regole che servono a trasformare la realtà ma non la annullano, è necessario saper correre rischi, sapersi mettere in gioco soprattutto a scuola e da tutti gli attori presenti, insegnanti ed alunni. Nella seconda parte, Davide Zoletto, partendo da Dewey e dal suo paragonare, in *Esperienza ed educazione*, la classe ad un gioco arriva alla conclusione che nella classe, spesso, c'è troppo poco gioco, contraddicendo le lamentazioni di molti insegnanti. Riprendendo poi il paragone fatto sia da Winnicott che da Bateson tra il giocare e il suonare uno strumento emerge una riflessione molto significativa: per poter suonare bene uno strumento è necessario conoscerne molto bene la tecnica che però nell'atto dell'esecuzione deve essere dimenticata, per lasciare spazio all'interpretazione. Nella "scuola dei giochi", per gli insegnanti, è allora necessario «programmare bene, certo, ma dimenticare poi, nel gioco, tutta la nostra programmazione» (p. 95).

MARILENA GIULIACCI

libri per la scuola

Pierluigi Sasseti, *La pedagogia perversa. Tra Pasolini e Lacan* (prefazione di Alessandro Guidi), Clinamen, Firenze, 2004, pp. 207, euro 20

Che cosa collega Pier Paolo Pasolini (scrittore e regista cinematografico/ omosessuale/ polemista e uomo di punta della cultura degli anni Sessanta in Italia) a Jacques Lacan (psicoterapeuta/ eterosessuale/ artefice principale della ripresa teorica della psicoanalisi in Europa)? Molto poco: Pasolini aveva letto qualche scritto del maestro francese, Lacan sapeva chi era Pasolini e sicuramente aveva visto qualcuno dei suoi film. Ciò non basterebbe certo a creare un rapporto forte tra di essi come quello postulato da Sasseti nel suo bel saggio se non fosse per il fatto che entrambi sono stati "maestri" in un'accezione particolare del termine. Entrambi hanno cercato di costruire un livello pedagogico di apertura nei confronti dei loro possibili discepoli rifiutando la "perversità" della pedagogia ufficiale. Se Pasolini ha affidato alla prima parte delle sue *Lettere luterane* il tentativo di insegnare in maniera non autoritaria alle vittime di una società (e di una scuola) altamente autoritaria, Lacan ha fondato, invece, la propria pratica di formazione dei futuri psicoterapeuti sulla provocazione, l'eccesso e la consapevolezza che ciò che davvero conta è il rapporto con il proprio desiderio. Quello che interessa a Sasseti è in realtà non tanto la pedagogia come pratica istituzionalmente garantita quanto la sua funzione "liberatoria" dalla dimensione omologata della valutazione e del controllo sociali e culturali.

«Una pedagogia anti-perversione consiste nella produzione di un sapere che faccia luce su ciò che nel quotidiano si genera silenziosamente come perverso. [...] possiamo trovare in Pasolini e in Lacan i mezzi indispensabili per la concretizzazione di tale particolare sapere.», si legge a p. 22. Analizzando la produzione cinematografica dell'ultimo Pasolini e alcuni degli scritti del primo Lacan, Sasseti giunge alla conclusione che la "perversione pedagogica" di cui la scuola soffre è legata alla sua volontà di escludere

il desiderio dalla pratica dell'apprendimento e di non voler tener conto di quelle relazioni tra docenti e allievi che costituiscono il momento primario della pratica dell'insegnamento.

GIUSEPPE PANELLA

Simona Forti (a cura di), *La filosofia di fronte all'estremo. Totalitarismo e riflessione filosofica* Einaudi, Torino 2004, pp. XXXIV - 240, euro 18

Il libro è una raccolta di saggi di R. Aron, J. Pato?ka, H. Arendt, E. Lévinas, M. Foucault, C. Lefort, L. Kolakowski, V. Havel, R. Schürmann, J. Derrida, J.-L. Nancy. Nel suo denso profilo sulla storia del concetto e delle interpretazioni (*Il totalitarismo*, Laterza 2001) Simona Forti, acuta studiosa di Hanna Arendt, della quale ha recentemente curato i primi due volumi dell'*Archivio* uscito da Feltrinelli, ha indicato nitidamente i pregi e i limiti delle indagini filosofiche sul fenomeno totalitario. L'intendere, rispetto a ricerche storiche o politologiche, è di interrogarne il significato globale per l'umanità contemporanea e di vederne le connessioni con aspetti antropologico-politici che non sono limitati al periodo del nazismo o dello stalinismo, ma anzi hanno a che fare con situazioni permanenti e con la nostra esperienza quotidiana. Per esempio H. Arendt dice che il micidiale binomio di ideologia e terrore produce un individuo per il quale la distinzione tra fatti e finzioni e la distinzione tra vero e falso non esiste più. È una situazione estrema di uso politico della menzogna (da rileggere *1984* di Orwell) che troviamo, in altri modi e forme, in situazioni non totalitarie ma non meno inquietanti, come la stessa Arendt indagò in *Politica e menzogna* (Sugarco 1983) e in *Verità e politica* (Bollati Boringhieri 1995), e qui troviamo analizzato da Derrida, che traccia i prolegomeni di una *Storia della menzogna*. Un altro esempio: Foucault vede il nazismo come «sviluppo parossistico dei nuovi meccanismi di potere instaurati a partire dal XVIII secolo» e analizza il razzismo non tanto come ideologia e mentalità quanto come tecnologia del bio-

potere che gerarchizza la popolazione e ne destina una parte all'esclusione e alla morte. È superfluo sottolineare l'attualità del tema della biopolitica. Aron vede nazismo e comunismo staliniano come «religioni secolari». Al di là dei fenomeni totalitari, nasce la domanda dei modi in cui nella storia contemporanea la politica si presenta in forme religiose o come «scontri di civiltà» che assolutizzano il conflitto e giustificano mezzi di violenza estremi. Ancora: quale debolezza costitutiva della democrazia, si chiede Lefort, apre gli spazi che rende desiderabile per le masse la risposta totalitaria? Questi pochi esempi bastano a segnalare l'interesse di un approccio che talvolta ha il difetto di annegare in grandi costruzioni teoriche la specificità e la fisionomia particolare degli eventi. Ma è un rischio che i migliori tra i saggi raccolti corrono raramente.

CESARE PIANCIOLA

A cura di Mariapaola Fimiani, Vanna Gessa Kurotchka, Elena Pulcini, *Umano Post - Umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Editori Riuniti, Roma 2004, pp. 351, euro 18

Dopo il libro di Roberto Marchesini *Post - human. Verso nuovi modelli di esistenza* (Boringhieri 2002) che ha acceso attenzione verso le modificazioni ingenerate dalla tecnica dell'oggi sull'umano, adesso il volume degli Editori Riuniti riparte da qui, dal medesimo interrogativo. È Elena Pulcini che lo pone ed affronta: «quale immagine dell'umano vogliamo salvare nel momento in cui è diventato possibile il suo

«superamento»; quali aspetti vogliamo prendere in cura per scongiurare il rischio della perdita del mondo e per assicurare, a noi stessi e alle generazioni future, una "vita riuscita", una vita degna di essere vissuta?» (p. 34). Sul tema del soggetto si sofferma anche Rosi Braidotti tracciando il "soggetto sostenibile", cioè un soggetto incarnato e immanente, per il quale ha grande rilevanza «reiterare l'importanza e la positività delle sperimentazioni trasformative, le quali costituiscono le differenze...» (p. 105). Braidotti si colloca nel solco di Deleuze, ma correggendolo dato che «egli non riesce... a vedere la portata dell'orizzonte teorico aperto dalla differenza sessuale» (p. 87). Alberto Oliverio riprende e riepiloga la questione del rapporto tra cervello e mente. Già in precedenza in *Biologia e filosofia della mente* (Laterza 1999) aveva parlato di "un cervello plastico" che ora raccorda alla mente modulare cui faceva riferimento Howard Gardner in *La nuova scienza della mente* (1985). Da ultimo, ma non ultimo, vorrei citare il contributo di Mariapaola Fimiani che opera un riferimento a Foucault ed in specie all'etica di Foucault. Per questa studiosa (cfr anche *Foucault e Kant. Critica clinica etica*, Città del sole 1997) nel mondo del post - umano più dirimente del pensare è il sentire che va al centro dell'ipotesi critica la questione del corpo, il pensiero delle radici corporee dell'esistenza». Il richiamo etico alla cura di sé, alla cura della propria esistenza, diviene opportuno dato che l'autrice del contributo ritiene che l'etica assuma, nella sfera della nuova tecnica, un rilievo del tutto particolare e decisivo. È un'etica ed una estetica dell'esistenza che si staglia sui bordi dell'attuale.

GIOVANNI SPENA

e

PAGINA
47

Anni verdi

Duecento anni di fiabe

STEFANO VITALE

Nacque duecento anni fa, il 2 aprile del 1805, da un ciabattino e una lavandaia, visse un'infanzia povera e difficile. Divenne però un grande scrittore, così grande da meritarsi una statua quando ancora era in vita. Sembra una fiaba, e infatti stiamo parlando di Hans Christian Andersen

Andersen ha reinventato la fiaba tuffandosi a capofitto nei suoi motivi più tradizionali, ma rivitalizzandoli in maniera così originale da saper creare un nuovo paradigma narrativo. Le fiabe di Andersen s'identificano con l'idea stessa di fiaba, almeno nella nostra cultura. E sono letteratura vera che fa riferimento, collegandole, a fonti letterarie ed ispirazioni complesse: la tradizione popolare nordica con la novellistica del Boccaccio, i racconti de *Le Mille ed una Notte* con i racconti di Hoffmann. Egli riuscì a intrecciare cultura alta e letteratura popolare grazie alla capacità di emanciparsi dalle tipiche situazioni favolistiche legate al mondo contadino entrando nel vivo di sogni, paure, emozioni e desideri propri della modernità. Egli rappresenta un perfetto esempio di produzione che si rivolge sia ai bambini che agli adulti. La sua opera è molto vasta e comprende tutto ed il contrario di tutto. Andersen, infatti, è perfetto nella sua convenzionalità, nel suo moralismo e non a caso l'industria culturale se ne è impossessato veicolando personaggi e situazioni al limite dello stereotipo, anche a costo di riduzioni, semplificazioni e persino tagli. Ma c'è anche l'Andersen ossessionato dai suoi fantasmi sessuali, quello capace di gio-

care con gli stereotipi narrativi (si pensi a *Il bambino cattivo* ed anche a *La principessa sul pisello*, a *Gian Babbeo*, al *Guardiano dei porci*), completamente calato nell'animismo vitalista infantile e perfetto nel gioco dei chiaroscuri dei sentimenti e dei valori. Nelle sue fiabe più belle c'è sempre un tragico intreccio di felicità e dolore, vendetta ed altruismo, violenza, sacrificio crudele, ma anche desiderio di trasformazione ed emancipazione (*Il brutto anatroccolo* ne è oramai il paradigma). La piccola fiammiferaiia, la sirenetta, la Karen de *Le scarpette rosse* sono personaggi e situazioni memorabili perché anche tragici, per nulla convenzionali. Persino fiabe come *Il piccolo Claus*, *Il grande Claus*, *L'ombra*, *Il compagno di viaggio* sono lontanissime dalla mielosa melensa melassa dei nostri narratori quotidiani. Andersen ha poi la capacità della riflessione filosofica esistenziale che passa spesso attraverso situazioni allegoriche: *L'uomo di neve*, *Psiche*, ancora *L'ombra* sono qualcosa di più che un semplice apologo, così come *La campana* è qualcosa di più di una fiaba, tanto sa ben

raccontare della ricerca ossessiva e fascinoso della felicità, identificata con la bellezza della natura, raggiunta da un principe e da un ragazzo povero per strade opposte. *Il colletto* può essere accostato a certi racconti brevi di Kafka, misteriosi quanto sorprendenti. Si ha come l'impressione che il suo pubblico siano prima di tutto gli adulti e non i bambini. Nelle sue fiabe e nei racconti, i protagonisti restano esseri "diversi" spesso destinati alla solitudine, al dolore, alla sconfitta magari conquistata nel gesto finale della vittoria, come nel romanzo breve *Peer Fortunato*. La morte e la vita si confondono, come spesso accade nella stessa mentalità dei bambini, e non è facile sopportare situazioni tanto difficili. Ma questa "diversità" è anche capacità di guardare il mondo con occhi nuovi perché veri: *I vestiti nuovi dell'Imperatore* appartengono a questa rara specie di racconti in cui sono i bambini a dire la verità sul mondo dei grandi proprio perché lo vedono così com'è. «Bisogna chiamare ogni cosa col suo nome, se in genere non se ne ha il coraggio, bisogna farlo almeno nelle fiabe» (*I verdolini*). Storie come *L'usignolo* ci raccontano del potere dirompente dell'arte e della vita sulla stupidità dell'uomo e la necessità della Morte. Dicevo prima dei suoi legami con la tradizione: tappeto del suo narrare, ma anche mondo distante e rinnovato. In un aspetto Andersen vi resta legato: quello che contrappone ricco e povero, potenza ed astuzia. Nelle sue storie, chiave della magia bianca del soggetto, l'umile e l'astuto vincono sui ricchi e sui potenti. Ma c'è un velo scuro: essi sono sempre lo specchio uno dell'altro ed i poveri non sono per forza buoni ed i ricchi non sono tutti cattivi. E soprattutto *l'happy end* non è certo di casa nelle sue fiabe: a differenza della tradizione l'eroe molto spesso conclude tragicamente la sua parabola. Il che non rende sempre facilmente digeribile la storia ai bambini. Tra i libri: *Fiabe e racconti* (Donzelli), *Peer Fortunato* (Iperborea), *Il violinista* (Fazi); sempre di Andersen *Il bazar di un poeta* (Ed. Robin), *La favolosa vita di Hans Christian Andersen* di Varmer e Brogger (Castoro), rivolto ai bambini. Quando leggerete quest'omaggio alla grandezza, ambigua e fascinosa, di Andersen le manifestazioni celebrative volgeranno al termine: ma temo che le sue fiabe continueranno ad essere un classico della letteratura per l'infanzia, e non un Classico della Letteratura e basta. ●

e

PAGINA
48

