

## Cinquanta

PAOLO CHIAPPE

**S**iamo arrivati alla cifra tonda fatale del titolo con *école* nuova serie, iniziata nel gennaio 2001, anche se come sapete metà della numerazione è dovuta alle snelle *Lettere di école*.

Questi cinque anni sono stati anni difficili per la scuola pubblica, l'università e la ricerca, e per tutto ciò che è o dovrebbe essere pubblico, anche a causa di quanto era stato seminato nei periodi precedenti. Speriamo di essere riusciti a rendervene conto senza cadere nel vittimismo e nella lamentazione e senza contribuire anche noi a togliere la voglia di fare scuola a chi per convinzione o necessità ancora la fa, in classe con i ragazzi voglio dire. Anche per questo motivo abbiamo usato al minimo l'arma della satira. Pensandoci bene, forse il nostro primo motivo di esistenza in questi anni, la nostra utilità, è stata quella di crearci alcune condizioni immediate di benessere. Nessuna consolazione tipo *new age*, bensì riflessione disincantata, radicata nel quotidiano ma non sopraffatta dalla *routine*. Ho detto disincantata ma mi correggo subito perché alcuni dei testi più tipici di *école* parlano proprio degli incontri, di ciò che si può imparare perfino da frammenti di sguardo e di conversazione in corridoio o in gita. Forse disincantata capacità di incantarsi, piuttosto. Non è compito né interesse nostro fare la cronaca esaustiva degli avvenimenti correnti nella scuola, ma fornire strumenti perché ognuno si possa costruire intorno, da sé, spazi liberati e si possa orientare, da sé, nell'azione civile, organizzata. Con alcune scelte, certo, che impegnano tutta la rivista, come la lotta contro la legge Moratti e la difesa della Costituzione e della laicità.

I nostri collaboratori e redattori (tanto non pagati, quanto prolifici e pronti) ci avrebbero potuto fornire in realtà materiale sufficiente per riempire non solo cinquanta, ma cento numeri completi.

Il rifornimento di materiali da pubblicare non è mai stato un nostro problema. Il costo della carta e quello delle spedizioni postali ci hanno però obbligati alla sobrietà, il che forse potrebbe essere salutare, ma certo non è salutare stampare così poche copie che i numeri arretrati stanno diventando rarità bibliografiche anche per noi redattori. La mancanza di capitali per una vera campagna abbonamenti e per un progetto di *marketing* ci ha fatti rimanere un prodotto di nicchia, nonostante l'impressione contraria che la qualità dei singoli numeri può dare, facendo credere magari a qualche lettore che siamo o abbiamo alle spalle un editore professionale. Ci sentiamo è vero, a consolazione non formale di ciò, parte di una rete più vasta della sinistra e dell'ambientalismo, i nostri *link* umani redazionali e informatici funzionano abbastanza, né aspiriamo all'autosufficienza.

Tuttavia siamo anche convinti che la qualità dei numeri di *école* non sia dovuta solo al nostro artigianato paziente o estroso, c'è un mix originario diciamo di intuizioni che ci dà voglia di scrivere. È un tipo di sguardo che definirei interno ma non corporativo sull'istituzione scolastica. È anche un tipo un po' speciale di sensibilità ecologica unita alla consapevolezza di alcuni dati storici di lungo periodo. Che la scuola sia un'istituzione o un insieme di istituzioni che finiscono per plasmare anche chi dentro rappresenta l'opposizione e lo scontento non ci sembra dubbio. La sinistra senza aggettivi – della quale non ci vergogniamo certo di fare parte – è passata in questi trent'anni dalla contestazione all'esaltazione, comprensibile certo, ma difensiva, di tutto ciò che è pubblico e statale, perfino con qualche nostalgia per il recente passato. A noi pare che la difesa e la lotta per l'ulteriore sviluppo dell'istruzione pubblica, del tempo pieno, della gratuità, dell'obbligo non possa far mettere in secondo piano la lotta contro quanto di moderno cioè disciplinante, burocratizzato e *tayloristico* è connotato a queste istituzioni specifiche che abbiamo davanti e intorno. È un ambiente che segna di sé le relazioni che vi si possono costruire dentro. È un ambiente che ha una idea dell'infanzia e dell'adolescenza per così dire incorporata nei suoi regolamenti e nelle sue specifiche categorie di spazio e tempo: la pressione, non sempre bella, che viene dalla società – per esempio il consumismo – è riuscita finora solo a corrodere le pratiche, tra le quali anche un certo tipo di addestramento all'applicazione sui libri e di sviluppo dell'astrazione, non sostituite però da altri modelli mentali e organizzativi.

Vorrei concludere con un salto solo apparente e invitare alla lettura o rilettura di un classico della scuola storica francese del Novecento, *Padri e figli (L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, 1960)* di Philippe Ariès. Il libro ci mostra il cammino dall'anarchia delle università medievali al disciplinamento dei collegi della controriforma che stanno a monte delle nostre scuole. I pilastri di questo disciplinamento erano la sorveglianza continua, la delazione elevata a principio di governo, il largo uso di punizioni corporali, la separazione dei ricchi dai poveri in percorsi scolastici differenziati, la fine dell'apprendistato; queste cose hanno privato nell'arco di alcuni secoli bambini e bambine della libertà di cui prima godevano all'interno del mondo degli adulti e hanno creato il modello borghese di bambino educato. L'avvento della civiltà dell'automobile ha completato questa privazione di libertà, eliminando lo spazio fisico urbano in cui poteva esercitarsi. Crediamo che questa antica storia abbia qualcosa a che fare con la nostra lotta per una educazione democratica. ●



## Nel frattempo

PAOLO CHIAPPE

Tra i progetti di scuola del centrosinistra e l'azione del centrodestra c'è differenza di linguaggio, di riferimenti ideali e di senso della complessità dei saperi, ma nessuno dei due campi in questo momento si propone di superare la vera realtà di questi anni, quella privatizzazione "dal basso" che va avanti perché va avanti questo tipo di autonomia e di dirigenza scolastica – che è nata negli anni Novanta e che anche i grandi sindacati alimentano ogni giorno, accettandone la logica nei contratti di scuola e in quelli nazionali

Non si può sperare che i politici da soli sviluppino un così elementare buon senso, ma è già qualcosa che l'Unione nel suo insieme stia pensando ad alcune chiare mosse da fare nei primi cento giorni per dare il via ai processi di trasformazione: innalzamento dell'obbligo – vero obbligo scolastico – a 16 anni, ripristino del tempo pieno e prolungato e dei modelli di organizzazione didattica della scuola elementare con il gruppo docente corresponsabile e tempi distesi, abolizione degli anticipi e generalizzazione quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia, piani di supporto e sviluppo dell'autonomia scolastica (concetto ambiguo però), piani espansivi per nidi e formazione degli adulti. In seguito: cambiare la scuola senza partire da nuove riforme ordinamentali complessive. Questo sembra essere una prima base certa di convergenza tra le numerose componenti dell'Unione riunite attorno al tavolo del programma. C'è sottotraccia più di un po'

di ritrattazione dell'era Berlinguer. Un punto interessante è che si riconosce di nuovo il grande problema, ormai maturo da quasi quarant'anni e sempre rimandato: come creare un nuovo profilo unitario e pure articolato, che non prelude a una selezione sociale e che non appiattisca tutto, per la formazione dei ragazzi di quindici ai sedici anni. Si vede qui la benefica influenza del Cidi.

Positivo che venga evocato «un piano finanziario in rapporto al Pil per obiettivi strutturali: edilizia scolastica, diritto allo studio, qualificazione degli insegnanti, progetti dell'autonomia, ampliamento del tempo scuola, organico funzionale e stabilità dei docenti». Ogni volta però che si parla di autonomia e di progetti dell'autonomia rimane non detta e quindi irrisolta la questione di come uscire fuori dalla logica della privatizzazione dal basso, cioè del Pof-assemblaggio, del Pof-vevtrina, del Pof del *business* pedagogico di dirigenti e soci. Questa logica si è dimostrata incapace di diffondere idee e pratiche innovative e capace invece di distribuire a molti docenti lavoro in più malpagato e di incerta utilità, e a pochi funzioni in più piuttosto ben pagate. Più risorse a questi ingranaggi dell'autonomia non sono una soluzione, se mai un aggravamento del problema. Per questo mi sembra giusto accogliere con molta prudenza uno dei punti centrali del programma dell'Unione per la scuola: proprio il suo concetto di *governance* del sistema (come si usa dire oggi) che viene conferita a una «rete costituita dalle istituzioni scolastiche dell'autonomia, dallo Stato, dalle Regioni, dai Comuni e dalle Province secondo il Titolo V della Costituzione», con l'aggiunta esplicita che «l'autonomia è articolazione del sistema unitario nazionale, un sistema pubblico costituito dalle scuole statali, dalle scuole pubbliche non statali e dalle scuole paritarie». Una rete ambigua, incerta e per di più troppo complicata per funzionare. Dunque ci sono elementi positivi nel programma del centrosinistra, fra i quali è da citare anche una insistenza sulla libertà di insegnamento e sull'autonomia professionale degli insegnanti; però questi elementi potrebbero essere fonte di qualche fiducia solo se associati ad altri che per ora nel programma in parte *non* ci sono, in parte sono contraddetti da altri: quantificazione delle risorse; una coerente rivalutazione della democrazia negli istituti; autocritica e inversione di marcia sul pateracchio giuridico che ha trasformato le scuole private in pubbliche lasciandole private; indicazioni più chiare, e idee, per una elaborazione nazionale, statale ma non governativa, della famosa e finora fumosa triade delle norme generali, dei livelli essenziali e dei principi fondamentali. ●

Nelle scuole il "gesto" pedagogico che dà senso all'incontro tra generazioni vivacchia negli interstizi e lascia il campo pubblico ad altri discorsi, spesso miseri e di pura facciata, ma naturalissimi prodotti dei vecchi-nuovi burocrati (si vedano le circolari sulla *privacy*, l'ossessione delle responsabilità di sorveglianza dei minori anche quasi diciottenni, la tele-novela degli stampati per le pagelle, l'onnipresente sforzo pubblicitario del singolo orticello, le trattative striscianti per la spartizione dei fondi d'istituto). La resistenza però è più che mai importante perché la privatizzazione dal basso non ha ancora trovato il suo punto di sbocco, non è regime perché non ha una strategia culturale, è un processo acefalo, parassitario e rinchiuso in cerchie corporative e monadi d'istituto. Non è vero che si deve raggiungere il fondo per risalire, anche perché raggiungere il fondo vorrebbe dire per esempio:

- che passa il decreto proposto da Angela Napoli (ex-preside) e altri deputati delle destre sullo stato giuridico degli insegnanti che gerarchizza la categoria, abolisce d'autorità le Rsu e sottopone la libertà didattica individuale al controllo dei dirigenti;

- che il *tutor* (in parallelo con il punto precedente) viene contrattualizzato distruggendo artificialmente l'unità professionale interna degli insegnanti, unità oggettiva, primordiale, che ha sempre dato fastidio ai tecnocrati di destra e di sinistra;

- che i licei con maggiore afflusso di studenti cominciano magari a selezionarsi gli iscritti secondo il proprio progetto o il profilo sociale-culturale;

- che si rafforza la tendenza familistico-etnocentrico-confessionale (bisognerebbe dire piuttosto il provincialismo retorico) delle linee-guida;

- che decine di migliaia di insegnanti dovrebbero essere ricollocati o licenziati.

**Resistenza e buon senso**

Di fronte a ciò, non c'è un movimento generale delle scuole, la resistenza è concentrata al Nord e spesso c'è una delega al centro-sinistra e al risultato elettorale del compito di evitare il peggio. Quadro non entusiasmante ma almeno alcune idee valide sembrerebbero passate nelle teste dell'Unione, grazie alla pressione di associazioni democratiche e di due centri di azione: *Retescuole* con la sua proposta di riforma dal basso e il *Comitato per l'abolizione immediata della legge Moratti* con la legge di iniziativa popolare per il ritorno al testo unico del 1994, ritorno che non ha nulla di fantascientifico e che potrebbe essere oggetto di un provvedimento di buon senso.

## La Francia si interroga sulla laicità

MAURIZIO DISOTEO

*Le monde de l'éducation* ha dedicato, nel suo numero di dicembre 2005, un ampio dossier alla questione della laicità della scuola pubblica in Francia, a cento anni dall'entrata in vigore della legge che ne sancì principi e applicazioni e a pochi giorni dalla rivolta delle *banlieus*



Il dossier, dal significativo titolo "Sotto la concordia, la discordia", si interroga sulla tenuta della legge sulla laicità della scuola in una società che negli ultimi cento anni è profondamente mutata, non solo a causa dei flussi migratori ma anche del consumismo e delle nuove condizioni di diffusione dell'informazione.

### Il foulard

Particolare attenzione è dedicata ovviamente al primo anno d'applicazione della legge contro l'uso a scuola, nell'abbigliamento, di simboli religiosi, primo tra tutti il *foulard* cosiddetto musulmano.

Sul *foulard* il rapporto dell'ispettrice nazionale Hanifa Chérifi sostiene che, a un anno dall'applicazione della legge, le cose procedono bene: molte giovani hanno rinunciato "spontaneamente" al suo uso, altre sono state "convinte" da ispettori e consiglieri d'educazione e sono stati pochi i casi di espulsione dagli istituti scolastici. Restano comunque 75 espulsioni decretate dai consigli di disciplina, una percentuale in crescita, relativamente, rispetto agli anni precedenti. Al rientro scolastico del settembre 2005 si sarebbero riscontrati solo dodici casi di simboli religiosi, e di questi soltanto tre "difficili", di cui due relativi a studenti *sikh*, vittime "collaterali" di una legge che si riferiva, con ogni evidenza, all'Islam.

Tuttavia, il bilancio positivo tracciato dall'ispettrice Chérifi è contestato dalle associazioni che alla legge si erano dichiarate contrarie. In particolare, secondo l'OUIF, la principale organizza-

zione musulmana che si è opposta alla legge, almeno 273 giovani avrebbero abbandonato il loro istituto scolastico, e almeno altre 500 avrebbero lasciato la Francia e si sarebbero iscritte al CNED (Centro Nazionale di Educazione a Distanza). Ma la critica principale di tali organizzazioni al rapporto Chérifi è di ignorare le allieve che non si sono affatto presentate a scuola, rinunciando semplicemente al loro diritto di frequenza.

«Cinque o sei anni fa non avrei mai immaginato di militare un giorno con delle donne velate», – scrive Monique Crinon, filosofa e sociologa femminista –, spiegando che la legge ha marcato una comunità come potenzialmente pericolosa e ha risvegliato riflessi di tipo coloniale, generando sentimenti di umiliazione e di coercizione.

Non sono mancati inoltre, rispetto alla legge sul foulard, dei fatti di ultrazelo che hanno inasprito gli animi, come il divieto ad alcune donne con il foulard o il velo di accompagnare il proprio figlio/a nella sua classe. Un caso davvero complesso si è poi verificato alla Scuola "Marie Curie" di Bobigny, comune della regione parigina, dove una donna pretende di entrare nella scuola e di partecipare alle attività collegiali non con il semplice foulard, ma con il volto coperto. Al di là della polemiche scatenate dalla origine religiosa di tale abbigliamento (e da più o meno chiare questioni di sicurezza), sembra che il problema travalichi la sfera della discussione sulla laicità, per diventare quasi una questione di tipo antropologico. La legge, infatti riguarda chiaramente solo gli allievi e non i genitori, ma le insegnanti di tale scuola, peraltro di orientamento freinetiano, la-



mentano «lo stress di rivolgersi a qualcuno di cui non si possono vedere il viso e le reazioni». Problemi di comunicazione e di relazione che, dunque, si sovrappongono, più o meno sinceramente, alla questione religiosa.

In ogni caso, un problema che resta chiaramente aperto è quello di definire con efficacia cosa sia o non sia, quale oggetto o modo di gestire il proprio corpo possa essere o non essere un simbolo religioso (il caso più evidente è quello della barba, ma ne esistono evidentemente altri).

### Via Quaranta

Il dossier de *Le Monde de l'éducation* dedica un articolo anche alla spinosa questione della scuola islamica di via Quaranta a Milano riassumendone la storia e citando due pareri discordanti. Il primo punto di vista è di Paolo Branca, professore di arabo alla Cattolica di Milano, che ha collaborato con tale scuola per l'organizzazione dei corsi di italiano, che fa notare che, esistendo già in Italia scuole cattoliche ed ebraiche, non si vede per quale ragione non si debba, in linea di principio, accettare anche l'idea di una scuola musulmana. Conseguenze naturali, aggiungiamo noi, della legge sulla "parità scolastica". L'attenzione di Branca non si pone dubbi sul diritto a fondare una scuola musulmana, che gli sembra evidente, bensì sui metodi e l'organizzazione dell'insegnamento che dovrebbero reggere tale scuola. Nella scuola di via Quaranta, sostiene Palo Branca, si bacchettavano ancora gli allievi sulle dita, ragazzi e ragazze erano separati, tutte le donne portavano

il velo. E chiede quindi un legittimo chiarimento su questi aspetti, non dimenticando tuttavia che la separazione dei sessi, proprio a Milano, è praticata anche da qualche scuola cattolica.

Normale delirio invece quello a cui ci ha abituati Magdi Allam, vicedirettore italo-forzuto del *Corriere della Sera*, che sostiene che qualunque scuola islamica, di per sé, è da impedire, dato che sarebbe comunque dogmatica e ideologica e contraria al sapere (parere che forse per un laico potrebbe essere interessante, ma non si capisce allora perché il brillante giornalista non faccia lo stesso ragionamento per le scuole di altre religioni, che hanno cosparso la storia di oscurantismo).

### Nuove "religioni" e rivolte giovanili

Nel dossier, ci si interroga anche su quali siano oggi le "nuove religioni" e i loro nuovi adepti nel mondo giovanile. Nel suo articolo "Marche: la nuova religione e i suoi adepti", Maryline Baumard sostiene che i giovani, esibendo abiti e accessori di marca che sottolineano la loro appartenenza a una tribù, sembrano più che mai asserviti a un culto del "look" che inquieta insegnanti e pedagogisti (e che gratifica i fabbricanti di tali oggetti). La marca e il modo di vestire simboleggiano l'appartenenza a un gruppo, mentre per i filosofi e politologi questa "consu-mania" è il vettore di una pseudo religione che si sarebbe ormai impadronita dell'universo scolastico in cui crescono tali giovani consumatori.

A questo proposito il politologo Paul Ariès denuncia la "Chiesa della Santissima Consumazione", Secondo Ariès, il culto della marca e del consumo e la dittatura della firma sono una vera inversione del sacro e del profano. Si profana ciò che è abitualmente considerato sacro: valori come la fraternità, l'uguaglianza, il gusto dello sforzo e dell'impegno a vantaggio della sacralizzazione del profondo profano come il culto del denaro, dell'oggetto, del guadagno a ogni costo, dell'apparenza. Il consumo è diventato un ideale di vita, o secondo la vecchia metafora, si considera meglio l'aver che l'essere.

In singolare accordo, il teorico della de-crescita e fondatore del RAP (*Résistance à la publicité*), François Brune, che parla di una "religione pubblicitaria" che funziona a diversi livelli, la celebrazione rituale della merce, l'annuncio pubblicitario che è ormai sem-

pre più di un semplice annuncio, il prodotto che appare salvifico e che fa parte di un inno alla felicità e alla trasformazione della propria vita a condizione che si aderisca alla sua promessa.

Queste affermazioni lasciano abbastanza perplessi. Non è un caso, peraltro, che in un suo altro articolo del dossier, a firma di Nicolas Truong, ci si interroghi sull'opportunità di adattare la legge sulla laicità del 1905 alle *banlieus*, un collegamento non così evidente.

In realtà, l'aspetto culturale, etnico e religioso della recente ribellione delle *banlieus* francesi è stato, a mio avviso, piuttosto enfatizzato rispetto ad altri fattori. Anzitutto, rispetto alla questione dei consumi, non si deve dimenticare che anche se la situazione è contraddittoria, è pur vero che, durante le ultime rivolte, i giovani hanno soprattutto distrutto e bruciato e non saccheggiato negozi e magazzini di oggetti di consumo, hanno più rifiutato e dissacrato che non desiderato tali oggetti. Questo anche se, come ha affermato Annamaria Rivera in un suo articolo su *il manifesto* del 2 dicembre 2005 «per le fasce giovanili dei quartieri popolari – disoccupate e precarizzate – la costruzione dell'identità individuale e di gruppo non passa più attraverso il lavoro, la produzione, l'impegno sindacale o politico, ma attraverso il consumo, le mode, gli stili».

È anche vero che in uno dei film-documentari più interessanti sulla realtà e la rivolta delle *banlieus* usciti in Francia, *Le bruit, l'odeur, et quelques étoiles...* di Eric Pittare, uno dei principali protagonisti-narratori (o forse proprio il principale) appare sempre vestito con abiti firmati (Hilfiger, Lacoste ecc. anche se tuttavia gli altri protagonisti-narratori appaiono assai più sobri nel vestire), ma sarebbe sbagliato vedere solo questo aspetto della realtà.

La rivolta delle *banlieus* francesi trova la sua origine soprattutto nelle condizioni economiche, nella disoccupazione, nella mancanza di rispetto e nel non-riconoscimento umano a cui sono sottoposti i giovani di tali "eccessi di luogo", come sono stati definiti dall'antropologo Marc Augé. Definizione interessante, da parte del teorizzatore dei non-luoghi, perché da essi i giovani non hanno la possibilità di uscire e al di fuori del quale non hanno lavoro né relazioni, come l'antropologo francese ha puntualizzato in un'intervista a *il manifesto*.

È dunque abbastanza fuorviante la strada che, su questo terreno, sceglie *Le Monde de l'éducation*, in quanto se la legge sulla laicità del 1905 deve essere ridiscussa (cosa che molti ritengono per nulla scontata) non è certo a causa del disagio e delle ribellioni dei giovani *banlieusard*, bensì delle nuove condizioni multiculturali e multireligiose della società francese. L'idea che a dar vita alle rivolte degli scorsi mesi fossero dei giovani immigrati animati da idee religiose o etniche è falsa e può venire in mente solo a chi non conosce la realtà o la vuole strumentalizzare, come per esempio i ministri leghisti, che hanno affermato che in Italia episodi del genere non potrebbero accadere grazie alla legge Bossi-Fini. I giovani che bruciavano le auto sono in realtà quasi tutti francesi, anche se figli di immigrati (spesso di seconda o terza generazione).

Molti di essi non sanno che qualche parola gergale o dialettale di arabo, e hanno un rapporto assai lontano, se non inesistente, con l'Islam. Se le loro ribellioni possono assumere un carattere etnico, questo può avvenire solo per un fenomeno di etnicizzazione reattiva a quanto su tali gruppi si dice e si scrive, qualificandoli "sarkosianamente" di *racailles* (feccia) e attribuendo loro una caratteristica etnica che all'origine non hanno. È ben vero che a questa etnicizzazione reattiva contribuisce senz'altro l'atteggiamento delle istituzioni repressive e in particolare della polizia, che vede in tutti i giovani che dimostrano avere lontane origini non europee un potenziale delinquente. Situazioni, queste, che sono state ben descritte, derise e stigmatizzate, per esempio, nelle canzoni del gruppo tolosano *Zebda*, in cui si fa spesso ironia sul differente valore della carta d'identità francese in rapporto alle origini del suo proprietario.

Non è da dimenticare, tra l'altro, che il fatto che ha scatenato i recenti moti di piazza è stato ancora una volta un intervento della polizia che ha causato la morte di due giovani.

Una etnicizzazione a cui, comunque, il movimento delle *banlieus* deve sapersi sottrarre se vuole avere qualche prospettiva di incidenza politica che sinora è mancata. Ma questo, probabilmente anche perché non è solo a tale movimento che manca un orizzonte politico, ma piuttosto per la mancanza generale di speranze in un cambiamento radicale della società francese ed europea. ●

## In tempo d'elezioni

ANTEO CROCIONI

«In tempo d'elezioni arriva il cardinale», recita una vecchia canzone dei *Gufi*, gruppo storico di cabaret degli anni Sessanta milanesi.

Così, più si avvicinano le elezioni, più i laici si fanno piccoli piccoli, sino a sparire e a poco valgono gli appelli di Giulio Giorello a una controffensiva alla debordante invadenza clericale. Nel coro dei laici in resa entra anche Fausto Bertinotti, che dichiara che lui no, mai toglierebbe i crocefissi dalle aule scolastiche perché «si devono aggiungere simboli, non toglierli». Non voglio immaginare aule tappezzate di simboli religiosi, e poi ci sono religioni che i simboli non li vogliono, come si fa? E alla fine dove troviamo lo spazio per il manifesto di Totti e quello di Vasco Rossi?

Ma voglio essere serio. In effetti sulla questione del crocefisso ci sono state molte battaglie di principio, diversi insegnanti sono stati richiamati all'ordine per averlo pubblicamente staccato dalla parete e sembrerebbe che i cattolici proprio non possano fare lezione se dietro le spalle non hanno il crocefisso (che a un laico invece dia fastidio chi se ne frega).

Io forse sono vigliacco o magari soltanto pragmatico. Da anni, nelle diverse scuole in cui mi trovo a insegnare, faccio una cosa più semplice e senza tanto espormi. Nei primi giorni di scuola, anzi durante le noiose giornate di "programmazione", entro nelle aule deserte e senza farmi notare stacco il crocefisso dal muro. Resta un bel chiodino, talvolta un po' pendulo e rugginoso, difficile da non notare. Il crocefisso non lo distruggo, semplicemente lo metto a riposo in un cassetto o in un armadio. Nessuno mai si è accorto che in quelle aule da me visitate, non c'è il crocefisso. Nemmeno i neoarruolati professori di religione hanno mai protestato. Semplicemente non se ne accorgono. Insomma, del crocefisso come reale problema di simboli, ai cattolici non importa nulla, la questione è tutta politica, come spesso capita. E in realtà serve sempre, ogni volta che se ne discute, a riaffermare il potere della Chiesa e a far battere in ritirata chi laico dovrebbe essere (come il segretario di un partito ancora falce-martelluto)... Per carità, non vorremo perdere le elezioni per qualche crocefisso...

In ogni caso, avendone staccati tanti, mi sono sempre interrogato su quanto poco valore diano i sostenitori dei crocefissi in aula a questo simbolo che si dice così amato. Legno scadente, colla che non tiene, *Corpus Christi* in plasticaccia. Da fare impressione anche a un laico. ●

## Ed ecco l'ora di Informatica!

MONICA ANDREUCCI

Una opportunità educativa rischia quotidianamente, per eccesso di aspettative e scarsità di risorse, di non dare i frutti sperati. La buona volontà, da sola, non basta per educare i cittadini di domani. Tra le novità introdotte dalla Riforma Moratti, c'è anche l'insegnamento dell'Informatica. In maniera graduale nel ciclo delle Elementari, viene inserita come ora curricolare – cioè inquadrata nel piano di studi e valutata come le altre materie – da quest'anno nella prima Media. Al giro di boa quadrimestrale, proviamo a fare un primo bilancio dell'attività e delle ricadute didattiche.

«Va detto che ormai tutti i ragazzi di 10/11 anni sanno cos'è un computer – spiega un docente di Educazione Tecnica – e tranne rari casi lo hanno già usato. A casa o con amici riescono egregiamente a navigare, però lo fanno senza... bussola, ed insieme cerchiamo di orientarci». Sono loro i prof cui è stato affidato, come completamento d'orario, un compito delicato, viste le mille insidie della comunicazione on line. «Non tutte le famiglie dotate di PC – dice un'altra collega – hanno attivato gli opportuni filtri per evitare ai minori di visitare o di capitare in siti pedo-pornografici. Accade così che i ragazzi stiano per ore da soli davanti allo schermo: ecco perché è importante riuscire a farli consapevoli del modo d'uso». «C'è da dire comunque che già da bambini sono abituati ai videogame, per cui quando si va nel laboratorio di informatica, la classe quasi impazzisce e si scatena a smanettare senza riflettere. Succede che, perfino chi lavora seriamente poi non *salva* o dimentica dove l'ha fatto, perdendo energie preziose. Coloro che non stanno attenti o mancano della giusta calma, nella scheda di valutazione hanno avuto "voti" insufficienti: il computer non è un giocattolo». Ecco un'altra opinione.

Da queste considerazioni appare evidente che, per insegnare uno strumento così potente e pericoloso (sotto certi aspetti, come un'auto di grossa cilindrata guidata da un neo-patentato), non basta saperlo usare per se stessi. «Informatica è ordine, ragionamento continuo, intuito pronto ma con grande consapevolezza delle azioni fatte per saper, eventualmente, riparare errori possibili dettati dalla fretta – ancora le spiegazioni dei professori – Che dire poi della precisione e dell'ascolto attivo? Queste sono qualità divenute rare nei giovanissimi d'oggi, frettolosi, ansiosi piuttosto, con paura di far brutta figura ed incapacità di imparare dai propri sbagli. Insomma, disimpegnati e troppo protetti, diciamo anche questo». Quindi, per capire sul serio, l'attività al terminale è solo una parte del percorso didattico: le abilità necessarie possono essere sviluppate da tutte le altre materie. Il rigore mentale matura, infatti, durante le lezioni tradizionali, e solo dopo si andrà in laboratorio, altrimenti si farà solo applicazione di meccanismi operativi e non formazione. Esecuzione di istruzioni, squallida e sterile, non apprendimento creativo...

Poi non tutte le scuole sono dotate delle attrezzature o aule fornite di un computer per ogni alunno. «Ben che vada ce ne sono una decina, per cui si deve lavorare in piccoli gruppi. Ed un solo docente – chi parla lo fa anche per altri, ovviamente – non riesce materialmente ad essere presente vicino a tutti, seguendone il fare (e talvolta il dis-fare...) e risolvendo ogni minimo problema. Non parliamo poi dell'aspetto tecnico, perché tutti quei PC sono superutilizzati e necessiterebbero di assistenza almeno ogni settimana. Ebbene, se riusciamo ad avere un controllo ogni due mesi siamo già fortunati, con i bilanci scolastici ridotti che tutti sanno». ●

## Portfolio: l'insegnamento della religione cattolica è nuovamente obbligatorio?

CORRADO MAUCERI

Non si può transigere: l'IRC deve essere un insegnamento facoltativo. La valutazione dell'IRC non può essere inserita nel portfolio, ma deve essere "comunicata" a parte alla famiglia. La scelta o meno dell'IRC in quanto attiene alla libertà di coscienza non può essere in alcun modo condizionata e, tanto meno, divulgata

In coerenza con l'intero impianto della Riforma Motatti la Circolare ministeriale n. 84/05 relativa al portfolio aggiunge ulteriori elementi di stravolgimento dei principi costituzionali; già con il Decreto legislativo n. 59/04 relativo al I ciclo dell'istruzione il Governo aveva palesemente violato la Costituzione sia per le interferenze in ambito riservato all'autonomia scolastica ed alla libertà di insegnamento sia per la ambigua collocazione dell'insegnamento della religione cattolica nell'ambito del monte ore obbligatorio.

Con la Circolare ministeriale n. 84/05 la ricollocazione dell'insegnamento della religione cattolica nell'ambito degli insegnamenti obbligatori opzionali con le attività alternative è più chiaramente delineata; difatti alla circolare il Ministro ha allegato il modello del portfolio che, nella parte della valutazione, prevede l'insegnamento della religione cattolica tra gli «insegnamenti obbligatori opzionali» in alternativa alle «attività alternative all'insegnamento della religione cattolica».

In tale modo il Ministro ha arbitrariamente trasformato l'insegnamento della religione cattolica che deve essere un insegnamento **facoltativo** in un insegnamento «obbligatorio opzionale»; sarebbe pertanto reintrodotta l'obbligatorietà della opzione tra l'insegnamento della religione cattolica o le attività alternative.

Si deve però ricordare al Ministro che la Corte Costituzionale con la sentenza n. 203 del 1989, dopo avere ribadito il principio supremo della laicità dello Stato, ha precisato che «la previsione come obbligatorietà di altra materia per i non avvalentisi sarebbe patente discriminazione a loro danno... Per quanti decidono di non avvalersene l'alternativa è uno "stato di non obbligo"».

Con successiva sentenza (n. 13 del 1991) la Corte Costituzionale ha ulteriormente precisato che «lo stato di non obbligo può comprendere, tra le altre possibilità,

la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola».

Quindi l'IRC non può essere un insegnamento "obbligatorio opzionale", ma deve essere un insegnamento facoltativo che si aggiunge agli insegnamenti obbligatori, ma con la piena libertà di sceglierla o meno e senza obbligo di opzioni alternative.

La scheda proposta dal Ministro è quindi illegittima e se tale formulazione è conseguente alla collocazione dell'IRC nell'ambito del monte ore obbligatorie, anche il decreto legislativo n. 59/04 è per tale motivo illegittimo per contrasto con la Costituzione che non consente che l'IRC possa essere incluso tra gli insegnamenti obbligatori, sia pure con opzione di attività alternativa.

Ma il modello proposto dal Ministero è pure illegittimo perché la normativa vigente e precisamente l'articolo 309 del Decreto Legislativo n. 297/94 stabilisce: «Per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti e di esami, viene redatto a cura del docente e comunicato alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae».

Quindi la valutazione dell'IRC non può essere inserita nel portfolio, ma deve essere "comunicata" a parte alla famiglia. La scelta o meno dell'IRC in quanto attiene alla libertà di coscienza non può essere in alcun modo condizionata e, tanto meno, divulgata.

La citata norma del Decreto Legislativo n. 297/94 è una norma speciale relativa ad un insegnamento "speciale" che non può essere abrogata da una normativa generale sulla valutazione e sul portfolio; detta norma può essere abrogata soltanto da un'altra norma speciale.

La previsione pertanto dell'insegnamento dell'IRC e delle attività alternative nel portfolio è quindi illegittima.



Stante le suindicate illegittimità è fuor di dubbio che il modello predisposto dal Ministero debba essere ritirato o comunque modificato; si deve peraltro rilevare che la Circolare ministeriale n. 84 prevede espressamente la possibilità di "opportuni adattamenti"; l'eliminazione degli aspetti più evidenti di illegittimità, come quelli relativi all'IRC, si deve ritenere pertanto possibile al fine di evitare possibili impugnative; gli organi collegiali della scuola (collegi dei docenti o in subordine consigli di classe) possono modificare il modello, eliminando i riferimenti all'IRC ed alle attività alternative.

Ove il Ministro non provveda all'immediato ritiro di detto modello, l'Associazione "Per la scuola della Repubblica" che ha già impugnato, anche per tale motivo, il Decreto Legislativo n. 59/04, intende impugnare la circolare n. 84 ed è a disposizione per fornire l'assistenza necessaria per l'impugnativa di tutti gli atti delle scuole che dovessero continuare a collocare l'IRC nell'ambito degli insegnamenti obbligatori opzionali. ●

## Abrogare le leggi moratti

**Continuano le sottoscrizioni della proposta di legge per l'abrogazione immediata delle leggi Moratti, formulata dal Comitato fiorentino "Fermiamo la Moratti" che, con la collaborazione di alcuni parlamentari, è stata ufficialmente presentata il 12 gennaio 2006, presso la sala stampa di Montecitorio, alla stampa, alle forze politiche e all'associazionismo della scuola**

Il primo anno scolastico post Moratti deve essere contrassegnato da una scuola senza le leggi Moratti. È possibile? È possibile ed è anche necessario. È possibile se si smette di fare melina e tutti insieme, forze politiche dell'Unione e associazioni e organizzazioni del mondo della scuola, si lavora per l'immediata abrogazione delle leggi Moratti.

Il Comitato di Firenze ed il Coordinamento Toscano dei Comitati "Fermiamo la Moratti" hanno formulato una proposta di abrogazione secca ed immediata con la contestuale proposta di ripristino immediato dell'obbligo scolastico elevato nell'immediato ai 16 anni nella prospettiva di una progressiva elevazione a 18 anni. Si tratta di una proposta che se c'è la volontà politica la nuova auspiceabile maggioranza può affrontare rapidamente perché non richiede discussioni e comporta oneri finanziari per l'elevazione dell'obbligo scolastico che possono essere contenuti e facilmente reperibili riducendo in misura corrispondente le spese militari (ricordiamoci che "la Repubblica ripudia la guerra"). Né l'abrogazione secca delle leggi Moratti crea alcun vuoto legislativo; difatti si tolgono di mezzo leggi devastanti ed incostituzionali e si ripristina nell'immediato la normativa del 1994 che, certamente richiede ulteriori modifiche, ma non ha il carattere eversivo delle leggi Moratti.

L'abrogazione delle leggi Moratti è quindi possibile e necessaria. Le leggi Moratti, definiscono in modo organico un'idea di scuola funzionale ed una società classista ed assegna alla scuola una funzione discriminatoria volta a riprodurre le differenze di classe ed a prefigurare i futuri ruoli sociali. Non è possibile e soprattutto non è credibile una politica scolastica alternativa se una scelta di netto rifiuto della politica della Moratti è quindi se prima non si tolgono di mezzo queste leggi. L'idea prospettata da alcuni autorevoli esponenti dell'Unione e dell'associazionismo democratico ed in qualche modo ripresa anche nella bozza del documento dell'Unione di una abrogazione "spalmata" attraverso singoli provvedimenti che via via si sostituiscono alle leggi Moratti significa non aver compreso (nella migliore delle ipotesi) il carattere ideologico ed eversivo delle riforma Moratti in tutte le sue parti (e non con singoli punti) e proporre una politica scolastica che a parole si prospetta alternativa ma che in real-

tà sarà prigioniera delle logiche di fondo delle leggi Moratti. Lo "spezzatino" dell'orario, la gerarchizzazione dei ruoli professionali nella scuola, il sistema duale della scuola secondaria, ecc. sono tutte scelte che non si possono emendare; devono essere subito abolite; nel contempo si deve avviare un confronto per elaborare, partendo dall'idea di una scuola per tutti e di tutti, una proposta veramente alternativa e soprattutto credibile. Per questo è necessario che il prossimo anno scolastico inizi senza le leggi Moratti; sarebbe veramente grave ed incomprensibile se all'inizio del prossimo anno il futuro Ministro diramasse disposizioni applicative delle leggi Moratti; per evitare tale paradosso bisogna subito abrogarle.

Comitato "Per la scuola della Repubblica"  
via Lamarmora 26, 50121  
Firenze, tel. 055.577840 -  
335.7112697 - 335.8398232,  
fax 055.588820, e-mail  
comfirenze@inwind.it.



### HANNO GIÀ SOTTOSCRITTO LA PROPOSTA

#### POLITICA

Alberto Asor Rosa (Camera di consultazione permanente), Giovanni Berlinguer (Europarlamentare), Oliviero Diliberto (Segretario PdCI), Vasco Errani (Presidente della Regione Emilia-Romagna), Loredana Fraleone (Segreteria nazionale PRC), Piergiorgio Bergonzi (Responsabile nazionale scuola PdCI), Salvatore Bonadonna (PRC), Carlo Carli (Parlamentare DS), Luciana Castellina (già Europarlamentare - giornalista), Paolo Cento (Parlamentare Verdi), Giuseppe Chiarante (Ass. per il rinnovamento della sinistra), Giancarla Codrigani, Maura Cossutta (Parlamentare PdCI), Fiamiano Crucianelli (Parlamentare - Coordinamento Aprile), Loredana De Petris (Parlamentare Verdi), Marco Montemagni (Assessore Bilancio Regione Toscana PdCI), Bruno Morandi (Responsabile nazionale formazione politica PRC), Raul Mordenti (Rif. Com.), Fabio Mussi (Parlamentare DS), Diego Novelli (Giornalista), Achille Occhetto (Parlamentare - Cantiere), Francesco Pardi "Pancho" (Laboratorio per la democrazia - Firenze), Gabriella Pistone (Parlamentare PdCI), Gerarda Rimauro (Dipartimento nazionale scuola PRC), Cesare Salvi (Parlamentare DS), Giancarlo Torricelli (Responsabile nazionale scuola PRC), Katia Zanotti (Parlamentare DS), Gennaro Loffredo (Responsabile scuola federazione romana PRC)

#### SINDACATO

Paola Agnello Modica (Segreteria nazionale CGIL), Gianni Rinaldini (Segr. Gen. FIOM-CGIL), Gian Paolo Patta (Segreteria Nazionale CGIL), Fausto Durante (Segr. Nazionale FIOM-CGIL), Beniamino Lami (Segr. Nazionale CGIL - Scuola), Enzo Masini (Segr. Nazionale FIOM - CGIL), Francesca Re David (Segreteria nazionale FIOM-CGIL), Vittorino Delli Cicchi (Centro nazionale CGIL Scuola), Vito Meloni (Centro nazionale CGIL Scuola), Pino Patroncini (Centro nazionale CGIL Scuola).  
Il congresso provinciale della CGIL-Scuola di OLBIA, Carla Franza, Adriano Zonta, Teresa Sarli, Oscar Pavan, Natale Sorrentino, Paolo Venti e Nicola D'Agostino della Segreteria Provinciale della CGIL Scuola di Pordenone ed inoltre Orianna Piccinin della RSU e Gianfranco Dell'Agnese del Direttivo nazionale della Cgil Scuola, Patricia Tough, Fiammetta Colapaoli e Gino Fabbri del Direttivo della CGIL Scuola di Bologna, Pino Strigliani della CGIL scuola di Genova; Antonio Bruduni del Direttivo della CGIL Scuola di Sassari; Cristina Fuga, coordinamento Provinciale CUB Scuola Roma.

#### CULTURA, ASSOCIAZIONISMO, STAMPA, SPETTACOLO

Vittorio Cogliati Dezza (Legambiente Scuola e formazione), Anubi Davossa (*Liberazione*), Ida Dominjani (*il manifesto*), Pino Ferraris (giornalista), Claudio Fracassi (giornalista), Aldo Garzia (*Aprile*), Carlo Lizzani (regista), Giovanna Marini, Moni Ovadia (attore), Valentino Parlato (*il manifesto*), Pierluigi Sullo (giornalista), Nicola Pantaleo (Pres. Ass. 31 ottobre per una scuola laica e pluralista), Antonia Sani (Coordinamento nazionale "Per la scuola della Repubblica"), Massimo Serafini (Legambiente), Tonino Pellegrino (Coordinamento nazionale "Per la scuola della Repubblica"), Bruno Moretto (Scuola e Costituzione, Bologna), Marcello Vigli (Coordinamento nazionale "Per la scuola della Repubblica"), Giuseppe Prestipino (docente universitario), Benedetto Vertecchi (docente universitario), Francesco Zappa (docente universitario).

## All'Unione chiediamo chiarezza!

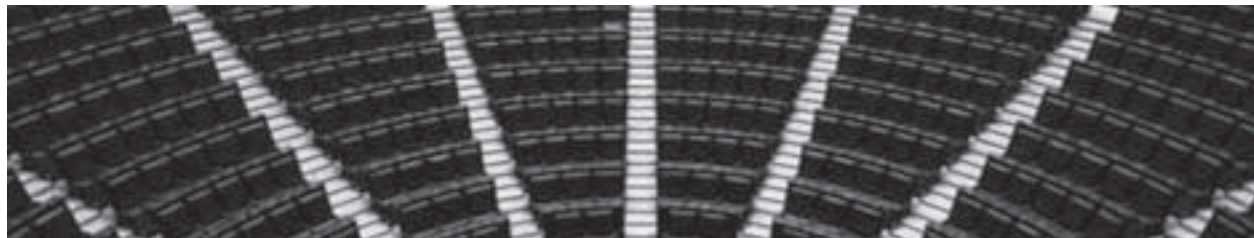
**L'appello rivolto dal Forum scuola di Imola (<http://www.rdv.it/forumscolaimola>) a Romano Prodi, all'On. Franca Bimbi (coordinatrice del gruppo di lavoro Scuola per il programma dell'Unione), ai responsabili del settore scuola dei partiti del centro-sinistra: Andrea Ranieri (DS), Fiorella Farinelli (Margherita), Loredana Fraleone (PRC), Piergiorgio Bergonzi (PD CI), Mauro Romanelli (VERDI), Capaldo Nunziante (Italia dei Valori), Maria Rosaria Manieri (SDI), Daniela Silvestri (UDEUR)**

Siamo rimasti delusi, ma non sorpresi (visto il susseguirsi, in questi mesi, di dichiarazioni eque e contraddittorie da parte di Romano Prodi e dei leader del centro-sinistra) nel constatare che la bozza di programma dell'Unione per la scuola non prevede:

- la salvaguardia concreta del carattere nazionale del sistema di istruzione contro ogni deriva regionalista;
- il sistema pubblico costituito dalle sole scuole statali;
- il ripristino dei programmi dell'85 (elementare), del '79 (media) e del '91 (infanzia);
- la soddisfazione di tutte le richieste di Tempo Pieno con due insegnanti titolari per ogni classe;
- l'abolizione del tutor e la reintroduzione dei moduli;
- la soppressione del Portfolio;
- la negazione esplicita di ogni forma di gerarchizzazione e carrierismo.

Su questi punti pretendiamo chiarezza! Rivendichiamo con determinazione l'"autonomia" dei docenti e delle scuole da condizionamenti burocratici, extrascolastici ed economici. Respingiamo, invece, la sedicente "autonomia scolastica", considerata nel testo dell'Unione come la panacea di ogni male, ma che, al contrario, produce un aumento smisurato del potere dirigenziale e la privatizzazione sostanziale delle scuole poste in "competizione" tra loro per l'accapparramento di clienti. Chiediamo, perciò l'abrogazione della riforma Moratti, opponendoci a qualsiasi tentativo di mantenerla in vita sotto mentite spoglie!

Per firmare l'appello: <http://www.foruminsegnanti.it/petizione/jgb.php?action=addentry>;  
Per consultare l'elenco delle firme: <http://www.foruminsegnanti.it/petizione/jgb.php>.



## Ti va se cambiamo la Costituzione?

MANUELA CAPECE E DAVIDE DORO \*

Una sera magari, tornando a casa, troverò un messaggio nella posta elettronica...

### Dove per elogiare un fiore si dice che sembra finto

C'è un paese dove è proibita la notte.

Non si lasciano dormire i fiori, né le galline, né la gente.

Nelle serre i fiori sono illuminati da luce continua, per farli crescere bene e in fretta.

Nelle fabbriche di uova anche alle galline viene proibita la notte e la gente è condannata all'insonnia.

In questo paese si festeggia la festa del bambino, la festa del papà, la festa della mamma, la festa del nonno, la festa della nonna, la festa degli innamorati, la festa dell'amico, la festa della segretaria, la festa della polizia, la festa dell'infermiera. Si festeggeranno presto anche la festa della canaglia, la festa del corrotto anonimo e quella del lavoratore sopravvissuto.

Gli abitanti sono uomini tranquilli e consumatori esemplari. Scendono dall'auto solo per lavorare e per guardare la televisione.

Senza scendere dall'auto si può cenare, prelevare soldi e all'occorrenza sposarsi. L'automobile entra sotto gli archi di fiori di plastica, ad un finestrino si affaccia il testimone e all'altro il prete che, Bibbia alla mano, dichiara la coppia marito e moglie. E all'uscita una funzionaria, provvista di ali e aureola, consegna il certificato di matrimonio e riceve la mancia.

I poveri sono spesso brutti, sporchi, invidiosi e vecchi.

Ma non c'è da preoccuparsi perché vengono tenuti lontano. Tutti gli altri possono comprarsi i capelli, il naso, gli occhi, la bocca, le tette, il ventre piatto, il culo, le cosce, i polpacchi, le orecchie.

Il cielo non si annuvola mai e quindi non piove mai.

Ma tutti in casa hanno un ombrello.

Nel mare nessuno corre il pericolo di affogare e sulla spiaggia non si ruba.

A dire il vero non si ruba da nessuna parte.

Non ci sono meduse che irritano, né ricci che pungono, né

zanzare che danno fastidio. L'aria che è sempre alla stessa temperatura, e l'acqua climatizzata evitano raffreddori e polmoniti. Le onde hanno l'altezza che i motori gli danno. Il sole sorge e tramonta e offre stupefacenti albe tropicali e rossi crepuscoli dietro alle palme.

L'entrata non è cara.

E una sera magari, tornando a casa, troverò un messaggio nella posta elettronica.

Mi annuncerà la privatizzazione della via dove abito.

Il bar, dove di solito prendo un caffè nel pomeriggio, diventerà uno spazio benessere e l'accesso alla strada sarà controllato da telecamere a circuito chiuso.

La mia cassetta delle lettere e la casella di posta elettronica saranno stracolme di pubblicità.

Conosceranno il mio nome e il mio indirizzo e mi informeranno sugli omaggi e sulle promozioni.

Mi propongono perfino di rinunciare alla proprietà di casa mia e in cambio di un accesso illimitato a vacanze, canali televisivi, consegna di riviste a domicilio.

Mi sentirò meno solo.

Quando sarò malato avrò diritto alla mia carta pre - pagata per l'accesso alle cure mediche.

Ogni volta che acquisterò farmaci completerò la raccolta punti.

La rotazione lavorativa obbligatoria mi permetterà di cambiare spesso la mia occupazione.

Non sarà necessario avere attitudini particolari o ambizioni. Potrò convertire il mio riposo settimanale e le mie ferie annuali in trattamenti estetici e buoni sconto.

La società per la quale sarò impiegato potrà decidere la quantità di ore della mia giornata lavorativa.

Lavorerò di più e mi sentirò meno solo.

Mi sposerò e avrò dei figli.

Andranno a scuola, l'istruzione sarà facoltativa e privata.

I miei figli avranno l'opportunità di non annoiarsi mai.



Lo stato agevolerà l'acquisto di materiale informatico indispensabile per la loro crescita.

Sarò orgoglioso di insegnare ai miei figli il valore della sostituzione al posto del vecchio concetto di riparazione.

Tutti avranno la possibilità di godersi i panorami più suggestivi semplicemente attivando lo schermo ricreativo installato in tutte le case.

Senza la fatica di farsi ore di coda il fine settimana.

Non farò fatica nemmeno a fare la spesa.

Grazie alla mia carta di riconoscimento, il supermercato saprà con anticipo cosa manca nel mio frigo.

Mi sentirò meno solo.

Non farò alcuna fatica ad essere informato sugli avvenimenti più importanti.

Il sistema d'informazione conoscerà i miei gusti e riceverò soltanto le notizie che mi interessano.

Non farò fatica.

Non farò più fatica e la parola rivoluzione non sarà più pronunciata.

E ad un certo punto mi chiedono: «Ti va se cambiamo la costituzione?»

Ho cercato lavoro

Ho trovato lavoro

Solo part-time

Ti va se cambiamo la costituzione?

Baby sitter

Dog-sitter

Devo raccogliere merda per il resto della mia vita?

Ho cambiato lavoro

Ti va se cambiamo la costituzione?

Call center

Tempo determinato

Infinite possibilità di carriera

Mi hanno licenziato

Ho ancora cambiato lavoro

Collaborazione coordinata e continuativa

Ho ricambiato lavoro

Ti va se cambiamo la costituzione?

Devo pagare l'affitto

Devo pagare luce acqua e gas

Devo fare la spesa

Ma se non ce la faccio

A pranzo vado da mia madre

Ma cucina pesante e dopo puzzo di fritto

Mia madre frigge che ci posso fare, frigge

Ti va se cambiamo la costituzione?

Devo cambiare la macchina

Senza la macchina non ci posso stare

Ti va se cambiamo la costituzione?

E cambiala! ma che centro io?

Cambiala!

Se è così importante cambiala

E poi a me cosa cambia?

Mi cambia qualcosa a me?

Mi cambia qualcosa a me?

Io non lo so. ●

\* Manuela Capece e Davide Doro lavorano insieme dal 1999. Insieme progettano e conducono da diversi anni laboratori teatrali, nelle scuole elementari, medie e superiori, e progetti di formazione rivolti a giovani ed adulti. Il testo è tratto dal loro spettacolo, "A 9 anni salverò il mondo".

## Storia di un filo di storia

ANNA SARFATTI \*

Risale a tre anni fa un'esperienza di educazione alla cittadinanza fatta con la mia classe quinta elementare. Due affermazioni dei bambini, siamo cittadini e siamo importanti, hanno agito come sassi nello stagno sulle acque della mia coscienza

Nel corso dell'esperienza i bambini si sono incontrati per due volte con un avvocato, che ha risposto a dubbi e ha aiutato a puntualizzare e approfondire quanto si andava elaborando.

Due momenti di questi incontri mi hanno colpito in maniera particolare. Il primo è quando l'avvocato spiega ai bambini: «...nel 1948 nasce la Carta Costituzionale e vengono enunciati i diritti fondamentali riferiti agli adulti, i bambini si può dire che «rientrano dalla finestra» attraverso gli articoli 29 e 30 che riguardano il diritto di famiglia. Ma il soggetto della Costituzione sono i cittadini...». Interviene Niccolò: «Ma i bambini sono cittadini!»

Il secondo è quando, illustrando la *Convenzione dei diritti dell'infanzia*, l'avvocato dice: «Prima della Convenzione si riteneva che voi eravate portatori non di diritti ma di interessi... Invece ora siete portatori di diritti, definiti non più minorenni ma fanciulli...». E Melania commenta: «Quindi siamo importanti! »

Sono queste due affermazioni, *siamo cittadini* e *siamo importanti*, che mi hanno commosso e che hanno agito come sassi nello stagno sulle acque della mia coscienza.

### Tra due generazioni

Un giorno, nell'autunno del 2004, mia madre mi fece leggere un messaggio che aveva inviato ad un comitato per la difesa della Costituzione. Aveva sentito l'urgenza di scriverlo dopo aver apposto la sua firma, qualche giorno prima, in calce a un appello che spronava i nostri governanti alla difesa della Costituzione. Diceva così: «Vorrei mandare la mia adesione all'appello, anche se, all'assemblea di qualche settimana fa, avevo consegnato un modulo firmato. Sono Elisa Benaim Sarfatti, insegnante in pensione... Come mai sembra che solo la coscienza di stare per perderli ci fa capire l'importanza dei nostri diritti democratici, della nostra costituzione? Non sarebbe utile insegnarli ai bambini e ragazzi nelle scuole...? È o non è questa, parte integrante del bagaglio che la scuola dovrebbe dare ai ragazzi prima di lanciarli nel mondo? So che in molte scuole ci sono insegnanti che dedicano tempo e intelligenza all'insegnamento della legalità... Come si può estendere e graduare questi insegnamenti? Non vogliamo che la nostra società sia difesa solo dagli esperti, per preziosi che siano, ma da tutti. Per difenderla occorre avere imparato a conoscerne le basi,



la sicurezza che ci dà e i limiti che pone perché siano mantenuti gli equilibri e gli spazi di libertà di tutti». Pensai che aveva ragione, ma mi sentii impotente. Dopo pochi giorni, mio fratello Paolo raccolse il messaggio della mamma e lo tradusse in un'idea che mi propose con entusiasmo: scrivere una raccolta di filastrocche sulla Costituzione, sul modello delle filastrocche che avevo scritto sui diritti dei bambini in ospedale. Mi sembrò impossibile. La Costituzione era per me una pietra miliare, un monumento sacro, un territorio per addetti ai lavori. Fortuna che gli stagni sono piccoli e, se persone diverse lanciano un sasso da sponde opposte, i cerchi che si formano sulla superficie delle acque sono destinati ad incontrarsi. Credo che sia andata così: *siamo cittadini e siamo importanti*, quelle giovani consapevolezza accompagnate da una richiesta di conferma, si sono incontrate con il messaggio di mia madre che io avevo interiorizzato così: *portiamo la Costituzione dai bambini, sono importanti e devono essere aiutati a diventare cittadini consapevoli, hanno il diritto di conoscerla*. E all'improvviso mi sono sentita filo teso tra due esperienze, tra due messaggi, tra due generazioni. Ho preso la penna in mano e le filastrocche sulla Costituzione sono scivolte sulla carta.

Ho riflettuto sul processo che ha accompagnato la storia delle filastrocche e ne ho tratto alcune considerazioni. La prima riguarda *l'importanza del dialogo*: tra persone, tra generazioni, tra istituzioni. Dialogo inteso nel senso più ampio, che comporta meditare su una risposta data e sentire che non esaurisce quello che effettivamente pensiamo, e darne una seconda, più completa; oppure cercare attivamente risposte alle sollecitazioni ricevute da altri; o ancora farsi ponte tra soggetti che avrebbero molto da dirsi ma hanno scarse occasioni di incontro. La seconda riguarda *l'efficacia dell'atto creativo*, o almeno inconsueto: penso ad esempio alla scuola che invita l'avvocato per parlare con i bambini; penso a mia madre che scrive un messaggio al comitato per precisare il suo pensiero; o a mio fratello che ha immaginato la Costituzione in filastrocche. L'ultima considerazione riguarda la *vitalità della Costituzione* che in questo piccolo racconto è comparsa in tre scenari diversi, offrendo ogni volta importanti occasioni di confronto: tra chi la presentava e chi la scopriva, tra chi operava per difenderla, tra chi immaginava nuovi percorsi per diffonderne la cultura. È una storia di sassi nello stagno, io ho lanciato il mio... ●

\* Anna Sarfatti, maestra elementare, fa parte della "Carovana per la Costituzione"; è autrice di *La Costituzione raccontata ai bambini*, da cui sono tratte le filastrocche riportate in questo "tema".

## Movimenti costituenti

ANDREA BAGNI

Un modello di società e di cittadinanza attraversa la riforma costituzionale della destra: la cancellazione dell'idea stessa di democrazia come partecipazione, dello spazio pubblico come luogo discorsivo comune. Della felicità come pratica e desiderio di *polis*. Forse non si può rispondere solo riproponendo le forme politiche del Novecento

**A**rticolo 14, formazione delle leggi. L'articolo 70 della Costituzione è sostituito dal seguente:

Articolo 70: «La Camera dei deputati esamina i disegni di legge concernenti le materie di cui all'articolo 117, secondo comma, fatto salvo quanto previsto dal terzo comma del presente articolo (...). Il Senato federale della Repubblica esamina i disegni di legge concernenti la determinazione dei principi fondamentali nelle materie di cui all'articolo 117, terzo comma, fatto salvo quanto previsto dal terzo comma del presente articolo. (...)

La funzione legislativa dello Stato è esercitata collettivamente dalle due Camere per l'esame dei disegni di legge concernenti le materie di cui all'articolo 117, secondo comma, lettere m) e p), e 119, l'esercizio delle funzioni di cui all'articolo 120, secondo comma, il sistema di elezione della Camera dei deputati e per il Senato federale della Repubblica, nonché nei casi in cui la Costituzione rinvia espressamente alla legge dello Stato o alla legge della Repubblica, di cui agli articoli 117, commi quinto e nono, 118, commi secondo e quinto, 122, primo comma, 125, 132, secondo comma, e 133, secondo comma».

Questo dovrebbe essere il testo fondamentale della repubblica, l'espressione quasi sacra del patto fra i cittadini e delle ragioni comuni della convivenza.

## LEGGI E REGIONI. IN CHE STATO

ANDREA GIORGIS \*

La Camera dei Deputati e il Senato della Repubblica, a maggioranza assoluta dei propri componenti, hanno approvato (rispettivamente il 20 ottobre 2005 e il 16 novembre 2005) in sede di seconda deliberazione, il disegno di legge costituzionale 2544-B, d'iniziativa governativa, recante «Modifiche alla parte II della Costituzione».

Il disegno di legge, tuttavia, poiché non ha ottenuto il voto favorevole dei due terzi dei componenti, non è ancora stato promulgato dal Presidente della Repubblica

e non è quindi ancora entrato in vigore. Esso verrà infatti promulgato ed entrerà in vigore solo se entro tre mesi dalla sua pubblicazione non verrà presentata (da un quinto dei membri di una Camera o da cinquecentomila elettori o da cinque Consigli regionali) una richiesta di referendum, oppure, se – qualora, com'è probabile, verrà presentata una richiesta di referendum – sarà approvato dalla maggioranza dei cittadini che decideranno di pronunciarsi.

Nel merito, il testo si compone di 57 articoli che apportano significative modifiche alla forma di governo, alla struttura

Qui in questa immensità del burocratico nessun motore di ricerca può aiutare a trovare qualcosa dotato di senso; capace di parlare al cuore dei cittadini e tanto meno dei giovani.

### La cultura della delega globale

Però sarebbe un errore pensare che Berlusconi sia solo una nostra anomalia, l'ennesimo segno della cialtroneria che ha una sua storia tragica nell'Italia del Novecento.

Tutto il testo ha alle spalle (in fondo in comune con la riforma Moratti) la cultura di una Grande Azienda Nazionale, fondata sulla delega globale al dirigente Primo Ministro, modernamente dotato di staff cioè di dipendenti che sulla base di un vincolo di fedeltà personale diventano suoi parlamentari. Vassalli. Altro che partiti. È una commercializzazione neofeudale della politica: il leader come volto mediatico e «marchio» affidato in *franchising* ai potentati locali; un prodotto da vendere, sondaggi come guida (bizzarra realizzazione di quel che si diceva un tempo «ascoltare la base») e una rete commerciale efficace. I cittadini elettori possono stare tranquillamente a casa nei loro salottini, lo spazio pubblico essendo occupato dall'unico vincolo sociale ammesso, quella dei televisori...

C'è della logica nella volgarità berlusconiana ed ha a che vedere con quella crisi della democrazia che attraversa grande parte dell'occidente. È la società dello spettacolo diventata luogo di formazione della nuova classe dirigente; è la ricchezza che sempre più esclude chi non è miliardario dalla competizione; è la crisi dello stato-nazione che rende quasi impossibile operare scelte autonome di politica dell'economia, visto che ormai si tratta di offrirsi come puro luogo economico, più conveniente dei concorrenti per gli investimenti.

Insomma il disastro non è solo italiano. La stessa Costituzione europea ha cercato di nascere a partire dalla moneta e dalla concorrenza, senza creazione e partecipazione di *demos* – ed è andata come è andata.

La forza di Berlusconi sta nell'interpretare questa crisi con radicale chiarezza. La sua proposta costituzionale è in un certo senso all'altezza di questa crisi (della democrazia, della rappresentanza dei partiti, dei parlamenti) e propone nella frammentazione delle relazioni sociali un radicale «affidamento» se non al capo carismatico tradizionale interprete dello spirito del popolo, al «volto» da comprare sullo scaffale delle offerte politiche e provare per cinque anni. Poi si vedrà. Più niente nel mezzo, di politico, magari a remare contro.

È un modello di società e di cittadinanza quello che attraversa quella proposta, la cancellazione radicale di qualun-

que corpo intermedio, contatto partecipato fra società e istituzioni. Si perde l'idea stessa di democrazia come partecipazione, dello spazio pubblico come luogo discorsivo comune. Della felicità come pratica e desiderio di *polis*.

### Costruzione di polis

Secondo me non si può rispondere solo riproponendo le forme politiche del Novecento, cioè quei luoghi di mediazione istituzionale e organizzata che abbiamo conosciuto come sistema dei partiti: abbiamo alle spalle dei fallimenti e una deriva con cui fare i conti. Chi ha oggi diciott'anni è cresciuto dentro quella crisi e ha una percezione del ceto politico e del gioco elettorale praticamente orrenda. Non sente per niente che la «politica» che vede in televisione c'entri qualcosa con la sua esistenza (con le sue relazioni, il suo stile di vita, i suoi consumi, i suoi sogni, la sua idea dell'amore e della famiglia) e allo stesso tempo ha bisogno di essere coinvolto interamente nelle esperienze collettive che vive. Credo non sia gran che disposto a rimandare alla «conquista del potere» la sua felicità e il senso del suo fare ed essere politico.

La precarizzazione che attraversa tutta la società e riguarda in particolare i giovani determina anch'essa una tendenza ai microaffidamenti (magari all'azienda come propria identità); chiede un paradossale «autonomo adeguamento», meglio se entusiastico, alle ragioni di flessibilità del mercato; nelle scuole si insegna a comporre dei *curriculum vitae* attraenti e «seduttivi», a presentarsi con determinazione vincente ai colloqui di lavoro... Non si parla più di occupazione ma di occupabilità della forza lavoro, di essere – proprio nell'epoca del ritorno a lavori neoservili o privi di diritti, da *call center* – «imprenditori di se stessi».

Ma alla fine la società esplosa e il lavoro postfordista indicano anche che la soggettività è diventata preziosa, luogo personale e politico di una conquista da realizzare. E qui – in questo meta-luogo dei non luoghi – possono generarsi degli anticorpi e un altro modello di cittadinanza e di società su cui contare. Per certi versi è quello che abbiamo sotto gli occhi da qualche anno a questa parte.

Per i giovani, fuori delle scuole e nel mondo del lavoro, quello che c'è di nuovo forse non è solo il modello di società di Berlusconi. Ci sono anche nuove contraddizioni e nuove soggettività. Magari non la «moltitudine», soggetto salivifico e vagamente mistico di cui scrive Negri (per ora c'è la solitudine nera del cittadino globale e rimanda alla paura, alla ricerca disperata di fondamentalismi identitari).



del Parlamento, al procedimento di formazione delle leggi, alle competenze delle Regioni, e ai poteri e alla struttura degli organi e degli istituti di garanzia.

Per quanto riguarda la **forma di governo**, e in particolare la formazione dell'Esecutivo, il progetto di riforma prevede innanzitutto:

a) che «la candidatura alla carica di Primo ministro [avvenga] mediante collegamento con i candidati all'elezione della Camera dei deputati, secondo modalità stabilite dalla legge;

b) che la legge [disciplini] l'elezione dei deputati in modo da favorire la formazione di una maggioranza, collegata al candidato alla carica di Primo ministro»,  
c) e che il Primo ministro, dopo aver prestato giuramento nelle mani del Presidente della Repubblica, si presenti alla (sola) Camera (e non più come accade oggi anche davanti al Senato) per esporre il proprio «programma di legislatura» e che a tale esposizione faccia seguito un voto di approvazione della Camera (sul solo programma e non anche sulla composizione dell'Esecutivo).

In tema di forma di governo, il tratto maggiormente caratterizzante del progetto di riforma, tuttavia, non concerne tanto il procedimento di formazione dell'Esecutivo quanto piuttosto il suo rapporto con il Legislativo. Le disposizioni più significative e più innovative sono, senza alcun dubbio, quelle che sono volte a garantire la durata dell'Esecutivo per l'intera legislatura e quelle che disciplinano i poteri del «governo in Parlamento».

Al fine di evitare le crisi di governo, l'art. 88 prevede:  
che il Presidente della Repubblica *debba*

È vero che il lavoro precario, raro e intermittente, ti allontana dai ritmi della catena ma non ti lascia mia libera l'anima: te lo porti a casa nel computer, ti occupa i pensieri in ogni tempo della vita (e la pubblicità ormai non mostra più nemmeno minimamente l'oggetto da promuovere, associa il marchio a uno stile di vita, vende un prodotto linguistico e culturale...). A me pare però significativo che crescano pratiche di altra economia, relazioni, consumo critico, che cercano di fare anche di questa dimensione della soggettività e dei desideri un terreno di conflitto; l'accettare la sfida del materiale e dell'immaginario, mettendo in scena il desiderio delle rose oltre al bisogno del pane.

Il punto è che quella nuova dimensione della «singolarità» che scende nelle piazze, crea nuovi luoghi pubblici come laboratori o forum (e ha sventolato nei colori dell'arcobaleno alle finestre: un modo comunque di lasciare il proprio segno nella propria città), interroga tutta la politica e chiede la difesa della Costituzione del 48 come spazio per quella invenzione di sé, per quella costruzione politica. Per una politica che sia esistenziale, una politica *dell'esserci* in pratiche che sono da subito prefigurazione e costruzione di *polis*.

### Linguaggio

In un libro del 1975 di recente ristampato, *La resistenza taciuta*, Teresa Cirio, giovane staffetta partigiana in Piemonte, racconta di quando venne sorpresa in treno da un bombardamento: «Mi butto giù dal treno, così come viene, e finisco in un prato. Mi buttavo sempre a terra col mio corpo sopra la valigia dal doppio fondo. C'erano documenti, cose importanti che dovevo portare al Comando di Longo. Così – dicevo – colpiscono me, ma almeno salvo quello. Mi butto nel prato. Era primavera e nel prato c'erano delle viole, delle viole! E io... talmente mi piace la natura... mi faccio un bel mazzetto, durante tutto il bombardamento. E poi arrivo sul treno. Tutti mi hanno guardata così... Perché io me ne arrivavo lì, con le mie viole, tutta contenta. Si rischiava la morte, però talmente c'era la gioia di vivere! Delle volte io leggo che i compagni erano tetri. Non è vero. Eravamo sereni. Anzi eravamo proprio felici, perché sapevamo che facevamo una cosa molto importante».

Ecco è con questo linguaggio, della felicità e della politica come esperienza di vita, che secondo me si può parlare di Costituzione ai giovani. Come orizzonte e spazio della propria ricerca. Libera, creativa e costituente. ●

## Di fili, di nodi e di assenze

IDA DOMINIANNI \*

Tutti i riflettori sono già puntati sulle elezioni politiche del prossimo aprile, ma il voto che ci attende poco dopo, col referendum contro la riforma costituzionale varata dalla Casa della libertà, non è meno importante anzi lo è di più, sul piano politico e sul piano simbolico. A onta delle retoriche sulla rivoluzione morale, il maggioritario e il bipolarismo che hanno accompagnato la transizione italiana, il tempo ha dimostrato quello che era chiaro fin dall'inizio, cioè che la vera posta in gioco della transizione stessa altro non è se non il cambiamento della Costituzione, formale e materiale, del paese

**D**ico che questa posta in gioco era chiara fin dall'inizio perché essa era chiaramente iscritta nel Dna della nuova destra aggregata da Berlusconi nel '94, una destra fatta di tre componenti molto disomogenee fra loro, ma unite dalla comune estraneità e ostilità al patto del '48 e dal progetto strategico di affossarlo. E va detto anche che questa destra non è stata la levatrice, ma l'effetto di una crisi di quel patto che si era aperta già alla fine degli anni Ottanta e forse prima: la nascita della Lega segnalava la crisi dello Stato nazionale e del principio di uguaglianza dello Stato sociale, la rilegittimazione del partito ex-fascista segnalava la crisi del valore fondativi dell'antifascismo, l'affermazione del partito-azienda Forza Italia segnalava l'avvento di un modello sociale postfordista che si sostituiva a quello fordista della «repubblica fondata sul lavoro». Di fronte a questa

decretare lo scioglimento anticipato della Camera in caso di dimissioni volontarie del primo ministro, nonché in caso di sua morte, impedimento personale o di voto di sfiducia. E che, in tutte queste ipotesi, lo scioglimento possa essere evitato solo se la Camera approva una mozione contenente l'indicazione di un nuovo primo ministro, e se tale approvazione avviene da parte dei «deputati che componevano la maggioranza parlamentare iniziale».

La crisi di governo può dunque essere superata all'interno della legislatura solo se la maggioranza uscita dalle elezioni che

sostiene l'Esecutivo rimane immutata, o comunque solo se essa continua ad essere in grado di garantire al nuovo governo il sostegno della metà più uno dei membri della Camera. Ciò significa che il Primo ministro, se potrà contare sulla fedeltà di un gruppo di deputati corrispondente (perlomeno) al differenziale tra la maggioranza iniziale e la maggioranza assoluta, disporrà, in sostanza, del potere di scioglimento della Camera. Rispetto alla disciplina oggi vigente, il rapporto tra Governo e Parlamento viene capovolto: non è più il Parlamento che può (in ulti-

ma analisi) decidere della durata (sua e) del Governo, ma è il Governo che può (in ultima analisi) decidere della durata (sua e) del Parlamento. La maggioranza «espressa dalle elezioni» è insomma una maggioranza «ingessata» (così M. Olivetti, in *Diritto e Giustizia*, 2005, n.18, 50) e, di fatto, nella disponibilità del premier.

Il rafforzamento della posizione dell'esecutivo nei confronti del Parlamento emerge anche dalle disposizioni che disciplinano il procedimento legislativo. L'art.72, comma 5 – ad esempio – ricono-

crisi, la Costituzione del '48 non andava né riformata secondo i voleri della nuova destra né difesa come un feticcio intoccabile: andava rilanciata, con una revisione all'altezza del mutamento storico, che ne riconfermasse lo spirito e i principi.

### L'ossessione per le regole

Si sa che non è andata così. La riforma della Costituzione è diventata l'oggetto di un braccio di ferro fra una destra che voleva in realtà stravolgerla – e alla fine c'è riuscita – e una sinistra che nella sua grande maggioranza voleva difenderne – non sempre con grande convinzione – i principi, ma piegandone a sua volta l'edificio dei poteri a criteri di governabilità e di riduzione della complessità e della rappresentanza. Vorrei essere chiara su questo punto: non intendo con ciò aggiungermi al coro, pressapochista e strumentale, di quanti hanno visto nella Bicamerale di D'Alema il luogo della perdizione della sinistra e della contrattazione al ribasso con l'avversario; da cronista di quell'esperimento, penso al contrario che esso sia stato un tentativo di arginare la valanga, e che abbia peccato non di un eccesso di concessività verso l'avversario – il quale infatti l'ha fatto fallire – ma di un eccesso di razionalismo nel pensare di poterlo educare al galateo democratico. E soprattutto, di un eccesso di fiducia nella capacità ordinatrice delle regole, in un momento di massimo disordine simbolico della vita politica nazionale. Vengo finalmente al punto. Il testo di riforma costituzionale che dovremo abrogare con il referendum è incomparabilmente peggiore della bozza partorita dalla Bicamerale, non è frutto di "inciuci" sospetti ma di una maggioranza di destra che ha fatto tutto da sola, non ha concordato nulla con gli eredi del patto del '48 e ha messo a segno il proprio originario progetto di distruggerlo.

Un filo di continuità tuttavia percorre la storia della riforma dagli anni Ottanta a oggi, ed è appunto l'idea che per risolvere una fase di mutamento sociale e politico basti elaborare nuove regole, e che queste regole servano esclusivamente a ridefinire dei poteri istituzionali. Un grande psicoanalista, Elvio Fachinelli, scrisse una volta che le nevrosi ossessive hanno sempre a che fare con il tentativo di fermare il tempo. L'ossessione per le regole che ha guidato la riforma della Costituzione io credo che abbia avuto e abbia a che fare con il tentativo di fermare il tempo della transizione italiana, di ingabbiarlo in un ordine imposto dall'alto, evitando di confrontarsi davvero con i nodi sociali, politici e culturali del cambiamento e tagliandoli con un catalogo di nuove norme.



## Io, la Costituzione

Buongiorno bambine e bambini, giovani cittadini  
Benvenuti tra i miei fogli scritti di regole e diritti  
Benvenuti! A voi mi presento, sono il Documento  
Il monumento dell'Italia unita, da venti anni di violenze uscita  
E dalla guerra lacerata e ferita, che ha iniziato con me una nuova vita

Vi ho visto nascere e ho vegliato accanto a ogni neonato  
La ninna nanna della libertà vi ho cantato e raccontato  
La lotta e la speranza di nonni e nonne, erano giovani uomini e donne  
Vi ho aperto gli occhi con le mie parole più belle, colorate farfalle  
UGUAGLIANZA DIRITTO LIBERTÀ PACE GIUSTIZIA DIGNITÀ

E ora che siete cresciuti, ora che è spiga il seme, parliamo insieme  
Mi lascerò sfogliare dalle vostre mani fresche di gioco piene di domani  
Vi aiuterò a capire quello che voglio dire... Ma c'è chi non vuol sentire  
Per questo ho bisogno di voi, della vostra intelligenza e del coraggio  
Accompagnatemi nel mio viaggio tra le persone, bussiamo a ogni portone...

VOI E IO, LA COSTITUZIONE!

Seguendo Fachinelli, o più modestamente la banale osservazione quotidiana dei protagonisti e dei riti della riforma, si potrebbe aggiungere e argomentare che questa ossessione per le regole ha a che fare anche con la sessualità maschile, ovvero con la necessità del sesso forte di arginare con la norma le proprie spinte aggressive.

### Assenze

Non per caso la scena della riforma costituzionale è stata in assoluto la meno frequentata dalla pur esilissima presenza femminile nelle istituzioni della rappresentanza. E non per caso nel testo di riforma che giudicheremo col referendum, come in tutte le precedenti bozze, non c'è traccia delle forme e delle pratiche politiche messe al mondo negli ultimi tre decenni dalla politica delle donne. Anche su questo pun-

sce ai progetti di legge presentati o fatti propri dal Governo una corsia preferenziale e la garanzia che siano votati entro tempi certi; inoltre riconosce al Governo la possibilità di chiedere che la Camera deliberi articolo per articolo e con votazione finale sul testo da esso stesso proposto o fatto proprio (così escludendo l'emendabilità del medesimo).

L'art.94, comma 2, attribuisce altresì al Primo ministro la possibilità di «porre la questione di fiducia e chiedere che la Camera dei deputati si esprima, con priorità su ogni altra proposta, con voto confor-

me alle proposte del Governo» (con esclusione delle leggi costituzionali, ex art.94, comma 4).

Al Governo viene in tal modo riconosciuto un potere molto significativo: l'esito dell'eventuale rigetto della questione di fiducia sarebbe infatti quello delle dimissioni del premier e alle dimissioni del premier seguirebbe lo scioglimento della Camera secondo le regole generali più sopra illustrate. Com'è stato puntualmente sottolineato il rischio che, nell'ambito di un sistema di governo di legislatura, l'istituto della fiducia consenta al Governo di

«imbavagliare il Parlamento» è sicuramente elevato (Cfr. M. Olivetti, in *Diritto e Giustizia*, 2005, n.18, 51).

Infine, nell'ambito del (nuovo) procedimento legislativo a prevalenza senatoriale, l'art. 70 attribuisce al Governo la possibilità di chiedere al Presidente della Repubblica l'autorizzazione a dichiarare che un disegno di legge, all'esame del Senato, è essenziale per la realizzazione del suo programma, con la conseguenza che, se quest'ultimo non accoglie (entro trenta giorni) le modifiche proposte dal Governo, il disegno di legge viene «trasmes-



## L'Italia è una repubblica democratica (articoli 1 e 12)

La maestra:

Due giugno quarantasei  
Il popolo italiano  
Vota per la repubblica  
Non vuole più un sovrano

Vota il popolo intero  
Finalmente le donne  
L'Italia repubblicana  
È nata con le gonne

Democrazia vuol dire  
Popolo che decide  
Che pensa, sceglie, elegge  
Chi sono le sue guide

L'Italia da oggi unita  
Alza la sua bandiera  
Col bianco rosso e verde  
Ride alla primavera

Il bambino:

Noi a scuola usiamo la votazione  
Per scegliere il gioco di ricreazione  
Diciotto a sette oggi corsa nei sacchi  
E per quei sette domani gli scacchi!

## Relazioni leali con luoghi

PIERLUIGI SULLO \*

Occasionali interessi elettorali, effetti-  
annuncio e pulsioni al federalismo centralista  
– antastico ossimoro che sintetizza la  
devolution “egoista”, il neocentralismo  
regionale e il culto del “premier” – stanno  
scombinando l'architettura della Costituzione  
repubblicana. E questo entusiasmo  
“riformatore” non è solo “di destra”

Quando si gioca con i pilastri, è facile ottenere un crollo. Dunque, un primo e buon motivo per difendere la Costituzione è che si tratta di una cosa seria, costata una guerra mondiale: rimanessimo senza, l'attuale sistema politico-mediatico, diventato una tele-vendita rivolta ai cittadini-clienti-consumatori, potrebbe inventare chissà cosa, ancora. La Costituzione, almeno, è lì, è piuttosto solida e rappresenta un freno inibitorio. Ma c'è una seconda, ancora migliore ragione, a favore della Carta. La sua ispirazione è radicalmente democratica, sebbene targata da un'epoca in cui le grandi classi sociali, e le loro organizzazioni, i partiti principalmente, dominavano la scena del paese. Vi si afferma – oltre il celebre, disatteso e indispensabile «ripudio della guerra», senza il quale non vi è democrazia alcuna – che la cellula di base della convivenza democratica e dei diritti dei cittadini è il comune, il municipio. Non essendo uno storico, non so quanto questa dichiarazione fosse sincera, o magari solo un'eco del carattere municipalista della storia italiana (erano previste anche le Regioni, costituite poi formalmente solo nel 1970) Difficile immaginare che Togliatti o De Gasperi tenessero poi tanto alle autonomie locali. Magari la cosa stava di più a cuore a Dossetti o a Lussu. Sta di fatto, però, che quella affermazione è stata, e ancora più sarà nel futuro, un seme gonfio di possibilità.

to bisogna essere precisi. Questa assenza è senz'altro un capitolo della più generale mancanza, nel processo di riforma, di dialogo con le pratiche di trasformazione dal basso delle strutture della comunità politica nazionale: basta pensare, per fare un solo esempio, allo jato che c'è fra il testo della *devolution* (e anche della precedente riforma federalista) e le pratiche di autogoverno locale portate avanti in questi anni dalla rete “nuovo municipio” in molti comuni italiani. Ma l'assenza di tracce della politica delle donne segnala qualcosa di più: la rimozione del loro principio di fondo, secondo il quale nel disordine simbolico che agita i tempi di trasformazione profonda non si mette ordine definendo regole, ma elaborando la trasformazione localmente, interrogandone istanze e soggetti, mobilitando energie e pensiero, tessendo il filo delle relazioni reali e non la trama della distribuzione dei poteri. Chi vivrà vedrà. Ma una transizione come quella italiana che ha penetrato in profondità l'immaginario con i massmedia e con l'azione a valanga del revisionismo storico, è illusorio pensare che davvero si chiuda e si concluda con un nuovo articolato dei poteri del premier, del Parlamento e delle Regioni. ●

\* Il manifesto.

so alla Camera che decide in via definitiva a maggioranza assoluta». Il Senato, al quale la riforma – come si dirà più oltre – attribuisce la competenza ad approvare le cosiddette leggi cornice, a seguito di una decisione del Governo, «certificata» dal Presidente della Repubblica (che in tal modo, peraltro, viene impropriamente coinvolto in una valutazione di carattere squisitamente politico) può dunque vedersi sottratta qualsiasi attribuzione. Ciò significa che di fatto, al di là delle disposizioni che definiscono in via generale le competenze delle due Camere e i

relativi procedimenti che esse dovranno seguire, sarà il Governo a decidere come e da chi un disegno di legge dovrà essere approvato.

Per quanto riguarda la struttura del Parlamento il progetto di riforma prevede: a) che esso si componga della Camera dei deputati e del Senato federale della Repubblica (art.53); b) che la Camera dei deputati sia composta da 518 (anziché, com'è attualmente, da 630) deputati, 18 dei quali eletti nella circoscrizione Estero, e dai deputati a vita

di cui all'art.59 (art.56, comma 2); c) che siano eleggibili alla carica di deputati tutti gli elettori che hanno compiuto i 21 (e non più i 25) anni di età (art.56, comma 3); d) che il Senato sia composto da 252 (anziché da 315) senatori eletti in ciascuna regione contestualmente all'elezione del rispettivo Consiglio regionale (art.57, comma 2); e) che ai 252 senatori eletti in ciascuna regione si affianchino 2 rappresentanti per ogni Regione e 2 per ciascuna provincia autonoma del Trentino Alto Adige, elet-



## Diritti inviolabili e doveri inderogabili (articolo 2)

La maestra:

Diritto alla vita, diritto al nome  
Diritto ad esprimere la nostra opinione  
Diritto a esser liberi e mai sfruttati  
Diritto al rispetto, mai offesi o umiliati

Diritti che vegliano la storia di ognuno  
E che preferenze non fanno a nessuno  
Violarli vuol dire tradire davvero  
Il patto che lega un popolo intero

Un patto che viene dai nonni coraggiosi  
Che hanno lottato per farcene omaggio  
Anche tu hai il compito di far da guardiano  
Perché questo bene non ci sfugga di mano

Se chiami un diritto risponde un dovere  
Chi ha sete beva ma lavi il bicchiere  
Così chi vien dopo ha il bicchiere pulito  
Diritto e dovere... non so se hai capito!

Il bambino:

Sì che ho capito diritto e dovere!  
Devo lavare sempre il bicchiere  
Dove la mamma mi versa il diritto  
Un succo al giorno... sono un bel dritto!

Ma è in generale, che la Costituzione guarda alla società civile come al luogo dove si formano i legami e dove i cittadini si organizzano. Evidentemente, il peso dello stalinismo fascista – non contraddetto nei fatti dallo stalinismo democristiano, per altro – era tale da indurre a prendere delle cautele. Perciò è possibile che la storia costituzionale italiana si incontri con il nuovo genere di democrazia che si è affacciato nel nuovo secolo.

### Una storia esemplare

Prendiamo ad esempio, per spiegare il punto, la vicenda della Val di Susa. Storia esemplare non solo perché è così attuale, e ormai fragorosa, ma per il fatto che in essa si sommano, trovandovi soluzioni tendenziali, i due buchi neri della modernità liberista: lo «sviluppo» e, appunto, la democrazia.

A proposito del primo dilemma, è ormai evidente a tutti – tranne che ai politici, ai grandi media e ai poteri dell'economia e della finanza – che un limite è stato raggiunto. Che la competizione economica globale fatta a spese di diritti sociali e del lavoro e dell'ambiente è in bilico sull'orlo, probabilmente già al di là. Che le classi dirigenti italiane di ogni tipo concepiscono l'uscita dal «declino» – che forse è invece l'aspettarsi spontaneo del paese in una condizione di difficile equilibrio tra consumi e uso strumentale di suolo, città e socialità – sia una replica brutale e insensata dell'industrializzazione di un secolo fa, testimonia della loro pochezza culturale e avidità di guadagni tutt'altro che moderni. Ma il fatto è che questo provoca una resistenza tenace e diffusa a tutto ciò che viene percepito come "oltre il limite", si tratti di alta velocità, nuove autostrade, inceneritori, liberalizzazioni dell'acqua e di altri servizi essenziali, altra produzione di energia sporca, Ponte e Mose, ulteriore privatizzazione del suolo urbano, e così via. Tutto questo avviene in una relazione diretta, sempre più competente, con i propri luoghi, territori e città, con cui si sente sempre più il bisogno di avere una relazione leale, data anche la storica fragilità della geografia italiana, come spiega Piero Bevilacqua: dal miracoloso equilibrio idrico della Pianura Padana alla complessità delle dorsali appenniniche che corrono per tutta la penisola.

Sono i municipi, dunque, e non solo perché i poteri transnazionali hanno svuotato di volontà lo Stato nazionale riempiendolo di funzioni di controllo, i luoghi dove si riforma quella miscela tra cittadini organizzati – e in Italia abbiamo una partecipazione ad associazioni e movimenti di ogni genere che non finisce di stupire studiosi come Ilvo Diamanti – e istituzioni locali che, per essere le più vicine ai cittadini sono anche le più familiari e controllabili, ed è facile – nelle località

minori – che sia "uno di noi" a rappresentare la parte del sindaco.

La Valle di Susa è il laboratorio in azione di questa critica dello "sviluppo" e di questa democrazia municipale, o comunitaria. Che, come nel caso dei "naufreggi dello sviluppo" descritti da Serge Latouche, è lontanissima dall'essere una zona chiusa, egoista e inconsapevole del mondo, dato che, anzi, tutta la "crescita" di un secolo e mezzo è passata per quella valle, lasciandovi segni fisici, culture e persone trascinata dall'emigrazione e dalla ricerca di lavoro. Così, esperti del loro territorio, legati da una solida democrazia di prossimità, consapevoli della globalizzazione, i valsusini stanno coltivando non il loro giardino, ma quello di tutti noi.

Per fermare trivelle e cooperative-multinazionali, i valligiani hanno ripercorso i sentieri di montagna suggeriti dalla memoria viva dei partigiani (in Val di Susa fu compiuto il più importante sabotaggio delle comunicazioni tedesche, a proposito di ferrovie) e, quando si è trattato di fronteggiare le truppe dello "sviluppo", ragazzi e anziani intonavano spontaneamente la canzone che è, insieme alla Costituzione, il lascito più popolare della Resistenza: «Una mattina mi son svegliato...». ●

\* Direttore del settimanale *Carta*.



ti rispettivamente dal Consiglio regionale e dal Consiglio delle autonomie locali, per un totale di ulteriori 42 senatori i quali però «parteciperanno all'attività del Senato federale senza diritto di voto» (art.57, comma 6);

Per quanto riguarda invece il **procedimento di formazione delle leggi** il disegno di riforma costituzionale prevede tre categorie di leggi ciascuna delle quali approvata a seguito di uno specifico *iter* legislativo. Si tratta: a) delle leggi a prevalenza della Camera dei deputati; b) delle

leggi a prevalenza del Senato; e c) delle leggi bicamerali.

a) Le leggi a prevalenza della Camera sono quelle che la Camera dei deputati esamina per prima e sulle quali ha la decisione definitiva, mentre il Senato può, in sostanza, soltanto proporre modifiche. Esse vertono sulle materie di competenza esclusiva statale (di cui all'art.117, comma 2), ad eccezione delle leggi relative ai c.d. livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, delle leggi relative alle funzioni fondamentali degli enti locali e ai sistemi di elezione delle

due Camere che sono invece di competenza bicamerale.

b) Le leggi a prevalenza del Senato presentano un *iter* specularmente rovesciato: la Camera può (solo) proporre delle modifiche, entro trenta giorni, e al Senato spetta decidere in via definitiva. Esse riguardano tutte le materie di competenza concorrente e dunque la definizione dei cosiddetti «principi fondamentali». Come si è più sopra anticipato (e.3), il Governo può, però, intervenire nell'ambito di questo procedimento e trasferire alla Camera l'approvazione finale di un testo di legge





## Tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge (articolo 3)

La maestra:

La legge è uguale per tutti  
La legge non fa differenza  
Per Dario, Henriette e Nicola  
Per Pablo, Jafar e Vincenza

La legge non guarda le tasche  
La legge non ha i preferiti  
Non chiede opinioni o credenze  
Ci guarda attraverso i vestiti

Purtroppo uguali non siamo,  
Chi ingrassa e chi spesso digiuna  
Lo Stato deve anche aiutare  
Chi ha avuto meno fortuna

Dobbiamo aiutare un po' tutti  
Lo Stato siamo noi cittadini  
E allora davanti alla legge  
Saremo più uguali e vicini

Il bambino:

Anch'io ho aiutato Marina  
Che non riesce mai a stare attenta  
Insieme abbiamo scritto una storia  
Così la maestra è molto contenta

## Una sera parlando di premierato assoluto

FRANCESCO PARDI \*

Può capitare a un laico di parlare in chiesa? A me è successo nel modo più imprevedibile.

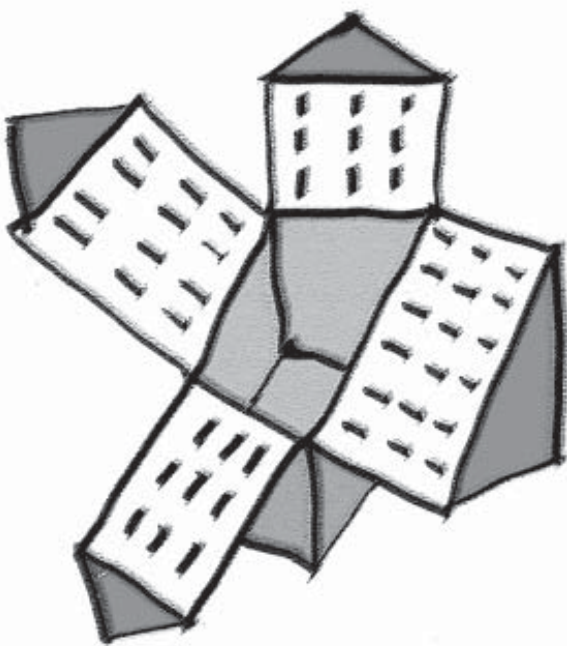
Sono stato chiamato da un mio ex studente a partecipare a un dibattito sulla Costituzione e sul progetto di modifica costituzionale avanzato dal centrodestra

La città era Follonica, sulla costa toscana a sud di Piombino. Il luogo era la chiesa di San Leopoldo. Si affaccia su una piccola piazza alberata e ha un aspetto piuttosto raro. Il pronao è in ghisa: i pilastri e la trina metallica che sorreggono la copertura spiccano neri sul chiaro della facciata. E all'interno tutti gli elementi decorativi alle pareti e l'altare stesso sono in ghisa: memoria, incorporata nell'architettura, dell'attività siderurgica che, sotto l'ultimo granduca, sfruttava il ferro dell'Elba.

In questa chiesa si è tenuto un confronto aperto, cui partecipavano, insieme al parroco e alla gente della comunità, molti giovani: frequentatori della parrocchia, militanti della sinistra giovanile e del Social Forum.

### Confronti

La Costituzione è in genere poco conosciuta e una discussione sulla sua modifica dovrebbe partire da una conoscenza adeguata del testo originario. Ma fare prima un seminario introduttivo sulla Costituzione introdurrebbe in questi contatti sociali un tono accademico che potrebbe allontanare più che avvicinare i possibili interlocutori. Di più: guardando e sentendo quella platea attenta e partecipe ho avuto la sensazione che i presenti fossero interessati a cogliere sul fatto le differenze tra la Costituzione del '48 e quella stravolta. In un certo senso, valutare la pesantezza delle modifiche introdotte dal centrodestra illustrava per contrasto i



a prevalenza del Senato (allorché detto testo attenga al programma di governo e il Senato non accolga le proposte avanzate dall'Esecutivo medesimo). Sulla funzione legislativa del Senato federare, inoltre - com'è stato osservato (T. E. Frosini, in *Diritto e Giustizia*, 2005, n.18, 57) - incombe la figura e il ruolo della conferenza Stato-Regioni: essa è stata infatti costituzionalizzata e a essa è stato assegnato il compito di «realizzare la leale collaborazione e promuovere accordi e intese». Il rischio che si venga a creare «una sorta di tricameralismo, per giunta conflittua-

le» e che il Senato venga emarginato non è, perciò, affatto escluso.

c) Le leggi bicamerali, infine, sono quelle approvate con il concorso paritario della Camera e del Senato. Qualora peraltro un disegno di legge non venisse approvato dalle due Camere nel medesimo testo, i Presidenti della Camera e del Senato potrebbero convocare una commissione di 30 deputati e 30 senatori ed incaricarla di proporre un testo unificato da sottoporre al voto finale delle Assemblee. Tale procedimento (bicamerale) è previsto per 25 tipologie di leggi, elencate nell'art.70, comma 3.

Per quanto riguarda le **competenze delle Regioni**, il disegno di legge costituzionale approvato dalle due Camere, al di là degli annunci, parrebbe confermare l'impianto della riforma del 2001, limitandosi ad apportare soltanto alcune modifiche dal dubbio significato e dall'ancor più dubbio effetto.

Le principali modifiche (soprattutto dal punto di vista quantitativo) investono l'art.117:

a) nel primo comma, che elenca i limiti che incontrano tutti i tipi di legge dello Stato e delle Regioni, viene eliminato il





## L'Italia ripudia la guerra (articolo 11)

La maestra:

ALT!!!  
 Rosso semaforo, occhio fiammante  
 cosa ripeti all'autista e al passante?  
 L'Italia ripudia la guerra  
 Perché la guerra è un mostro  
 Che mangia la libertà degli uomini  
 E copre i colori di nero inchiostro

ASPETTA!!!  
 Giallo semaforo, occhio lucente  
 Cosa ripeti alla gente?  
 L'Italia vuole la pace  
 L'Italia ripudia la guerra  
 L'Italia vuole aiutare  
 A fare la pace su tutta la terra

VAI!!!  
 Verde semaforo, occhio di prato  
 Cosa ripeti al pedone, al ciclista sudato?  
 L'Italia vuole la pace  
 Perché la pace è un seme  
 Che cresce solo se gli uomini  
 Imparano a vivere insieme

Il bambino:

Quando io litigo con Giulio Bargiolo  
 Mi arrabbio, piango e mi sento solo  
 Poi per fortuna facciamo la pace  
 Ed è il momento che più mi piace!

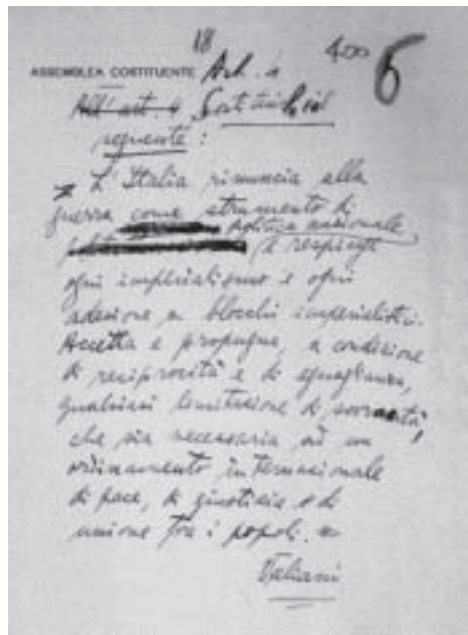
pregi dell'architettura costituzionale pensata e scritta nell'Assemblea costituente.

Per esempio la devoluzione alle Regioni del potere su scuola, sanità e sicurezza, se viene messa in relazione alla profonda diversità di risorse finanziarie disponibili nelle varie parti d'Italia, svela subito l'estrema probabilità di gravi disuguaglianze tra cittadini di regioni diverse nella fruizione di quei servizi pubblici così essenziali. E che dire del Senato delle Regioni, che nelle intenzioni dichiarate avvicinerrebbe popolo e istituzioni e sarebbe invece composto soltanto da eletti scelti tra coloro che hanno già avuto cariche politiche, istituzionali e amministrative?

Ma l'interesse collettivo si è concentrato sulla spoliazione dei poteri in mano al presidente della Repubblica a tutto vantaggio del futuro Presidente del Consiglio. Oggi il Capo dello Stato ha ancora, oltre a varie importanti prerogative, due poteri essenziali: nomina il Presidente del Consiglio e i ministri, e può sciogliere le Camere. Questo è un punto decisivo dell'architettura costituzionale. Il presidente della repubblica non ha responsabilità politiche ma proprio per questo ha la più delicata delle funzioni istituzionali: vegliare sull'equilibrio tra i poteri costituzionali. Il Parlamento ha il potere legislativo, elegge il presidente della repubblica ed esprime una maggioranza di governo, ma i ministri di quella maggioranza sono nominati dal capo dello stato, mentre il Governo, che ha il potere esecutivo, non ha poteri sulle Camere se non quelli della maggioranza che l'ha espresso. Ancora: il capo dello stato è presidente del Consiglio superiore della Magistratura; questa deve applicare le leggi stabilite dal potere legislativo ma deve al tempo stesso essere indipendente dal potere esecutivo. La ragione è semplice: se un Governo, organo transitorio per definizione, potesse stabilire come si applica la legge verrebbe a cadere alla radice la certezza del diritto perché il potere politico avrebbe il dominio sull'amministrazione della giustizia: una condizione che si verifica nei regimi dittatoriali.

### La fine della democrazia

La Costituzione del '48 è nata dall'esperienza della dittatura e ha evitato di concentrare tutti i poteri in una mano sola. La separazione tra poteri legislativo, esecutivo e giudiziario deve essere netta. Insieme alla Corte costituzionale, il presidente della repubblica ne è il custode. L'efficacia del suo ruolo è fondata sui suoi poteri. È chiaro a questo punto che se quei poteri gli vengono sottratti e consegnati al presidente del consiglio, il Capo dello Stato viene ridotto a un ruolo puramente cerimoniale mentre il Presidente del Consiglio si troverà di colpo a esercitare allo stesso tempo le funzioni di capo dello stato e capo del Governo. Se può sciogliere le Camere che si



limite degli «obblighi internazionali»; b) molte materie, di legislazione concorrente, oggi previste nel terzo comma, vengono inserite nel secondo comma, così diventando materie sulle quali lo Stato ha legislazione esclusiva; secondo il testo approvato dalle due Camere lo Stato è competente a disciplinare (oltre alle materie indicate dal legislatore costituzionale del 2001): «grandi reti strategiche di trasporto e di navigazione e di interesse nazionale e relative norme di sicurezza», «ordinamento della comunicazione», «ordinamento delle professioni intellettua-

li», «sicurezza del lavoro», «ordinamento sportivo», «norme generali sulla tutela della salute; sicurezza e qualità alimentari», «produzione strategica, trasporto e distribuzione nazionali dell'energia». A tali materie il disegno di legge aggiunge tra le competenze esclusive statali, la «promozione internazionale del sistema economico produttivo nazionale», la «politica monetaria», la «tutela del credito» e le «organizzazioni comuni di mercato». c) Alcune delle materie (appena più sopra elencate), di legislazione concorrente, che vengono «trasferite» alla competenza

esclusiva dello Stato non scompaiono del tutto dal terzo comma ma residuano limitatamente all'ambito regionale. Rimangono di competenza concorrente: «reti di trasporto e di navigazione», «comunicazione di interesse regionale», «promozione in ambito regionale dello sviluppo delle comunicazioni elettroniche», «istituti di credito a carattere regionale», «ordinamento sportivo regionale», «produzione e trasporto e distribuzione dell'energia». Quale sia il significato e la portata di simili prescrizioni è difficile dire, sia perché le leggi regionali dovrebbero sempre



## La libertà personale (articolo 13)

La maestra:

Libero giovane libero vecchio  
Libera l'acqua che fugge dal secchio  
Libera donna libero uomo  
Libero bosco in libero gnomo

Libera Carta per libero Stato  
L'ha chiesta un popolo che ha tanto lottato  
Regole scritte per vivere in pace  
Tenendo a freno chi è troppo audace

Dice una regola del nostro Stato  
Decida il giudice se uno ha sbagliato  
Se male ha fatto lo può punire  
Ma deve anche aiutarlo a capire

Non sia vendetta ma giusta pena  
Nessuno mai metta uomo in catena  
Mai la violenza, mai la tortura  
Non si guarisce con la paura

Il bambino:

Libero pesce in libero mare  
Io cresco libero se posso giocare  
Ma vorrei liberi tutti i bambini  
Quelli lontani e quelli vicini

rifiutano di approvare le sue volontà, il Presidente del Consiglio è titolare di un potere assoluto senza limiti e senza controllo. Ciò sancisce la fine della democrazia.

I sostenitori di questo premierato assoluto richiamano gli esempi di poteri analoghi nelle altre democrazie. Ma è una falsità. Il presidente degli Stati Uniti ha vasti poteri ma è eletto in elezioni diverse da quelle che formano il Congresso e il Senato, che dispongono a loro volta di poteri cospicui tanto da poter bloccare la politica proposta dal presidente. Il Premier britannico può decidere quando è utile alla sua maggioranza presentarsi a nuove elezioni, ma la sua maggioranza può disfarsi di lui, anche senza un passaggio parlamentare, se solo ritiene che non sia in grado di guidarla a una nuova vittoria elettorale. Questa evenienza si è ripetuta più volte: nell'ultima il partito conservatore sostituì la Thatcher con Major. Il presidente francese può essere costretto alla coabitazione con una maggioranza parlamentare a lui contraria. Nel premierato assoluto concepito dal centrodestra italiano il premier accumula tutti i poteri ma è libero da tutti i contropoteri che limitano l'azione dei Presidenti americano e francese e del premier britannico. Il premierato assoluto è una autentica mostruosità costituzionale il cui unico limite sta nel fatto che non può sciogliere il Senato; e in ciò si deve leggere l'astuzia della Lega che si è così serbata una possibile arma di ricatto sul premier.

I giovani presenti alla discussione non avevano avuto, è ovvio, personale esperienza della dittatura come alcuni anziani presenti, ma erano altrettanto preoccupati per il cumulo di potere senza controllo nella mani di una persona sola. Alcuni hanno proposto considerazioni politiche: hanno per esempio osservato che se il centrosinistra vicesse dovrebbe comunque rifiutare l'attribuzione a se stesso di quel potere sproporzionato. Altri hanno formulato riflessioni di natura più culturale che politica.

### Scuola. Università. Cultura

Uno studente si è chiesto: quali conseguenze sulla scuola (e l'università e la ricerca) si potrebbero immaginare indotte dall'esistenza di un potere politico così autarchico? Se il pluralismo della rappresentanza può essere indotto a rattrappirsi in un potere monocratico quali garanzie potrebbero salvare la trasmissione della conoscenza, frutto del confronto e del contraddittorio esercitati nella condizione necessaria della più assoluta libertà di critica?

La domanda non sembra preoccupare granché né i partiti né i maestri dell'opinione pubblica di centrosinistra. E invece segni indicativi in quel senso sono già apparsi nella legislatura in corso, dove quel potere assoluto ancora non c'è, anche se è stato anticipato dalla riunione nelle stesse mani del potere politico e del controllo sui mezzi di comunicazione.

Il ministro del Tesoro ha iniziato a costruirsi un'università alle sue personali dipendenze (l'Istituto italiano di tecnologia, velleitaria scimmiettatura del Mit americano), il presidente del Senato ha fortemente voluto una scuola speciale nel collegio dove viene eletto. Ma questi sono solo dettagli grotteschi se paragonati al dominio che un premierato assoluto potrebbe instaurare sulla cultura e la scuola. E il tentativo della ministra dell'istruzione di banalizzare il contributo del pensiero darwiniano alle scienze della vita – indebita intrusione su un terreno disciplinare che dovrebbe appartenere solo alla libertà di ricerca e di insegnamento – sarebbe solo il primo penoso segno di una tendenza che, se non troncata sul nascere, potrebbe esercitare aspirazioni totalitarie.

Il mondo delle culture italiane, durante tutta la legislatura, è stato troppo distratto. Ora qualche ottimista potrebbe tenerlo coinvolto nell'euforia per la possibile vittoria del centrosinistra; e quindi la prospettiva di un premierato totalitario apparirebbe inutilmente apocalittica. Speriamo, ma per essere davvero sicuri sarà necessario cancellare con il referendum la deformazione costituzionale già approvata dal Parlamento. ●

\* Università di Firenze, "Carovana per la Costituzione".

e comunque incontrare il cosiddetto «limite territoriale», sia perché distinguere nell'ambito di una stessa materia quale debba essere lo spazio riservato alla competenza esclusiva dello Stato, quale quello riservato alla competenza concorrente dello Stato e quale quello riservato alla competenza concorrente delle Regioni risulta quantomeno problematico. Le incertezze, e quindi il contenzioso presso la Corte costituzionale, anziché diminuire parrebbero essere destinati ad ulteriormente crescere. (Cfr. T. Groppi, in *Diritto e Giustizia*, 2005, n.18, 60s).

d)E parrebbero essere destinati a crescere anche in relazione alle modifiche che vengono ipotizzate al quarto comma, quello che, oggi, attribuisce alle Regioni la competenza a legiferare in ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato. Il quarto comma dell'art.117 viene infatti sostituito con un nuovo testo, ai sensi del quale «spetta alle Regioni la potestà legislativa esclusiva nelle seguenti materie:  
– assistenza e organizzazione sanitaria;  
– organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, sal-

va l'autonomia delle istituzioni scolastiche;  
– definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione;  
– polizia amministrativa regionale e locale;  
– ogni altra materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato»  
Attraverso tali modifiche alcune materie finiscono con l'essere presenti in tutti e tre i commi dell'art.117: è il caso, ad esempio, dell'istruzione, che per quanto riguarda le «norme generali» è, ai sensi del com-



## I diritti di libera circolazione, di riunione ed associazione (articoli 16,17,18)

La maestra:

Il vento viaggia, non chiede permesso  
Da noi il cittadino può fare lo stesso  
Può prendere il treno, la nave, la bici  
E andar dove vuole incontro agli amici

Può scegliere la meta o andare a tentoni  
In cerca di idee, lavoro o emozioni  
Può metter su casa in paesi lontani  
E tornare in Italia dopo molti domani

Il vento raduna le foglie cadute  
Ma queste non sono riunioni volute  
Volute son quando alcune persone  
Si incontrano insieme per qualche ragione

Si può stare insieme in piazza o in cantina  
Si può far riunioni di sera o mattina  
Parlare di pace, giustizia, accoglienza  
E se non c'è vento... pazienza!

Il bambino:

Mio zio è grosso, si chiama Luigi  
Da tanti anni lavora a Parigi  
Quando torna e ride gli balla la pancia...  
Me lo ha promesso, mi porta in Francia

## Per la scuola dello stato. Costituzionale.

ANTONIA SANI E CORRADO MAUCERI

La maggioranza di destra non solo ha proposto una riforma della Costituzione in senso autoritario, ma, in coerenza con le leggi Moratti, con la cosiddetta "devolution" ha messo in discussione il ruolo istituzionale e nazionale della scuola pubblica. Se la riforma approvata dalla destra non sarà impedita con il no nel referendum costituzionale, la scuola pubblica diventerà sostanzialmente una scuola regionalizzata.

La modifica dell'articolo 117 della Costituzione attribuisce infatti alla potestà legislativa esclusiva delle Regioni, tra l'altro: «organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l'autonomia scolastica, e la definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione».

A parte le contraddizioni di una scuola che in base all'articolo 33 della Costituzione (che rimarrebbe in vigore) sarebbe ancora statale («La Repubblica [...] istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi»), ma che per effetto della riforma costituzionale nei suoi aspetti fondamentali sarebbe nel contempo regionalizzata, è fuor di dubbio che l'attribuzione alle Regioni di una competenza legislativa esclusiva in materia di organizzazione e di gestione significa che non solo che ogni Regione avrebbe una competenza amministrativa in materia di organizzazione e gestione (alle circolari ministeriali si sostituiranno Regione per Regione le circolari degli assessori o della burocrazia locale), ma ogni Regione potrebbe emanare proprie leggi in materia per esempio di dimensionamento delle istituzioni scolastiche, di modelli organizzativi, di organizzazione e gestione del personale, ecc.; ci sarebbe cioè una

normativa di ciascuna Regione per il reclutamento, i trasferimenti, ecc. del personale, e così via; il primo risultato sarebbe il caos più assoluto cui conseguirebbe la piena regionalizzazione del sistema scolastico; quindi non solo non più scuola statale, ma nemmeno nazionale.

### Da istituzione a servizio

Con tale riforma l'istruzione perderebbe difatti il suo carattere nazionale ed istituzionale per diventare essenzialmente un servizio pubblico, organizzato e gestito sulla base di valutazioni ed esigenze localiste; un saggio di questi previsti cambiamenti l'abbiamo già sperimentato con i corsi integrati avviati da alcune Regioni in collaborazione con gli istituti professionali, corsi che non si configurano come la tradizionale formazione professionale di competenza regionale, ma come una proposta ibrida agli alunni in difficoltà tendente a far loro imparare un mestiere, sottraendo alla scuola la sua funzione formativa.

Una riforma quindi coerente e conseguente con l'idea mercan-

ma 2, di competenza esclusiva dello Stato, per quanto riguarda «l'istruzione» è, ai sensi del comma 3, di competenza concorrente dello Stato e delle Regioni, e per quanto riguarda «l'organizzazione scolastica...» e la «definizione della parte dei programmi scolastici e formativi...» è, ai sensi del nuovo comma 4, di competenza esclusiva delle Regioni. Non molto dissimile è la situazione in materia di tutela della salute, specie se si tiene presente la prescrizione di cui all'art.117, comma 2, lett.m) che, com'è noto, attribuisce alla competenza esclusiva dello Stato la «de-

terminazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale». Se non si prospetta una interpretazione dell'art.117 che tende ad escludere dalle materie riservate alla competenza esclusiva delle Regioni ogni tipo di competenza Statale, e dunque non si ritiene che la Consulta debba rinunciare a far valere le esigenze unitarie fino ad ora costantemente affermate (cfr., per tutte la sent. 282/2002), non è affatto chiaro quale potrebbero essere le conseguenze dell'entrata in vigore di una simi-

le disciplina, al di là ovviamente, come si è già detto, di un incremento della conflittualità. ●

\* Andrea Giorgis è professore Ordinario di Diritto costituzionale presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Torino.

Questa che presentiamo è la prima parte dell'articolo (che continua affrontando la questione degli organi e istituti di garanzia, Presidente della Repubblica e Corte Costituzionale) che si trova per intero sul sito di *écolé*: [www.ecolenet.it](http://www.ecolenet.it)



## Il diritto alla salute (articolo 32)

La maestra:

Se hai i brividi di febbre  
Se ti gratti il prurito  
Se salti col singhiozzo  
Se mi hai schiacciato il dito

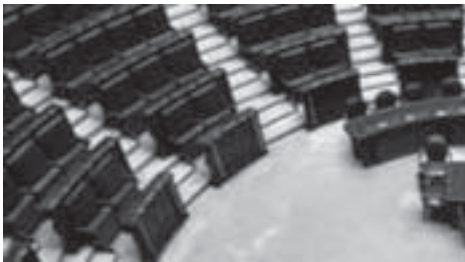
Corriamo dal dottore  
Perché ci curi il male  
E se questo non basta  
Corriamo all'ospedale

La salute è un tesoro  
Di ognuno e tutti insieme  
L'Italia è più contenta  
Se stiamo tutti bene

Sani malati deboli  
Si cambia all'improvviso  
Dobbiamo avere tutti  
Un medico e un sorriso

Il bambino:

Ricordo, che caduta su quel sasso appuntito!  
E il sangue dal ginocchio... aiuto, son ferito!  
E il cuore che batteva, la corsa all'ospedale...  
Che bravo quel dottore, non ho sentito male!



tilista di scuola delle leggi Moratti: un servizio al pubblico da adeguare alle esigenze ed alle diverse possibilità dell'utenza; di conseguenza un servizio che può essere indifferentemente erogato da scuole pubbliche (di fatto non più statali) o private, ancorché paritarie.; la riforma costituzionalizzerebbe in sostanza l'idea di scuola sottesa nelle leggi Moratti. Per questa ragione è incomprensibile la posizione di coloro che dichiarano di voler opporsi alla "devolution", senza nel contempo proporre l'immediata abrogazione di tutte le leggi Moratti che sono il presupposto logico della "devolution". L'opposizione alla "devolution" per essere credibile richiede però una riflessione molto più ampia e, se del caso, anche autocritica, di tutta la politica scolastica degli ultimi anni e quindi anche del centro-sinistra, ed ora delle proposte dell'Unione; si deve difatti avere l'onestà intellettuale di riconoscere che il ruolo istituzionale della scuola statale è stato messo in discussione già prima delle devastanti leggi Moratti. La legge di parità che, in palese violazione della Costituzione, pone le scuole private sullo stesso piano delle scuole statali, il modello di scuola "parcellizzata ed aziendalista" introdotto con i provvedimenti dell'autonomia scolastica e della dirigenza scolastica ed infine la riforma costituzionale del titolo V con una confusa commistione di competenze statali e regionali in materia scolastica, hanno rappresentato una forma strisciante ma penetrante di trasformazione del ruolo della scuola statale: scuola non più istituzione statale (o come ebbe a dire Calamandrei «organo costituzionale») in quanto servizio pubblico. Queste contraddizioni della politica del centro-sinistra non solo hanno aperto varchi molto pericolosi per la devastante politica delle destre che ha delineato una piena mercantiliz-

zazione del sistema scolastico, ma hanno in qualche modo consentito lo stravolgimento del ruolo stesso che la Costituzione assegna alla scuola statale.

Difatti, quando con la legge di parità si introduce il paradossale principio della "parità" tra scuole statali e scuole private (la Costituzione prevede la «parità» soltanto degli esiti scolastici) o quando si introduce nelle istituzioni scolastiche una figura manageriale come quella del dirigente scolastico è stato fin troppo facile per il Governo delle destre imprimere al sistema scolastico una forte caratterizzazione aziendalistica e privatistica.

Per impedire una tale deriva è senza dubbio necessario contrastare la «devolution», è pure indispensabile abrogare subito le leggi Moratti, ma è anche necessaria una rilettura anche autocritica della politica scolastica degli ultimi anni (centro-sinistra compreso) e ripristinare il ruolo che la Costituzione attribuisce alla scuola statale ben distinta nelle sue finalità e nella sua natura dalle scuole private, ancorché paritarie.

### La coerenza necessaria

Non si tratta di pensare ad un'ulteriore "Grande Riforma"; si tratta però di definire anzitutto il ruolo che si vuole attribuire alla scuola e prevedere singoli provvedimenti che siano però rigorosamente coerenti con tale scelta.

Se, come si afferma, nel documento dell'Unione che in questi giorni circola ufficiosamente, «la scuola è garanzia della democrazia», tale garanzia non può essere affidata al mercato e, tanto meno, al privato, né può avere una dimensione localista, ma deve avere un carattere istituzionale e nazionale e deve essere realizzata in modo coerente con i principi del pluralismo e della partecipazione di tutti. Si tratta cioè di dare concretezza ai principi costituzionali di una scuola statale (e quindi non genericamente pubblica) per ogni ordine e grado (dalla scuola dell'infanzia a tutti gli eventuali indirizzi di scuola secondaria superiore), laica, pluralista ed effettivamente aperta a tutti, ripristinando anzitutto l'obbligo scolastico che, gradualmente elevato a 18 anni, rappresenta l'elemento caratterizzante di una scuola per l'uguaglianza per la piena cittadinanza, cioè la scuola della Costituzione.

Le specifiche scelte proposte nel documento dell'Unione, nella stesura attuale, non sembrano però convincenti e coerenti con il ruolo che alla scuola si vuole giustamente attribuire: non si può difatti riproporre un sistema scolastico nazionale (e quindi non statale) comprensivo indifferentemente di scuole statali con finalità pubblica e scuole private con finalità privatistiche, non si può mantenere il governo ministeriale della scuola con conseguente limitazione delle garanzie necessarie per una effettivo pluralismo culturale, non si può mantenere la figura manageriale del dirigente scolastico con conseguente ridimensionamento del ruolo degli organi di partecipazione democratica, né infine si possono continuare a prevedere forme anti-storiche di federalismo scolastico incompatibili con il ruolo statale della scuola e con il carattere universale dell'istruzione.

Di fronte all'attacco delle destre all'assetto democratico delle nostre istituzioni la difesa della Costituzione del 1948 deve essere oggi un impegno prioritario che esige coerenza e chiarezza non solo per la vittoria del no al prossimo referendum costituzionale, ma in tutta la politica che nella prossima legislatura si dovrà realizzare. Per queste ragioni il programma dell'Unione, pur rappresentando una necessaria mediazione tra tutte le forze politiche che ne fanno parte, dovrà essere in ogni caso coerente con i principi costituzionali. ●

# Riletture

PIERO CALAMANDREI  
(1889-1956)

## Discorso agli studenti milanesi (1955)



La Costituzione non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé. La Costituzione è un pezzo di carta, la lascio cadere e non si muove: perché si muova bisogna ogni giorno rimetterci dentro il combustibile; bisogna metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità. Per questo una delle offese che si fanno alla Costituzione è l'indifferenza alla politica. È un po' una malattia dei giovani l'indifferentismo. «La politica è una brutta cosa. Che me n'importa della politica?». Quando sento fare questo discorso, mi viene sempre in mente quella vecchia storiellina che qualcuno di voi conoscerà: di quei due emigranti, due contadini che traversano l'oceano su un piroscampo traballante. Uno di questi contadini dormiva nella stiva e l'altro stava sul ponte e si accorgeva che c'era una gran burrasca con delle onde altissime, che il piroscampo oscillava. E allora questo contadino impaurito domanda ad un marinaio: «Ma siamo in pericolo?» E questo dice: «Se continua questo mare tra mezz'ora il bastimento affonda». Allora lui corre nella stiva a svegliare il compagno. Dice: «Beppe, Beppe, Beppe, se continua questo mare il bastimento affonda». Quello dice: «Che me ne importa? Unn'è mica mio!». Questo è l'indifferentismo alla politica.

È così bello, è così comodo! è vero? è così comodo! La libertà c'è, si vive in regime di libertà. C'è altre cose da fare che interessarsi alla politica! Eh, lo so anche io, ci sono... Il mondo è così bello vero? Ci sono tante belle cose da vedere, da godere, oltre che occuparsi della politica! E la politica non è una piacevole cosa. Però la libertà è come l'aria. Ci si accorge di quanto vale quando comincia a mancare, quando si sente quel senso di asfissia che gli uomini della mia generazione hanno sentito per vent'anni e che io auguro a voi giovani di non sentire mai. E vi auguro di non trovarvi mai a sentire questo senso di angoscia, in quanto vi auguro di riuscire a creare voi le condizioni perché questo senso di angoscia non lo dobbiate provare mai, ricordandovi ogni giorno che sulla libertà bisogna vigilare, vigilare dando il proprio contributo alla vita politica...

Quindi voi giovani alla Costituzione dovete dare il vostro spirito, la vostra gioventù, farla vivere, sentirla come vostra; metterci dentro il vostro senso civico, la coscienza civica; rendersi conto (questa è una delle gioie della vita), rendersi conto che nessuno di noi nel mondo non è solo, non è solo che siamo in più, che siamo parte, parte di un tutto, un tutto nei limiti dell'Italia e del mondo. Ora io ho poco altro da dirvi. In questa Costituzione c'è dentro tutta la nostra storia, tutto il nostro passato, tutti i nostri dolori, le nostre sciagure, le nostre gioie. Sono tutti sfociati qui in questi articoli; e, a sapere intendere, dietro questi articoli ci si sentono delle voci lontane...

E quando io leggo nell'articolo 2: «l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica, sociale»; o quando leggo nell'articolo 11: «L'Italia ripudia le guerre come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli», la patria italiana in mezzo alle altre patrie... ma questo è Mazzini! questa è la voce di Mazzini!

O quando io leggo nell'articolo 8: «Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge», ma questo è Cavour!

O quando io leggo nell'articolo 5: «La Repubblica una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali», ma questo è Cattaneo!

O quando nell'articolo 52 io leggo a proposito delle forze armate: «l'ordinamento delle forze armate si informa allo spirito democratico della Repubblica», esercito di popoli, ma questo è Garibaldi!

E quando leggo nell'articolo 27: «Non è ammessa la pena di morte», ma questo è Beccaria! Grandi voci lontane, grandi nomi lontani...

Ma ci sono anche umili nomi, voci recenti! Quanto sangue, quanto dolore per arrivare a questa Costituzione! Dietro ogni articolo di questa Costituzione, o giovani, voi dovete vedere giovani come voi caduti combattendo, fucilati, impiccati, torturati, morti di fame nei campi di concentramento, morti in Russia, morti in Africa, morti per le strade di Milano, per le strade di Firenze, che hanno dato la vita perché libertà e la giustizia potessero essere scritte su questa carta. Quindi, quando vi ho detto che questa è una carta morta, no, non è una carta morta, è un testamento, è un testamento di centomila morti. Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra Costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi dove furono impiccati. Dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate lì o giovani, col pensiero, perché lì è nata la nostra Costituzione. ●

## La scuola è aperta a tutti e l'insegnamento del sapere è libero (articoli 33 e 34)

La maestra:

Perché la mente non si lamenti  
E possa correre guardando avanti  
Dobbiamo darle saperi croccanti!

Le tabelline, anche quella del nove  
Perché nevicata, perché piove  
Soffi di flauto, canti di uccelli  
Tuffi di tempere per i pennelli  
Fenici, Etruschi e Greci antichi  
Come si spostano i lombrichi  
Tempo passato, presente e futuro  
Le frazioni, che osso duro!  
Poesie che schizzano gioia e allegria  
Corse in palestra che scappano via  
I poli, i tropici, l'equatore  
Da Benevento a Singapore  
Liquido, solido e gassoso  
Radice, foglia e fusto legnoso...

La scuola è aperta a tutte le menti  
Anche se tutte son differenti  
La scuola è libera, come il sapere  
È una sorgente, dà a tutti da bere.

Il bambino:

Mi sta antipatico il trapassato  
E per le scienze sono più portato  
Mi piace un sacco studiar le formiche  
Ne ho tre in barattolo che sono mie amiche



PAGINA  
21



## Il viaggio come metafora dell'apprendimento

FILIPPO TRASATTI

Una chiacchierata con Marianella Sclavi, insegnante di Etnografia urbana e Antropologia culturale alla Facoltà di architettura del Politecnico di Milano, autrice di alcuni libri indispensabili per una trasformazione, in senso etnografico, del mestiere di insegnare, tra i quali *Arte di ascoltare e mondi possibili*, e *A una spanna da terra*, entrambi recentemente ripubblicati nelle edizioni Bruno Mondadori



**Quali sono state le tappe più significative per la tua formazione che ti hanno portato ai tuoi interessi attuali?**

Io ho avuto la mia prima formazione fin da piccolissima attraverso i racconti di viaggio nella mia famiglia. Sono cresciuta in una famiglia di viaggiatori che raccontavano dell'Africa, del Medio-Oriente, e in generale di viaggi come strumenti di conoscenza e di apprendimento, come occasioni di incontro, con momenti di grande intensità umana. Mio nonno materno discendeva da una famiglia famosa di viaggiatori ed esploratori e nella famiglia di mio padre sentivo raccontare di un parente un po' alla lontana, Pietro Savorgnan di Brazzà, che nell'800 ha fondato Brazzaville in Congo e che era un acceso anticolonialista, uno che ha combattuto attivamente contro gli schiavisti e ha liberato centinaia di persone fatte schiave. Insomma, il viaggio e l'incontro con altre culture fanno parte della mia identità più profonda fin da bambina. Fin da piccola mi annoiavo da morire a scuola e fremevo dalla voglia di viaggiare. Ricordo un libro particolare, oggi sconosciuto ai più, che mi aveva affascinato, una sorta di autobiografia intitolata *Da mozzo a scrittore*, di Mario Appellius. Il protagonista di buona famiglia napoletana, scappa dalla Nunziatella e si imbarca su una nave diretta in Cina. Viene scoperto e messo a fare il mozzo. Ecco: stare seduta sulla tolda a guardare il mare, in attesa di misteriosi avvenimenti e incontri futuri, questa era

la mia fantasia preferita quand'ero tredicenne. Un'altra scrittrice fondamentale nella mia prima adolescenza, anche perché donna, è stata Pearl S. Buck, figlia di missionari americani in Cina, era cresciuta giocando in strada con i bambini cinesi e nei suoi libri (per esempio *La buona terra*) riesce a trasmettere il fascino del capire un'altra cultura col metodo della *full immersion* e l'enorme vantaggio di un doppio punto di vista, delle due culture, per comprendere se stessi e gli altri.

Era quasi naturale, dato questo retroterra, che a sedici anni partissi per gli Usa, dove ho frequentato l'ultimo anno di High School, "adottata" da una famiglia del Minnesota, grazie a una borsa di studio della American Field Service. È qui, visitando l'Università di Minneapolis, che ho incontrato i primi sociologi, persone che collaboravano attivamente con il movimento dei diritti civili negli Stati del Sud. Mi sono piaciuti loro e mi è piaciuto questo misto di impegno e studio, così quando è stata fondata sociologia a Trento, mi sono subito iscritta. Però mi sono accorta che mancava totalmente nella sociologia accademica quell'approccio alla comprensione dei problemi complessi che richiede all'osservatore di mettersi in gioco. La figura del ricercatore era presentata in modo neutro, come quella di un soggetto che si mette a distanza da ciò che studia in modo da non essere coinvolto, considerando le emozioni solo come distorsioni della conoscenza. Per me questo era invece il pun-

to centrale e la sociologia non l'ammetteva. Dopo una tesi sui consigli di fabbrica nel 1919-1920 e due libri rispettivamente sulle lotte operaie del 1968 e su quelle degli impiegati ministeriali, ho lasciato l'Italia e sono tornata negli Usa, dove ho scritto *A una spanna da terra*, resoconto di una ricerca sul campo nella quale gli incidenti di percorso, cioè le situazioni in cui ti aspetti qualcosa e ne accade un'altra, e le interpretazioni divergenti di uno stesso fatto, sono gli snodi cruciali grazie ai quali vengono messi a tema e studiati i diversi assunti dati per scontati che vigono nella scuola italiana e in quella americana. Un libro che in Italia è stato accolto con grande simpatia e interesse specialmente dai giornalisti e dagli operatori del mondo della scuola; meno dai sociologi che l'hanno sostanzialmente ignorato. In effetti la metodologia proposta nel libro, che ho chiamato "metodologia umoristica", era veramente innovativa e pionieristica, una etnografia nella quale la maschera della neutralità dell'osservatore viene sostituita con la pluralità dei punti di vista e dove le emozioni sono intese come emergere alla coscienza di abitudini relazionali profondamente radicate. Per tutto questo sono profondamente debitrice ad autori controcorrente come, in particolare, Gregory Bateson e Michail Bachtin. Io sono convinta che questo tipo di approccio prefigura la sociologia del futuro, una sociologia con un occhio alla complessità, consapevole dell'intreccio tra dimensione individuale e sociale, non chiusa nello specifico disciplinare.

**Tu sostieni che la scuola deve darsi le capacità di costruire dei meccanismi di indagine sul mondo e di progettazione del proprio funzionamento di tipo inclusivo e partecipato. Puoi spiegare di cosa si tratta?**

La scuola è una istituzione molto particolare, alla quale la società assegna il compito di formare la nuova generazione di adulti e le nuove classi dirigenti. Quindi la scuola deve avere, per poter funzionare, una visione di come sarà la

società fra vent'anni. Deve poter dire che tipo di persone saremo in che tipo di società e di mondo. Deve avere questa visione per motivi "energetici", altrimenti non riesce a mobilitare il senso di appartenenza e l'impegno, la volontà di iniziativa e le forme di cooperazione che le sono indispensabili. L'ha avuta, in Italia, questa visione, negli anni '50, come narrato in modo molto efficace da Domenico Starnone nel suo libro *Solo se interrogato*, e poi l'ha avuta nel '68 con le lotte e le contestazioni. Dagli anni '80 in poi è una istituzione totalmente priva di bussola, e in queste condizioni anche gli insegnanti migliori sono impotenti, fanno quello che possono, che è necessariamente poco. D'altra parte capire dove sta andando il mondo oggi, è oggettivamente complicato. Non è solo crollato il muro di Berlino, si sono sbriciolate le fondamenta dell'autorità di tipo tradizionale patriarcale e la capacità di tenuta della burocrazia totalmente inadatta ai rapidi cambiamenti, e anche una concezione della democrazia politica centrata sul voto a maggioranza senza garanzie di ascolto delle minoranze si dimostra sempre più inadeguata. In poche parole: tutti gli assi portanti di quella che il sociologo Ulrich Beck chiama prima modernità sono andati in crisi e gli insegnanti che per poter lavorare avrebbero bisogno di un senso condiviso di missione, si trovano col culo per terra. E qui un po' di filosofia cinese forse ci aiuterebbe, nel senso che una crisi totale è anche occasione di totale rinnovamento. Questo rinnovamento, secondo me, dovrebbe vedere tutte le persone che operano nella scuola (insegnanti, studenti, ma anche personale amministrativo e genitori) che dedicano del tempo a una comune indagine sulle tendenze in atto nella società e nel mondo attuale a partire dalle loro personali percezioni ed esperienze. Dovrebbero poter definire quali di queste tendenze giudicano desiderabili, e quali pericolose e come possono impegnarsi non solo a scuola, ma anche a scuola, per rafforzare le une e bloccare le altre. Non sto inventando niente: si chiama conferenza d'indagine (*Search Conference*) ed è stata inventata dai teorici dell'azione-ricerca ai quali ho fatto riferimento prima. Lo scopo principale: creare terreni comuni a partire da situazioni fortemente frammentate e turbolente.

### ***E l'approccio etnografico come entra in questo quadro?***

L'etnografia di cui mi occupo e che pratica nelle mie ricerche è una etnografia post-moderna, o della seconda moder-

rità, nel senso che mantiene della vecchia etnografia la centralità della *full immersion*, del capire condividendo la vita quotidiana dell'altro, ma ha rinunciato totalmente allo sguardo impersonale e neutrale. Al posto della "oggettività" c'è la capacità di vedere le cose ed eventi da una pluralità di punti di vista che inizialmente paiono incompatibili fra loro. Oggi tutti dobbiamo apprendere questo e anche che è possibile (e come si fa) a partire da queste premesse, arrivare a decisioni collettive più equilibrate, stabili, efficaci e sagge. L'etnografia che secondo me il mondo della scuola dovrebbe praticare assomiglia più alla letteratura *non-fiction* e al "nuovo giornalismo" che non alla tradizionale etnografia accademica. Un testo di riferimento potrebbe essere *Ai margini dell'Antropologia* di James Clifford, edito da Meltemi. Il mio campo di interessi e di studi riguarda un approccio da letteratura *non-fiction* accompagnato da una riflessione sulla gestione creativa dei conflitti e sull'ascolto attivo.

### ***Mi fai un esempio di come la etnografia si interseca con la gestione creativa dei conflitti?***

La sostanza è che se una persona capisce bene quali sono le dinamiche della comunicazione interculturale, riesce anche a gestire i conflitti intraculturali. La buona comunicazione interculturale ci abitua a vedere le stesse cose da punti di vista fra loro incompatibili e a riflettere su cosa dovremmo fare per rispettarli entrambi. Allora: se cerco un esempio di conflitto intra-culturale nel quale avrei fatto bene ad applicare questa dinamica, mi viene in mente quello con mia suocera. Va detto che ero molto giovane e molto sensibile a tutto ciò che riguardava il ruolo assolutamente paritario di una donna in famiglia. Nella mia famiglia anche di origine si prendevano tutte le decisioni assieme, mentre quella di mio marito era una famiglia molto tradizionale. Uno dei modi con i quali mia suocera cercava di farmi sentire bene accolta a casa sua, consisteva nel farmi dei regali. Per esempio, un giorno arriviamo nella casa di famiglia a Siena e mi trovo in camera da letto, appoggiata a una sedia, una pelliccia di non so quale animale con un pelo lungo quindici centimetri. Era un regalo e ovviamente lei si aspettava che io reagissi mostrandomi grata, indossandola e così mostrando di sentirmi inclusa. Invece la mia reazione è stata completamente l'opposto: mi sono sentita offesa, rifiutata e priva di possibilità di comunicare il mio dissenso. Offesa per non essere stata con-

sultata, rifiutata perché "loro" volevano una nuora con la pelliccia cioè non me, e senza parole perché mi sembrava umiliante dover esplicitare delle norme di convivenza così semplici e per me ovvie come il fatto che si è parte della stessa famiglia se si decidono tutte le cose più importanti assieme e non vi sono alcuni che leggono nel pensiero di altri. La pelliccia è rimasta per anni appesa nell'armadio e poi l'ho regalata. In questo contrasto sono presenti interessanti analogie con un normale malinteso interculturale in quanto non solo si danno interpretazioni opposte di uno stesso evento, ma c'è anche il divieto a metacomunicare. L'ipotesi che propongo è questa: che se fossi riuscita a vedere mia suocera come parte di un'altra cultura, questo mi avrebbe aiutato a raggiungere quel senso di distacco necessario per uscire da quel blocco della comunicazione. Forse avrei potuto dirle «Ti sono grata per il regalo, ma sfortunatamente io non porto pellicce, perché non andiamo assieme a restituirla e a comprare un giaccone al suo posto? Sai, con noi giovani moderni è molto difficile indovinare cosa ci piace, è meglio decidere assieme».

### ***Per concludere, quali sono le tue ricerche attuali?***

Attualmente sto lavorando molto con Paravia Bruno Mondadori nel senso che ho in cantiere una serie di libri sia miei che di altri autori da me proposti. I miei sono la ripubblicazione di *La Signora va nel Bronx*, che dovrebbe uscire a marzo, e un nuovo libro intitolato *Posso seguir-La come un'ombra?* dove presento i compiti dei miei studenti che per anni ho costretto a seguire come un'ombra e intervistare sulla loro vita persone che ritenevano interessanti, ma che non avrebbero osato avvicinare se io non li avessi costretti. Poi c'è un libro di simulazioni su conflitti internazionali, per riflettere sui passi da fare per evitare la guerra, per le scuole superiori e università. Pubblichiamo le simulazioni di tre conflitti: Le Guerre del Peloponneso (Atene contro Melo, Tucidide), Nord Irlanda e Israele-Palestina. E infine un libro al quale tengo molto di Susan Podziba, che è una mediatrice di dispute pubbliche che è stata chiamata a organizzare e coinvolgere i cittadini di un centro a Nord di Boston, di 25.000 abitanti, nella stesura di un nuovo statuto della città, una specie di costituzione locale partecipata. Grazie a questa iniziativa la cittadinanza ha acquisito un senso di responsabilità collettiva e di capacità di controllo sul funzionamento della politica e di partecipazione alla vita pubblica. ●

# LE SOCIETÀ DELL'AVVENIRE

*Un intero sistema audiovisivo fa balenare su miliardi di schermi innumerevoli attimi ammaliatori, orientando la percezione su quelli più persistenti, quelli "sensazionali". Un profluvio di stimoli mass-mediatici è in concorrenza per riuscire a rientrare tra queste "sensazioni". Nessuno può più darsene al riparo. È venuto il momento della "società della sensazione"*

## La società ipereccitata. Filosofia della sensazione

TOMMASO CAVALLO \*

Dall'idea della sensazione come finestra sul mondo al sensazionalismo come ottundimento della percezione. Sulla base di un libro di Christoph Türcke, un'ipotesi molto suggestiva sul dominio dei media e sul loro ruolo ormai epocale



**A**ll'ombra di un malinconico exergo – *Quod non est in mediis non est in mundo* – che compendia efficacemente la nostra realtà di obbligati fruitori della società di mercato mass-media-tizzata in cui ci tocca di vivere, il filosofo tedesco Christoph Türcke, nel suo recente *La società ipereccitata. Filosofia della sensazione* (in corso di pubblicazione in Italia per Bollati Boringhieri) ci propone di riflettere sull'inquietudine e lo smarrimento che caratterizza la nostra situazione politico-sociale. Come mai nessun'altra prima, la società contemporanea ara e rivolta il terreno su cui poggia. Non c'è più nulla di ovvio. L'unico elemento immutabile – come avevano visto acutamente gli autori di un famoso *Manifesto* – è diventato il continuo mutamento: una condizione di irrequietezza, agitazione, fermento universali. Ai suoi primordi, nel XVIII e XIX secolo, tale condizione pareva foriera di grandi promesse. Con buone ragioni la si poté interpretare come sintomo del fatto che l'umanità si apprestava, finalmente, ad uscire dallo «stato di minorità di cui essa stessa era colpevole». Nonostante tutta la miseria che la rivoluzione industriale si trascinava al seguito, pareva essersi spalancata anche la prospettiva di un'epoca nuo-

va: un'epoca guidata dalla ragione, in cui gli uomini avrebbero cooperato con la stessa solidarietà e produttività che esibivano già ai loro occhi le diverse componenti del gigantesco parco macchine ormai in funzione. Nel XX secolo di Auschwitz, dei gulag e di Hiroshi-

ma, del crollo dell'esperienza comunista, questa prospettiva si è di nuovo richiusa. Non per questo, tuttavia, sono diminuiti inquietudine e fermento generali. Al contrario. Si ingorgano. E tutto ciò che affascina, e ci riduce in sua balia, serve perfettamente al caso:





fornisce orientamento, sostegno, soddisfazione – anche se solo per un istante fuggevolissimo. Per inflazionare all'infinito istanti simili, insieme e accanto a un imponente narcotraffico, è in campo un intero sistema audiovisivo che fa balenare su miliardi di schermi innumerevoli attimi ammaliatori, orientando la percezione su quelli più persistenti, quelli "sensazionali", in grado di "bucare" lo schermo, al punto da essere gli unici ancora in grado di stimolare una percezione in qualche modo durevole. Un profluvio di stimoli mass-mediatici è in concorrenza per riuscire a rientrare tra queste "sensazioni". Nessuno può più dirsi al riparo. Per Türccke, insomma, è venuto il momento di parlare di «società della sensazione».

Una designazione, tuttavia, che non vuole affatto suggerire l'idea dell'ingresso in una nuova epoca dell'umanità, come hanno preteso suggerire finora tutte le etichette fuorvianti tipo «società post-industriale», «società post-moderna», «società a rischio», o «società dell'informazione». Quasi che la società tecnologicamente avanzata avesse anche solo minimamente cessato di essere una società industriale, solo perché il suo parco macchine non

procede più a vapore, ma invece guadagna terreno in tutti i settori grazie ad una produttività moltiplicata e raffinata dalla micro-elettronica. Come se rischi incalcolabili costituissero, per la prima volta, la peculiarità specifica del nostro tempo e le società arcaiche, alle prese con gli animali feroci, le epidemie e le carestie, non fossero state anch'esse «società a rischio». Come se, solo dalla fine del XX secolo, l'informazione fosse divenuta rilevante e la formazione di un sistema di notizie non avesse accompagnato la nascita stessa del commercio su grandi distanze o come se oggi, addirittura, ne sapessimo più di prima, per il solo fatto di essere implacabilmente sommersi da impressioni audiovisive. Per Türccke l'impulso a evocare nuovi tipi di società è esso stesso un contrassegno tipico della società sensazionalistica, della *debordiana* «società dello spettacolo»: una società che non è nuova per niente, bensì in costruzione da secoli.

La tesi del filosofo tedesco è che l'estetizzazione spettacolare del capitalismo odierno non è solo una nuova veste che basterebbe strappar via perché, smascherata, riemerge una vecchia conoscenza. L'estetizzazione spettacolare è concresciuta con il capitalismo: è

la sua pelle, non un suo velo – e costringe a ricompitare in modo nuovo gli stessi concetti che hanno fama di determinarlo nel modo più preciso. Tutti i suoi aspetti rientrano nell'esaltazione dello spettacolo ed esigono di essere chiariti sia in termini neurofisiologici, psicoanalitici, teologici, sia in termini di filosofia della storia e di teoria della società.

Nei cinque capitoli che strutturano il densissimo saggio di Türccke la panoramica dei fenomeni sensazionalistici odierni viene fondata a partire dalla puntuale ricostruzione della loro impressionante preistoria. Dopo aver delineato il progressivo restringersi del significato del concetto di sensazione dal Rinascimento alla Rivoluzione Francese, leggendo un processo sociale costitutivo, ovvero il modo in cui la società moderna si è formata per essere una massa eccitabile ed eccitata, Türccke con prospettiva vertiginosa ci invita a risalire decisamente più indietro nel tempo, assumendo la prospettiva della storia dell'umanità per prospettarci – sulla scorta di un'originalissima interpretazione critica degli studi dell'ultimo Freud e di Rudolf Otto – le modalità in cui il sensorio specificamente umano ha potuto formarsi originariamente, ovvero concentrandosi su fenomeni sensazionali che catturavano l'attenzione, su sensazioni primarie che scuotevano gli uomini fin dentro le ossa. Il loro potere, sconvolgente e costituente al contempo, ha un nome teologico: epifania del sacro. Türccke delinea poi il modo in cui nella modernità questa epifania si sia moltiplicata e inflazionata, fino a diventare irricognoscibile, nell'immagine fotografica, negli *chocs* audiovisivi, che, come mostra il capitolo finale, ci vengono somministrati quali vere e proprie iniezioni. Gli *chocs* audiovisivi rendono il sistema nervoso dipendente dal sensazionale – lo rendono assuefatto. Ma l'assuefazione, la tossicodipendenza, desidera in realtà molto più di quanto possano mai offrirgli simili stupefacenti. Nel suo divenire costituzione sociale universale, l'assuefazione esige di essere interpretata in termini teologici, anzi messianici: come ultimo, estremo rifugio dell'utopia. «Nulla è più fondamentale ed abissale delle sensazioni. Chi vuole seguirne gli intrighi e le peripezie – scrive Türccke – finisce con l'essere implicato anche nelle cose ultime». ●

\* Tommaso Cavallo insegna Storia della filosofia moderna all'Università di Pisa.



## Non uno di meno

MARISA NOTARNICOLA

*Drop-out* (nel linguaggio industriale le scorie di un processo lavorativo) sono definiti quegli studenti che evadono l'obbligo scolastico, per ragioni varie e rappresentano un fenomeno ancora presente nelle scuole che, secondo le statistiche, è marginale, ma proprio per questo è più difficile da eliminare



La possibilità di un loro recupero richiede la messa in opera di strategie complesse, per quanto riguarda i loro bisogni di istruzione, di socializzazione, di orientamento verso la vita adulta e lavorativa.

Un'esperienza di lotta alla dispersione scolastica di questa fascia di preadolescenti è stata condotta a Torino a partire dagli anni Ottanta confluita, in anni più recenti, negli interventi integrati interistituzionali previsti dai piani ministeriali, nell'ottica del recupero del disagio e della dispersione. Ci siamo rivolti a Bruna Trucchi dirigente della Scuola Media Statale "D. Turoldo", artefice, insieme ad altre persone provenienti dal mondo sindacale e dai servizi socio-assistenziali del Comune, di un progetto-pilota, per saperne di più.

### **Quando è nato questo progetto e in che modo è stato realizzato?**

"Provaci ancora Sam" – così è stato denominato il progetto – è la prosecuzione di un'esperienza sorta alla fine degli anni Ottanta da una iniziativa detta della "scuoletta", nata nei locali della Circostrizione 7 della città dove si raccoglieva un piccolo numero di studenti *drop-out* che avevano conseguito la licenza della scuola media, come privatisti, nella scuola di origine, seguiti da un gruppo di giovani studenti volontari.

Dal '95, l'esperienza si è strutturata in un'attività più regolare realizzata con l'intervento e l'intesa di forze interistituzionali (Enti locali, CSA ovvero ex Provveditorati, Fondazione San Paolo, Servizi socio-assistenziali) che hanno dato vita ad un percorso annuale di

recupero con una organizzazione modulare dislocata in varie sedi non scolastiche della città. Il progetto, nel corso del tempo, si è esteso sia alle scuole, come prevenzione al disagio, sia ai Centri territoriali permanenti, per il recupero di giovani compresi in una fascia d'età tra i 15 e i 18 anni.

### **Quali le cause dell'evasione dall'obbligo di questa tipologia di studenti?**

Le cause dipendono da situazioni di disgregazione del nucleo familiare, da forte deprivazione economica, sociale, culturale, da un'eccessiva rigidità della scuola nelle didattiche e nell'accoglienza di soggetti anche molto dotati, ma con un tipo di intelligenza diversa.

Spesso si tratta di ragazzi con varie forme di disadattamento, con scarsa stima e fiducia di sé, irregolarità nella frequenza scolastica, basso rendimento, carenze nelle capacità relazionali. Oggi frequentano questi corsi anche ragazzi stranieri che, principalmente per difficoltà di lingua, non riescono a integrarsi, ma anche nel loro caso non sono assenti problematiche analoghe a quelle dei ragazzi italiani.

### **Quali rischi presentano attività didattiche "separate"?**

Il rischio è che le scuole possano considerare i corsi dei *drop-out* come il luogo dove convogliare i casi sociali più difficili o di considerare la loro formazione a forte valenza sociale ed educativa, ma a debole valenza didattica.

### **Come si lavora con questi ragazzi e quali attività si svolgono con loro?**

Il percorso di recupero è svolto da in-

segnanti nominati dal Csa, con spiccate capacità relazionali che lavorano per quindici ore settimanali, per tre ore al giorno (ad un orario più lungo essi non reggerebbero), in stretta collaborazione con gli educatori dei servizi socio-assistenziali e con il supporto e l'aiuto di uno psicologo.

Le attività svolte sono suddivise per ambiti, da quello linguistico letterario e storico antropologico a quello logico matematico; da quello tecnologico ed artistico a quello scientifico e motorio, educazione sanitaria, alimentare e sessuale comprese.

Nel pomeriggio il lavoro prosegue soltanto con gli educatori che con i ragazzi svolgono attività ludico-espressive (teatro, cinema, visita a musei, percorsi conoscitivi urbani, attività di costruzione e sceneggiature di brevi filmati).

L'intento è di far loro recuperare autostima, fiducia in se stessi, nelle proprie capacità relazionali, nel raggiungimento di obiettivi e competenze cognitive di carattere trasversale ed orientativo.

L'approccio deve essere sempre motivante per loro, il che vuol dire partire dai loro bisogni, dalle loro richieste, dalle loro esperienze e dai loro vissuti, per svolgere attività che hanno come risultati prodotti da loro costruiti.

Alla fine del percorso gli studenti sostengono gli esami con gli insegnanti che li hanno seguiti per tutto l'arco dell'anno.

### **Attraverso quali canali informativi vengono a conoscenza di questi corsi?**

Le scuole, alla fine dell'anno scolastico, sono tenute a segnalare ai servizi socio-assistenziali di zona i nominativi degli studenti in situazione di forte ritardo scolastico.

Le scuole presso cui si svolgono "I Moduli di Tutela Integrata" (così vengono denominati i corsi di recupero), si mettono successivamente in contatto con le famiglie, prospettando loro la possibilità, per i loro figli, del conseguimento della licenza di scuola media.

Quasi sempre esse rispondono in modo positivo, ma la loro partecipazione e collaborazione è tutta da costruire.

I casi di *drop-out* non recuperati hanno rappresentato una percentuale molto piccola, si trattava di giovani con particolari problematiche psicosociali, per i quali una frequenza quotidiana e una partecipazione continuativa alle attività proposte, è difficile. ●

# Scrivere

RAFFAELE MANTEGAZZA

Il problema non è che tutto il mondo è paese, ma che ogni paese è un mondo: lo stesso mondo, quello del pensiero unico e della dolce omologazione. E allora una sorta di illuminismo linguistico e concettuale deve essere anche alla base della comunicazione tra docente e ragazzo. Prosegue il percorso sui codici della scuola



Imparare a *scrivere* significa saper padroneggiare attivamente quel mondo dei segni nei confronti del quale la lettura ci mette in una posizione di relativa passività; nella scrittura le parole sono almeno in parte un prodotto del soggetto, e imparando a scrivere imparo a vergare segni che nella loro mortalità e precarietà possono tuttavia sopravvivere, imparo insomma a lasciare traccia di me nel mondo.

La pratica del tatuaggio permanente (ormai purtroppo diventata una moda superficiale) lascia sulla pelle quella incancellabilità che è tipica, almeno per i tempi umani, della scrittura da Gilgamesh in poi.

## *Scripta manent*

La scrittura è incancellabile: è importante a nostro parere insegnare questa dimensione di permanenza ai ragazzi e alle ragazze soprattutto a partire dal momento epocale del passaggio dalla scrittura in matita a quella in penna. «Una delle peggiori forme di presunzione consiste nel risolvere i cruciverba in penna»: modo di dire azzecato che restituisce alla scrittura il suo carattere di permanenza in un mondo impermanente. *Scripta manent*: purtroppo è meno vero nel mondo virtuale dei new media, occorre che sia vero nel mondo della scuola. Del resto, se tutte le tracce scritte fossero analoghe al libro di sabbia dell'omonimo racconto di Borges, nel quale le parole si confondono ogni volta che si gira la pagina, come sarebbe possibile firmare un contratto o leggere un Testo Sacro? Ogni scrittura ha dietro di sé un progetto di permanenza e di sfida alla morte: e se la sdrammatizzazione dell'errore è importante in un percorso scolastico, è altresì vero che i ragazzi e le ragazze devono rendersi conto che nella dimensione della scrittura l'errore permane; non certo come mannaia affettiva o come ricatto dell'insegnante ma come testimo-

nianza del fatto che la scrittura non è da prendere alla leggera perché è uno dei modi umani di cambiare il mondo in cui viviamo.

Le scritture non sono tutte uguali: c'è una scrittura individuale, che tipicamente a scuola è quella degli appunti personali che ci sembra assai educativo distinguere dalla "bella scrittura" che è invece quella delle verifiche e dei compiti. Chi ritenga la calligrafia solamente retaggio di sadismi pedagogici potrà utilmente studiare il suo utilizzo sacro e artistico presso i giudei e i musulmani<sup>1</sup>. Imparare a scrivere per sé e per gli altri, a differenziare l'appunto dalla versione ufficiale del compito significa imparare a padroneggiare differenti codici e soprattutto a capire che esiste una scrittura come atto sociale, da condividere con altri, e una scrittura come spazio privato, da tenere gelosamente per sé; occorre insomma imparare nella scrittura non darsi in pasto agli altri e a non rendersi incomprensibili quando si comunica qualcosa a qualcuno<sup>2</sup>.

Infine, la scrittura dei ragazzi è sottoposta alla sovra-scrittura della correzione da parte degli insegnanti: una sovra-scrittura che deve essere chiara e precisa (la matita rossoblu di antica memoria permette una differenziazione netta e precisa delle gerarchie degli errori) e che deve far comprendere al ragazzo o alla ragazza che la scrittura a scuola è soggetta a valutazione e verifica, mentre nessuno può permettersi di valutare la scrittura privata del tuo diario o del tuo quaderno segreto.

## *Illuminismo linguistico e concettuale*

Concludiamo ribadendo che secondo noi la più elevata conquista che a questo proposito la scuola può far giungere i ragazzi e le ragazze è la capacità di argomentazione<sup>3</sup>: ovvero quella capacità di motivare i propri gusti e le proprie scelte non in base

solamente a una logica affettiva (francamente oramai insopportabile e pervasiva) ma in base a quello che potremmo chiamare "buon ragionamento". Tutto questo non è ottenibile senza una sottolineatura del carattere complicato e "difficile" del linguaggio, che nell'eccessiva semplificazione perde la sua pregnanza. Un esempio ci aiuta a capire: la scrittura giapponese oggi ha tre differenti alfabeti: il *kanji*, gli ideogrammi classici, difficili da scrivere e da imparare; il *Katagana* scrittura sillabica usata soprattutto per termini stranieri; l'*hiragana* scrittura sillabico-alfabetica, semplificata, quella dei giornali – alcuni – e della pubblicità. I ragazzini stanno del tutto perdendo il *kanji*, scrittura intrisa di storia e di tradizione. Il tutto anche perché i personal computer scrivono il *kanji* digitando in *hiragana*, così i ragazzi pensano in *hiragana* e smarriscono del tutto la capacità di interpretare la storia incastonata nei *kanji*. È un fenomeno che richiama alla mente la difficoltà che la cultura giapponese ha nel proporre modelli antichi o tradizionali ai ragazzi e alle ragazze che in piazza a Tokio saltano con i loro *skateboard* sullo sfondo della musica di Eminem. E il fenomeno della "distruzione delle classi", ossia del bullismo sfrenato, è in ascesa, nonostante il terribile autoritarismo della scuola nipponica.

Il problema non è che tutto il mondo è paese, ma che ogni paese è un mondo: lo stesso mondo, quello del pensiero unico e della dolce omologazione. E allora una sorta di illuminismo linguistico e concettuale deve essere anche alla base della comunicazione tra docente e ragazzo, che vorremmo libera dalla moda del giovanilismo, dalla tendenza alla delega (le note sul diario), dalla collusività, dall'oscurantismo e da ogni frode linguistica. Vorremmo allora che la comunicazione del docente fosse trasparente e onesta, pubblica (come pubblici sono i voti dei ragazzi: e nasconderli contribuisce solamente a mantenerne viva una dubbia mitizzazione) e sempre ancorata a referenti chiari, reali o immaginari che siano; vorremmo cioè che insieme, docenti e ragazzi, imparassero la cosa a nostro parere più importante quanto a utilizzo dei codici linguistici: dire le cose come stanno. ●

## NOTE

1. Gabriele Mandel, *L'alfabeto ebraico e L'alfabeto arabo*, entrambi Mondadori, Milano, 2000.

2. Sugeriamo perciò di perseguire con tutta la spietatezza legittima nell'ambiente scolastico l'uso dei vari "x", "xchè" "ke" (fino al delirio di usare "+mo" per "positivismo") nei compiti scritti e nelle verifiche.

3. Uno strumento molto utile a questo proposito può essere il testo di Andrea Gilardoni *Logica e argomentazione. Un prontuario*, Milano, Mimesis, 2004.



## Basta un sussurro per creare un'onda

BIANCA DACOMO ANNONI

Un laboratorio culturale che accoglie persone e idee e le coinvolge attraverso gruppi di lavoro che elaborano progetti e strumenti di rappresentatività democratica nei media. Un progetto ambizioso quello di "Megachip", un movimento di lotta culturale potenzialmente sovversivo perché conduce a riconoscere il filo invisibile ma molto robusto che lega il controllo dei media al controllo del consenso, elemento base del successo politico

«**M**egachip c'è, esiste [...] e ha mille anime e mille pensieri. [...] È bastato un sussurro per creare un'onda. Un semplice sussurro, niente al confronto dell'incessante frastuono dei mille media che ci circondano. Eppure è bastato. È nel lavoro quotidiano di mille intelligenze appassionate, unite dalla voglia di esserci, concretamente, per difendere il diritto alla democrazia nella comunicazione, per difendere e diffondere una conoscenza etica, rispettosa della verità e del benessere di ognuno; una conoscenza che non sia succube di un potere economico e politico indifferente a tutto, preoccupato solo di mantenere, ad ogni costo, le proprie posizioni di privilegio. Non vogliamo fare "semplice" informazione. Siti e luoghi di informazione "alternativa" esistono e sono numerosi. Quello che vogliamo è sottoporre a vaglio critico costante il flusso comunicativo esistente, dall'informazione all'intrattenimento, dalle arti alla pubblicità, fornendo chiavi di lettura e modelli di difesa, oltre che modelli alternativi [...]». Così si legge sul sito [www.megachip.info](http://www.megachip.info).

### Il potere educativo dei media

"Megachip" è una associazione nata nel 2002, il 25 aprile (data non casuale), con l'obiettivo di creare una mobilitazione permanente sul tema della comunicazione, cruciale per il destino della democrazia, in Italia e nel mondo; contro la tra-

sformazione delle notizie in armi improprie, e del sistema della comunicazione in braccio armato del potere politico ed economico. La sua intuizione fondamentale è l'aver unito comunicazione e democrazia, facendo derivare da questo anche la propria modalità di lavoro: il laboratorio.

«[...] Lavorare educativamente e criticamente sui media significa passare dalle logiche del consenso alle logiche di produzione dei significati. I nessi tra i due concetti sono più vicini e raggiungibili di quanto si immagini: quando un gruppo di adolescenti con dieci interviste realizzate ad anziani ha 10 ore di immagini e discute che cosa far vedere in 20 minuti di video, non decide solo che cosa viene rappresentato del mondo anziano e con quale taglio, decide con il semplice montaggio che cosa dicono materialmente gli anziani. Quando un adolescente si rende conto di questo, che in realtà può far dire qualsiasi cosa LUI voglia ad un anziano, comprende che cosa significhi la proprietà del mezzo. Semplicemente: lui decide. (Questo solitamente lascia esterrefatti i ragazzi.) [...]» (Marco Grollo, responsabile Servizi Educativi e Formativi del Comune di Aviano, Direttivo nazionale di Megachip)

La potenza educativa dei media è enorme, e a nulla serve spegnere la tv – sicuramente lo strumento dotato del potere maggiore – o demonizzarla per i suoi effetti sociali che non interessano né ai produttori né ai pubblicitari, il cui unico

problema è la vendita di un prodotto commerciale, quindi l'identificazione del target e la ricerca dell'efficacia del messaggio, gli effetti sono puramente accidentali. Questo vale per tutti i media, dai quali per questo motivo è inutile pretendere attenzioni pedagogiche.

L'unica via potenzialmente efficace allora è contrapporre loro un progetto educativo diffuso che agisca sui condizionamenti di cui siamo vittime, insegnandoci a comprenderli, sapendo che avvicinare il mondo dell'educazione e quello dei media non è facile perché ancora è scarsa la consapevolezza del ruolo fondamentale che i media svolgono nei processi di formazione e di crescita dell'individuo.

### I giovani

Interlocutori privilegiati di "Megachip" sono, da questo punto di vista, i giovani, e particolare attenzione è rivolta alla scuola, fin dalle prime classi. Ma la sfida è trasversale, e l'obiettivo è sensibilizzare la comunità nel suo complesso, ponendo la tematica dell'informazione e dei media come una questione anzitutto sociale. Un esempio interessante è il progetto di educazione ai media finanziato e realizzato dal Comune di Aviano negli anni 2002-2003, che ha coinvolto non soltanto insegnanti e studenti ma l'intero territorio, con associazioni, parrocchie, famiglie in tutte le loro componenti: genitori, bambini e giovani, anziani, dalla scuola al territorio, dal territorio alla scuola. La metodologia applicata a tutte le azioni intraprese con i partecipanti al progetto è stata quella di rovesciare l'approccio di "ricezione" normalmente utilizzato nei confronti dei media, passando a un utilizzo diverso e creativo del giornale, della telecamera o di internet: diventando produttori dell'informazione, per comprenderne i meccanismi, la complessità, i costi, le intenzioni che stanno dietro. Smontare-rimontare-creare un prodotto aiuta anche a porsi domande fondamentali sul vero-falso dell'informazione, primo passo per avviare un percorso critico, e il processo di decostruzione e di analisi è fondamentale quanto l'esito finale, se ogni fase del lavoro viene utilizzata come esperienza concreta da cui risalire alla riflessione teorica.

Tra le attività più interessanti proposte da "Megachip" a studenti ma anche agli adulti è il laboratorio "Che cosa i media dicono di me", lavoro di ricerca nei media di frammenti di filmati, canzoni, pubblicità, immagini anche nelle riviste, attraverso cui ricostruire la rappresentazione della propria generazione come è presentata dai media. Può essere proposto a due gruppi di età diverse confrontando poi gli esiti. ●





## MAESTRE E MAESTRI

**L**ev Tolstoj (1828-1910), l'anarchico cristiano, il conte che si dedicò all'educazione dei contadini, militare nel Caucaso e radicale teorico della nonviolenza (ispiratore anche di Gandhi), uno dei più grandi scrittori europei dell'Ottocento, autore di grandi romanzi come *Guerra e pace*, *Anna Karenina*, perennemente insoddisfatto, inquieto, sempre in fuga fino ai suoi ultimi giorni di vita. Scrisse di sé nella *Confessione*, riferendosi alla prima parte della sua vita: «Non posso ricordare quegli anni senza orrore, senza disgusto, senza un dolore al cuore. Uccidevo uomini in guerra, li sfidavo a duello per ucciderli, continuavo a perdere al gioco, dilapidavo il frutto del lavoro dei *muziki*, e somministravo loro punizioni, commettevo adulterio, ingannavo. Menzogna, ruberia, fornicazioni di ogni genere, ubriachezza, violenza, assassinio. [...] Non vi era delitto che io non commettessi e per tutto questo i miei coetanei mi lodavano e mi consideravano un uomo relativamente morale».

### La tristezza quotidiana degli alunni

Poi cambierà vita, si metterà alla ricerca di un'altra morale, attraverso le religioni, la meditazione interiore, lontano dai dogmi, senza Chiese, né Patrie, per lui interamente dedite al servizio dell'oppressione dell'uomo sull'uomo, dei ricchi sui poveri. Tolstoj si convince dell'esistenza di una verità universale contenuta nell'insegnamento di tutti i grandi maestri dell'umanità, dal Cristo al Buddha, da Lao-

tze a Socrate. L'essenza di questo insegnamento è il rifiuto della violenza e la non resistenza al male, insieme a quella che talvolta viene chiamata la "regola aurea", non fare all'altro ciò che non vorresti che fosse fatto a te. Fu anche teorico del vegetarianesimo, promotore della sobrietà felice, a contatto con il popolo e con la natura. E in questo il suo maestro, ammirato fin da giovane, fu Jean-Jacques Rousseau che fu anche il principale ispiratore della sua opera pedagogica, che cercò di mettere in pratica nella scuola fondata nel 1859 a Jasnaja Polyana (che significa "prato, radura chiara e serena"), nella tenuta in cui era nato e a cui fu legato per tutta la vita, ad una scuola per i figli dei contadini.

Dall'osservazione delle scuole in Russia e in Europa, della tristezza quotidiana degli alunni, trasse la conclusione che c'era qualcosa di profondamente sbagliato nel metodo impiegato dai maestri, oltre che nella struttura scolastica. «Ogni studio dovrebbe rappresentare solo una risposta alle domande suscitate dalla vita. La scuola però non solo non stimola le domande, ma non risponde neppure a quelle sollevate spontaneamente. La scuola risponde sempre continuamente alle stesse domande, poste alcuni secoli fa all'umanità e con le quali il fanciullo non ha niente a che fare».

Tolstoj descrisse in modo imparaeggiabile quello «stato scolastico dell'anima» come uno stato psicologico in cui le facoltà più elevate lasciano il posto a facoltà semianimali; in realtà si cerca di re-

## Lo stato scolastico dell'anima

FILIPPO TRASATTI

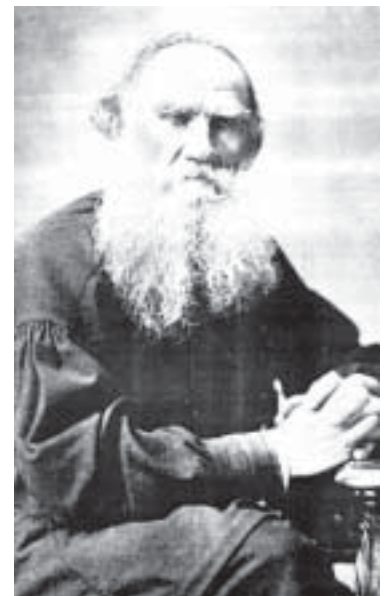
L'opera pedagogica di Tolstoj, fondatore di una scuola per i figli dei contadini nella quale demolì tutti i pilastri dell'organizzazione scolastica: programmi, orari, esami, età scolastica, metodi d'insegnamento, obbligo e coercizione

primere tutte le facoltà più elevate per sviluppare solo quelle che coincidono con l'ordine scolastico, il terrore, lo sforzo della memoria e l'attenzione. E finché non si arriva a questo stadio semianimalesco, ogni alunno costituisce un'anomalia, appunto non è "scolarizzato".

### Il ruolo dell'educatore

Tolstoj nella sua scuola demolisce tutti i pilastri dell'organizzazione scolastica: programmi, gli orari, gli esami, l'età scolastica, i metodi d'insegnamento, l'obbligo e la coercizione. Resta invece fondamentale il ruolo dell'insegnante: in primo luogo perché è centrale il rapporto diretto che si instaura tra insegnante e allievo; in secondo luogo perché con la sua attività, l'insegnante può diventare un facilitatore e un catalizzatore dei processi di apprendimento, che però in ogni caso devono rispondere ai bisogni dell'allievo e alle sue motivazioni. A patto però che l'educatore voglia veramente occuparsi dell'altro che ha di fronte. «L'educatore è la prima persona vicina su cui i bambini fanno le loro osservazioni e le loro conclusioni, che poi estendono all'intera umanità. E quanto più quest'uomo è dotato di passioni umane, tanto più ricche e fruttuose sono queste osservazioni». È dall'osservazione dei rapporti di potere tra maestro e sco-

laro, tra genitore e bambino che nasce l'attenzione estrema a forme di relazione che salvino l'altro nella sua individualità e nella sua libertà. Non possiamo sottrarre del tutto il bambino all'influenza dell'adulto, facciamo almeno in modo che l'adulto interpreti il proprio ruolo facendo un passo indietro, ponendo in primo piano le esperienze e non il proprio narcisismo. E, come mostrerà anche il Tolstoj scrittore attraverso le sue opere autobiografiche – *Infanzia*, *Adolescenza*, *Giovaninezza* –, perché questo sia possibile, è necessario guardarsi dentro, scavare nella propria storia e mantenere sempre vivo il contatto con la propria infanzia. ●



## Infausto

LIDIA GARGIULO

Incontrarsi può rimanere puro desiderio, destinato alla sconfitta come le altre parole cui spesso si affianca: amore, educazione, cultura, accoglienza. Le parole non sono tutto

«I compiti a casa io li faccio con papà. Papà fa il commercialista e perde i clienti per colpa mia. Peggio per me se non diventiamo ricchi. Tanto io sono un animale, sarò sempre ignorante. Ma un lavoro bisogna farlo, che mi credo che sto in Brasile che è sempre Carnevale?». Sono così i temi di Fausto Desiderio, anni dodici, capelli neri opachi e crespi come caffè tostato e macinato, sorriso da calciatore vincente e passo da ballerino. Nel suo corpo la miscela degli elementi produce effetti che fanno pensare alla vita allo stato puro. Ma la vita non è mai allo stato puro da quando, cioè da sempre, siamo usciti dal Paradiso Terrestre. Ogni forma di vita s'incrocia con la vita di altri che è spesso vita altra, di altre sorgenti e altri nutrimenti, con la quale non è facile incontrarsi.

### Fausto

«Il mio nome è Fausto Desiderio, tutti abbiamo un diminutivo, il mio diminutivo è Faustin, ma i miei genitori mi chiamano Fausto oppure Infausto. Dicono: "Tu sei Infausto, dal primo giorno, perché ti abbiamo preso?" Io non rispondo, non si risponde ai genitori, quando sono arrabbiati dicono le cose ma io non rispondo». Il maestro Ludovico con la passione del *birdwatching* da anni allena il suo guardare in quest'aula di quinta elementare. Mentre la classe svolge i suoi esercizi, lui non si stanca di scoprire somiglianze e analogie. Al terzo banco a destra ecco due uccelli maschi. Inseparabili, sempre a dirsi qualcosa, vai a sapere che cosa li

tiene insieme, così diversi di faccia e di carattere. Giacomo, non ancora dieci anni, è ancora un bambino biondo e bianco, a Fausto arriva alle spalle ma è lui che protegge il compagno grande, gli rivede i compiti, gli corregge gli errori. «Aiutalo tu, gli ha detto il maestro Ludovico, ma correggete solo l'ortografia. Quello che scrivete è tutto interessante e non va cambiato, va solo scritto bene, se imparate a scrivere e parlare corretto potrete sempre dire tutto».

Non è proprio così, lo sappiamo, ma quelle volte che ci crediamo diventa quasi vero, e allora perché non metterlo come un seme in queste teste che crescono e che sport, moda, spettacolo, tv, famiglia, scuola, vorrebbero spartirsi come un comero?

«A Pasqua andrò coi miei genitori a Berlino, che sta in Germania. Però a diciotto anni voglio andare a Napoli in Brasile. Ma io dove sono nato? Ho chiesto un giorno a mio padre e lui mi ha risposto "A Napoli". Allora quando sarò maggiorenne tornerò a Napoli perché devo incontrare mia madre e mio padre brasiliani, voglio stare con loro perché i figli devono stare coi genitori, lo dice anche la mamma italiana che non è una vera mamma però è buona e mi educa. Quando esce chiude la porta a chiave per non farmi scappare». La mamma di Fausto è medico in una clinica privata, è venuta una sola volta a conoscere i maestri del figlio. «Ho fatto l'errore di adottarlo che aveva già otto anni, troppo tardi forse, ma credevo di fare un'opera buona salvando un bambino in difficoltà. Un figlio mio l'ho perso a otto mesi, non avrei mai potuto tenere in braccio un bambino piccolo. Una forma rara di leucemia, l'abbiamo portato dappertutto, proprio quando pareva guarito è finito. Volevo impazzire, non so come sono viva. Mi consigliano di dare il mio amore a un bambino che non ne aveva, ho fatto questo viaggio con mio marito fino in Brasile. Ma non riesco proprio a domarlo, non conosce né educazione né riconoscenza, come se non ricevesse niente da me e da mio marito. Sono stanca perfino di rimproverarlo. E non le dico i guai che mi combina. Ieri ho pagato 620 euro di telefono, 620 euro, lo sa cosa significa?».

«Il mio più bel divertimento non si può dire a nessuno. Però ce n'è un altro che pure mi piace. Non lo dovrei dire ma il maestro Ludovico mi vuole bene e glielo dico. Di notte io non dormo perché vedo tante cose e sento i rumori anche se in cameretta non c'è nessuno, c'è solo la lucetta della Madonnina per farmi compagnia, ma io lo stesso non dormo e sen-

to rumori e voci. Allora mi alzo piano piano e vado in salotto ad accendere la tv. Lì ci sono le donne nude che fanno le cose, una di quelle è brasiliana, chissà se è mia madre, certe volte pare proprio che mi guarda. Anche io la guardo e mi piace da morire. Poi faccio il numero al telefono e lei mi dice "Amore cosa fai, vienimi a trovare". Un giorno chiedo l'indirizzo e la vado a trovare davvero. Oggi non me l'ha voluto dare, l'indirizzo, chissà perché».

La vita degli uccelli è regolata da leggi che a volte sembrano misteriose ma in ogni caso sono forti e antichissime. Tramigrano per migliaia, a volte per decine di migliaia di chilometri. I milioni di gru, pellicani, cicogne, fenicotteri, rondini che attraversano gli oceani, danno lo stupendo spettacolo della bellezza, ma chi si ferma a pensare un po' più a fondo rimane ancora più stupefatto al pensiero che questa bellezza che attraversa e riattraversa gli oceani due volte l'anno esiste e seduce non per sé ma perché la vita continui, con la sopravvivenza del singolo e la riproduzione della specie.

«Prima di venire in Italia che è la mia patria adottiva, io vivevo miseramente in una favela del Brasile in mezzo alla merda e alla miseria. C'erano tanti bambini come me, giocavamo tutto il giorno, cantavamo e correavamo sempre, che felicità. Nelle case non c'era niente e non si rompeva niente, la nonna mi faceva le frittelle con lo zucchero. La mia mamma per fare la zoccola non si curava di me. I miei genitori italiani si curano di me, non mi fanno uscire perché lo studio è più importante di tutto. Che voglio fare il disoccupato e il morto di fame? Mica stiamo in Brasile. A diciotto anni io vado in Brasile».

La testa chiara di Giacomo e il bruno caffè di Fausto: Giacomino punta il dito, Fausto cerca e corregge, l'altro fa sì con la testa, poi si separano a lavorare ognuno per sé. Giacomo ha gesti tranquillamente fraterni, Fausto li capta al primo accenno, delle parole sussurrate nessuna va perduta.

Dalla sua postazione il maestro Ludovico li guarda come quando si affaccia alla finestrella dei casotti sulle paludi. Nei loro viaggi i migratori giovani sono esposti alla perdita dell'orientamento, che può essere mortale. Ma l'organismo ha una sua istintiva vitalità che difficilmente si arrende; anzi il più delle volte trova modalità di convivenza più adatte alla salvezza dell'individuo e alla continuazione della specie. ●

## Gioco di squadra

GIULIA CERRONE \*

Un'esperienza all'ITIS  
"Meucci" di Firenze



**S**empre più difficile insegnare a ragazzi distratti e insofferenti, ma un gruppo di docenti decisi a trovare rimedi ai livelli bassi di rendimento ha cercato con tenacia un rimedio. Ha chiesto l'aiuto di formatori esterni, non perché dall'esterno potessero arrivare idee risolutive, ma perché una prospettiva altra permette di individuare strade e soluzioni che nel quotidiano talvolta ci sfuggono, pur essendo sotto i nostri occhi.

### Passione

Il "viaggio" era incominciato tre anni fa, con una formazione sulle modalità migliori per comunicare con gli allievi e con la ricerca di strumenti per progettare, tenendo insieme immediatezza nel rapporto con la classe e necessità di verificare la bontà della propria azione. Dopo la formazione bisognava trasferire in classe, in azioni concrete che permettessero di affrontare il problema di risultati sempre più scadenti, vissuto con un vago senso d'impotenza. Le attese erano alte, sorrette dalla passione per il proprio mestiere e dal clima di collaborazione e fiducia reciproca che si era creata nel gruppo.

Ma da dove iniziare? Su cosa lavorare? Quando si è affrontato il problema e si è cercato di analizzarlo, è affiorato un senso d'impotenza, la tentazione della rassegnazione. Un po' alla volta, applicando qualche strumento di razionalità, da un insieme magmatico di difficoltà è emersa una distinzione tra cause che cadono nel raggio d'azione degli insegnanti e condizioni di contesto con cui bisogna fare i conti, ma che non è in potere di chi opera nella scuola rimuovere. L'operazione si è rivelata un'utile riflessione che ha permesso al gruppo di concentrare le energie sulle questioni affrontabili, evitando la sensazione di non poter far nulla.

Definito il problema è nato un piano d'azione: puntare sul clima positivo, sulla costruzione di un rapporto di fiducia, sulla possibilità di stimolare consapevolezza e responsabilità e lavorare sulle classi iniziali, dedicarsi all'inizio dell'anno scolastico a un lavoro sistematico per trasmettere strumenti per "imparare" con efficacia: leggere per capire e ricordare, sottolineare, costruire mappe concettuali, prendere appunti, "tenere" i quaderni, organizzare il tempo dello studio per avere tempo anche per altro, senza sacrificare il successo scolastico.

Per poter suscitare nei ragazzi ascolto per le questioni che riguardano il metodo di studio era necessario che ne affiorasse il bisogno: certo si trattava di stimolare la loro riflessione, di canalizzare le loro scelte, ma quale condizione migliore di quella in cui loro diventavano i protagonisti della lezione?

### Ruolo attivo

Leggere, capire, saper spiegare, hanno trovato un senso più coinvolgente, quando l'opportunità di "presentare" un argomento ai compagni ha sostituito in qualche occasione la semplice interrogazione. Per gli insegnanti si trattava di spiegare ai loro allievi cosa rende lo studio più efficace, sfuggendo alle trappole delle "prediche" che in realtà servono assai poco, ma si trattava anche di provare a trasformare la classe in un luogo in cui i ruoli di chi spiega e di chi ascolta potessero essere a volte modificati. Anche nelle classi più difficili, la possi-

bilità di stare dall'altra parte ha suscitato insospettabili motivazioni. Non si tratta di una novità, ma, di fatto, si fa raramente ed il successo anche in termini di studio (per preparare la loro "lezione" hanno lavorato tutti) suggerisce una riflessione sull'importanza della possibilità di prevedere ruoli più attivi di quelli attuali per gli allievi.

Sappiamo che questo è un nodo centrale nel delicato problema della motivazione, ma perché si fa ancora così poco?

Accanto al successo di quest'azione c'è da registrare la difficoltà incontrata nel far lavorare gli allievi sulle loro abitudini di studio. Abbandonare le proprie abitudini è faticoso e destabilizzante e nell'adolescenza a questa difficoltà si aggiunge il timore di farsi condizionare dall'esterno, di perdere qualcosa della propria identità. Sulla rimozione di queste difficoltà sta attualmente lavorando il gruppo di insegnanti.

Dove il progetto ha dato i risultati migliori? Dove la proposta ha avuto una maggiore "autorevolezza"? Dove a proporre il percorso erano più insegnanti della stessa classe: insegnanti di aree disciplinari differenti che hanno condiviso una definizione del problema, un'analisi ed una proposta che ha acquistato una forza insospettata, la capacità di farsi ascoltare. ●

\* Giulia Cerrone fa parte dello Studio Associazione Euroteam Progetti, che da tempo si occupa di formazione degli insegnanti e di seminari di orientamento rivolti agli studenti delle classi terminali delle superiori nelle province di Firenze e di Ancona ([www.euroteamprogetti.it](http://www.euroteamprogetti.it)).

## Teatro civile

Si intitola *La Città dell'uomo*, ed è dedicata alla difesa dei diritti della Costituzione, la stagione teatrale 2005/2006 dell'Associazione culturale T.i.R. - Teatro in Rivolta.

Associazione culturale T.i.R.  
Teatro in Rivolta, frazione Combette 4, 10050 Chianocco (TO), tel. 0122.647656, 338 3189085,  
info@teatroinrivolta.it,  
www.teatroinrivolta.it.

## Danilo Dolci

Il volume *Danilo Dolci e la via della nonviolenza* (a cura di Lucio C. Gimmo e Carlo Marchese, Piero Lacaita Editore, Vico degli Albanesi 4, Manduria, tel. 0999.711124, e-mail info@lacaita.com, www.lacaita.com, pp. 292, euro 15) raccoglie gli atti del convegno "E... occhi fioriscono", svoltosi a Taranto nell'aprile 1998 a pochi mesi dalla scomparsa di Dolci, arricchiti da ulteriori materiali e un apparato informativo, biobibliografico ed iconografico.

Piero Lacaita Editore, Vico degli Albanesi 4, Manduria, tel. 0999.711124, e-mail info@lacaita.com, www.lacaita.com.

## I presupposti della relazione educativa

Al seminario nazionale del *Circolo Bateson* (circolo.bateson@tiscali.it, www.circolobateson.it) su "I presupposti della relazione educativa" (Roma 21 e 22 gennaio 2006) si è discusso di responsabilità educativa nel tempo della globalizzazione, di invariante del rapporto vecchi-giovani, di epistemologia dell'emergenza, di principio di autorità per la "generazione superflua", di fiducia e responsabilità, del concetto di "misura" attraverso le teorie di Tomatis; di relazione educativa - relazione d'amore, di educazione e incomprensione, di spazio e tempo nella relazione educativa, di Bateson e il sacro nell'educa-

zione, di autoreferenzialità come "limite" comunicativo nella storia di tre generazioni, di complementarità di rigore e immaginazione nell'educazione scientifica e di molto altro ancora. Ed è stato messo in scena "Le parole per dirlo", dramma in un atto di Heinz von Foerster, a cura del *Circolo Bateson* e di Lucilla Ruffilli.

## Olimpiadi del Patrimonio

L'ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte, in collaborazione con il Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio del MiBAC, organizza le "Olimpiadi del Patrimonio". L'iniziativa è rivolta agli studenti delle scuole secondarie superiori nell'ambito delle discipline storiche, storico-artistiche o artistiche. La prima edizione delle Olimpiadi del Patrimonio avrà carattere nazionale, ma nei prossimi anni il progetto sarà allargato a livello europeo.

Per informazioni e adesioni: *Anisa*, via M.Fantin 21, 40131 Bologna, e-mail olimpiadipatrimonio@anisa.it, www.anisa.it, http://www.anisa.it/provinciali.htm; *Centro per i Servizi Educativi del MiBAC*, via dei Villini 33, 00161 Roma, tel. 06.44230899, fax 06.4402294.

## Metodo cognitivo-comportamentale

Il 26° Corso annuale di Erickson (Trento 28 gennaio - 29 ottobre 2006) è dedicato all'"Analisi e modificazione del comportamento di persone con disabilità intellettiva". Il corso, rivolto a insegnanti, educatori, psicologi, pedagogisti, logopedisti e riabilitatori, è articolato in quattro week-end di base? "La valutazione iniziale: quadro valutativo delle abilità e dei deficit"; "Analisi del compito, definizione degli obiettivi e tecniche per lo sviluppo delle abilità"; "Gli interventi psicoeducativi nei comportamenti problema e nell'ambito dei disturbi emotivo-motivazionali"; "Laboratori didattico-

educativi: La didattica inclusiva; Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita; Software didattici intelligenti"? e uno a scelta tra i seminari di approfondimento: "Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso scolastico. Motivazione e stili attributivi"; "Disturbi dell'attenzione e iperattività"; "Dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi"; "Positiva-mente: laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo"; "Narrativa Psicologicamente Orientata: favole e storie che aiutano i bambini a crescere"; "Sviluppare le relazioni e l'interazione sociale nell'autismo".

Per informazioni: Segreteria Organizzativa, Silvia Dalla Zuanna e Michela Mosca, tel. 0461 950747, e-mail formazione@erickson.it.

## Tempo libero

Dal 31 marzo al 2 aprile 2006 si terrà a Procida, per iniziativa dei *Cemea* di Napoli uno stage residenziale *valido come aggiornamento professionale riconosciuto dal M.I.U.R.*, che si rivolge a insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare, ad operatori di comunità, di asili nido, di istituzioni terapeutico-educative.

Per informazioni: *Cemea* via F. Girardi 76, Napoli, tel. 081.406197 - 340/3520381, fax 081.5785293, e-mail cemeanapoli@libero.it.

## Teatro, natura e diverse adolescenze

Dopo l'esperienza di incontro tra giovani italiani e brasiliani del 2003, del 2004 e della primavera 2005, dal 15 al 19 marzo 2006, alla *Casa laboratorio di Cenci* si terrà un quarto stage teatrale, con la partecipazione di alcuni ragazzi di Bahia e alcuni ragazzi dei quartieri spagnoli di Napoli. L'iniziativa è aperta ad altri adolescenti interessati alle ricerche teatrali nate da questi scambi.

Per informazioni: *Casa-laboratorio di Cenci*, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia

(Terni), tel. 0744.980330 - 744.980204, e-mail: cencicasalab@tiscali.it, sito www.prospettive.it/cenci.

## Ragazzi e famiglie in gioco

I *Cemea del Piemonte*, in collaborazione col Centro Servizi "La Sfera" e con il patrocinio della Città di Torino organizzano un ciclo di incontri (dalle 17.30 alle 19.30), nell'ambito del Progetto Macramé per la formazione educativa e la genitorialità: Bambini affidati, bambini adottati (9 febbraio 2006); Abuso e maltrattamento (9 marzo 2006); Educazione sessuale come relazione educativa (6 aprile 2006); La relazione genitori-figli nell'adolescenza (4 maggio 2006).

Iscrizioni e prenotazioni: *Cemea Piemonte*, via Sacchi 26, 10128 Torino, tel. 011.541225, fax 011541339, e-mail info@cemeato.com, sito www.piemonte.cemea.it.





## Progetto *Chance*. Per una città che educa

Il *Progetto Chance* si occupa per l'ottavo anno di recuperare ed avviare ad un percorso formativo lungo quattro anni i giovani adolescenti di Napoli che hanno abbandonato la scuola

Si tratta di un progetto complesso ed importante che gode di significativi finanziamenti e di significativi appoggi come quello del Presidente della Repubblica. Tuttavia sono almeno cinque anni che non si riesce ad uscire dallo stadio di progetto effimero e fuori delle regole allo stadio della istituzione preposta a provvedere normalmente alle necessità di giovani che hanno esigenze singolari. I nostri rappresentanti istituzionali a livello nazionale e locale apprezzano molto il nostro lavoro nelle dichiarazioni ai mass media ma non hanno finora tradotto in pratica i loro impegni.

C'è certamente una segreta resistenza a rendere stabile l'azione dei maestri di strada, che impedisce ai molti sostenitori del progetto di passare all'azione. Rischiamo fortemente che il progetto stesso muoia per inedia e già avvertiamo i primi sintomi. Ci siamo quindi decisi a "scendere in campo": Marco Rossi Doria ha posto la sua candidatura a Sindaco di Napoli per portare i temi dell'educazione e di una diversa convivenza civile nelle primarie per l'elezione a sindaco. Ci pare questo l'unico modo per avere un dibattito ampio su questi temi che diversamente restano in ombra rispetto alle pur necessarie alchimie di partito e di potere.

La candidatura ha avuto immediata eco perché è a tutti noto il lavoro dei "Maestri di strada" ed in particolare di Marco Rossi Doria. Tuttavia a questa notevole eco stanno seguendo iniziative e manovre tese a sventare il pericolo delle primarie e quindi di una rappresentazione delle forze sociali che possa essere difforme da quella che ne danno i partiti che si candidano ad avere il governo della città per il quarto mandato successivo.

Gli operatori del Progetto Chance hanno mantenuto rigorosamente negli anni una caratteristica non partitica, e di non adesione a nessuno schieramento in quanto essi lavorano per la cittadinanza e non per una delle sue parti. Ne' intendono attraverso l'impegno di Marco Rossi Doria venir meno a questo principio: il nostro è un tentativo di innescare una discussione sui temi che caratterizzano la condizione giovanile a Napoli e in Italia.

Qualora la partecipazione alle primarie dovesse prendere corpo Marco Rossi Doria si porrà in aspettativa in modo da lasciare che il progetto rappresenti se stesso - come sempre - attraverso il proprio lavoro e non attraverso una persona impegnata in attività politica.

La presente comunicazione quindi intende raccogliere un primo parere di quanti nella città di Napoli sono interessati agli stessi temi che Marco Rossi Doria ha posto con la propria candidatura ed insieme un parere di tanti amici e colleghi lontani che in questi anni hanno avuto contatti con il nostro progetto e la cui opinione è forse più imparziale di noi che siamo impegnati sul campo.

Questa proposta costituisce il personale contributo di chi scrive a sostenere la candidatura di Marco Rossi Doria, e a collaborare a raggiungere gli scopi che essa propone. Ogni posizione espressa impegna quindi solo chi scrive. In seguito alle adesioni e alle proposte che giungeranno potremo anche proporre un documento condiviso e non personale.

CESARE MORENO

Coordinatore insieme a Marco Rossi Doria, Carla Canfora e Vera Manacorda del Progetto Chance Maestri di strada

Sul sito di *école* si può leggere *Educazione e città. Dieci punti per chi sarà sindaco di Napoli*, una proposta di partecipazione e discussione sulla iniziativa di Marco Rossi Doria.



## Assonanze

Dolcezza di vita

Bimbo che acciuffi scomposto  
il compagno  
ti guardo e penso  
«Chi ti insegnerà il rispetto  
l'amore la concordia?»  
Non certo l'insegnante che bercia il suo diritto di esistere  
di essere  
di contare.

Ma la vita con i suoi alti e bassi  
ti sarà, compagna, d'aiuto.  
Il dolore ti sveglierà  
un cuore tenero e forte  
uno sguardo dolce e caldo  
verso di te  
e anche verso l'altro.

E allora composto e sereno  
Prenderai per mano tuo figlio  
E gli sussurrerai piano... oh piano...  
Che la vita è bella e va colta con dolcezza.

[Da Franco Calvetti, *Assonanze*, Edizioni Angolo Manzoni, Torino 2005, pp. 59, euro 10]

é

PAGINA  
33

# école

La rivista bimestrale,  
la lettera bimestrale,  
il sito ([www.ecolenet.it](http://www.ecolenet.it)),  
il cd rom annuale.

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

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

Attivazione immediata:  
tel. 031.268425  
e-mail [infoecole@tin.it](mailto:infoecole@tin.it)



## Di sicomori e di ponti

MANUELA MICELLI \*

▼  
Nel 1994 è stata avviata una sperimentazione denominata "progetto Sicomoro", dal grande albero che – nella tradizione del Corno d'Africa – rappresenta la prima arcaica scuola, il luogo ombroso dove si sosta per parlare, discutere e imparare: i saggi dei villaggi per riflettere, decidere e insegnare, i giovani per essere istruiti. Sia gli italiani che gli eritrei hanno lavorato intensamente alla ricerca di un approccio metodologico e di una didattica che potessero essere ponte tra la cultura italiana ed occidentale e la cultura e le lingue del Corno d'Africa: operazione difficile e complessa, grazie alla quale due mondi diversi sono venuti a contatto, si sono compresi e arricchiti nel rispetto delle diversità.

### *Integrazione e cooperazione*

Il processo di integrazione ha inciso nella definizione dei contenuti, implicando per esempio l'inserimento di alcune discipline insegnate in lingua inglese sia nella fascia elementare che nella media. Nell'ambito della secon-

La scuola italiana di Asmara, Eritrea, fondata nel 1903, è la più antica scuola italiana all'estero del mondo. Erede di un rapporto di tipo coloniale, inizialmente frequentata da alunni prevalentemente italiani, dopo la seconda guerra mondiale ha visto progressivamente aumentare il numero degli allievi locali, che hanno ormai raggiunto percentuali molto alte sul totale degli iscritti

daria superiore, allo scopo di offrire utili sbocchi professionali, sono stati introdotti nuovi indirizzi a carattere tecnico (geometri e ragionieri, quinquennali), e professionale (operatori edili e operatori per la gestione aziendale, triennali). A partire dal '98-'99 è funzionante anche una sezione di liceo linguistico (quadriennale).

La scuola italiana di Asmara, pur nella specificità della propria offerta formativa volta a promuovere la conoscenza e la diffusione della lingua e della cultura italiana e lo sviluppo di una co-

scienza critica, è diventata così un mezzo di cooperazione culturale per favorire la crescita economica e sociale dell'Eritrea, giovane nazione indipendente. Il liceo in particolare, se da un lato si propone di ampliare la preparazione culturale e professionale della gioventù eritrea, contribuendo a formare quei quadri tecnici di cui il paese ha bisogno per il proprio sviluppo (le attività lavorative prevalenti in Asmara appartengono al settore terziario, amministrativo e commerciale, mentre è scarsa l'occupazione nei settori pri-



mario e secondario), dall'altro rappresenta un ponte verso la cultura europea ed occidentale ed è, quindi, un'opportunità per l'utenza internazionale.

### *Le relazioni*

Il corpo docente è disponibile a mettersi in gioco e a dedicare tempo e impegno professionale al di là del normale orario scolastico. Diversamente da quanto accade in Italia, la scuola è il centro della vita delle persone: diversi insegnanti hanno sviluppato interessi e ricerche personali sul territorio, producendo anche pubblicazioni di pregio. La scuola collabora con enti locali e internazionali e con istituzioni educative presenti in loco. Funge da struttura ospitante per il Centro di Cultura Italiana e francese, ed opera anche in collaborazione con la Casa degli Italiani. Paradossalmente, ma in linea con gli orientamenti generali dell'autonomia scolastica, mentre le risorse finanziarie per le spese di ordinario funzionamento sono assai scarse, e assolutamente inadeguate al fabbisogno, cospicui finanziamenti provengono dal MAE (ministero affari Esteri) per l'attivazione dei progetti POF/MOF, che perciò proliferano nella scuola, producendo risultati non sempre di reale efficacia e qualità.

Attualmente il rapporto tra la scuola italiana di Asmara ed il contesto sociale/istituzionale in cui opera non è semplice né lineare.

Mancano chiari obiettivi da parte del MAE, dell'Ambasciata e linee guida cui rifarsi. Le richieste istituzionali appaiono poco chiare, mentre la mutevole realtà locale esige flessibilità e capacità di rispondere al variare delle situazioni.

## Studenti e insegnanti

L'utenza della scuola italiana proviene prevalentemente dalla media borghesia locale, dagli italiani tuttora residenti e dalla comunità straniera delle organizzazioni internazionali e delle rappresentanze diplomatiche. Gli studenti iscritti alla scuola superiore nell'anno scolastico in corso sono 320, per il 14% di cittadinanza italiana, per l'81% eritrea, per il restante 5% di altra provenienza. Vi è un'alta percentuale di genitori in possesso di titolo di studio, diploma o laurea. I gruppi familiari sono piuttosto numerosi, anche se quasi un terzo degli studenti non vive con i genitori. I gruppi classe mediamente si aggirano sui 30 alunni, numero più basso rispetto allo standard locale, ma che comunque rende spesso problematica la qualità del servizio. La scuola dispone 17 aule per la normale attività didattica distribuite in due complessi edilizi separati, un'aula magna, un laboratorio d'informatica dotato di 18 computer, un laboratorio di chimica-fisica situato nell'edificio della scuola elementare, una biblioteca, un campo di pallacanestro/pallavolo nel cortile della scuola.

Le strutture della scuola sono in generale fatiscenti; molto carenti le attrezzature essenziali e i materiali didattici e di cancelleria indispensabili (banchi, laboratori, biblioteca, carta, macchine fotocopiatrici, apparecchiature varie, libri, video e materiali didattici adatti...). Assai difficile peraltro inoltrare richieste di acquisto. Gli insegnanti della secondaria superiore sono 41 (di cui 21 di ruolo, 13 supplenti, 6 docenti locali e uno in collaborazione con Alliance Francaise). [M. M.]

Certamente apprezzata dalla cittadinanza e dalla classe dirigente del Paese (ne è prova il fatto che le richieste d'iscrizione superano ampiamente le capacità di accoglienza, il che impone di necessità una tanto rigida quanto problematica selezione) perché percepita come strumento di promozione/emanipolazione sociale, la scuola fatica a relazionarsi e ad interagire con l'ambiente e con le altre scuole. La tradizione educativa locale autoritaria e repressiva confligge con la democraticità del rapporto docente/discendente, l'atteggiamento garantista e l'impostazione partecipativa delle relazioni scuola/famiglia che scuola italiana propone. Le autorità del paese apprezzano la preparazione finale che la scuola fornisce, in particolare per l'accesso all'università, ma la vorrebbero più mirata ad una forma-

zione esclusivamente tecnico-professionale.

D'altra parte l'obbligo del servizio militare a 18 anni per ragazzi e ragazze, la chiusura in anni recenti di varie facoltà universitarie, il blocco della possibilità di accedere tramite borse di studio agli studi post-secondari all'estero, hanno determinato una generale mancanza di prospettive per molti studenti, che talvolta risultano, perciò, fragili, confusi, frustrati, distaccati dalla scuola e dall'apprendimento.

Problema, quest'ultimo, che certo non riguarda solo gli studenti eritrei. Con modalità e caratteristiche diverse, la questione della mancanza di prospettive per i giovani è il dramma della nostra epoca, cui la scuola da sola non può trovare che parziali, deboli soluzioni. ●

## A scuola di cittadinanza in europa

PINO PATRONCINI

Che cosa è la cittadinanza? O, meglio, che cosa può essere la cittadinanza a scuola? Educazione civica? Saperi di cittadinanza? Educazione alla cittadinanza? Nell'Unione Europea ci si confronta con concetti diversi di cittadinanza e con modalità diverse di educazione alla cittadinanza

Nel **Belgio** francofono cittadinanza si dice *citoyenneté* e l'articolo 7 del decreto 24.7.95 dà questo contenuto alla cittadinanza responsabile: «cittadini capaci di contribuire allo sviluppo di una società democratica, solidale, pluralista e aperta alle altre culture». Nell'altro Belgio, quello fiammingo, si dice invece *burgerschap* e significa essere aperti alla vita politica economica, sociale e culturale della società, nonché comprendere le regole elementari che sono alla base dell'ordine legale. In entrambe le comunità si insegna nella primaria con un approccio trasversale senza un preciso limite di tempo. È invece materia a sé (educazione civica) nella primaria della piccola comunità tedesca.

Nella **Repubblica Ceca** è la parola *občanství* che esprime la relazione giuridica tra il cittadino e lo stato, in altre parole i diritti e i doveri. C'è una materia specifica (educazione civica) solo nella secondaria inferiore. Negli altri gradi di scuola la tematica è integrata ad altre discipline (ambiente locale e storia e geografia nella primaria, scienze sociali nella secondaria superiore).

In **Danimarca** i termini per indicare la cittadinanza sono due: *statsborgerskab*, che si riferisce allo statuto legale e politico dell'individuo, e *medborgerskab*, che si riferisce alla percezione individuale dell'identità e dell'appartenenza. Costituiscono argomenti trasversali non obbligatori.

In **Germania** si chiama *staatsbürgerschaft* ed è regolata da due articoli della legge fondamentale: l'articolo 3, che stabilisce che tutti i tedeschi hanno in tutti i *länder* in cui è diviso il paese gli stessi diritti e gli stessi doveri, e l'articolo 33, che stabilisce che tutti i tedeschi hanno un uguale diritto di accesso a tutte le funzioni pubbliche secondo le loro attitudini, qualifiche e capacità professionali. Costituisce una tematica trasversale alla geografia regionale nella primaria e alle scienze politiche e sociali nella secondaria.

*Kodakondsus* non è un sindacato di consumatori, ma è il termine con cui in **Estonia** si indica la condizione di cittadino, che però è propria solo di ogni bambino che abbia almeno un genitore estone (paragrafo 8 della Costituzione) anche se sono uguali i diritti e i doveri, le libertà di ciascuno sia esso cittadino estone o di un altro stato o apolide (paragrafo 9 della Costituzione). È materia specifica (educazione sociale, 1 ora settimanale nella primaria, 2 nella secondaria) ma alcuni temi sono integrati in scienze umane della primaria e in storia e geografia nella secondaria).

Lo statuto legale e politico per il quale il cittadino acquisisce certi diritti e certi doveri si chiama in **Grecia** *i idiota tou polititi* e si basa sulla supposizione che i cittadini condividano certi valori e certe regole di comportamento che conferiscono loro un'identità collettiva specifica.

Costituisce materia a sé (educazione sociale e civica) ma solo in alcune classi sia nella primaria (1 ora) che nella secondaria (2 ore), però alcuni temi sono integrati anche alle discipline umanistiche della secondaria.

Lo definizione precedente vale anche per la *ciudadania* in **Spagna**, ma non costituisce né un insegnamento obbligatorio né una materia a sé.

In **Francia** nelle elementari ci sono argomenti trasversali ma obbligatori per almeno un'ora alla settimana negli ultimi due anni, in prima media la tematica della *citoyenneté* è integrata a storia per mezz'ora alla settimana, e nelle superiori è materia a sé (educazione civica, giuridica e sociale).

Fedeltà alla nazione e lealtà verso lo Stato sono i doveri politici che caratterizzano la *saoránach* in **Irlanda**. Non obbligatoria in prima e in secondaria superiore dove può essere integrata ad altre discipline, è materia separata per 70 ore annue nelle medie (educazione civica, sociale e politica).

*Politiotita* dicono invece a **Cipro**, dai termini greci *polis* (città) o *politeia* (stato). Educazione civica è una materia a sé per un'ora alla settimana nella secondaria, ma non nella primaria, dove non è obbligatoria e può essere trasversale. *Latvijas pilsonība* la chiamano in **Lettonia**, dove non rinunciano a sottolineare con l'aggettivo l'identità nazionale: letteralmente significa cittadinanza lettone.

In **Lituania** una persona responsabile è una persona che è cosciente dei suoi diritti e dei suoi doveri ed è capace di partecipare in modo costruttivo alla vita pubblica e sociale: tutto ciò lo chiamano *s?moningas pilietis*. In entrambi i paesi l'educazione civica è materia obbligatoria per una o due ore alla settimana solo alle medie, per il resto è integrata e non obbligatoria.

In **Ungheria**, la chiamano *állampolgárság* e la legge del 1993 stabilisce che «la cittadinanza in quanto istituzione legale rappresenta un legame primario tra una persona fisica e uno stato particolare ma non senza certi elementi emozionali». Non esiste una disciplina a sé né nella primaria né nella secondaria: gli argomenti sono integrati alle materie umanistiche.

*Cittadinanza o hajja civika* oppure anche *tkun cittadin responsabbli* per i maltesi, che la intendono come uno statuto di ruoli e funzioni civiche.

A **Malta** ogni scuola deve sviluppare un suo proprio progetto, chiamato educazione alla cittadinanza democratica o istru-



zione democratica, sulla base di un programma nazionale minimo.

La *staatsburgerschaft* in **Austria** indica essenzialmente la nazionalità e il diritto di voto. L'educazione civica è materia separata solo nella secondaria superiore per 1 ora o per 2 negli ultimi anni.

Più semplicemente in **Olanda** si dice *burgerschap*. Ma è materia trasversale e non obbligatoria nella primaria.

Anche in Polonia *obywatelstwo* indica essenzialmente nazionalità e diritto di voto. Educazione civica che si articola in cultura regionale, cultura polacca, conoscenza della società, si insegna nella secondaria inferiore e superiore.

In Portogallo, nella *ciudadania* c'è la libertà personale, la responsabilità, l'indipendenza, la solidarietà e uno spirito democratico e pluralista. È materia separata nella primaria e nella secondaria inferiore (formazione civica) e trasversale, ma obbligatoria per un'ora alla settimana per due anni, nella secondaria superiore (educazione alla cittadinanza).

In **Slovenia** *državljanstvo* indica l'affiliazione legale ad uno stato particolare. Cultura civica costituisce materia separata nella secondaria.

In **Slovacchia** la *občianska výchova* (istruzione civica) è materia separata e obbli-

gatoria solo alle medie, anche se nella primaria si insegna il concetto di patria e nelle superiori si insegna scienza della società con argomenti trasversali.

La *kansalaisuus* finlandese è regolata da due leggi: la legge sulla nazionalità del 2003 dice che «la cittadinanza significa un patto legislativo tra l'individuo e lo stato che definisce sia lo statuto dell'individuo nello stato sia i diritti e i doveri fondamentali esistenti fra l'individuo e lo stato». La costituzione finlandese del 1999 dice che «i poteri dello Stato di **Finlandia** sono devoluti alle persone rappresentate in parlamento. La democrazia dà agli individui il diritto di partecipare alla società e di influenzarne lo sviluppo e le condizioni di vita». Non esiste una materia a sé, i temi sono integrati in altre discipline ma nella secondaria superiore 38 lezioni sono obbligatoriamente consacrate all'educazione alla cittadinanza.

In **Svezia** il termine *medborgare* ha tre significati: politico (diritto di lavorare e di partecipare alla società), legale (la legge è uguale per tutti) e sociale (diritto alle risorse materiali e al lavoro). È previsto che obbligatoriamente 855 lezioni nei nove anni dell'obbligo scolastico siano dedicate all'argomento.

Nel **Regno Unito** non c'è una costituzione, tuttavia c'è una legge sui diritti del-

l'uomo che incorpora quasi tutti i diritti contenuti nella convenzione europea sui diritti dell'uomo, i quali costituiscono la *citizenship*. Ma tra i sudditi di sua maestà gli scozzesi sono più pignoli: per loro vuol dire garanzia di diritti, esercizio della responsabilità e partecipazione politica. Solo in Inghilterra educazione alla cittadinanza è disciplina a sé e solo nella secondaria, in Galles e Scozia fa parte di una materia denominata "sviluppo personale e sociale", in Irlanda del Nord è trasversale.

Dunque su una trentina di sistemi scolastici che costituiscono il tessuto scolastico dell'"Europa dei 25" vi sono modi assai diversi di affrontare il problema. Solo una dozzina l'affrontano con una disciplina dedicata, per lo più nella secondaria, altri però pur non avendo una disciplina dedicata hanno discipline interessanti che ruotano intorno alle scienze sociali (Germania, Repubblica Ceca) o all'inserimento dell'individuo nella società (Inghilterra), altre ancora spazi o progetti (Malta, Svezia, Finlandia) altri ancora hanno un obbligo indefinito di affrontare il tema, ma una buona metà neanche quello.

Quale sarà il metodo migliore? Forse tra una disciplina dedicata, con tutti i limiti dell'insegnamento formale, e il lasciar fare, col rischio che nessuno faccia niente, la soluzione più suggestiva sembrano darla le scienze sociali o gli spazi e i progetti in stile scandinavo o maltese. ●

# de rerum *natura*



vero e proprio. I problemi sono ancora molti, legati soprattutto al budget e agli spazi, ma oggi l'Immaginario scientifico è una realtà ben definita e riconosciuta.

**Dicevi che da subito il Museo si è caratterizzato per il lavoro con studenti e insegnanti, com'è il rapporto con le scuole?**

Direi ottimo, anche perché, come ti dicevo, l'attività del museo è soprattutto dedicata alle scuole, dalla materna alle superiori, con visite su prenotazione. Purtroppo, non riusciamo ad accogliere tutte le scuole che fanno richiesta. C'è continuità nel rapporto tra il museo e le scuole triestine che acquistano pacchetti di attività che durano tutto l'anno e che i docenti progettano già all'inizio dell'anno scolastico. Spesso gli insegnanti tornano in anni successivi, magari con classi diverse o anche con le stesse classi, per attività diverse.

Nel 2004/2005, sono venuti a visitare il museo con la propria scuola oltre 25.000 studenti di cui il 29% era di Trieste e il 50% circa della regione, 18% veniva dal resto d'Italia e il 2% dall'estero, soprattutto Istria, Slovenia e Austria. Le percentuali di Trieste e del Friuli raggiungono circa l'80%. A noi va bene così, perché l'obiettivo del museo è di lavorare con il territorio e non di attirare turisti.

**Qual è il senso per voi che ci lavorate di un museo come l'Immaginario scientifico? Il vostro progetto culturale?**

Quando noi abbiamo cominciato, in Italia non esistevano ancora musei scientifici interattivi, noi ci ispiravamo alla tradizione anglosassone, in particolare all'Exploratorium di San Francisco, inaugurato nel 1969). In Italia, questo tipo di museo fatica ancora a decollare, ci sono moltissime persone che non sono mai state in un museo della scienza interattivo.

Eppure, le immagini, le installazioni che puoi toccare con le tue mani sono strumenti fondamentali per coinvolgere i bambini di fronte ai fenomeni naturali prima ancora della scienza. A noi non interessa tanto insegnare la scienza, quello che ci interessa fare con un *exhibit* è poter simulare un fenomeno naturale, parlo davanti ai bambini o anche agli adulti, come una cosa sorprendente, spettacolare, "magica" e scatenare, quindi, meraviglia e curiosità. Questo è l'atteggiamento primordiale, primigenio dello scienziato nel quale di fronte alla meraviglia del quotidiana

## La magia della scienza

GIOVANNA ALBORGHETTI

Intervista a Fabio Carniello, direttore dell'Immaginario scientifico, a Trieste, nel suo museo proprio in faccia al mare



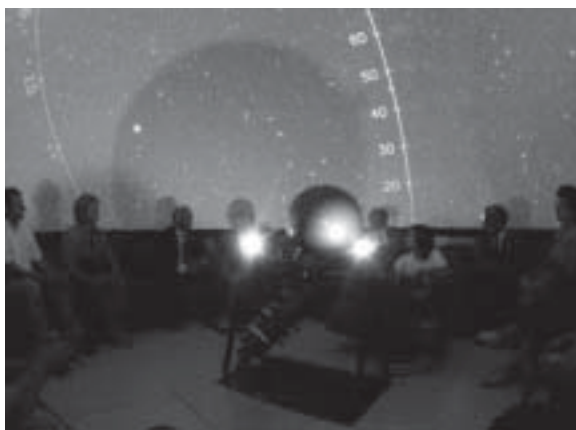
Dopo avere girovagato per le stanze, provato a creare un tornado dentro un cilindro di vetro, provocato le dune che il vento crea nei deserti, guardato una splendida mostra digitale con immagini della terra vista dall'alto proiettate su grandi schermi, mi siedo con lui nello studio di Fabio Carniello ingombro di carte e mi faccio raccontare da dove viene l'idea di questo museo e con quali finalità è stato pensato...

Questo museo non è stato inventato dal nulla. L'Immaginario scientifico ([www.immaginarioscientifico](http://www.immaginarioscientifico)) nasce da una mostra temporanea fatta a Parigi, alla Villette (*Cité des sciences & de l'industrie*), costruita sull'uso dell'immagine scientifica come mezzo privilegiato per avvicinare il pubblico non specialista alla scienza. La mostra è poi stata allestita anche in Italia, a Napoli e a

Udine, e attorno ad essa si è sviluppato quello che è oggi il museo, si sono create le prime attività didattiche e i primi *exhibit* interattivi, è cominciato il lavoro con le scuole, i corsi di formazione con insegnanti sulla didattica delle scienze.

Fino al 1997 il museo era ancora un laboratorio didattico ma non era aperto al pubblico; lavorava con le scuole su prenotazione. Si chiamava *Laboratorio dell'immaginario scientifico* e curava interventi in Italia e all'estero e manifestazioni temporanee a Trieste, per esempio le giornate della cultura scientifica e tecnologica.

Nel 1997, c'è stato un cambio di sede e il nuovo spazio, sebbene più piccolo, era più stabile. Venendo qui, abbiamo riprogettato completamente la sede, per aprirla al pubblico, alle visite delle scuole, insomma per farne un museo



no, come un vortice in un bicchier d'acqua, nascono la curiosità, la domanda, la ricerca. Ricreare l'incanto che anche qualcosa di piccolo, di normale, di noto può produrre. La capacità di vedere nel fenomeno naturale, anche quotidiano, qualcosa di "misterioso", qualcosa che nasconde qualcos'altro. Spiegare questo fenomeno, come avviene e perché, ecco, questo è un altro percorso che può essere fatto a partire dallo stupore. Il museo cerca di fornire occasioni di stupore di fronte alle cose semplici e di spingere le persone a chiedersi perché.

Lo spazio che hai visitato, in cui accanto alle installazioni interattive ci sono i pannelli con le domande, credo sia uno spazio importante, che mette di fronte alle proprie capacità di ipotizzare, che aiuta anche un po' a sfondare quel muro di soggezione nei confronti della scienza e, se questo avviene da piccoli, aiuta a cercare di vedere le cose da un altro punto di vista.

Questo tipo di museo, rispetto a un museo della scienza tradizionale è molto diverso; lì c'è storia, ci sono i risultati conseguiti dalla scienza, dalla sua evoluzione. Sono importantissimi anche i musei della scienza antologici, ma forse dovrebbero essere visitati dopo che hai visto, che hai provocato fenomeni, che hai toccato con le mani, sei stato coinvolto con i sensi. Dopo che hai fatto le tue ipotesi, hai provato a farti domande, dopo che hai capito che la scienza è una cosa viva e non una storia di successi dove brillano le vestigia del passato.

Questa diversa impostazione e finalità, influisce anche sulle forme fisiche, sull'articolazione, le dimensioni, le caratteristiche degli spazi museali... non contano tanto l'edificio monumentale, l'architetto, il *design* (anche se naturalmente anche uno *science centre* cerca di essere bello) o il taglio del nastro nel giorno dell'inaugurazione mentre

suona la banda. Uno *science centre* pensato con la logica dei musei tradizionali rischia di nascere già vecchio, nel senso che è ingessato, spostare qualcosa, modificare gli allestimenti aggiornare i contenuti diventa quasi impossibile, e solo con costi altissimi. L'Immaginario scientifico, invece, si basa sulle idee, sulla possibilità di lavorare con materiali poveri, sostituibili, aggiornabili, sull'idea di tanti piccoli musei collegati in rete, che sfruttano la facilità di duplicare i contenuti, che lavorano sul territorio, con il territorio.

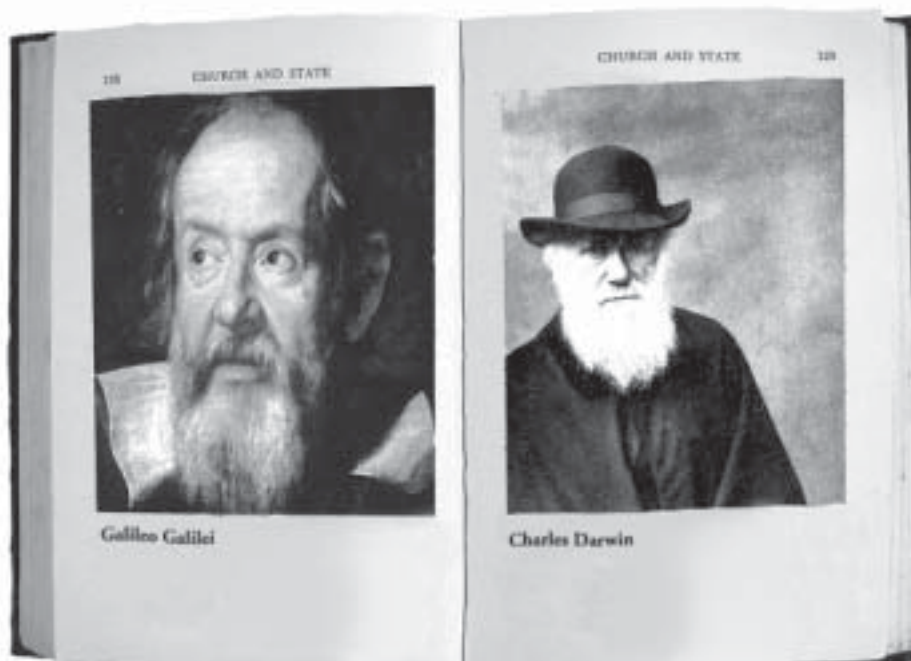
### **Quali strategie mettete in atto per avvicinare alla cultura scientifica bambini, ragazzi e adulti?**

Se proponi mostre, teatro, musica, la gente capisce che cos'è. La scienza come cultura ha poco seguito e viene anche capita poco. La cosa che noi cerchiamo di fare, non è far venire gente che non sa nulla di genetica e farli uscire dalla mostra convinti di essere degli esperti, cerchiamo di sottolineare l'importanza di guardare, vedere, osservare i fenomeni naturali. Coltivare la testa delle persone. Riuscire a costruire, giocando, un atteggiamento innovativo di attenzione al piccolo, farsi domande, provare a darsi risposte; costruire, cioè, l'inizio di un percorso creativo. Sviluppare un processo di vicinanza con qualcosa che solitamente ti è estraneo, la scienza appunto. Credo che, ai giorni nostri, questo sia un atteggiamento strategico, non solo per la crescita cognitiva di un individuo (che è già un valore) ma anche per lo sviluppo culturale, sociale, economico di una comunità. La tanto invocata "cultura dell'innovazione" non può prescindere dalla diffusione, a tutti i livelli, di una appassionata curiosità, di uno spirito di ricerca, di un atteggiamento scientifico. È anche con essi che si dovranno inventare, costruire le strade del mondo futuro.

### **Vuoi dire che credi che la scienza debba uscire dalle accademie?**

Sì, sicuramente, deve anche uscire dalle accademie, ma non lo stiamo facendo noi, non pretendiamo di star facendo questo, noi, come Immaginario Scientifico, ci collochiamo ancora prima, proprio all'inizio, quando ancora l'interesse deve nascere, deve essere stimolato dallo stupore. Noi cerchiamo di toccare più il cuore, nel senso delle emozioni, dei sentimenti, delle sensazioni. E questo aiuta a capire anche cosa ti interessa davvero. ●

*La Chiesa che fa politica, pur di non perdere il suo potere di controllo, sembra avere scelto di andare allo scontro con la scienza, alleandosi con chi condivide le stesse motivazioni di potere, e assume Darwin come pretesto. Quale sia il vero bersaglio risulta dalle parole dello stesso Papa Ratzinger: «la scienza non deve essere autonoma»*



## Darwin e dintorni

MARCELLO SALA

L'attacco all'insegnamento dell'evoluzione sarebbe del tutto incongruo nella nostra cultura, se bersaglio di una lotta decisiva per il potere non fosse proprio la cultura (e la scienza)



Intanto i fatti. Prima del 2004 l'evoluzione è presente nei programmi delle scuole medie in quattro passaggi, fra i quali "Origini ed evoluzione biologica e culturale della specie umana". Dopo l'intervento del ministero i quattro punti spariscono. Si ribella la comunità scientifica. La ministro promette di riesaminare la cosa e questo basta perché si cominci a dire, anche da chi è "dalla parte di Darwin", che ha fatto marcia indietro. In realtà ci vuole un anno perché la Commissione dei Saggi, presieduta da Levi Montalcini, si riunisca ed esprima un documento che ingiunge di reinserire l'insegnamento dell'evoluzione nella scuola primaria e secondaria di primo grado e anzi sollecita a fare molto di più per la cultura scientifica. Segue il "giallo" per cui il documento scompare e ricompare modificato, guarda caso proprio nelle parti critiche: la ministro nega ogni manipolazione, ma ancora oggi si rifiuta di render pubblico il documento (nonostante si tratti di atto ammini-

strativo; seguono interrogazioni parlamentari in attesa di risposta). Nell'ottobre 2005 vengono emanate le modifiche ai programmi di scienze della terza media con un unico richiamo all'evoluzione: "Interazioni reciproche tra geosfera e biosfera, loro coevoluzione. Darwin".

### **La discesa in campo della Chiesa cattolica**

Nel frattempo la vicenda del referendum rende evidente una discesa in campo della Chiesa cattolica. Sono molti i segni che si tratta di una lotta per il potere che usa l'etica come strumento e non viceversa; pur di mettere il proprio cappello sul 75% degli italiani il cardinale Ruini invita a *non* esprimere la propria opinione contraria alla fecondazione assistita con un "no"; proclama che la sua è una «difesa della vita umana» però non si oppone a una legge che consente di sparare su vite

umane a difesa della proprietà privata (proposta da un governo che garantisce il privilegio dell'esenzione dall'ICI). Il referendum mostra anche come l'ignoranza faccia gioco (si è spinti a schierarsi, ma senza che sia possibile capire qualcosa di più del merito) e quale sarebbe il ruolo della scienza in questo (far capire nel merito *su che cosa* si è chiamati a decidere).

Sul tema creazione/evoluzione una cosa è chiara: non esiste una contrapposizione tra scienza e religione nei termini in cui la pone l'offensiva antidarwinista.

Sul numero 7 di *Micromega*, in un dialogo con Telmo Pievani, il gesuita George Coyne, direttore della Specola Vaticana, è molto netto «abbiamo potuto prendere atto che l'universo si evolve», a proposito di Intelligent Design «si tratta evidentemente di una dichiarazione religiosa, che non emerge dalle scienze naturali in quanto tali», «L'evoluzione non solo rispetta il dominio di Dio, ma lo glorifica», «come diceva lo





stesso papa Giovanni Paolo II, la teoria dell'evoluzione non è più mera ipotesi, bensì è una teoria ben consolidata da diversi rami delle scienze», «a parer mio dovrebbe essere insegnata sin dall'asilo».

Una vera questione filosofica/teologica c'è, perché Darwin apre la possibilità che la Natura esista e si evolva senza la necessità di un creatore così come era rappresentato nella tradizione ebraico-cristiana. Con le parole di Coyne: «Occorre saper affrontare la questione di Dio rispetto al creato come lo vediamo scientificamente». Su questo una Chiesa "teologante" risponde separando i piani: la scienza ci dice come funziona la natura, il Dio creatore risponde all'esigenza di chi ha bisogno di trascendenza; Darwin e il Dio creatore possono convivere perché si collocano in contesti di discorso e antropologici diversi. Questa chiesa ormai non mette in discussione la scienza. In un recente dibattito televisivo ("L'infedele" di Gad Lerner) il teologo presente si mette le mani nei capelli quando i giovani di Alleanza Studentesca, il braccio armato dell'offensiva anti-evoluzionista, dicono di credere che la Terra è stata creata 6.000 anni fa.

È una chiesa che si rende conto di trovarsi di fronte ad un "doppio vincolo": se accetta la scienza di Darwin, allora deve rivedere la rappresentazione che ha di Dio; se vuole mantenere il Dio creatore della tradizione deve far fuori Darwin, ma con esso l'autonomia e l'autorità della scienza, allora però va incontro a uno scontro con la civiltà moderna, con il pericolo di perdere la guerra con la secolarizzazione. Ma il cuore della religione cristiana potrebbe non essere affatto la creazione, bensì la fede nella resurrezione di Cristo come risposta alla domanda antropologica relativa al senso della

morte e della sofferenza; perciò la rinuncia ad un Dio creatore e "orologiaio" alla Newton sarebbe non solo possibile ma avrebbe un senso profondamente religioso.

Ma la Chiesa che fa politica, pur di non perdere il suo potere di controllo, sembra avere scelto di andare allo scontro con la scienza alleandosi con chi condivide le stesse motivazioni di potere, e assume Darwin come pretesto. Quale sia il vero bersaglio risulta dalle parole dello stesso Papa Ratzinger: «la scienza non deve essere autonoma».

### *E dei fondamentalisti*

Per questa battaglia, oltre alla cultura banditesca del governo (vedi il sequestro e la manipolazione della relazione dei "saggi"), sono utilizzati come massa di manovra i fondamentalisti. Ma vera arma e contemporaneamente anche obiettivo strategico è l'ignoranza, scientifica e anche biblica. Non solo un approccio letteralista non è condiviso dalla teologia cattolica (che ha persino riabilitato Galileo), ma sarebbe impossibile essere letterali sulla creazione perché di racconti della creazione nella Bibbia ce ne sono due (Genesi 1,1 - 2,3 e Genesi 2,4 - 2,25), contrastanti e opposti su alcuni aspetti come l'ordine di creazione uomo-animali. E ce ne sono due perché la Bibbia è un libro multiculturale, forse relativista.

Recentemente Rocco Buttiglione ha spiegato che il governo di cui è ministro ha vietato l'evoluzione ai minori di 14 anni per il loro bene: «È particolarmente importante fare attenzione all'età degli allievi ai quali si impartisce l'insegnamento dell'evoluzionismo...».

Quello che mi interessa è la premessa implicita del discorso di Buttiglione e

cioè che la scuola è un luogo dove gli insegnanti *indottrino* gli allievi: per questo è così importante discutere di quale dottrina. Io ho una idea diversa della scuola, come un luogo in cui chi insegna crea le condizioni perché i bambini *co-costruiscano conoscenza* in un contesto sociale di interazione, a partire dal riferimento alla realtà e dal bagno di linguaggio (e di informazioni) in cui sono immersi. È in questo contesto educativo che mi pongo la domanda se la teoria dell'evoluzione è accessibile o no alle capacità di comprensione dei bambini.

E ho anche la risposta. Conversazioni di bambini della scuola elementare mostrano come i bambini elaborano spontaneamente (la "regola del gioco" è che l'insegnante non può dire la sua nel merito) una conoscenza che comprende le seguenti idee: distinzione di livello tra organismo individuale e specie, distinzione tra progressione lineare e ramificazione, continuità tra storia della Terra e storia umana, contingenza, possibilità e imprevedibilità, dimensione temporale, paradosso dell'identità e del cambiamento, cambiamento che si sviluppa tra una generazione e la successiva di individui viventi. Una articolazione e profondità di idee sufficienti a convincermi che i bambini della scuola elementare sono in grado di affrontare lo studio dell'evoluzione.

Questi bambini hanno diritto di studiare l'evoluzione e di avere una scuola che garantisca le condizioni per questo apprendimento; hanno diritto alla *consapevolezza* e quindi ad accedere alle conoscenze scientifiche che possono metterli in grado di decidere consapevolmente su questioni che riguardano la loro vita, per non trovarsi come si è ritrovato il popolo italiano di fronte ai quesiti del referendum.

Dobbiamo mettere i futuri cittadini nella condizione di poter dire: *se le cose stanno così* (e questa è la scienza), allora io decido in un certo modo (e questa è la democrazia) e me ne prendo la responsabilità (e questa è la civiltà). ●



## Campi scuola

Da aprile a giugno 2006 i *Cemea* di Napoli organizzano a Procida campi scuola dai 3 ai 5 giorni.

Per informazioni: *Cemea* via F. Girardi 76, Napoli, tel. 081.406197 - 340/3520381, fax 081.5785293, e-mail [cemeanapoli@libero.it](mailto:cemeanapoli@libero.it).

# media

## Libri forti per lettori deboli

FRANCESCA CAPELLI

Per i ragazzi delle medie è un mito. Apprezzata anche dai cosiddetti lettori deboli, «quelli che non c'è verso di fargli prendere in mano un libro». È Domenica Luciani, fiorentina, una laurea in letteratura italiana. Autrice, ma anche lettrice e traduttrice dal tedesco (sempre nel campo della narrativa per ragazzi). Pubblica soprattutto con Feltrinelli e Giunti, dove ricopre anche il ruolo di consulente e co-editor.

L'abbiamo intervistata



«Ho sempre scritto», dice di sé. «Anche se, "da grande", avrei voluto fare l'insegnante. Anzi, ho lavorato a lungo in Germania, dove insegnavo italiano ai tedeschi. Poi ci si è messo di mezzo mio fratello, Roberto, che lavorava come illustratore per Giunti. Mi ha coinvolto prima come lettrice, poi come traduttrice dal tedesco. E alla fine ho iniziato a scrivere qualcosa di mio».

### **Qual è stato il tuo primo romanzo?**

*Cinema segreto*, pubblicato da Giunti nel 1996. Andò molto bene e vinse anche il Premio Bancarellino [riconoscimento poi ottenuto anche per *Vacanze al cimitero*, sempre Giunti, e *Roba dell'altro mondo*, Feltrinelli ndr].

### **Quello che colpisce dei tuoi romanzi è l'assenza di un messaggio moralistico-pedagogico.**

Perché non mi interessa fare pedagogia in senso stretto, che non significa che i miei libri non contengano messaggi forti. Ma quando in un libro per ragazzi l'aspetto pedagogico diventa prioritario, l'operazione è fallita in partenza. Il mio obiettivo è divertire e intrattenere. Se poi

riesco anche a far passare contenuti di spessore, tanto meglio. Nei miei libri si affrontano anche temi "seri": la morte, l'emarginazione, in generale i problemi dell'adolescenza. Ma per me è molto più importante l'intreccio e la costruzione di personaggi credibili. I ragazzi apprezzano, gli insegnanti e i librai non sempre. Per esempio, *Roba dell'altro mondo* è stato molto boicottato, perché affronta un tabù: la morte di un ragazzo, che diventa fantasma.

### **I tuoi protagonisti sono quasi sempre maschi. Sei letta più da loro che dalle ragazze?**

In realtà no, perché le femmine, mediamente, leggono più dei maschi. Anzi, recentemente le lettrici mi hanno chiesto storie al femminile, nelle quali identificarsi, e le ho accontentate con *Il mio dodicesimo inverno magico* (Feltrinelli) e *Sarò la tua ombra* (Giunti). In generale, però, preferisco avere protagonisti maschi, perché i libri per ragazze sono un filone un po' inflazionato.

### **Perché a una certa età molti ragazzi non amano più la lettura?**

A 11-12 anni si esce di più, si ha più autonomia e ci si inte-

ressa ad altro. Ma devo dire che i complimenti che mi fanno più piacere sono quelli dei lettori deboli, i cosiddetti "reluctant reader" quando mi dicono che non riuscivano a staccarsi da un mio libro. E magari, grazie a questo, si sono avvicinati ad altri testi.

### **La scuola ha qualche colpa?**

Sì, alle medie leggere diventa un "obbligo": il modo migliore per far sì che i ragazzi odino i libri. Trovo orrende per esempio le edizioni scolastiche dei libri di narrativa, con tanto di schede alla fine di ogni capitolo.

### **Quali sono i libri che hai amato da bambina?**

Leggevo tutto quello che mi capitava, ma ho amato molto personaggi come Gianburrasca, Pippi Calzelunghe e Mary Poppins. Di quest'ultima mi affascinava il fatto che fosse così magica e la sua capacità di negare l'evidenza.

### **Come nascono le tue storie?**

Molti spunti arrivano dai ricordi della mia infanzia, ma cerco di renderli attuali, tengo conto di come sono cambiati i ragazzi, di come è cambiato il mondo rispetto a quando ero bambina io. Per quanto riguarda lo stile, cerco di evitare le

lunghe descrizioni, comprese quelle dei personaggi. Preferisco farli "parlare" da sé, attraverso i dialoghi, le azioni, i tic... ●

### **BIBLIOGRAFIA**

*Sarò la tua ombra*, Giunti, 2005.  
*Il mio 12° inverno magico*, Feltrinelli, 2005.  
*Largo a Tommy Squalo!*, Giunti, 2004.  
*La scuola infernale*, Feltrinelli, 2004.  
*Okey Dokey, sono un punk*, Feltrinelli 2003.  
*Balle Grosse S.p.a.*, Giunti, 2003.  
*Roba dell'altro mondo*, Feltrinelli, 2002.  
*Di notte sui tetti, corsari perfetti*, Giunti, 2002.  
*Tostissimo!*, Feltrinelli, 2001.  
*La banda dei notturni*, Feltrinelli, 2000.  
*Un'estate senza età*, Liber-Idest, 2000.  
*Vacanze al cimitero*, Giunti, 1999.  
*Sette volte gatto*, Feltrinelli, 1999.  
*A nostro uso e consumo - I diritti dei giovani consumatori*, Giunti, 1999.  
*Andrea & Andrea* (con Roberto Lucani), Giunti, 1998.  
*Noi e loro*, Giunti, 1998.  
*Che ne sarà di Ambrogio Sbrodolone?*, E.Elle, 1997.  
*Solido, liquido o gassoso?*, Giunti, 1997.  
*Gundi e Lezibum: a spasso in Valmarecchia*, Giunti, 1997.  
*Cinema segreto*, Giunti, 1996.  
*Per filo e per segno*, Giunti, 1996.  
*I manugli: alle prese con l'ambiente*, Giunti, 1996.

## Il canto armonioso delle Sirene

MARINA SANTINI

La collana Sirene delle edizioni E.Elle pensata per le adolescenti, ma letta anche dalle adulte, racconta in forma romanzata biografie di donne che in ogni epoca hanno preso in mano la loro vita

**C**ristina, Peggy, Margaret, Rosa, Maria, Artemisia non sono nomi di eroine di romanzi d'amore per ragazze, ma le illustri protagoniste delle biografie romanzate pubblicate nella collana "Sirene" (edizioni E.Elle, <http://www.edizioniel.com>).

La collana mette a disposizione delle insegnanti alla ricerca di figure simboliche biografie, non accademiche, ma precise e gradevoli alla lettura, senza cadere nella divulgazione in pillole.

### Emozioni

Come si fa ad appassionare alla lettura le ragazze? quali testi trovare perché dall'esperienza di altre donne possano per empatia aprire la strada ai propri desideri?

«Bisogna riuscire a parlare alle loro emozioni – dice Daniela Palumbo, autrice di *Dalla parte dei bambini. La rivoluzione di Maria Montessori* –. Toccando la sensibilità, si permette loro di identificarsi o, per lo meno, confrontarsi con personaggi che, al di là dell'epoca e del periodo storico in cui sono vissuti, hanno molto da dire a chi è ancora in cerca di una propria strada esistenziale. A 10 come a 12 o a 16 anni, la vita dei ragazzi e delle ragazze è ancora indefinita: conoscere la storia di chi l'ha già riempita di contenuti, spesso anche affrontando molte dif-

ficoltà, stimola a crescere e a impegnarsi in modo costruttivo nella realizzazione dei propri interessi e delle proprie passioni, anche se c'è bisogno di lottare».

Le autrici (un solo autore si occupa di Margarete Buber Neumann), raccontano Belgiojoso, Guggenheim, Mead, Luxenburg, Montessori, Gentileschi... a partire da quel particolare momento-rivelazione già nell'infanzia in cui un evento, un incontro trasforma la vita da «una storia convenzionale in storia originale», come dice Carolyn Heilbrun in *Scrivere la vita di una donna* (La Tartaruga, 1990). Evento è anche il gesto d'amore che asseconda la passione della giovane pur con la sofferenza, come nel caso di Rosa Luxemburg che lascia la Polonia con l'aiuto della famiglia. Questo dà il senso di un protagonismo, ancorato però ad un affetto che consentirà alle giovani donne di prendere in mano la propria vita.

### Ritratti

La biografia rivela i sentimenti e le emozioni all'interno di uno scenario storico, mostra le relazioni e il vissuto di donne che hanno segnato il passato e dato un senso a quanto accade.

I ritratti che emergono non sono mai stereotipati, ma sempre avvincenti. Il piacere

di una lettura che emoziona, stimola i ragazzi e le ragazze ad approfondire temi anche difficili: interessa conoscere e capire come queste donne sono riuscite a realizzare ciò in cui credevano, in che modo hanno affrontato gli ostacoli, come sono loro venute certe idee e ispirazioni e con quali risorse le hanno poi portate avanti.

Sono biografie romanzate, dunque, in cui al rigore del serio impianto documentale si accompagna la creatività dell'autrice che supplisce con il verosimile ai vuoti lasciati dai documenti ufficiali.

Beatrice Masini nella premessa di *Per amore delle parole. Vita e passioni di Virginia Woolf* scrive che ha cercato «di immaginare alcuni momenti della vita di Virginia Woolf, così come ho potuto leggendo i suoi romanzi, i diari, le lettere, e poi i libri che parlano di lei, e guardando le foto. Qua e là ho legato questi momenti immaginati con fatti accaduti e documentati».

Qualche riserva sulla grafica: gradevole per le adulte che si ritrovano in mano un libro – copertina rigida in cartone pesante, colore rosa – che riporta alle prime letture dell'infanzia; un po' problematica se questi libri li consigliamo ad adolescenti che vorrebbero già proiettarsi nel mondo dei grandi. È comunque poca cosa se in mezzo c'è la mediazione di un'insegnante che consiglia e suggerisce. Motivi probabilmente di politica commerciale hanno spinto la casa editrice a confezionare questi volumi con un aspetto più volto all'infanzia e pre-adolescenza, ma l'esperienza mi fa dire che oltre a madri e zie, queste biografie sono lette ed apprezzate anche tra le allieve del biennio delle superiori.

Interessante è anche la scelta di rivolgersi ad autrici italiane per la stesura delle biografie, anziché limitarsi a tradurre testi stranieri; inoltre le immagini sono state affidate a illustratori e illustratrici professionisti che sanno evocare la scena e il periodo storico, senza cadere nella rappresentazione di maniera.

## I libri già pubblicati

Angela Nanetti, *Cristina Belgioso. Una principessa italiana*.  
 Beatrice Masini, *Signore e signorine. Corale greca*.  
 Sabina Colloredo, *Un'ereditiera ribelle. Vita e avventure di Peggy Guggenheim*.  
 Sabina Colloredo, *Un amore oltre l'orizzonte. Vita e viaggi di Margaret Mead*.  
 Donatella Bindi Mondaini, *Il coraggio di Artemisia. Pittrice leggendaria*.  
 Beatrice Masini, *La spada e il cuore. Donne della Bibbia*.  
 Vanna Cerченà, *La Rosa Rossa. Il sogno di Rosa Luxemburg*.  
 Sabina Colloredo, *I giorni dell'amore, i giorni dell'odio. Cleopatra regina a diciott'anni*.  
 Donatella Bindi Mondaini, *Danza fatale. Il mistero di Mata Hari*.  
 Lia Celi, *L'angelo disubbidiente. La leggenda di Marlene Dietrich*.  
 Daniela Palumbo, *Dalla parte dei bambini. La rivoluzione di Maria Montessori*.  
 Vanna Cerченà, *La più bella del reame. Sissi, Imperatrice d'Austria*.  
 Frediano Sessi, *Prigioniera della storia. Margarete Buber-Neumann, testimone assoluta*.  
 Beatrice Masini, *Per amore delle parole. Vita e passioni di Virginia Woolf*.

Il prezzo dei libri varia da 11.50 a 12.50 euro.

Si può dunque collocare l'intera collana nell'ambito di una divulgazione di qualità, che offre un prezioso apporto all'apprendimento della storia in ambito didattico, rispondendo all'attuale tendenza dei testi scolastici che presentano questa materia in modo poco coinvolgente, spesso affastellando temi diversi in modo confuso e frammentario. Per costruire, infine, testi così partecipati bisogna avere amore e passione per il personaggio e questo è quello che ho riscontrato in questi volumi. Una lettura fatta un po' per caso, che mi ha appassionato e che ho voluto condividere con allieve e allievi: sono testi che facilitano il passaggio ad approfondimenti più impegnativi. ●





## Lettura come cura di sé

MARIA LETIZIA GROSSI

Un percorso di autoavvicinamento e autoriflessione, probabilmente quello più ovvio, è scrivere di sé.

Tuttavia la lettura ha una forza di apertura maggiore

Che Platone – o Maria Zambrano o Kierkegaard o Simone Weil – siano meglio del Prozac<sup>1</sup> nel decifrare e affrontare il disagio esistenziale, è un'affermazione che senz'altro mi sento di condividere. Ma leggere i libri di Katherine Mansfield, José Saramago, Virginia Woolf, Proust<sup>2</sup> o altre significative opere di narrativa, secondo me è ancora meglio, perché la scrittura creativa si rivolge non solo al pensiero, ma anche alle emozioni, agli affetti, alle sensazioni, coinvolgendoci nella nostra interezza.

È fuorviante “medicalizzare” tutte le situazioni di disagio emotivo, ritenendole patologiche. Molte volte le persone che si rendono maggiormente conto dei problemi propri e del proprio luogo di abitazione, questo pianeta tutto sommato abbastanza piccolo e interconnesso, sono quelle più lucide e meno superficiali. Ma anch'esse, nel tipo di società in cui viviamo, di solito non riescono a trovare uno spazio per ascoltare il proprio intimo né un filo per districare la propria visione esistenziale. Il consumo, che è caratteristica della contemporaneità, si applica prima di tutto al tempo, speso in una miriade di impegni che ci portano fuori dal contatto con noi stessi. Un percorso di autoavvicinamento e autoriflessione, probabilmente quello più ovvio, è scrivere di sé<sup>3</sup>. Tuttavia la lettura ha una forza di apertura maggiore, introduce a un doppio spazio, fa entrare un'altra persona, l'autore, e una persona in grado di esprimere anche percezioni che talvolta noi non riusciamo a mettere in

parole. Se accettiamo l'incontro, ci apriamo ad altre storie, ad altri mondi possibili, pur restando faccia a faccia con noi.

Questo tipo di lettura presuppone l'attenzione, la *welliana* attenzione a sé e all'altro o all'altra, perciò il massimo rispetto del testo. Un rispetto direi filologico, se non si fosse dato al termine una connotazione un po' accademica e saccate. Filologico alla lettera: amore per le parole. Comprendere quello che stiamo leggendo nella sua verità, senza pregiudizi e proiezioni in anticipo. E nello stesso tempo provare una mancanza di soggezione, sentirsi in diritto di aprire il libro e scompaginarlo, mettersi davanti ad esso alla pari, *usarlo anche* per la relazione con noi. Infatti la lettura è relazione, due percorsi che si sfiorano e si intrecciano e in qualche modo si influenzano a vicenda. Se ogni libro vero nasce dalla volontà irrimediabile di comunicare, ha bisogno di lettori per compiersi. Gabriella Fiori, maestra di lettura e di scrittura e acuta studiosa di Simone Weil<sup>4</sup>,

parla di *lettrice necessaria*. In effetti è frutto soprattutto della critica letteraria femminile questa visione della lettura quale contatto, piuttosto che *interpretazione*<sup>5</sup> (l'interpretazione aborrita da Carla Lonzi).

Le lettrici, fin da quando hanno avuto i mezzi per farlo, sono state più appassionate, in genere e come genere, e adesso sono anche molte di più. Gli scrittori, anche maschi, che hanno il polso della situazione e del mercato, sanno di scrivere soprattutto per le donne.

«Ecco dunque la Lettrice fa il suo felice ingresso nel tuo campo visivo, Lettore, anzi nel campo della tua attenzione, anzi sei tu entrato in un campo magnetico di cui non puoi sfuggire l'attrazione»<sup>6</sup>. Eh, sì, Calvino disegna come più attraente, competente, attenta, sicura nel suo cammino, la Lettrice rispetto al suo affannato consimile dell'altro sesso!

Ma, piuttosto che a contrapposizioni e confronti, la lettura – è questo un altro dei suoi meriti interclassisti e intersessisti – induce una sorta

d'intesa e di complicità fra chi legge, siano essi lettrici o lettori, tutti imbarcati per un viaggio dentro e fuori di sé, «per terre lontane, a osservare gli usi degli stranieri, così da avvicinarli all'estraneità che abita in loro»<sup>7</sup>. ●

### NOTE

1. Lou Marinoff, *Platone è meglio del Prozac*, Piemme, 2001.
2. Alain de Botton, *Come Proust può cambiarvi la vita*, Tea, 2000.
3. A questo proposito, si vedano i lavori di Duccio Demetrio e dell'Università dell'Autobiografia. “Script. Scrivere di sé”, in *école* del marzo 2001, toccava l'argomento della scrittura autobiografica in un contesto scolastico.
4. Una sua intervista è comparsa in “Script” di *école*, febbraio 2004.
5. In questa prospettiva ho organizzato e tenuto, tra ottobre e dicembre 2005, un corso di lettura presso la Libreria delle Donne di Firenze. Un secondo ciclo inizierà a febbraio 2006. Per informazioni 055.710211, marialetizia@infstudio.it.
6. Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, 1979, p. 29.
7. Fatema Mernissi, *La terrazza proibita*, Giunti, “Astrea pocket”, 2005, p. 20.



**Maurizio Pallante,**  
**La decrescita felice,**  
**Editori Riuniti, Roma**  
**2005, pp. 134, euro 12**

Nel 2004 abbiamo consumato, nel Mondo, 3.767 milioni di tonnellate di petrolio (con un incremento del 4,3% rispetto all'anno precedente), 2.689 miliardi di metri cubi di metano (+3,3%) e 2.778 milioni di tonnellate di carbone (+6,3%). Bruciando questi combustibili fossili abbiamo immesso nell'atmosfera circa 26.000 milioni di tonnellate di anidride carbonica, che vi resterà per un centinaio di anni, contribuendo ad aumentare la temperatura del pianeta.

Tutta questa energia è servita per la crescita economica e ha permesso di aumentare la produzione di merci e il loro consumo, ma non dappertutto allo stesso modo. Se tutti gli abitanti della terra dovessero vivere con i livelli di consumo della popolazione degli USA, le emissioni di biossido di carbonio arriverebbero a oltre 125.000 milioni di tonnellate. Queste poche cifre dovrebbero bastare a sollevare qualche dubbio sulla sostenibilità di un sistema economico che non può fare a meno della crescita continua della produzione e dei consumi. Eppure molti sono convinti che la qualità della vita dipenda proprio da questa crescita economica e certo questa sembra essere la convinzione della maggior parte dei politici ed economisti (di destra e di sinistra) che misurano questa crescita con

## Dalle merci ai beni

EMILIO NOVATI

L'insostenibilità del sistema economico si manifesta non solo nei grandi numeri, ma anche nella vita di tutti i giorni. Una proposta alternativa allo "sviluppo sostenibile" da discutere a scuola

quel magico numero che chiamano PIL: il Prodotto Interno Lordo.

Il dubbio però si sta diffondendo, anche perché l'insostenibilità del sistema si manifesta non solo nei grandi numeri che abbiamo citato, ma anche nella vita di tutti i giorni. L'aria irrespirabile delle città, il degrado del territorio in cui viviamo, lo stress cui siamo sottoposti sul luogo di lavoro, la crescita di tensioni sociali e politiche, sono tutte conseguenze di questo stile di vita basato sulla crescita economica inarrestabile e molti cominciano a dubitare che ne valga la pena e a chiedersi come uscirne.

Maurizio Pallante è un esperto di questioni ambientali ed energetiche, è stato assessore all'Ecologia e all'Energia del comune di Rivoli e ha scritto diversi articoli e libri su questi temi e ora, in nel suo ultimo libro *La decrescita felice* cerca di rispondere a quella domanda mostrando come

possiamo felicemente soddisfare i nostri bisogni anche senza essere schiavi del PIL. Pallante indica due alternative principali: la sobrietà, cioè «ridurre l'uso di beni che comportano utilità decrescenti, che causano un forte impatto ambientale, che causano ingiustizie sociali» e l'autoproduzione, cioè «sostituire nella maggior quantità possibile merci con beni». Dove per beni si intende le cose che sono utili ma non si acquistano in cambio di denaro, come lo yogurt prodotto in casa, che non si paga, riduce il consumo di imballaggi, i trasporti, la produzione di rifiuti ed è migliore di quello industriale.

Da quest'idea dell'autoproduzione dello yogurt, così facile da realizzare, prende spunto la proposta di fondare un Movimento per la decrescita felice, con questi obiettivi: «Il Movimento per la Decrescita Felice si propone di promuovere la più ampia sostituzio-

zione possibile delle merci prodotte industrialmente ed acquistate nei circuiti commerciali con l'autoproduzione di beni. In questa scelta, che comporta una diminuzione del prodotto interno lordo, individua la possibilità di straordinari miglioramenti della vita individuale e collettiva, delle condizioni ambientali e delle relazioni tra i popoli, gli Stati e le culture. La sua prospettiva è opposta a quella del cosiddetto "sviluppo sostenibile", che continua a ritenere positivo il meccanismo della crescita economica come fattore di benessere, limitandosi a proporre di correggerlo con l'introduzione di tecnologie meno inquinanti e auspicando una sua estensione, con queste correzioni, ai popoli che non a caso vengono definiti "sottosviluppati"».

Dallo yogurt casalingo all'economia mondiale dunque, lungo un percorso che indica soluzioni concrete e praticabili da subito, scelte che ciascuno di noi può fare nella sua vita quotidiana. Un diverso stile di vita insomma, in cui ciò che conta non è il valore monetario delle merci che produciamo, ma l'utilità dei beni e dei servizi che utilizziamo.

Che queste scelte possano cambiare il sistema economico in cui viviamo può sembrare un'utopia irrealizzabile, ma è una strada da tentare e i risultati possono essere rilevanti. In questi mesi in Val di Susa un'intera comunità si sta muovendo proprio in questa direzione, opponendosi a un progetto che promette più velocità per avere più passeggeri e più merci in transito: più crescita economica insomma e più PIL. A queste promesse la popolazione della valle contrappone il valore dell'ambiente in cui vive, la salute, la qualità della propria vita. Non è uno scontro tra una comunità che difende miopi interessi locali contro interessi economici nazionali, ma è uno scontro tra diverse concezioni del benessere collettivo. Il libro di Pallante ci aiuta a capire le ragioni profonde di questo scontro e da che parte è meglio schierarsi. ●



# libri sulla scuola

**Mauro Doglio,**  
*Uscirne vivi. Manuale per sopravvivere a scuola ad uso delle giovani generazioni,*  
Lupetti, Milano 2005, pp. 83,  
euro 6,00

Il rapporto qualità-prezzo è eccezionale e dati i tempi non è da sottovalutare. Come non sono da sottovalutare le opinioni caustiche e taglienti verso gli insegnanti. Già perché ci si rivolge ai ragazzi, ma l'oggetto sono "loro", gli insegnanti. Il nocciolo del manuale è infatti: conoscere l'insegnante per evitarlo. Per lo meno per evitare il peggio. Certo lui lo dice subito che non è un libro contro la scuola e contro i professori, ma chi ha orecchie per intendere intende. Una cosa è certa: non è un libro per disertori, né grandi né piccoli. Chiede di star dentro al cerchio (nel circo, se preferite) e di capire quel che vi succede dentro, senza retorica, né fughe troppo facili. Ma di cosa parla il libro? Prima di tutto delle cose sbagliate che si possono imparare a scuola. Che non sono materie fatte male, ma idee sbagliate su di sé, gli altri e lo stare assieme. Non c'è retorica, d'accordo, ma c'è slancio etico in questo piccolo libro. Perché un ragazzo che esce dalla scuola pensando di non valere niente, che stare assieme significa solo prendersi in giro o dire stupidaggini non va bene. E c'è speranza nel libro: che lo leggano gli insegnanti, io dico. Così parleranno di più coi loro allievi, rivedranno i loro stereotipi, ripenseranno alle loro vere motivazioni: perché ci vuole passione e coraggio ed anche un po' d'incoscienza. Magari poi capita di riconoscersi nella galleria di tipi d'insegnante che il nostro tratteggia: quello sull'orlo di una crisi di nervi, quello che ci crede, quello che ha paura di perdere il controllo della classe, quello super-veloce che deve fare il programma, quello fissato sul giudizio, quello che prende in giro, quello che ti frega col binomio facoltativo-obbligatorio. Poi si passa ai consigli. Dato che la classe può essere un ring, comunque un terreno di conflitti più o meno velati, allora è meglio attrezzarsi. Doglio fa esempi concreti e dà dei consigli. D'altra parte lui fa il *counselor* e la sa lunga. E qui il libro diventa un utile manuale per la comunicazione interpersonale, per interpretare messaggi e decodificare comportamenti, per non cedere ai luoghi comuni, per guardarsi dentro, per star meglio coi compagni di scuola, per capire che senza la scuola non si può stare. Una sorta di pragmatica della comunicazione di classe per ricominciare

a pensare la scuola come un luogo di formazione e d'incontro prima di tutto di persone.

STEFANO VITALE

**Giuseppe Ricuperati,**  
*Apologia di un mestiere difficile,*  
Editori Laterza, Roma-Bari  
2005, pp. 232, euro 20

Giuseppe Ricuperati insegna storia moderna all'Università degli studi di Torino, dirige la *Rivista storica italiana* ed è uno specialista di storia del Settecento e dell'Illuminismo. Ma oltre ai lavori accademici, si è occupato di didattica della storia ed è intervenuto più volte in proposito nel dibattito italiano. In questo volume ha raccolto alcuni saggi (quasi tutti già editi), eterogenei per contenuto e impostazione metodologica, tra i quali possono comunque essere trovati alcuni fili conduttori. Tra i tanti ne segnaleremo due: il dibattito attuale sulla *World History* in relazione alla questione del multiculturalismo e il problema dell'uso pubblico della storia, questioni entrambe centrali per l'insegnamento della storia. Ed è questo, a mio parere, il contributo più prezioso di questo libro, ossia quello di mostrare l'intreccio tra le attuali riflessioni storiografiche, le grandi questioni al centro del dibattito internazionale, e l'insegnamento quotidiano della storia nelle Università e nelle scuole secondarie, e di fornire informazioni, punti di riferimento più ampi, in breve un aiuto concreto per oltrepassare il dibattito sulla storia del Belpaese, spesso troppo strapaesano. Particolarmente interessante e istruttivo è il secondo capitolo, intitolato "I programmi di storia, tra universalismo e nazione", che analizza dettagliatamente la vicenda degli standard federali americani per la storia alla luce dei cambiamenti politici degli anni Novanta, tra amministrazioni repubblicane e democratiche. Il punto d'avvio è il richiamo di un compito che Kant attribuiva allo storico: niente meno, quello di scrivere la storia da un punto di vista cosmopolitico. Ora, proprio oggi questo compito sembra più che mai difficile da svolgere, perché vecchi e nuovi problemi insieme convergono a decretare quella che sembra essere una crisi d'identità profonda della storia e del mestiere di storico: l'oltrepassamento degli stati nazionali in direzione da una parte della mondializzazione e dall'altra di una balcanizzazione, la crisi dell'oggettività della disciplina storica, la rottura del canone occi-

dentale, l'emergere di una storiografia di genere che mette in discussione l'unicità del punto di vista, lo scontro tra paradigmi diversi nelle scienze umane. Alla richiesta kantiana, che va tenuta sempre presente sullo sfondo, non si offrono risposte definitive, solo tentativi ancora incerti di ricostruzione, a partire da alcune convinzioni di fondo. «L'unica forma di sintesi imperfetta è una storia non trionfale, educata dall'economia, dalla sociologia e dall'antropologia, oltre che dalle letterature, come base per creare il linguaggio complesso delle cittadinanze che ci occorrono: quella locale e regionale, quella nazionale, quella europea e quella mondiale».

Il come è tutto da vedersi, ma intanto come base per la discussione sull'insegnamento della storia, Ricuperati, indica il terreno del "pubblico", non solo e semplicemente statale, inteso come luogo del pluralismo, della discussione e della convivenza civile. «La storia come uso pubblico – non nel senso stretto di Habermas, bensì in quello largo, implicito nel discorso di Kant – è la più potente arma contro il pluralismo imperfetto che temo per il nostro futuro: quello delle culture che si costruiscono le loro scuole.» (p. 57).

FILIPPO TRASATTI

**Gianna Di Caro,**  
*La storia in laboratorio,*  
Carocci Faber, Roma 2005,  
pp. 127, euro 10

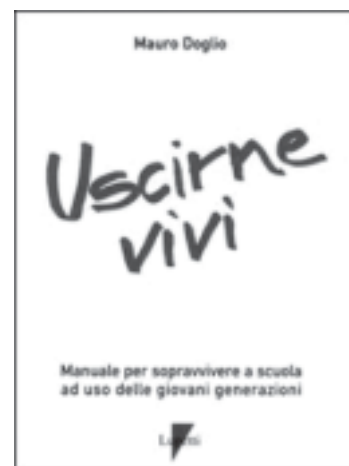
L'autrice, già insegnante di storia e filosofia nei licei, a lungo (negli anni Ottanta) ha diretto l'attività del Cidi a Torino. Benché si fosse trasferita a Rimini, ha poi continuato a guidare, fino alla sua recente, prematura scomparsa, il gruppo degli insegnanti di Torino che si dedicano alla ricerca didattica per l'insegnamento della storia. Il libro che ora esce postumo nella collana "Scuolafacendo. Didattica delle materie", in collaborazione con il Cidi, è dunque il frutto di studi, riflessioni critiche e sperimentazioni didattiche degli insegnanti in ogni livello di scuola, approfondite e analizzate nel corso di diversi anni. Gianna Di Caro aveva già pubblicato alcuni interventi in materia (Franco Angeli, 1992), ma in questo suo ultimo lavoro vengono riassunti in modo più sistematico e completo i risultati della sua lunga elaborazione, teorica e sperimentale, di una didattica laboratoriale della storia in cui era formatrice.

Il volumetto si presenta come un'agile guida per gli insegnanti,

semplice nella esposizione linguistica e concettuale, e sintetica nella struttura, anche graficamente impostata in modo da sveltire la lettura. In sette capitoli, corredati, ciascuno, di un'utile sintesi, si susseguono gradualmente i nuclei essenziali dei problemi cui non può sfuggire oggi l'insegnante di storia, tra fondamenti teorici e storiografici aggiornati, e pratica didattica efficace, ricercata attraverso l'osservazione diretta degli studenti, ma anche indagata sul fondamento delle ricerche degli psicopedagogisti, dei quali si citano antologicamente in alcune finestre i passi più pertinenti al discorso. Pertanto la particolarità del libro consiste nel coniugare il sapere storiografico con la cultura pedagogico-didattica del docente che giustamente rifugge da troppo dotte lezioni frontali e da un insegnamento di tipo esclusivamente trasmissivo.

Il metodo del laboratorio è infatti pensato in modo da rendere attivi e cooperativi gli allievi nel processo di apprendimento. Nell'ultimo capitolo vengono fornite le indicazioni fondamentali per attuare la didattica laboratoriale e dettagliate istruzioni per organizzarla e preparare i materiali. Utilissimi sono, posti a conclusione, i due esempi di percorsi didattici condotti, in questa modalità, nella scuola dell'obbligo, dove si evidenzia ancora di più, concretizzandosi, la proposta di Gianna Di Caro, cioè il coniugare l'educazione civica all'insegnamento della storia. Qui, accogliendo i suggerimenti di *Discutendo si impara* (di Pontecorvo, Ajello, Zuccheraglio, 1998) viene riportato anche il verbale della discussione dei bambini a conclusione del laboratorio di storia.

MARIA LUISA JORI



# libri per la scuola

**Antonio Gibelli,**  
*Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò,*  
Einaudi, Torino 2005, pp. 412, euro 30

In tempi come i nostri in cui fra i politici e sui media una certa propensione alla guerra, pur edulcorata da aggettivazione eufemistica – umanitaria, giusta, santa, preventiva – pare esercitare di nuovo il suo truce fascino, questo studio di sintesi storica sulla penetrazione della cultura di guerra nell'Italia novecentesca rappresenta un ottimo contravveleno.

Dalla prima guerra mondiale – vero punto di partenza di tanti aspetti della nostra ambigua modernità – dopo Caporetto anche in Italia, lo stato diventa promotore di una organica propaganda bellica di massa, arma apprezzata quanto i cannoni. In questo contesto nazionalistico, che vede la nazione in armi come supremo bene comune, l'infanzia diventa oggetto privilegiato della propaganda bellicista. All'interno di questa politica tesa al controllo sociale e alla creazione di un generale consenso verso la guerra, Gibelli individua ed indaga specificamente un doppio movimento: da una parte il «precoce inquadramento dell'infanzia nei ranghi dello stato» e la sua crescente militarizzazione, che raggiunge il suo culmine sotto il regime fascista; dall'altra una contemporanea infantilizzazione del popolo tutto, una sua riduzione ad interlocutore bambino, che diventa il carattere precipuo del suo assoggettamento.

E proprio perché il modello della cultura di massa è il "popolo bambino", ad esso lo stato si rivolge con retoriche e strumenti comunicativi attenti e calibrati a partire dai repertori consolidati della cultura infantile. Nel percorso accuratamente queste retoriche propagandistiche e l'immaginario collettivo a cui si propongono di dare vita, lo studio di Gibelli dà il meglio di sé, sostenuto da una straordinaria messe di fonti tanto varie quanto governate con maestria. Attingendo anche ai benemeriti archivi della scrittura popolare, lo storico genovese costruisce un testo fittamente intessuto di citazioni e di riferimenti iconografici: dalle cartoline – vero e proprio veicolo privilegiato dell'immaginario degli italiani nel Novecento – alla produzione letteraria e memorialistica, fino alle lettere al Duce, ai giochi (la tombola delle paludi pontine bonificate!), alle figurine. Cruciale poi in questa di-

samina del mondo infantile la centralità della scuola nella propaganda bellicista, ricostruita essenzialmente a partire da materiali d'uso quotidiano: copertine dei quaderni, carte geografiche, libri di testo, registri di classe, temi svolti dagli alunni, disegni.

MARTA BAIARDI

**Tullia Chiarioni,**  
*Ti racconto una fiaba... La narrazione come percorso interculturale,*  
Carocci, Roma 2005, pp. 189, euro 16,50

Un libro davvero prezioso, forse il libro che tanti insegnanti nella scuola dell'obbligo desiderano. Un libro pieno di fiabe organizzate per temi, raccontate ed analizzate con attenzione e cura storico-letteraria, con interessanti spunti di riflessione sul presente e sui pensieri dei bambini. Ed in più col merito di proporre un percorso attraverso contributi e tradizioni di diverse culture, non solo quelle del bacino occidentale ma anche orientale, africano, cinese, indiano. Naturalmente le diverse fiabe sono tra loro confrontate per cogliere somiglianze e differenze, per enucleare storie culturalmente diverse, particolari più o meno evidenti che fanno di una cultura un orizzonte con i suoi specifici riferimenti pur dialogando con le altre. Nel libro traspare evidente anche una passione personale: non è un libro scritto per dovere, ma senza dubbio per piacere. Ed è un libro vivo che racconta di bambini veri che amano ascoltare storie, che domandano, che hanno voglia di capire. Teoricamente il quadro di riferimento è sostenuto da una scelta junghiana: la fiaba sarebbe il medium per il processo di individuazione del soggetto. I protagonisti delle fiabe scelte si realizzano, in genere, attraverso un percorso le cui tappe corrispondono a fasi dello sviluppo interiore. Ed è quanto l'autrice vorrebbe provocare nei bambini che sono gli ideali destinatari del libro, attraverso la mediazione dell'insegnante. In questo senso le fiabe provocano ed assecondano dei processi di integrazione: delle emozioni, delle pulsioni, di energia interiore che la persona riconosce via via nel suo cammino di individuazione-emanipolazione. Il libro è figlio di una sorta di "magia bianca", di utopia della soggettività mediata dall'attenzione, come detto, per tradizioni diverse ed anche lontane tra loro. La fiaba come rito, come spazio dell'ela-

borazione simbolica di un rapporto più o meno felice con la Madre (la Natura, la Cultura, la Civiltà Occidentale...), con tutte quelle forze che tentano di bloccare e condizionare irreversibilmente quel processo di crescita interiore. Partire da casa per crescere, attraversare le paure, i bambini maltrattati, il conflitto tra buono e cattivo, i rapporti tra uomini ed animali sono alcuni dei temi al centro di questo affascinante percorso interculturale sul treno incantato della fiaba popolare e di tradizione. Un libro anche coraggioso, che non ha paura di apparire retrò ma che il gusto di un buon bicchiere di vino d'annata.

STEFANO VITALE

**A cura di Luca Kocci,**  
*Oltre la guerra. Annuario geopolitico della pace 2005, Fondazione Venezia per la ricerca sulla pace, Altresonomia e Terre di Mezzo editore, Milano 2005, pp. 286, euro 18*

L'edizione 2005, la quinta, dell'*Annuario geopolitico della pace* narra le azioni e le iniziative del movimento per la pace; documenta l'informazione sociale e per la pace e parla di guerre e di dopoguerra: la strage nascosta di Faluja; la produzione e il commercio delle armi; le campagne per il disarmo; la ricerca di volontari per il nuovo esercito professionale dentro le scuole; le ragioni economiche della guerra; la Gran Bretagna dopo gli attentati di Londra; la tragedia del Saharawi; lo *tsunami*; l'imbroglione degli aiuti umanitari.

Il libro, illustrato con le foto di Giuliana Sgrena, presenta nelle sezioni "Cronologie", "Geografie" e "Questioni" analisi, articoli, interviste, schede, realizzati con la collaborazione del settimanale *Internazionale* e dell'associazione *PeaceLink*, e, nelle "Pagine arcobaleno" propone consigli per la lettura e la navigazione.

CELESTE GROSSI

**A cura di SocietàInformazione,**  
*Rapporto sui diritti globali 2005, CGIL, ARCI, Antigone, CNCA, Forum Ambientalista, Legambiente,*  
Edizioni Ediesse, Roma 2005, pp. 1.392, euro 30

Il *Rapporto sui diritti globali* è un progetto ideato e realizzato dalla Associazione SocietàInformazione, una onlus di Milano nata nel 2001 e attiva sui temi sociali. Il suo Centro studi realizza dal

2003 un rapporto annuale, promosso e sostenuto dalla CGIL nazionale, cui partecipano il Coordinamento nazionale delle Comunità di accoglienza (CNCA), ARCI, Legambiente, Antigone e Forum ambientalista, vale a dire le associazioni italiane tra le più autorevoli, rappresentative e territorialmente diffuse che sono impegnate sulle problematiche trattate dal Rapporto. La redazione è composta da Cecco Belloni, Fulvia Giannoni, Giovanni Godio, Patrizio Gonnella, Marco Lorenzini, Paola Maletto, Corrado Marcetti, Stefano Neri, Enrico Panero, Francesco Piperis, Susanna Ronconi, Nicola Solimano e da Sergio Seggio (curatore e coordinatore).

Il libro è diviso in quattro sezioni, "Diritti economico sindacali", "Diritti sociali", "Diritti umani sociali e politici", "Diritti globali ed economico ambientali"; le sezioni, suddivise in 17 capitoli, presentano interviste a persone impegnate sul tema e che vengono dal mondo sindacale e dal terzo settore; il punto della situazione; le prospettive; alcune schede di approfondimento; una ampia cronologia di fatti dell'anno; le parole chiave; un paragrafo sui numeri; alcune schede sulle buone pratiche ed uno finale di bibliografia e di sitografia. Il Rapporto si configura come uno strumento di approfondimento – utile anche a scuola – sui temi dei diritti, non scontato, aperto ad uno sguardo globale e attento alle nuove sensibilità come nelle sezioni sul diritto alla città e sull'informazione. La mole del libro, più di mille pagine, sembra una scelta controcorrente di fronte a un'editoria saggistica che sforna sintesi e bigini. La struttura permette, comunque, letture trasversali e parziali più simili a quelle dei manuali.



## Occhi di gatta che salvano il mondo

STEFANO VITALE

In ricordo di Elsa Morante



**V**enti anni fa, il 25 novembre 1985, moriva Elsa Morante. Già quell'anno era stato terribile: in agosto s'era spento Italo Calvino. Leggero e mercuriale lui, triste e sola, lei. Entrambi, però, figli della stessa "ragion narrativa", sia pure da due angolazioni diverse: in Calvino la descrizione della realtà si trasfigurava in visione fantastica, in Elsa Morante il sortilegio magico del vissuto restituiva razionalità alla vita. Entrambi sono importanti per la letteratura dell'infanzia e dei ragazzi, entrambi hanno creato personaggi indimenticabili.

Ma è di Elsa che qui vogliamo raccontare. Nasce a Roma il 18 agosto del 1912: figlia di Irma Poggibonsi, maestra elementare ebrea, e di Francesco Lo Monaco. Cresce in casa del padre "anagrafico" Augusto Morante, istitutore in un riformatorio per minorenni. Un'esperienza che la segnerà per sempre. Come notava Giuseppe Pontremoli «la predilezione di Elsa Morante per le Cenerentole, per gli "idioti", per i luoghi scarnificati, per ogni entità costituzionalmente aliena dal potere, emerge con chiarezza fin dall'inizio». Intanto alla fine degli studi liceali, lascia la famiglia e va a vivere per conto proprio, mantenendosi con la redazione di tesi di laurea, dando lezioni private di italiano e latino, e in seguito collaborando a riviste e a giornali, tra cui il *Corriere dei Piccoli*. Tra il 1939 e il 1941 lavorerà per il settimanale *Oggi*. Nel '41 viene pubblicato il suo primo libro, *Il gioco segreto*, in cui è raccolta una piccola parte della produzione narrativa destinata ai giornali; mentre l'anno successivo appare il libro

di fiabe *Le bellissime avventure di Cateri dalla trecciolina*, illustrato della stessa Morante. Le sue personali e familiari inquietudini, il suo appassionato gusto della finzione emergono già nel *Diario*, redatto dal 19 gennaio al 30 luglio 1938, ma pubblicato solamente nel 1990.

Come è stato rilevato, è questa la "preistoria" della produzione della Morante in cui il mondo letterario è dominato da stelle, tigri, cicogne, folletti, fate e storie che parlano di bambini ai bambini con la freschezza, la semplicità disarmante, la seria gioia che solo i bambini conoscono. Ma è qui che Elsa elabora l'utopia della purezza dei bambini quali esseri in cui alberga una possibilità di riscatto per noi tutti. È una visione religiosa dell'infanzia, una religiosità laica che però introduce un elemento di malinconia mozartiana e di fatalismo disincantato che l'accompagnerà sino all'ultimo romanzo. L'opera che la impone alla critica fu *Menzogna e sortilegio* (1948). Si racconta della decadenza di una famiglia gentilizia del sud, attraverso la ricostruzione allucinata che ne fa una giovane donna sempre rinchiusa nella sua stanza. Nel romanzo esplose la sua poetica favolosa e magica nei termini di angosciosa separazione dalla realtà. In forme più ambigue e assillanti, il tema della solitudine, torna nel romanzo *L'isola di Arturo* (1957), storia di formazione di un ragazzo che vive come segregato nel paesaggio immobile dell'isola di Procida, all'ombra del grande penitenziario. Qui l'arrivo di Nunziata, madre-amante, lo obbliga ad abbandonare la solare felice isola

dell'infanzia, delle certezze assolute per affrontare un futuro carico d'incertezze. Nel 1958 pubblica la raccolta di versi *Alibi*. Come scrive Cesare Garboli, «le poesie di Alibi sono ossessionate dall'io e dalla fatalità». Ma, perciò sono importanti, vi riecheggia la sua "preistoria". Infatti è vivo un altro registro: quello "barbaro e giullaresco" carico di grazia, letizia e leggerezza, di ludicità irriverente, d'ilarità "pazzarella". Che ritroviamo, graffiante, ne *Il mondo salvato dai ragazzini* (1968). Articolato in testi dalla forma poetica, con strutture che ricordano gli esperimenti della neoavanguardia, accosta esperienze letterarie di segno diverso, dal dramma alla satira, dal "manifesto" al documento ideologico. Ma l'elemento unificante è una specie di tensione anarchica che libera i fantasmi della sofferenza nella giocosa fiducia accordata ai «ragazzetti celesti», ingenui portatori dell'unica possibile felicità, quella dell'innocenza divinamente barbara: «Quelli sono incredibili/ inconcepibili inammissibili sono tutti matti./ E non cullatevi nella speranza di poterli RIEDUCARE/ indi paternamente legittimare [...] contro la vostra sana ideologia la vostra brava polizia/

ghe/ peu ghestapò fbi mincul-pop ovra rapp & compagnia/ e tutta la vostra mortuaria litania/ci vale solo quell'unica eterna/ scaramanzia:/ l'allegria».

Elsa è costantemente oscillante tra vitalismo e pessimismo, tra utopia e fatalismo che si riflettono nel complesso romanzo *La storia* (1974), che racconta dell'Italia nel periodo devastante della seconda guerra mondiale e dell'incerta ricostruzione attraverso le vicende di una famiglia. Accusato di proporre messaggi poetico-consolatori, il romanzo esprime uno "scandaloso" rifiuto della storia, opponendo problematicamente il mondo "fanciullo e povero" al mondo fittizio, generatore di morte e di scempi. Intenso è anche il romanzo *Aracoeli* (1982), dove disegna il ritratto di un personaggio "diverso", disperatamente proteso a ricostruire, attraverso un viaggio, l'amata figura materna perduta e irraggiungibile. Anche qui, la prosa di Morante conferma un carattere fondamentale: un equilibrio miracoloso tra candore magico-evocativo e la febbrile capacità di penetrare nei recessi dei nostri sentimenti. La felicità è nostalgia ed ha gli occhi, bellissimi, di una gatta. E gli anni non sono mai stati d'un verde così struggente. ●