

# Sorprese. Delusioni. E speranze

CELESTE GROSSI

edit

«**N**oi vogliamo contare sulla scuola come una parte fondamentale nella costruzione di una nuova convivenza e vorrei qui ricordare il lavoro prezioso delle insegnanti e degli insegnanti che costituiscono un patrimonio per il futuro del nostro paese. Un patrimonio con cui lavorare e sconfiggere la peggiore delle selezioni di classe, quella che può colpire in giovane età ragazze e ragazzi, spingendoli all'esclusione. Vorrei ricordare da questa tribuna la lezione, in cui vorrei tutti ci riconosciamo, di una grande coscienza civile e di un riformatore del nostro paese che di questo tanto ci ha insegnato: don Lorenzo Milani». Il discorso di Fausto Bertinotti, subito dopo l'elezione a Presidente della Camera, aveva creato attese e speranze che il clima di solitudine e tristezza che negli ultimi anni si respirava nella scuola potesse rapidamente cambiare. Poi Romano Prodi ha presentato la lista dei ministri.

Confesso subito che non avevo mai sentito nominare l'angiologo Giuseppe Fioroni prima che Romano Prodi lo nominasse Ministro dell'istruzione (ministero a cui potrebbe presto essere nuovamente aggiunto l'aggettivo "pubblica"). Eppure mi occupo di scuola. E anche di politica. La sua nomina è stata una sorpresa non solo per noi, ma - crediamo - anche per l'interessato che - nell'assumere l'impegno di dirigere un dicastero che «entra nelle famiglie di tutti gli italiani» (ci siamo liberate, liberati, da Letizia Moratti, ma non dal familismo...) - ha commentato «è con immenso piacere e grande *modestia* [il ministro non si è mai occupato fino a questo momento di scuola] che mi avvicino ad uno dei ministeri vitali di questo paese».

Con Fioroni il ministero dell'istruzione torna a un cattolico doc, direi a un *democristiano*. Il neo ministro è vicino a Ruini, a Marini, ad Andreotti, non per età (ha solo 47 anni), ma per *fede* politica.

In un'intervista, rilasciata a Laura Cesaretti del *Giornale* un mese prima di diventare ministro, ha dichiarato la sua «visione integrata del sistema scolastico, che garantisca pluralità e pari opportunità e doveri a scuola pubblica e privata».

Molto meno sorprendente la nomina a viceministro all'istruzione di Mariangela Bastico. Una scelta che premia il suo impegno nella costruzione del programma di governo. Noi della redazione di *écoles* la ricordiamo per la caparbia con cui, a Milano nel novembre del 2005, in occasione dell'incontro "La scuola in testa" (organizzato da *ReteScuole* con la collaborazione della nostra rivista) aveva difeso la sua discussa Legge regionale n. 12/2003 in materia di istruzione e formazione professionale. E ci auguriamo che con la stessa caparbia sappia difendere la laicità della scuola, già molto provata dall'era morattiana.

All'Università è un'altra storia. Il ministero abbinato alla ricerca è andato al diessino del correntone Fabio Mussi.

Solo pochi giorni prima che il governo si insediasse Andrea Ranieri, responsabile del Dipartimento "Sapere, formazione, cultura" dei Democratici di sinistra, si era dichiarato contrario alla separazione del Ministero dell'istruzione da quello dell'Università e della ricerca «per almeno due buoni motivi: in primo luogo l'autonomia delle Istituzioni scolastiche e delle stesse Università richiede un Ministero con compiti di indirizzo e non di gestione; in secondo luogo ritengo che per la filiera del sapere debba essere prevista una gestione del tutto unitaria» (*Tecnica della scuola*, 13 maggio 2006). E non vorremmo proprio dover condividere le sue preoccupazioni, ma dobbiamo constatare che, dopo l'iniziale dichiarazione - «L'università e la ricerca sono settori da cui dipende una parte piuttosto grande del destino del Paese» -, Mussi ha continuato a parlare esclusivamente della ricerca preoccupandosi della scarsità delle risorse a essa destinate - «Su questo punto il programma dell'Unione è chiaro e netto: l'obiettivo nell'arco della legislatura è arrivare al 2% del Pil» -, come se non esistesse anche il gravissimo problema dell'esiguità di fondi destinati all'Università.

Concludiamo con un augurio sincero di buon lavoro (e ce n'è davvero tanto da fare) ai responsabili dei ministeri dell'Istruzione e dell'Università ai loro sottosegretari Gaetano Pascarella, Letizia De Torre, Luciano Modica, Nando dalla Chiesa. E con la speranza che sappiano rimettere i saperi al centro dell'attenzione di cittadine e cittadini, che si adoperino nel ridare passione e riconoscimento sociale alle insegnanti e agli insegnanti (e, per esempio, ci piacerebbe che anche quelli medi fossero chiamati a partecipare al sistema della ricerca), che riescano a invertire la tendenza in atto nelle società ricche della marginalizzazione della formazione, che comprendano il valore simbolico dei luoghi in cui il sapere si costruisce e avviino subito una "grande opera", un piano di ristrutturazione e risanamento degli edifici scolastici e universitari. E soprattutto che la smettano con le riforme calate dall'alto e stringano alleanze con l'intera società italiana per avviare un processo di trasformazione della scuola e dell'università dal basso che coinvolga e favorisca la partecipazione di chi la scuola la abita dal di dentro, compresi gli studenti e le studente. ●

Giuseppe Fioroni.



e

PAGINA

1

**I**l Forum sociale europeo di Atene ha indetto per novembre una settimana di mobilitazione per la difesa della natura pubblica della scuola e degli altri servizi che avrà al centro la giornata europea degli studenti (17 novembre 2006) e un'altra giornata di lotta degli insegnanti, quest'ultima da definire paese per paese. Che questa lotta di difesa sia urgente è dimostrato anche da vicende-sintomo strane che potrebbero sembrare quasi umoristiche come la soppressione delle diarie per le gite non all'estero e il tentativo del ministero uscente di far sparire senza preavviso i cedolini cartacei degli stipendi.

### *Gli esami "privati"*

Ciò accade mentre apprendiamo che per la prossima tornata di esami di Stato le scuole paritarie, finanziate e favorite con ogni mezzo legale e amministrativo possibile, fanno registrare un consistente incremento di candidati. Rispetto ai numeri raccolti nello stesso periodo (aprile) del 2005, le scuole private italiane contano più alunni interni, ma anche più esterni: coloro che si presentano agli esami senza avere seguito neppure un giorno di lezione. Dà l'esempio la Lombardia che stanziava quaranta milioni di euro alle private lombarde da sommare al contributo statale destinato agli alunni delle paritarie e al buonoscuola regionale. A conti fatti, una coppia lombarda con reddito medio potrebbe ricevere fino a 1.396 euro di rimborso per ogni figlio iscritto alle private. E già esplodono le polemiche: «Le nostre classi cadono a pezzi – dicono i dirigenti delle statali – e mancano i fondi per pagare i supplenti. Quei soldi servivano a noi».

### *L'essenza della relazione educativa*

Un'altra vicenda-sintomo: quella dell'Invalsi (Istituto nazionale di valutazione del sistema d'istruzione) territorio dell'ennesima protesta dei ricercatori, sempre più precari e con l'acqua alla gola. Nato come Cede (Centro europeo di educazione) l'Invalsi è il centro di ricerca del ministero dell'istruzione che si occupa di indagare nel campo dell'educazione, valutando e comparando a livello internazionale i metodi educativi, le competenze ecc. in collaborazione con istituti internazionali come l'Ocse e la Iea. Il problema è che dei 110 dipendenti ben 71 sono Co.co.co. e 51 di questi hanno il contratto in scadenza a fine giugno e vanno incontro alla mannaia dei tagli. L'Isti-

## La solitudine degli insegnanti

PAOLO CHIAPPE

Non è più possibile arginare con le vecchie forme di controllo burocratico o finanche poliziesco la disgregazione che svuota dal di dentro il senso stesso dello studio, questa disgregazione può essere affrontata solo con una nuova pratica della democrazia, della partecipazione responsabile e della scuola attiva: altro che circolari dei dirigenti buone solo a prevenire ricorsi, processi e grane

tuto nazionale di valutazione ha annunciato il licenziamento a partire dal 1 di luglio di 51 precari su un totale di 71. I motivi addotti dalla dirigenza, diretta espressione del ministro Moratti, sono legati al taglio del 40% delle collaborazioni previsto dalla legge finanziaria.

Ma in questo momento sarebbe sbagliato vedere solo lo scontro quantitativo sui tagli: è in gioco soprattutto l'"anima" della scuola pubblica, questa indubbiamente ha bisogno di soldi ma anche di uno spirito di innovazione che rimobiliti le persone. Anche su questi decisivi aspetti di qualità dell'apprendimento e di qualità delle relazioni relazione alcune vicende in parte purtroppo tragiche – come quella dello studente ucciso da una delle solite bravate notturne da gita scolastica – ci parlano della necessità di rompere la solitudine degli insegnanti di fronte al rischio educativo, se non si vuole che questi poveri cristi si trincerino (come fanno d'abitudine i loro dirigenti) dietro un muro di paralizzanti precauzioni burocratiche che ingessano tutto e mettono fine per anche alle più piccole forme di quotidiana iniziativa. «Controlli, assicurazioni, moduli non possono evitare tragedie come quella di Torino. Quello che manca è una condivisione profonda tra adulti e ragazzi, una relazione educativa capace di accordarsi su alcuni temi essenziali». Domenico Chiesa, insegnante e presidente nazionale del Cidi (Centro di Iniziativa Democratica Insegnanti, la principale associazione professionale italiana attiva in questo campo) spiega perché un numero sempre crescente di insegnanti ormai rifiuta di allontanarsi da scuola con gli studenti. «Se va avanti così potrebbe succedere davvero che le gite spariscano. Sono sempre di più i docenti, in ogni tipo di scuola, che rifiutano questo incarico e che giustamente nessuno può obbligare a fare. Quello che manca, purtroppo, è l'essenza della relazione educativa. L'unico modo di proteggere gli studenti e se stessi è parlare con loro e mettersi d'accordo su ciò che è lecito fare, su ciò che è pericoloso e ciò che può essere tollerato».

Che cosa succede se tra prof e studenti questo dialogo non è possibile? «Che manca qualsiasi strumento di controllo. L'insegnante è responsabile di ciò che accade, anche in classe. Ma non è un carabiniere e ci sono situazioni, come i pernottamenti in albergo, nelle quali controllare è impossibile».

### *Baby teppisti e videofonini*

Senza criminalizzare nessuno, altri esempi.

Assago, sala giochi: «Perché non andiamo a fare un po' di casino a scuola?». Detto, fatto. In scooter bastano pochi minuti per raggiungere le medie "Sandro Pertini", frequentate fino a qualche anno fa dai ragazzi del gruppo, otto adolescenti di buona famiglia tra i quindici e i diciassette anni. I baby teppisti entrano nella scuola rompendo una finestra al primo piano: poi svuotano gli estintori nelle aule, imbrattano i muri, rovesciano armadi e scaffali, lanciano i computer nel laghetto artificiale del giardino. Uno di loro, un ragazzo che frequenta un istituto superiore della zona, scrive sulla lavagna frasi offensive dirette alla sua ex professoressa di lettere. La bravata viene anche immortalata sui videofonini.

Il foglio arriva sul banco: Cicerone, il più temuto. Sono gli ultimi compiti in classe, meglio non rischiare. La mano cerca il telefonino nascosto nell'astuccio, le dita scorrono sui tasti e compongono la prima frase. Collegato: il sito traduce l'intero testo e il nove è assicurato. Versioni via sms, la sufficienza ora si ottiene così. Basta collegarsi e pagare: tre, dieci, dodici euro, si arriva anche a sedici euro per salvare l'anno scolastico. Succede in molti licei di Milano, dal "Parini" al "Severi", dal "Vittorio Veneto" al "Berchet" (anche se i presidi di smentiscono): uno studente compra la versione collegandosi a un sito (ce ne sono a decine) o chiamando un privato (contattato sulla rete) e, nel giro di pochi minuti, parte il tam tam. ●



## IL NODO DEL BIENNIO Per un sapere critico e creativo

Firenze, sala dell'Archi, piazza dei Ciompi 11  
9 settembre 2006, ore 10 - 18

La scuola è oggi, ma non da ieri, in una profonda crisi di senso. Non solo per le ferite che le ha inflitto la riforma morattiana nell'era berlusconiana che finalmente volge al tramonto, ma anche per i processi di trasformazione socio-economica e culturale (la privatizzazione neoliberista; la trasformazione tecnologica che crea nuovi e più potenti mezzi di trasmissione; la scissione del tradizionale nesso tra formazione scolastica e lavoro; l'esplosione dei saperi oltre i confini del canone) che l'hanno progressivamente marginalizzata e impoverita nella sua funzione sociale e culturale. Questa crisi e questo passaggio d'epoca, anche politico, è al tempo stesso un'occasione storica per imprimere una direzione diversa al cambiamento in corso. Per far questo c'è bisogno al tempo stesso di una profonda trasformazione culturale dell'insegnare e della scuola; e d'altra parte di una riforma profonda che parta dal basso, capace di rimettere in gioco i soggetti dell'educazione, di re-istituire la scuola come uno spazio in cui la formazione e l'autoformazione si intersecano, in cui la socializzazione non sia soltanto custodia e obbligo, ma anche assunzione di decisioni attraverso processi di decisione e deliberazione collettiva. È possibile costruire una scuola come luogo comune di formazione dell'identità, di senso e di ricerca culturale, di convivenza e di incontro? A partire dal rifiuto della canalizzazione precoce, di una formazione addestrativa e omogeneizzata, è possibile ripensare la scuola come un contesto di apprendimento ricco di risorse e di idee che pone al centro del lavoro il fare, la creatività, i saperi critici, non dunque luogo di frammentazione tayloristica del tempo, ma piuttosto luogo di incontro e di sintesi, di costruzione collettiva della complessità?

Il seminario di *école*, *Il nodo del biennio. Per un sapere critico e creativo* è una sede che la rivista offre alla discussione collettiva. Vogliamo incontrare associazioni, coordinamenti, reti, insegnanti, studenti, soggetti istituzionali e sindacali per discutere di questi temi e provare a ripensare insieme una formazione comune.

Il seminario si terrà a Firenze sabato 9 settembre (presso la sede dell'Archi in piazza dei Ciompi) e sarà organizzato in collaborazione con la FICEMEA. È previsto, a livello nazionale, l'esonero per gli insegnanti in servizio. Arrivederci a Firenze.

Info: tel. 031.268425, [coecole@tin.it](mailto:coecole@tin.it), [www.ecolenet.it](http://www.ecolenet.it).

## Del biennio prossimo venturo

PINO PATRONCINI

Pare che ci siamo. Ormai l'idea che si debba portare l'obbligo scolastico a 16 anni sembra essere parte del programma del futuro governo di centro-sinistra. Uno sguardo alla vecchia Europa può essere utile ora che, definita formalmente la scelta dell'obbligo a 16 anni, si presenta la scelta sostanziale: che tipo di obbligo? In quale tipo di scuola?

A livello europeo il carattere ancora prettamente scolastico di quella fascia di scolarizzazione che da noi coincide col biennio è fuori discussione. Da questo punto di vista una struttura unitaria del biennio è inevitabile se si vuole che corrisponda alle caratteristiche di inclusione, di orientamento e di non pregiudizio per scelte future dell'alunno, caratteristiche che la scuola europea tuttora ha nella maggior parte dei casi. A meno che quando si parla di Europa si voglia intendere non l'Europa che, malgrado tutto, esiste ancora realmente, bensì quella che i vari Berlusconi, Aznar, De Villepin vorrebbero realizzare

Portare l'obbligo scolastico a 16 anni sembra essere parte del programma del futuro governo di centro-sinistra. La cosa naturalmente non soddisfa tutti. Per alcuni l'obbligo scolastico a 14 anni bastava e avanzava. Lo si è visto col precedente governo, il cui primo atto era stato la ritirata dal "piccolo avanzamento" di Berlinguer, che l'aveva portato a 15 anni. Lo si è visto con l'impacchiamento del "diritto-dove-

re", che obbligo non era ma che mistificava la cosa. Tuttavia di persone che la pensino così a sinistra, per fortuna, ce ne è poche. Piuttosto saranno invece delusi quanti si aspettavano un innalzamento a 18 anni, ma anche in questo caso il fronte dei "diciottisti" si divide: una parte infatti pensa che l'innalzamento a 16 sia solo la prima tappa di un successivo innalzamento ulteriore.

Ma c'è anche chi, invece, l'innalzamento a 18 proprio non lo prevede e parla per il periodo 16-18 anni di obbligo solamente formativo, laddove formativo sta a significare la formazione professionale o l'avviamento al lavoro.

Merita attenzione questa faccenda dell'obbligo formativo. Naturalmente si può sempre pensare che è meglio di niente, ma c'è da chiedersi se il senso di un percorso di studi obbligatorio debba essere questo. C'è all'origine del concetto di obbligo scolastico una valenza civile e collettiva che va ben oltre la valenza utilitaristica individuale, contenuta nell'apprendimento di una professione. Non a caso il rivoluzionario repubblicano francese Hyppolite Carnot nel 1848 diceva «Poiché la Repubblica si distingue dalla monarchia perché è il popolo che comanda, è interesse della Repubblica che il popolo sia istruito» e persino nell'Italia post-unitaria, che pure repubblicana non era, si parlava di «coscrizione scolastica», quasi si trattasse di un dovere patriottico. Viene dunque spontaneo domandarsi che c'entri con tutto ciò l'obbligo formativo.

### Spinte alla disgregazione

Ma, tornando all'obbligo a 16 anni, anche questa scelta, che pure può parere riduttiva, non va sottovalutata. Essa è infatti meno scontata di quanto si pensi, anche se si tratta di un obiettivo che ci si pone da tempo (almeno dalla metà degli anni Settanta) e di una misura in vigore nella maggior parte dei paesi economicamente avanzati. Tanto per stare nella vecchia Europa è bene che si sappia che l'Italia è l'unico paese in cui l'obbligo è a 14 anni: in Portogallo, Irlanda, Grecia, Lussemburgo e Austria è a 15 anni mentre in tutti gli altri paesi, Est europeo compreso, è almeno a 16 anni e in Germania Danimarca Olanda e Belgio è già a 18.

Ma è anche bene che si sappia che in tutti questi paesi l'innalzamento dell'obbligo è avvenuto negli anni Sessanta o Settanta, in un momento, cioè, in

cui era predominante nella società una cultura integrazionista. Era, cioè, il tempo in cui i governi, a prescindere che fossero di destra e di sinistra, pensavano che il compito dello stato fosse quello di favorire l'integrazione sociale e che la scuola fosse l'istituzione pubblica che meglio poteva assolvere a questo mandato.

E non erano solo i governi: c'era una predisposizione nell'opinione pubblica. Tutti pensavano che lo Stato e la società dovessero fare qualcosa in tal senso.

Oggi questo non è più scontato: né nell'opinione pubblica né nell'operato degli Stati. Vi sono anzi diverse spinte alla disgregazione, la quale, secondo qualcuno, crea più opportunità economiche e quindi più opportunità di crescita della ricchezza e, alla fin fine, della società.

Queste spinte si registrano nel tentativo di tornare a percorsi più fortemente differenziati ad ogni pie' sospinto, a scelte precoci, a forme di segregazione scolastica. In Italia questa cosa la si è letta nella separazione a 14 anni tra un percorso liceale statale e un percorso di formazione professionale previsto dalla legge Moratti. Ma anche in Spagna, ai tempi di Aznar, qualcosa di analogo è stato tentato con l'introduzione nella scuola media di percorsi differenziati (di avviamento al liceo, alla formazione professionale, al lavoro), obbligatori in base all'andamento scolastico, oggi fortunatamente soppressi dalla nuova legge di ordinamento del governo Zapatero. E in Francia, volendo imputare alla scuola il fallimento sociale espressosi nella rivolta delle *banlieues*, l'accesso all'apprendistato e alla formazione di apprendista è stato proprio recentemente abbassato a 14 anni, quando i ragazzi sono ancora nella scuola "media", che lì è di quattro anni.

### Il biennio comune

Ecco dunque che, definita formalmente la scelta dell'obbligo a 16 anni, il problema si ripresenta sotto altra forma: che tipo di obbligo? In quale tipo di scuola?

Nel caso italiano non mancano coloro che insistono sul fatto che comunque dai 14 ai 16 anni non ci starebbe male un'integrazione con la formazione professionale.

A volte si ha l'impressione che, chi sostiene questa tesi, non sappia bene che cosa sia la formazione professionale in Italia: c'è chi la confonde con l'istru-

zione professionale, ma in questo caso non ci sarebbe problema essendo questa uno degli ordini in cui da decenni si divide la secondaria superiore; c'è chi la confonde con l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, e allora il problema c'è ed è quello di un ragazzo che fino ai 15 anni non potrebbe neppure entrare nel mondo del lavoro.

Ma, se chi sostiene questa tesi sa bene di cosa parla e magari la sostiene dicendo che in tutti i paesi europei dopo la scuola media si può andare in formazione professionale, è bene avere chiaro una caratteristica strutturale della nostra scuola: la scuola media italiana è nei sistemi europei l'unico ciclo medio che duri tre anni, dagli 11 ai 14 anni di età dell'alunno. In quasi tutti gli altri paesi la scuola media, sotto nomi diversi (*college, educación secundaria obligatoria, comprehensive school, secondary school, gymnasios*) o addirittura, come nei paesi scandinavi, sotto la forma di ciclo superiore della primaria o della scuola di base, dura quattro o cinque anni e/o copre un'età che va o dai 10 ai 15 anni (Germania), o dai 12 ai 16 (Spagna, Belgio, Scozia) o dagli 11 ai 16 (Inghilterra e Galles) o dagli 11 ai 15 (Francia, Svizzera) o dai 13 ai 16 (Danimarca, Finlandia, Svezia, Norvegia) o dai 12 ai 15 (Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Olanda, Portogallo).

In un caso o nell'altro o coincide con la conclusione dell'obbligo scolastico a 15 o a 16 anni o si avvicina comunque di molto al sedicesimo anno di età. Non si pone dunque in questi paesi (o, per lo meno, finora non si è posta) la questione se l'obbligo scolastico debba essere assolto nella scuola o possa essere assolto fuori di essa, ad esempio nella formazione professionale.

Fanno eccezione alcune situazioni particolari: in Francia, Belgio, e nella recente legge spagnola, ad esempio, è previsto che si possa entrare in corsi di formazione professionale o di avviamento al lavoro anche senza aver terminato la scuola media, ma solo dopo averne superato l'età limite di 15 o 16 anni senza successo. Per converso in paesi come la Germania o la Svizzera dove la scuola media termina a 15 anni, il primo anno di apprendistato o di formazione professionale, che dir si voglia, è ancora un anno totalmente di scuola. Negli altri paesi europei dunque il ciclo intermedio copre grosso modo un'età che nel caso italiano è coperta non solo dalla scuola media ma anche dal biennio iniziale della secondaria superiore e praticamente quasi ovunque



que risponde a quello che i francesi hanno ben chiaramente definito come un biennio di osservazione all'inizio e biennio di orientamento negli ultimi anni.

Fa eccezione la Germania dove "l'orientamento" è immediato e forzoso, determinato in uscita dalle elementari a 10 anni in base ai risultati e canalizzato fin dalla prima "media" o in un *Gymnasium* (pre-liceale), o in un *Hauptschule* (pre-professionale) o in una *Realschule* (pre-tecnico) oppure in una *Gesamtschule* (comprensiva). Altrove (Austria, Olanda, Belgio fiammingo), dove pure persistono più scuole medie, struttura, discipline e programmi, soprattutto dei primi anni, hanno però finito con l'avvicinarsi molto.

In alcuni paesi come Francia, Belgio e Svizzera (ma in tal senso sembra ultimamente orientarsi anche la Spagna) la scuola media si divide in un ciclo uguale per tutti nei primi anni e in un ciclo parzialmente differenziato nella fase terminale: in Francia l'ultimo biennio è diviso in tecnologico e generale, in Belgio in generale, tecnico e artistico, in Svizzera in generale, tecnico e professionale. L'accesso a queste due o tre pre-canalizzazioni è però libero e la loro scelta non è vincolante per il percorso successivo.

### La scelta "generalista"

A questo punto però la struttura dei sistemi deve fare i conti con la scelta degli alunni e delle loro famiglie e soprattutto con la sua evoluzione storica. Così se in Francia nel 1975 l'utenza si divideva al 50% tra i due bienni terminali della scuola media, oggi 9 alunni su 10 finiscono nel canale generale. E se in Germania negli anni cinquanta il 75% dei ragazzi frequentava l'*Hauptschule*, pre-professionale, oggi più di metà dell'utenza si distribuisce nella *Realschule* o nella *Gesamtschule* mentre l'*Hauptschule* si è praticamente ridotta ad un ghetto dequalificato per i figli degli immigrati, che abbassa la qualità complessiva del sistema scolastico (vedi i pessimi risultati nell'inchiesta Ocse-Pisa) e che, per la sua valenza segregante, è "sotto l'asso di briscola" delle sanzioni dell'Unesco.

Ed è significativo che anche in Spagna i due terzi dei ragazzi che continuano gli studi dopo la secondaria obbligatoria scelgano il liceo (*bachillerato*) e solo un terzo la formazione professionale, con grave pregiudizio per il mercato del lavoro iberico, carente di quadri tecnici.

Si verifica perciò in tutta Europa un fenomeno che ben conosciamo anche in Italia: la maggior parte degli alunni tende a orientarsi verso studi generalisti. Lo consentono situazioni migliori dal punto di vista economico, ma lo determina anche il bisogno di rinvii scelte professionali sia per le più alte e complesse competenze oggi richieste, sia per le incertezze del mercato del lavoro. Si tratta di un fenomeno in atto da tempo che va governato e non "sovraeccitato" o lasciato allo stato brado, come è successo con la riforma

Moratti, che ne ha determinato un'impennata, che rischia di rivelarsi fatale per gli studi tecnico-professionali italiani. ●

### NOTA

1. Tanto più che in questi paesi anche la formazione professionale dei giovani è prevalentemente concepita come apprendistato scolastico, vale a dire lavoro a tempo parziale più scuola a tempo parziale, in cui si entra di fatto dopo il sedicesimo anno di età. Una soluzione molto più "repubblicana" di quella che prevederebbe una delega a entità diverse da quelle scolastiche.

## E se fosse meglio l'antico "Classico"?

MONICA ANDREUCCI

I dati delle pre-iscrizioni alle scuole superiori per il prossimo anno scolastico dicono che c'è la tendenza al sensibile incremento per i Licei cui corrisponde una flessione per l'istruzione Professionale. Stabili con qualche incertezza – secondo le aree geografiche – i Tecnici. Già la scorsa stagione si era così configurata, con le statistiche di dicembre che davano un +2% su Scientifico e (sorpresa!) Classico, a scapito degli altri percorsi, globalmente penalizzati (-4%). Il dato col segno più è reso ancor più significativo dall'andamento precedente, che vedeva dal '99 una crescita totale del 3%. Per analizzare questo fenomeno, citiamo qualche spunto da un corsivo di Beppe Severgnini del 9 dicembre 2006, pubblicato sul Corsera. C'è di che riflettere...

«Spiegazioni? – scrive – Ne propongo due. Davanti alla varietà dell'offerta (le scuole dopo-medie sono diventate una *kermesse* di laboratori, sperimentazioni d'ogni tipo, ore aggiuntive, contributi esterni di esperti – N.d.r.), c'è un po' di confusione nelle famiglie, che si rifugiano nei corsi conosciuti. [...] Risultato: grande consapevolezza e notevole incertezza, e le due cose vanno insieme, solo l'ignoranza è rassicurante». «Mi sembra poi che molti genitori considerino le Superiori come un momento di passaggio. Una laurea svalutata – sottolinea realisticamente lo scrittore – richiede spesso studi ulteriori: il Liceo, un tempo penultimo ciclo, è diventato una super-scuola media per adolescenti di lungo corso».

Giovani che crescono e cercano una loro strada, famiglie sfiduciate e prospettive socio-economiche tutte da costruire stanno chiedendo insomma alla Scuola un aiuto, un supporto intellettuale valido. Tanto più che ci si rivolge sempre più al Liceo più tradizionale come scoglio cui aggrapparsi nell'incertezza: qualcuno ricorderà le lunghe file alla segreteria di un Ginnasio napoletano costretto poi a ricorrere dei test di accesso per selezionare le iscrizioni. Pochi anni fa questo non sarebbe accaduto. «Il Classico non è un "capriccio anacronistico" – commenta ancora Severgnini – ma una palestra efficace, e sottolineo l'attributo. Non per fare del romanticismo o dell'ideologia sugli studi classici, ma i ragazzi che escono da queste scuole, se hanno avuto docenti adeguati, mostrano spesso una mente elastica. Anche grazie al greco – "so di rischiare, con questa affermazione" – questa scuola è un corso di meccanica del pensiero. Qualunque macchina ti sottopone poi la vita – un mestiere difficile, una nuova lingua, un coniuge impegnativo... – saprai metterci le mani (il successo dell'intervento è cosa diversa)».

E ancora: «Non è necessario che una ragazzina di 14 anni si innamori perdutamente di Virgilio e Parmenide: se lo facesse, la porterei dritta dallo psicologo. L'importante è che li trovi abbastanza interessanti (curiosi, strani, matti) da non soffrire troppo mentre li studia. Poi, chiuderà i suoi libri e andrà a vivere la sua vita».

Severgnini così conclude: «Con questo, non pretendo di comunicare certezze, non ne possiedo neanche io. Ma ho letto Natalia Ginzburg nelle *Piccole Virtù* e mi ha consolato: "La scuola dovrebbe essere fin dal principio, per un ragazzo, una battaglia da affrontare da solo, senza di noi. Dev'essere chiaro che quello è il suo campo di battaglia, dove noi non possiamo dargli che un soccorso del tutto occasionale e irrisorio". Mi sembra saggio. Consigliamoli, quei ragazzi, com'è giusto; e poi salutiamoli con la mano, perché il viaggio che vanno a cominciare è cosa loro». ●



# pre

## Due culture

FILIPPO TRASATTI

Serve a qualcosa il latino? L'italiano è una lingua inadatta alla divulgazione? Il pensiero umanistico è responsabile della scarsa circolazione della cultura scientifica in Italia?

questione del latino come lingua per ragionare.

Il Pasquali grande latinista già nel 1930 smontava così il mito del latino capace di rafforzare le abilità logiche: «la logicità è una leggenda inventata dai maestri di scuola. Di quel mito noi non abbiamo bisogno. Il nucleo storico di esso si riduce a ben poco. Dell'ultimo periodo repubblicano è divenuta per noi classica, canonica, specie la letteratura prosastica più alta, l'eloquenza e la filosofia, soprattutto di Cicerone.

Quella "logica" che si rivelerebbe nell'applicare senza eccezione i canoni della *consecutio temporum* e nel distinguere sottilmente tra indicativo e congiuntivo nelle proposizioni subordinate, non c'è mai stata in latino prima o dopo Cicerone; c'è solo in certo Cicerone e, si può aggiungere, non è così logica come nei manuali. In molte proposizioni di Cicerone, anche quello delle

orazioni più togate e limate, usa indicativo e congiuntivo, presente e imperfetto senza distinzione intellettuale, caso mai per riguardo a eufonia e ritmo più che per obbedienza alla logica. Anche Cicerone per nostra fortuna era un uomo vivo che scriveva una lingua viva. Ma i maestri di scuola italiani seguivano a dare un voto buono o cattivo ai ragazzi di liceo, unicamente secondo che questi rispettino o no la *consecutio temporum* o adoperino il congiuntivo nelle secondarie ubbidendo a certe regole ferree quanto fantastiche. Questi professori sono tutti malati di *coniunctivitis professoria*» (cit. p. 86-87)

Bernardini propone giustamente l'idea della matematica come linguaggio, una visione costruttivista della scienza, l'importanza per la scienza di storici della scienza seri e competenti, ma di questi secondo lui non c'è traccia. ●

Queste e molte altre le domande che pongono Carlo Bernardini e Tullio De Mauro in *Contare e raccontare* (Laterza, 2003). Il libro ha la forma di un epistolario minimo. Un matematico e un linguista si scrivono l'uno l'altro una lettera per discutere intorno alla questione delle due culture. La tesi di fondo di Bernardini, che lamenta l'incultura scientifica degli italiani, è che in questo abbia una certa responsabilità proprio la nostra cultura umanistica. E cita facilmente Croce con la sua volgarità verso la scienza. De Mauro giustamente gli risponde che l'umanesimo, quello dei filologi e degli studiosi è anche rigore, almeno a partire dalla *Donazione di Costantino* di Lorenzo Vala. Che poi questo in molti casi non si verifichi ha a che fare con la sciatteria, piuttosto che con l'umanesimo.

A proposito della varia umanità, De Mauro cita un passo di Pasquali che risponde in modo secco e definitivo alla

## 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)

## Salviamo la Costituzione per salvare la scuola pubblica

ANTONIA BARALDI SANI \*

Il no al referendum costituzionale, insieme alla richiesta di abrogazione delle leggi Moratti, è solo il primo indispensabile passo per poter attuare pienamente l'articolo 33 della Costituzione: «La Repubblica [...] istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi». Questo articolo, garanzia del carattere disinteressato, laico, pluralista e universale dell'istruzione connesso alla forma dello Stato-Repubblica, è ancora in vigore, ma la sua attuazione, già contraddetta dall'immissione nel sistema scolastico nazionale delle scuole "paritarie" aventi finalità proprie, (tanto che non si può più parlare di "sistema scolastico statale" ma di "sistema scolastico nazionale"), subirebbe un colpo definitivo se passasse questa malaugurata riforma, poiché non si potrebbe più parlare nemmeno di "sistema scolastico nazionale", ma di "regionalizzazione" del sistema scolastico, con un rispetto dei valori fondamentali della nostra convivenza democratica a dir poco a macchia di leopardo. Un promemoria su Costituzione e istruzione. Prima del voto referendario

L'articolo 117 della Costituzione promulgata il 27 dicembre 1947 assegnava alle Regioni in materia di istruzione *esclusivamente* compiti di carattere assistenziale (per l'espletamento del diritto allo studio) e di addestramento al lavoro (tramite corsi di formazione professionale), compiti che *non* riguardavano *l'unitarietà del sistema scolastico di pertinenza statale*.

Le modifiche del Titolo V della parte seconda della Costituzione (Legge costituzionale 18 ottobre 2001) hanno conferito alle Regioni competenze estranee al citato articolo 117. Mentre lo Stato mantiene *legislazione esclusiva* nelle "norme generali sull'istruzione", le Regioni entrano in concorrenza con lo Stato (*legislazione concorrente*) nell'«istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale» (queste ultime di esclusiva competenza regionale).

Tra le modifiche del Titolo V è stata fondamentale, per quanto riguarda l'istruzione, quella relativa all'articolo 114 «La

Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato». Lo Stato non coincide più con la Repubblica, ma diviene uno dei suoi elementi costitutivi. Da questa nuova formulazione trae legittimazione il nuovo assetto dell'istruzione, "diviso" tra Stato e Regioni.)

### A proposito di autonomia

L'*autonomia scolastica* è prevista nella Legge 59/ 97 (Riforma della Pubblica Amministrazione). Benché all'articolo 21 l'autonomia delle istituzioni scolastiche sia stata inserita dal legislatore nel processo di realizzazione dell'autonomia dell'intero sistema formativo, in realtà essa si è manifestata come un provvedimento atto a consentire ai *singoli istituti* la facoltà di realizzare al proprio interno interventi autonomi di carattere organizzativo e didattico, con conseguenze non positive sull'unitarietà del sistema scolastico nazionale. Tale autonomia risulta costituzionalizzata – come

si è visto – con le modifiche del Titolo V. L'autonomia delle singole istituzioni scolastiche ha reso più facile l'inserimento nel sistema scolastico nazionale delle scuole private che in base alla legge 62/2000 chiedono e ottengono la parità con connessi finanziamenti statali (e regionali, dopo le modifiche del Titolo V).

La legge Moratti (Legge 53/2003) di riforma del sistema scolastico, sulla base delle modifiche del Tit. V, prevede il passaggio alle Regioni degli Istituti Professionali di Stato, amputando una parte cospicua del sistema formativo nazionale dalla sua sede costituzionale: lo Stato.

### Uno scenario allarmante

Lo spazio concesso alle Regioni con la "legislazione concorrente" ha creato un contenzioso già approdato alla Corte Costituzionale. Le leggi regionali, non più limitate a interventi sul diritto allo studio, ma rivolte sia al "buono scuola" per favorire la frequenza alle scuole private, sia all'istituzione di "bienni integrati" sperimentali, tendenti a occupare spazi di pertinenza del sistema scolastico nazionale creano una contraddizione palese con l'articolo 33 della Costituzione.

I docenti degli Istituti Professionali di Stato – dopo mesi di ansie – sono per ora moderatamente tranquilli, sia per il rinvio al 2007 dell'entrata in vigore della riforma nella scuola superiore, sia perché non verrebbero comunque "regionalizzati" fino al 2010. In molti pensano cosa sperimentare per conferire un *look* "da liceo" al proprio istituto professionale. L'incognita della gestione regionale spaventa tutti.

La valorizzazione del ruolo del dirigente scolastico, prevista con apposito decreto, segno di un'autonomia scolastica in chiave verticistica, prelude in prospettiva all'assunzione diretta dei docenti da parte delle istituzioni scolastiche. (Non sono timori infondati: c'è un decreto in itinere che adombra situazioni del genere...)

La Riforma della parte seconda della Costituzione approvata dall'attuale maggioranza peggiorerebbe ulteriormente la condizione dell'istruzione nel nostro paese.

Infatti, le ulteriori modifiche dell'articolo 117 attribuiscono alle Regioni potestà legislativa esclusiva in «organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l'autonomia scolastica; la definizione della

Sul sito di *école* si può leggere l'introduzione di *Sana e robusta costituzione. Percorsi educativi nella Costituzione Italiana*, il libro di Raffaele Mantegazza, pubblicato nel 2005 dalle Edizioni La meridiana, Collana "Partenze... per educare alla pace", (Molfetta - Bari, pp. 92, euro 14,00).

parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione».

Ciò significa che:

- ogni Regione potrebbe emanare proprie leggi in materia di dimensionamento delle istituzioni scolastiche, di modelli organizzativi, di organizzazione e gestione del personale. Alle circolari ministeriali si sostituirebbero Regione per Regione le circolari degli assessori e della burocrazia locale... (un esempio lo troviamo nella Provincia di Bolzano dove l'amministrazione e gestione del personale è stata ceduta dallo Stato alla Provincia nel 1996. Le buste paga sono quasi il doppio di quelle stabilite nei CCNN, ma sono più pesanti le mansioni aggiuntive, sia in termini di orario che di prestazioni in tutti gli ordini e gradi di scuola...);

- ogni Regione potrebbe emanare una propria normativa per il reclutamento, i trasferimenti ecc. (È evidente che aumenterebbero le richieste di trasferimento verso le regioni più ricche o più disponibili a investire risorse nell'istruzione. Si creerebbero disparità inaccettabili nella categoria, con inaccettabili ricadute su alunni e alunne, oltre al caos più assoluto per alcuni anni). Ben peggio della "legislazione concorrente"!

- l'istruzione perderebbe il suo carattere nazionale ed istituzionale per diventare essenzialmente un "servizio pubblico" organizzato e gestito sulla base di valutazioni ed esigenze localistiche. (I docenti, gratificati da compensi più elevati elargiti da qualche regione, sarebbero in grado di opporsi a una deriva che porterebbe sempre più a una scuola "mercantile", frutto di una collaborazione con aziende del territorio, più attenta agli "affari" locali che alla formazione delle giovani generazioni?)

Questa riforma costituzionalizzerebbe in sostanza l'idea di scuola sottesa nelle leggi Moratti!

Altro punto preoccupante è il ruolo dell'autonomia scolastica in simile contesto. Andrebbe a sommarci nei contenuti didattici alle istanze regionali potenziando aspetti legati esclusivamente alle specificità del territorio? O - meno verosimilmente - tenderebbe a riportare la scuola a quella funzione formativa "universale" che suggerì a Calamandrei la definizione della scuola come "organo costituzionale"? ●

\* Comitato "difendiamo la Costituzione" - Roma

# LE LEGGI

## Quale scuola il 1 settembre?

CORRADO MAUCERI

Prende l'avvio la nuova legislatura e il mondo della scuola che aveva contestato la politica della Moratti si domanda: A settembre prossimo si manterranno le anticipazioni per la scuola dell'infanzia e primaria con tutte le conseguenze che ne derivano? Si manterrà l'orario "spezzatino"? Si reintrodurrà formalmente il tempo pieno e tempo prolungato? Si eliminerà la figura del tutor con le conseguenti logiche di gerarchizzazione del lavoro scolastico? Si ripristinerà ed eleverà l'obbligo scolastico? Il programma dell'Unione prevede l'abrogazione di tutte le parti delle leggi Moratti in contrasto con le scelte del programma; ma quali sono le parti delle leggi Moratti compatibili con la politica scolastica che l'Unione intende realizzare?

L'esito delle elezioni politiche non è stato certamente esaltante; dopo cinque anni di malgoverno, di leggi *ad personam*, di riforme devastanti come quella della scuola era da aspettarsi un rifiuto di massa delle politiche delle destre: Berlusconi è stato cacciato dal Governo, ma non si può dire che il berlusconismo sia stato sconfitto. L'Unione peraltro dispone di una maggioranza riscata con un programma che, per quanto riguarda la scuola, certamente non è chiaro e puntuale.

### Fermiamo la Moratti

In vista dell'inizio del prossimo anno scolastico cosa si farà? I comitati "Fermiamo la Moratti", nati in molte parti del Paese, hanno ribadito che le leggi Moratti debbano essere tutte e subito abrogate, evitando quindi da subito ogni forma di attuazione.

I primi decreti della Moratti sono stati finora largamente contestati e quindi in gran parte non applicati; per dare certezza e serenità nelle scuole ora devono essere subito abrogati; nel contempo deve essere subito tolta di mezzo la riforma della scuola secondaria; è vero che l'articolo 27 del Decreto Legislativo n. 226/05 (il decreto attuativo della riforma per la scuola secondaria) ha previsto uno slittamento dell'entrata in vigore di tale riforma al 2007/2008; ma è pure vero che la Moratti, in palese violazione del medesimo articolo 27 che precludeva in modo esplicito al Ministero qualsiasi iniziativa di sperimentazione, con il Decreto Ministeriale 31.01.2006 n. 775 ha disatteso tale preclusione; difatti il Ministro con l'evidente scopo di creare il fatto compiuto, avvalendosi della competenza malauguratamente attribuita al Ministro dall'art. 11 del Regolamento sull'autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/99) ha emanato il Decreto Ministeriale 31.01.2006 n. 775 con cui ha promosso «un progetto, in ambito nazionale, concerne l'introduzione di innovazioni riguardanti gli ordinamenti liceali e l'articolazione dei relativi percorsi di studio, come previsto dal Decreto Legislativo n. 226/05»; tali innovazioni dovrebbero attuarsi nell'anno scolastico 2006/2007, limitatamente alle prime classi, nel contesto della programmazione della rete scolastica.

Alcune Regioni (quelle di centro-sinistra) hanno contestato sia con ricorso sia al Tar che alla Corte Costituzionale il decreto che oltretutto invade competenze proprie delle Regioni, altre Regioni (ovviamente quelle delle destre) si sono già attivate per darne attuazione; in tale modo ancora una volta si mette in discussione il carattere nazionale dell'istruzione scolastica e la stessa autonomia della scuola che in aspetti importanti e delicati come la riforma della scuola secondaria, è strumentalizzata da logiche che non hanno molto a che vedere con le necessità della scuola.

È auspicabile che la nuova maggioranza parlamentare superi le ambiguità del programma e, tolte di mezzo subito le leggi Moratti, avvii un processo condiviso di riforme; il mondo della scuola ha già elaborato con una proposta di legge di iniziativa popolare che può essere un terreno concreto di confronto e di impegno unitario. ●



# IL PRIDE NAZIONALE A TORINO

CESARE PIANCIOLA

Le differenze e la pluralità umana come un bene prezioso per tutti

**L** 17 giugno 2006 si svolgerà a Torino il Pride nazionale del movimento gay, lesbico, bisessuale e transgender. Sarà, nelle intenzioni degli organizzatori, un appuntamento di particolare rilievo per chiedere conto al nuovo governo «delle legittime aspettative non di una minoranza, ma della maggioranza della popolazione che vuole una Italia più europea, più libera, più responsabile, più accogliente». Il punto è infatti questo: riaffermare come questione di tutti e non solo di una minoranza, come questione basilare di laicità e di democrazia, il diritto degli individui a pensare, ad esprimersi, a manifestare liberamente il proprio progetto di vita, senza dover sottostare a modelli imposti da autorità tradizionali (*in primis* dalla Chiesa cattolica) e da maggioranze che confondono troppo spesso il loro attaccamento acritico all'eredità dell'ordine patriarcale con l'osservanza di una pretesa legge naturale.

A Torino nei primi anni Settanta è nato il movimento gay italiano, e a Torino da alcuni anni opera presso il Comune un pubblico Servizio per il superamento delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e l'identità di genere. «Un risultato questo – ha ricordato Gigi Malaroda sul numero di marzo di *Laicità* – che è importante non solo e non tanto per fornire strumenti di tutela, quanto per riaffermare concretamente [...] il principio, laicissimo, che la libertà personale – e quindi ovviamente anche quella di esprimersi in un campo fondamentale e caratterizzante della personalità come la sessualità – non è questione privata e che interessi solo il soggetto che la richiede, ma è una forma di arricchimento dell'intera comunità».

Perciò il Comitato Torino Pride 2006, cui aderiscono sia associazioni gay, lesbiche, bisessuali e transgender sia associazioni di vario profilo laico, ha fin da gennaio dato vita a una serie nutrita di manifestazioni, incontri e convegni che configurano un insieme di proposte culturali altamente qualificate rivolte all'intera cittadinanza (da visitare il sito [www.torinopride2006.it](http://www.torinopride2006.it)). All'interno di questo programma trovano spazio anche occasioni di dibattito ormai consolidate come il Festival Internazionale di film con tematiche omosessuali, giunto a fine aprile alla ventunesima edizione. Abbiamo potuto rivedere film storici, come una retrospettiva di Ken Russell, e novità in anteprima, come il delicato e struggente *Le temps qui reste* di François Ozon (con una incantevole anziana Jeanne Moreau).

Nei convegni che finora si sono svolti abbiamo sentito autorevoli voci, tra cui quella di Chiara Saraceno, argomentare lucidamente a favore dei PACS, comunque si chiamino e purché non vengano truffaldinamente declassati a impegni privati tra contraenti, che già ora rientrano tra le possibilità giuridicamente riconosciute. La «famiglia come società naturale fondata sul matrimonio» dell'articolo 29 della Costituzione, anche a non considerare l'ossimoro di un istituto storico che fonda una società «naturale», non può essere motivo per escludere il pubblico riconoscimento di «formazioni sociali ove si svolge la sua [del singolo] personalità» (articolo 2) diverse dalla famiglia tradizionale ed altrettanto legittime e degne di tutela giuridica. Nel convegno del 6 marzo su «Laicità e sessualità: tra libertà individuali e leggi dello stato» organizzato dal TorinoPride insieme alla Consulta Torinese per la Laicità delle Istituzioni, il bioeticista Maurizio Mori ha sostenuto che la secolarizzazione è un processo che rende irrilevante, dal punto di vista pubblico, il modello religioso e la sua pretesa di controllare i comportamenti sessuali e Gianni Vattimo ha polemizzato in modo brillante e provocatorio contro le chiusure del cattolicesimo ratzingeriano.

Per quanto riguarda gli aspetti pedagogici, a ottobre è previsto un convegno su «Educare alla diversità» che metterà a confronto esperienze e ipotesi sulle tematiche dell'omosessualità e degli orientamenti sessuali nella scuola e nel settore educativo.

Insomma è un programma molto articolato, pensato per diffondere una cultura che non solo combatta pregiudizi e discriminazioni ma porti a sentire le differenze e la pluralità umana come un bene prezioso per tutti. ●

## Un Paese al bivio: i nodi della politica scolastica

«La crisi di motivazione e di prospettive del sistema pubblico dell'educazione e dell'istruzione rappresentano un rischio per tutto il Paese, una priorità da affrontare per il nuovo Governo.

I segnali in questi anni si sono moltiplicati. Il nozionismo dei programmi morattiani e la diffusione di culture antiscientifiche e conservatrici hanno reso più debole la capacità di interpretazione razionale della realtà nelle nuove generazioni. Il crescere delle disuguaglianze e della precarietà ha profondamente inciso sulla fiducia nel futuro e sul valore sociale della conoscenza nelle nuove generazioni. Il familismo riemergente e la prosecuzione di politiche dissenate nel territorio hanno tolto spazio all'autonomia e al protagonismo dei ragazzi. L'Italietta dei furbi, della speculazione e dell'illegalità ha ulteriormente impoverito la qualità culturale e la tenuta sociale dei territori.

Il quadro complessivo presenta un evidente e pericoloso deterioramento. Ciononostante siamo convinti che nel Paese ci siano le risorse per invertire la tendenza. In questa prospettiva la scuola pubblica rappresenta una risorsa fondamentale. Ma la scuola non può essere lasciata sola, perché, come ha dimostrato anche l'indagine PISA, solo la qualità culturale dei territori è in grado di promuovere un buon livello di istruzione per tutti. C'è bisogno di un nuovo progetto culturale e sociale che dia il senso della prospettiva e rilanci la fiducia nel futuro.

Qui le sfide con cui nei prossimi anni si dovranno confrontare gli educatori, le scuole, il mondo della ricerca, le organizzazioni associative, sindacali e politiche, le Amministrazioni locali, il Governo».

Si è svolto a Roma il 1° giugno l'incontro pubblico con i responsabili scuola dei Partiti che appoggiano il nuovo Governo promosso da Legambiente Scuola e Formazione, in occasione della sua Assemblea nazionale, per confrontarsi sulle principali sfide e sulle azioni più urgenti, per ricominciare a costruire una scuola pubblica di qualità. All'incontro hanno partecipato associazioni professionali e studentesche, rappresentanti del mondo della scuola e della società civile.



PAGINA  
9

## La nonviolenza è la tenerezza della storia

«Pellegrinaggio alle sorgenti. L'arca della nonviolenza» è il campo estivo proposto dal MIR - Movimento Internazionale della Riconciliazione nazionale ([www.nonviolenti.org](http://www.nonviolenti.org)). L'incontro residenziale si tiene alla Casa Madre dell'Arca, La Borie Noble (Roqueredone - Hérault - Francia) dal 21 al 27 agosto.

Inoltre, il Mir-Mn (Movimento Internazionale della Riconciliazione - Movimento Nonviolenti) di Piemonte e Valle d'Aosta propongono una serie di campi estivi della durata di una settimana per conoscersi, lavorare, crescere e divertirsi: «Una scelta di vita alternativa», 9 - 16 luglio, Casteldelfino (CN), Baita Paiei; «A velocità d'uomo», 16 - 23 luglio, Venaus - Susa (TO); «Aiuto!... Ho una mamma marziana!», per ragazze/i dagli 11 ai 14 anni e per genitori/ accompagnatori, 16 - 23 luglio, Vigna di Pesio - (CN), Ca' Rissulina; «Cercandoci nell'altro...», Arizzano (VB), 16 - 23 luglio; «Energia del sole e dell'anima», campo di autocostruzione di pannelli solari termici, 23 - 30 luglio, Bolzano Novarese-Lago d'Orta; «Decidere insieme costruendo la pace: la danza del consenso», Berzano (Tortona - AL), 30 luglio - 6 agosto; «Resistere oggi: le comunità di pace», 30 luglio - 6 agosto, Baita Paiei, Casteldelfino (CN); «Stili di vita a confronto» un campo per ragazze e ragazzi dai 13 ai 19 anni e per le loro famiglie, Casa parrocchiale, Cavandone (VB), dal 30 luglio al 6 agosto; «Territorio ambiente nonviolenza», S. Mauro La Bruca, nel Parco del Cilento, dal 5 al 12 agosto; «Le parole e i gesti dell'accoglienza», Sermig Fratrità della speranza - Torino, dal 6 al 13 agosto; «Turismo ecologicamente compatibile», in collaborazione con la Fiab - Federazione Italiana Amici della Bicicletta di Modena, S. Mauro La Bruca, nel Parco del Cilento, dal 12 al 19 agosto; «La danza fa bene alla vita», Villaggio dell'amicizia, Costigliole Saluzzo (frazione Ceretto) - Cuneo, 13 - 20 agosto.

Per chi partecipa ai campi è possibile abbonarsi ad *Azione Nonviolenta* e/o a *Qualevita* con lo sconto del 50%.

Iscrizioni: Gruppo di servizio regionale campi estivi. Movimento Internazionale della Riconciliazione - Movimento Nonviolento, c/o Centro Studi Sereno Regis - via Garibaldi 13, 10122 Torino; tel. 011-532824, fax 011.5158000, e-mail [mir-mn@c SSR-pas.org](mailto:mir-mn@c SSR-pas.org), sito [www.c SSR-pas.org](http://www.c SSR-pas.org).

## Emergenza tempo pieno

Cosa chiede il "popolo del Tempo Pieno" al nuovo governo

**L**l Tempo Pieno ha subito in questi anni un attacco gravissimo: la "riforma" Moratti lo ha abrogato come norma sostituendo la coerenza di un modello pedagogico di successo con una sommatoria di ore. Solo la mobilitazione del mondo della scuola ha permesso di mantenerlo nei fatti, salvandolo dalla soppressione e difendendolo anno dopo anno contro l'avanzata della scuola "spezzatino" e dei doposcuola deteriori previsti dalla "riforma".

Il blocco degli organici e delle classi però ha prodotto ugualmente gravissimi danni a fronte di una continua crescita delle richieste di Tempo Pieno: proliferano le classi "deformate", senza momenti di compresenza, faticose, che somigliano molto ai doposcuola degli anni Sessanta (con bambini che escono alle 12,30 ed altri che restano per l'intera giornata).

Il Coordinamento Nazionale in Difesa del Tempo Pieno e Prolungato ritiene doveroso che il nuovo governo, contestualmente all'abrogazione della "riforma" Moratti (legge n.53/03) e del D.lvo n. 59/04 (le cui disposizioni impediscono di fatto la piena attuazione del Tempo Pieno così come sancito dalla L.820/71):

- intervenga ridando al Tempo Pieno valenza normativa come modello specifico di scuola, secondo la sua formulazione specifica che discende dalla L. 820 / 71 "due insegnanti su una classe, 40 ore settimanali, 4 ore di compresenza" e applicando la stessa prassi al Tempo Prolungato della scuola media;

- riapra la strada alla crescita del tempo Pieno ristabilendo gli organici adeguati al modello scolastico, perché possa esistere e svilupparsi secondo la richiesta dei genitori e degli insegnanti.

Esiste però un'emergenza! Anche quest'anno le iscrizioni al tempo Pieno sono state tantissime, molte di più delle classi "congelate" previste dal ministero Moratti.

(Solo a Roma le richieste lasciano insoddisfatte 92 classi, 2.300 famiglie. Eppure basterebbe un intervento di urgenza di 46 insegnanti per tamponare il disagio).

Chiediamo quindi immediatamente un segnale chiaro di cambiamento, concreto e immediato: la formazione di tutte le classi a Tempo Pieno richieste dai genitori per l'anno scolastico 2006/07, per rispondere alle esigenze dei cittadini e consentire alle scuole di difendere e rafforzare il modello scolastico a Tempo Pieno.

Coordinamento nazionale in difesa del tempo pieno e prolungato  
c/o Cesp, Centro studi per la Scuola Pubblica, via San Carlo 42,  
Bologna, tel./ fax 051.241336 - 329.0290106 (Gianluca Gabrielli),  
cespbo@iperbole.bologna.it, www.cespbo.it.

## "Per una buona scuola"

50.000 cittadine e cittadini sottoscrivono la proposta di Legge di d'iniziativa popolare promossa da Retescuole

Perché la scuola abbia un futuro è urgente aprire una nuova stagione di riforme condivise. Sono state già raccolte cinquantamila firme sulla proposta di Legge d'iniziativa popolare "Per una buona scuola", promossa da *Retescuole*. Sul sito di *écoles* ([www.ecolonet.it](http://www.ecolonet.it)) si può leggere l'articolo di Bruno Moretto pubblicato su *il manifesto* del 25 aprile 2006.

## L'Autoriforma della scuola e dell'Università

Carissime/i, abbiamo ripreso a vederci a Roma col desiderio di riprendere il dibattito all'interno della rete dell'Autoriforma gentile con quanti in questi anni hanno voluto incrociare il loro percorso di ricerca col nostro. Sulla base di alcuni spunti suggeriti per il primo incontro (25 e 26 febbraio 2006), e rielaborando liberamente quanto ci siamo detti, in preparazione del convegno d'autunno, *Quando è troppo è troppo. Ricreare spazi di vita pubblica a scuola e all'università* (7-8 ottobre 2006, Facoltà di architettura Roma 3, via Madonna dei Monti, metro fermata Cavour), vi proponiamo questo quadro di riferimento:

- Sentiamo l'esigenza, che ci sembra abbastanza diffusa, che si proceda ad un processo di delegiferazione. Quindi proponiamo di raccogliere episodi che indichino quali leggi o regolamenti hanno reso più invivibile la scuola, ribadendo la scelta della narrazione degli effetti di legge. Nel primo incontro molto interessanti sono state le riflessioni su come la riforma abbia cambiato il rapporto col tempo e con lo spazio, universitari e scolastici, e i riferimenti alla spersonalizzazione perseguita nelle scuole e alle trappole della legge sulla trasparenza. Un altro punto è dare corpo di pratiche a una cultura che accompagni un processo di delegiferazione e reinvesta sui soggetti in carne ed ossa. Abbiamo cominciato a nominare le emozioni che in questi anni ci hanno attraversato: riusciamo a raccontarci la rabbia e lo scorporamento senza farli diventare più forti, ma anzi riconoscendovi la traccia di ciò che ci manca? Non ci interessa distinguere i buoni dai cattivi, ma trovare una leva comune. Oltre che rabbia, c'è anche un desiderio di giustizia che è messo all'opera nel nostro lavoro e che chiede nuove parole, nuovi strumenti, un orizzonte di senso altro rispetto a quello circolante? Non è stato proprio quel bisogno che ha favorito risposte positive alle trasformazioni proposte? Oggi, a posteriori, ci sono constatazioni da fare? Per inciso il recente risultato elettorale ci sembra vada paradossalmente incontro alle nostre esigenze, perché essendo molto difficile fare nuove leggi, più facilmente il nuovo governo potrebbe indirizzare le sue energie nel rendere, attraverso le norme esecutive, inoperanti e impotenti quelle assurde e palesemente ingiuste fatte nella scorsa legislatura. Secondo noi infatti bisogna lavorare sul meno, sul togliere lacci e laccioli, restituendo spazi di libertà e nutrendo con relazioni creative la soggettività dei giovani e la nostra. Lo dicevamo già nel convegno "Pubblica, libera e leggera". Occorre riprendere quel discorso alla luce della nuova esperienza che abbiamo e delle nuove possibilità che si apriranno, anche se accompagnate da nuove contraddizioni.

- Conoscendo il legame che scuola e università hanno con la società in cui sono inserite, legame che vive nei rapporti fra i soggetti, nei saperi, nelle regole di convivenza accettate e condivise, perché rispecchiano ciò che viene accettato e condiviso fuori, vogliamo interrogarci sui mutamenti della nostra società: una società che non può più pensarsi in un'ottica di sviluppo lineare, ininterrotto e autocentrato. Nel primo incontro questo aspetto è stato meno trattato ma lo abbiamo sviluppato meglio nell'appuntamento del 6 e 7 maggio. Abbiamo cominciato a interrogarci sull'effetto che produce la maggiore circolazione di danaro soprattutto nelle superiori e sui sentimenti che genera: dal desiderio di tornare alla gratuità del dono come componente fondamentale del nostro lavoro, alla necessità di nominare che cosa vogliamo di diverso dalla scuola quando investiamo la nostra passione. È possibile anche a questo livello lavorare sul meno, sulla discontinuità, su altre forme di abbondanza, su un mercato in cui la misura dello scambio sia anche il danaro, ma non solo il danaro? (Abbiamo avuto in questo discorso la collaborazione delle amiche dello Studio di ricerca e creazione sociale Gugliema, ma anche molte amiche delle Città vicine). Quindi vogliamo riflettere insieme su quali relazioni, quali concetti permettano di pensarsi diversamente, di delineare un altro orizzonte sociale e di pensare al sapere (e alla lingua) come ad un bene comune.

Antonietta Lelario e Gian Piero Bernard, del Movimento per l'Autoriforma gentile della scuola e dell'università.

# TEMA A SCUOLA CON I CORPI

A CURA DI STEFANO VITALE



## E tu, a cosa giochi?

STEFANO VITALE

Pratiche educative per liberare le differenze e costruire l'uguaglianza tra i bambini e le bambine

Visto da lontano si tratta di un progetto europeo (Commissione Europea, DG 5) promosso dalla Federazione Internazionale dei Cemea con la collaborazione dei Cemea Auvergne, di Marsiglia, Torino e del Belgio ed il supporto di *économie plurielle* ed *égalitère*, organismi di ricerca e di sperimentazione del ruolo delle pari opportunità nelle diverse situazioni sociali, economiche, educative.

Il progetto "E tu, a cosa giochi?"<sup>1</sup> aveva l'obiettivo di integrare la decostruzione degli stereotipi e dei ruoli sociali sessuati con le prospettive dell'educazione attiva per rimettere in discussione i programmi di formazione per il personale educativo dell'infanzia. È questo senza dubbio un momento centrale ed essenziale nella costruzione dell'identità sociale e sessuata dei bambini e delle bambine (proprio tra 0 e 6 anni). Ma in realtà si va molto oltre. L'ipotesi di lavoro è che gli stereotipi sessuali siano fattori di ineguaglianza sociale e di discriminazione tra bambini e bambine, tra uomini e donne. Il processo di stereotipizzazione è un processo di "categorizzazione" che attribuisce tratti di comportamento, atteggiamenti, espressioni, ruoli ai ragazzi ed alle ragazze. D'altra parte è sulla base di questa differenza sessista che la società intera si costruisce e determina attese, orientamenti, giudizi. Ogni società ha i suoi burqa ed i bambini e le bambine scoprono in fretta che i giochi, i giocattoli, le attività corrispondono ad uno come all'altro sesso. Il progetto di ricerca-azione mirava dunque a scovare questi stereotipi ed ad elaborare degli strumenti per decostruirli e capire il loro funzionamento sin dentro alle pratiche formative ed educative per arrivare alle relazioni sociali ed alla "base materiale" che li sostiene. E magari cambiarla. Si tratta allora di concepire ed elaborare una cultura dell'uguaglianza tra uomini e donne che sappia andare al di là della divisione tra i sessi. Già perché non si tratta di "rovesciare" banalmente i ruoli né, tanto meno di cadere nell'indifferenziazione dell'interscambiabilità. Così come si tratta di includere in questa riflessione il tema della libertà di scelta della propria identità in una prospettiva di laicità condivisa. "Disfare i generi" e ritrovare solo persone, libere di essere se stesse nel rispetto della civile convivenza sociale. Una società democratica si misura anche dalla sua capacità di dare a tutti i suoi membri eguali diritti di cittadinanza quale che sia la loro scelta di vita personale. Si parla oggi dei diritti delle unioni di fatto, dei diritti dei gay e delle lesbiche, si parla di famiglie monoparentali, miste, allargate... è evidente che la società si evolve. C'è chi vede in questo processo una disgregazione di valori secolari; c'è chi come noi s'interroga su come accompagnare l'elaborazione di una cultura laica delle relazioni umane fondata sul rispetto profondo della libertà di coscienza, credenza, critica ed autocritica di tutti. Noi tuttavia ci occupiamo in primo luogo di educazione, ed allora le nostre domande sono: come costruire una pedagogia che valorizzi l'uguaglianza e la diversità al tempo stesso? Come imparare a non giudicare l'altro a partire dai nostri stereotipi più o meno consapevoli? Il nostro modo di pensare è influenzato da modelli socioculturali e da criteri che si riferiscono ai valori dominanti: come resistere ed organizzare una cultura della differenza non sessista e senza discriminazioni? ●

### NOTA

1. Partner del progetto:  
Ficemea, Jean Marie Michel, ficemea@cemea.asso.fr;  
Cemea Francia, Nathalie Guegnard, nathalie.guegnard@cemea.asso.fr;  
Cemea Piemonte, Stefano Vitale, s.vitale@cemeato.com;  
Cemea Belgio, Rudi Gits, rudi.gits@cemea.be;  
Cemea Auvergne, Valerie Cibert, valerie.cibert@laposte.net;  
Cemea Paca, Marie-Lou Cesaro, mlcesaro.cemea.paca@wanadoo.fr;  
Egalitère, Josy Gaillochot, Janluc Bastos, egalitère@ifrance.com;  
Economie Plurielle, Christel Ledun, economie.plurielle@wanadoo.fr.



PAGINA  
11



## L'educazione dei bambini e delle bambine

PHILIPPE LEBAILLY \*

Non si sa molto dello sviluppo specifico dei bambini e delle bambine, anche se le pratiche educative, professionali o familiari che siano, finiscono per essere molto stereotipate. Eppure diversi studi hanno dimostrato che i bambini sono in grado di differenziarsi e d'identificare, sin dai primi mesi di vita, i due sessi; che prendono coscienza molto presto del loro sesso e che a partire dai 18 mesi manifestano la loro adesione alle norme culturali istituite

**G**ia a 24 mesi è stato rilevato un sistema di referenze interno relativo alle categorie sociali di genere (schema di genere) che orienta in modo differenziato e coerente i comportamenti delle bambine e dei bambini<sup>1</sup>. I bambini sono capaci di categorizzare molto in fretta degli oggetti secondo la dicotomia maschile-femminile e preferiscono gli oggetti culturalmente attribuiti al loro sesso. Una precocità di tal genere conferma che le categorie di sesso fanno parte delle categorie sociali più rapidamente percepite e costruite dai bambini. Tale costruzione dell'identità sessuale si sviluppa in un ambiente gerarchizzato che produce ineguaglianze tra bambini e bambine.

Vi sono coloro che tentano di spiegare le differenze di atteggiamenti tra i sessi e giustificare le ineguaglianze tra uomini e donne in base a fattori biologici. Gli studi più recenti, grazie ad una nuova tecnica di "lettura cerebrale" non hanno permesso di evidenziare alcuna differenza significativa tra i sessi che riguardi le

funzioni cognitive ed hanno mostrato che il linguaggio (attività considerata "femminile") o le operazioni matematiche (attività pretesa "maschile") mobilitano delle regioni dei due emisferi del cervello senza distinzioni. Viene così confutata la teoria dei "due cervelli" che pretendeva di spiegare le differenze tra i sessi<sup>2</sup>.

### La nozione di genere

Sulle ali delle rivendicazioni del movimento femminista negli anni Sessanta è stata denunciata l'ineguaglianza tra gli uomini e le donne per ciò che concerne i ruoli sociali, politici e professionali. È emersa così la nozione di genere (maschile/femminile) per sottolineare il carattere discriminate ed arbitrario delle norme riguardanti gli uomini e le donne. Altri studi più recenti si sono occupati di aspetti educativi ed hanno mostrato come i rapporti sociali di sesso in quanto rapporti sociali d'ineguaglianza, influenzino fortemente l'educazione dei bambini e delle bambine<sup>3</sup>. Ciò passerebbe attraverso dei comportamenti e dei meccanismi quotidiani molto raffinati, spesso non percepiti dagli adulti stessi.

Si educano in modo molto diverso maschi e femmine. Gli stereotipi socioculturali maschile-femminile attribuiti alle categorie di sesso uomo-donna finiscono per etichettare i bambini e le bambine educandoli di conseguenza. L'esame delle interazioni tra genitori e figli rivela diversi comportamenti in funzione del sesso del bambino. Ciò è evidente nel caso dei giocattoli. Quelli che sono proposti ai maschietti sono più numerosi e diversi; offrono maggiori possibilità d'azione motoria, favoriscono la manipolazione e l'invenzione e sono aperti a ruoli sociali esterni alla famiglia. I giocattoli delle bambine invitano all'imitazione delle attività domestiche ed offrono minori possibilità di variazione ed innovazione<sup>4</sup>. I comportamenti esplorativi, l'impegno fisico e la ricerca dell'autonomia sono rafforzati dai genitori per i ragazzi, mentre le ragazze vengono spinte ad attività di prossimità familiare ed a dei giochi di imitazione che provocano molte interazioni verbale coi genitori stessi, cosa che non accade coi maschi dove il linguaggio è di tipo più strumentale. Sembra che i genitori sviluppino degli apprendimenti linguistici differenziati per i bambini e le bambine.

### Pratiche educative differenziate

D'altra parte sin dalla nascita, sul piano della comunicazione, i genitori assumono dei comportamenti diversi. Gli stimoli emotivi dei genitori sono più variegati

ed intensi con le bambine; coi bambini, i genitori hanno la tendenza ad essere più direttivi, a mostrare l'uso di materiali diversi, a controllarli fisicamente. Più tardi i genitori tollerano meglio le reazioni di collera dei bambini mentre si aspettano un maggior controllo emotivo da parte delle bambine. I padri sono particolarmente attivi nella costruzione del sentimento di appartenere ad un dato sesso e nel mantenimento delle differenze e delle ineguaglianze dei ruoli sessuali<sup>5</sup>.

I comportamenti appropriati secondo il sesso del bambino sono dunque stimolati e rafforzati positivamente o negativamente dai genitori e dagli altri agenti della socializzazione. Così accade anche a scuola che partecipa a questa costruzione dell'ineguaglianza. Gli allievi ricevono attraverso i manuali, i programmi e le concrete interazioni con gli insegnanti una quantità incredibile d'informazioni sui comportamenti adeguati al loro sesso. La *mixité*, così come è vissuta a scuola, lungi dall'essere neutra, valorizza il genere maschile. Le differenze quantitative e qualitative di relazioni tra insegnanti ed allievi si spiega grazie alla natura delle loro aspettative e rappresentazioni. Le stesse pratiche d'insegnamento sono differenziate, quanto ad atteggiamenti, in funzione della connotazione femminile o maschile delle materie.

Queste differenziazioni ci devono invitare a guardare con prudenza a certe realtà. Per esempio, il fatto che le ragazze siano più numerose nel proseguire gli studi dopo la maturità potrebbe lasciar pensare ad una loro migliore riuscita. Ma l'analisi dei filoni di studio in cui le ragazze si ritrovano contraddice presto questa analisi frettolosa. Esse sono per lo più concentrate in un numero ristretto di corsi di studio, poco presenti negli studi professionalizzanti e ancor meno nei corsi di studio più prestigiosi. L'orientamento delle ragazze non dipende dalla riuscita scolastica. La necessità d'affermazione identitaria e di conformità d'appartenere ad una o l'altra categoria di sesso impone queste scelte d'orientamento. La connotazione maschile della maggior parte degli studi scientifici induce un processo di auto-selezione da parte delle ragazze. Per fare un altro esempio, in Francia, nel 2000 il 28% di ragazze ed il 72% di ragazzi potevano beneficiare del dispositivo dei *Contrats Educatifs Locaux*. È dunque urgente elaborare delle pratiche d'educazione che aprano uno spazio di libertà d'orientamento più grande di quello che oggi s'impone in base a norme sessuali non dette.

Come costruire, infatti, un'immagine positiva di sé quando il proprio gruppo d'appartenenza è sempre implicitamente comparato ad un gruppo di riferimento connotato in modo positivo? È necessario



agire sul piano dell'educazione dei genitori, ma anche degli insegnanti e di tutti gli attori educativi sugli effetti degli stereotipi maschile-femminile affinché *mixité* ed eguaglianza possano strettamente connettersi. ●

\* Insegnante, Cemea Francia.

#### NOTE

1. Gaid Le Maner-Idrissi, Astrid Leveque e Joëlle Massa, "Manifestation précoces de l'identité sexuée" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, N. 4, 2002.
2. Catherine Vidal, "Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans le neurosciences" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, N. 4, 2002.
3. Nicole Mosconi, "De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire", in *Ville, école, intégration*, CNDP N. 138, 2004.
4. Lemel, Roudet, *Filles et garçon jusqu'à l'adolescence, socialisation différentielles*, L'Harmattan, 1999.
5. Chantal Zauouche-Gaudron e Véronique Rouyer, "L'identité sexuée du jeune enfant: actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, N. 4, 2002.



## Il pregiudizio della natura

JOSY GAILLOCHET \*

### Le discriminazioni tra uomo e donna hanno una lunga storia

La teorizzazione del *gender* (genere) rompe con la visione biologica delle differenze di comportamento tra i sessi. Al contrario del concetto di sesso che fa riferimento alla differenziazione biologica tra gli esseri umani in individui maschi o femmine, il concetto di genere investe tutto ciò che è socialmente determinato nelle differenze tra uomini e donne. Altrimenti detto, situando le differenze sul piano dei condizionamenti sociali, mira a denaturalizzare i comportamenti che vengono presentati come tipici degli uomini o delle donne. Il concetto di genere permette anche di analizzare tali comportamenti in quanto norme delle femminilità e della mascolinità prodotte socialmente quale riflesso di un'organizzazione sociale della differenza dei sessi.

Si apre così un campo di riflessione sul senso sociale da attribuire alle differenze fornendo uno strumento di analisi sociologica delle situazioni concrete e complesse in cui uomini e donne sono impegnati. La sociologia del genere permette così di descrivere l'organizzazione sociale dei rapporti tra uomo e donna in quanto costruzione sociale. Oggi si tende a mettere più in evidenza il carattere multidimensionale del genere. In questa prospettiva il genere è concepito come un processo sociale di differenziazione e di gerarchizzazione che conferisce alle differenze biologiche di sesso una capacità di strutturazione sociale. È possibile così descrivere questo processo secondo diversi livelli: quello della divisione sessuale del lavoro, del livello simbolico di categorie ideali, del livello della "mascolinità e della femminilità"... l'analisi di questi diversi livelli della realtà sociale ci permette di evidenziare l'idea che il genere opera una bicategorizzazione relativamente arbitraria in un *continuum*, delle caratteristiche degli esseri umani.

#### Resistenze ideologiche

Certamente il concetto di genere si scontra con resistenze ideologiche molto forti, specie con le concezioni naturalistiche che continuano a spiegare le diffe-

renze tra uomini e donne secondo criteri biologici. Per tutta l'Antichità fu dominante il modello aristotelico del "sesso unico" attraverso il quale il genere si definisce nel sesso. Su una scala di classificazione, gli uomini e le donne sono posti secondo un grado di perfezione. Gli uomini occupavano la cima di questa scala e sul piano anatomico nessuna differenza veniva sottolineata e si constatava semplicemente che per gli uomini il sesso si trova all'esterno, mentre per le donne all'interno. Sarà col XVIII secolo che emerge un altro modello: quello dei due sessi, appunto. In questa prospettiva è il sesso che definisce il genere. E si pongono le differenze biologiche dei sessi. Uomini e donne sono considerati "incommensurabilmente" diversi tanto fisiologicamente che anatomicamente. Questo modello si associa al processo di "naturalizzazione" delle donne fondato su un determinismo biologico che spiega così le ineguaglianze sociali delle donne. Esse sono "naturalmente" inferiori perché deboli fisicamente, perché partoriscono, perché allattano... e vi è così una differenziazione anche di attività sociali che giustifica un trattamento diversificato ed una gerarchia tra i sessi.

#### Neuroscienze e discriminazioni

L'influenza di questo modello e della sua ideologia è evidente negli studi comparativi dei cervelli degli uomini e delle donne. Nel XIX secolo ci sono degli "scienziati" che si sono battuti per dimostrare che la dimensione del cervello era l'elemento determinante per spiegare l'inferiorità delle donne. Ovviamente tale idea è completamente falsa: ma per lungo tempo si è pensato che il peso del cervello fosse indice di maggiore o minore intelligenza. Studi recenti hanno dimostrato che non vi è alcun rapporto tra peso del cervello ed intelligenza. Noi abbiamo tutti dei cervelli diversi, così diversi che non è possibile distinguere un cervello di un uomo da quello di una donna, come ha dimostrato Catherine Vidal, neurobiologa. Il cervello, se restiamo su questo terreno, per svilupparsi ha bisogno d'essere stimolato dall'ambiente. Dopo la nascita, gli stimoli del mondo esterno variano in funzione delle culture, dei luoghi in cui si vive, dei modi di vita: così il cervello si "costruisce" diversamente per ciascuno di noi. Ma il fatto incredibile è che il ruolo dei fattori socioculturali per spiegare la diversità dei comportamenti e degli atteggiamenti per i due sessi non sembrano sconfiggere i dogmi ed i pregiudizi legati all'impatto delle teorie naturalistiche moderne.

I sostenitori di queste teorie, e ve ne sono molti negli Stati Uniti, si appoggiano su



test neuropsicologici secondo i quali le donne sarebbero più performanti nella percezione visiva e il linguaggio, mentre gli uomini lo sarebbero nel campo dell'orientamento spaziale e nella geometria. Naturalmente dimenticano di dire che tali risultati sono solo delle medie, ma soprattutto non tengono conto del fattore "educazione". È chiaro che si sottovaluta il fatto che i ragazzi, per restare sull'esempio dell'orientamento spaziale, nel corso del loro sviluppo ricevono molte più sollecitazioni "esterne" delle ragazze grazie a giochi di all'aperto, attività di squadra, ecc. Ed in ogni caso è la variabile individuale che va messa in evidenza ben più importante di quella del sesso.

### Una prospettiva antropologica

Paola Tabet (*La construction sociale des inégalités de sexe*, L'Harmattan, Parigi, 1998) ha studiato la questione da un punto di vista antropologico. La sua tesi, partendo da osservazioni sui popoli primitivi, è che la differenza tra i sessi è direttamente connessa con la differenza qualitativa e quantitativa degli strumenti, degli utensili messi disposizione dalla diverse società per gli uomini e le donne: i primi userebbero degli strumenti tecnologicamente più complessi ed elaborati. Per la caccia, per la pesca, per l'agricoltura la divisione sessuale del lavoro è chiaramente definita e gli strumenti per le donne sono in genere rudimentali mentre gli uomini possedevano utensili più perfezionati. Se si aggiunge poi il divieto per le donne di usare le armi, il quadro è ancora più chiaro. Ora, il monopolio delle armi è decisivo per i rapporti tra uomo e donna. Le armi e la tecnologia non vengono affidate alle donne e ciò marca la distanza tra i sessi. Di qui il divario storico tra tecniche e lavoro maschile e femminile. Il possesso delle armi si coniugava poi con la predominanza nell'organizzazione politica e simbolica: le donne non potevano accedere ai luoghi del potere e delle decisioni. ●

\* L'articolo riprende alcuni spunti proposti da Josy Gaillochet, esperta di "Igegneria delle pari opportunità" dell'associazione Egalité de Toulouse. Un testo più articolato, scritto in collaborazione con Bruno Fondeville (insegnante dell'IUFM) è apparso nella rivista *Vers l'Éducation Nouvelle*, nel gennaio 2006 (N. 521).

## Decostruzione come pratica culturale e politica

JEAN-LUC BASTOS \*

Decostruire un fatto, una situazione, un'opinione, un atteggiamento, un rapporto, una teoria, un sistema, una credenza, un rapporto sociale, una rappresentazione mentale, uno stereotipo...  
Decostruire significa "smontare e rimontare" una costruzione, per vedere il meccanismo, per capire la meccanica, comprendere il funzionamento, l'organizzazione... È analizzare ciò che permette all'edificio di restare in piedi, rimettere in discussione gli elementi che lo compongono, esaminare ciò che li tiene assieme ed il sistema che essi formano

**D**ecostruire è prendere coscienza di ciò che sta sotto ad una situazione, ad un rapporto sociale in cui sono in gioco evidentemente il potere, la gerarchia, la differenza sessuale, la sessualità. In origine, la decostruzione è un metodo filosofico cresciuto attorno all'opera di Jacques Derrida, spesso qualificato come "post-strutturalista". Il termine decostruzione è la traduzione che Derrida propone per il termine tedesco di *destruktion*, che Heidegger impiega in *Essere e Tempo*. Derrida pensa che questa traduzione sia più pertinente di quella classica di "distruzione", nella misura in cui nella decostruzione della metafisica non si tratta di ridurla al nulla, ma di mostrare come si sia costruita. In Heidegger, in

*Sein und Zeit* la *destruktion* è centrata sul concetto di tempo e deve rivelare attraverso quali tappe successive l'esperienza del tempo sia stata nascita dalla metafisica facendo dimenticare il senso originario dell'essere come essere temporale. Derrida pensava che il significato di un testo (saggio, romanzo, articolo...) sia il risultato dell'analisi delle differenze tra le parole impiegate piuttosto che della referenza alle cose che rappresentano. Si tratta di una differenza attiva che lavora nel profondo del senso di ciascuna parola. I differenti significati di un testo possono così essere scoperti decomponendo (decostruendo) la struttura del linguaggio nel quale esso è redatto.

### Un campo concreto d'applicazione: l'omosessualità

Nel nostro caso, di chi si vuole occupare degli stereotipi sessuati connessi alle differenze di genere, occorre sapere che in una prospettiva di "decostruzione" non sia sufficiente affermare che i rapporti tra i sessi sono "sociali", ma occorre che vadano appunto decostruiti per comprendere come funzionano, come agiscono, come operano concretamente. In questo modo si può effettivamente contestare il carattere immutabile di certi stereotipi e sviluppare così una trasformazione reale. Ciò che appare naturale non solo diventa sociale, ma anche storico e cangiante, rivoluzionabile. Simone de Beauvoir spiegava che «se il rapporto tra uomo e donna si costruisce, allora le due entità che si affrontano in questo rapporto sono costruite e così costruiscono la loro ineguaglianza».

La questione della necessità di una decostruzione delle costruzioni sociali di sesso è stata recentemente riattivata nel quadro del dibattito su temi quali: le nuove forme di genitorialità ed il riconoscimento sociale dell'omosessualità. In tale contesto si è sviluppata l'idea di una interscambiabilità delle posizioni sessuate. Un po' come se l'eguaglianza dei sessi procedesse grazie alla loro indifferenziazione progressiva: la dominazione di un sesso sull'altro viene meno grazie alla perdita di specificità.

Il movimento omosessuale sembra arrivare allo stesso punto di quello femminista anche se sul tema della sessualità per il primo si tratta di affermare una preferenza d'inclinazione o la forma della propria sessualità, mentre per il secondo è in gioco uno statuto di categoria sociale quale che sia, *in primis*, la loro preferenza sessuale. In effetti, l'emergenza della pubblica riconoscenza dell'omosessualità lungi dal confermare l'indifferenza dei sessi sembra sottolineare

are la loro disgiunzione. D'altra parte le pratiche sessuali, culturali e simboliche dei gay e delle lesbiche oggi non sono intercambiabili ed il rischio da evitare è un "fenomeno di normalizzazione del modello maschile nel movimento gay". Se l'eterosessualità introduce un rapporto di forze tra i sessi sin nell'intimità, l'omosessualità che non comporta tale forma di confronto, lascia tuttavia trasparire riferimenti sociali di sesso sotto forma di gerarchie.

Malgrado le difficoltà che investono la scelta omosessuale essi, se uomini, beneficiano pur sempre dello statuto sociale, economico e culturale degli uomini. E la misoginia non scompare solo perché non si è eterosessuali. La stessa rappresentazione fantasmatica e l'appropriazione del femminile sui carri del *gay pride* sembra ricalcare le caricature tradizionali della femminilità. Il problema del rapporto tra i sessi non può essere confuso col problema del rapporto tra sessualità.

### Contro ogni stereotipia

Una volta che abbiamo decostruito la costruzione sociale dell'etero-normatività non emerge forzatamente l'indifferenziazione dei rapporti sociali di sesso. Le violenze sessuali, la prostituzione, per non dire dell'incesto e della pedofilia fanno parte di un sistema di devianze certo minoritarie, ma costitutive e quasi istituzionali della sessualità maschile, che sia etero o omosessuale. Tuttavia, la costruzione sociale dei sessi può e deve essere confrontata alle questioni della nuova genitorialità che sconvolgono a poco a poco i processi della procreazione e delle strutture parentali dell'occidente mettendo in crisi la dissimmetria dei ruoli paterni e materni, maschili e femminili. La decostruzione, partendo dai rapporti sociali di sesso in cui ciascuno è preso, realizza una modificazione delle forme stesse senza pretendere d'imporre una nuova "buona forma". Si tratta di praticare una politica di uomini e di donne, nel privato come nel pubblico, in cui la "verità" si reinventa giorno dopo giorno senza identificarsi con un'unica causa, ma cercando di rompere con le secolari modalità del sessismo prevaricante. La decostruzione decentra e rende mobili: non è per la vittoria dell'Uno o del Due, né della differenza o dell'indifferenza, ma del loro rapporto "in tensione". Essa è un movimento. D'altra parte la rivoluzione femminista parlava di "movimento delle donne" che deve essere anche un "movimento degli uomini". ●

\* Associazione *Egalitere*, Toulouse

## Che cosa si legge tra 0 e 10 anni?

FERDINANDA VIGLIANI \*

A quale età si incomincia ad assorbire dall'ambiente circostante la discriminazione sessuale? Quali canali percorre negli anni in cui la personalità è in formazione e massima è l'apertura a tutti i messaggi espliciti e impliciti? Una ricerca sulle letture di bambine e bambini nelle scuole di Torino

La ricerca ha potuto essere realizzata con il sostegno finanziario Unione Europea all'interno del progetto intitolato *Quante donne puoi diventare?* condotto da una rete di partner: l'assessorato al Sistema Educativo e Pari Opportunità del Comune, l'associazione francese *Du côté des filles*, diretta da Adela Turin, *Poliedra spa*, la rete delle biblioteche civiche di Torino e il Centro Studi Pensiero Femminile. Quest'ultimo è un'associazione culturale femminile che opera dal 1995 nell'ambito degli studi di genere ed ha condotto la ricerca seguendo due piste, entrambe miranti a mettere in luce gli stereotipi sessisti trasmessi ai bambini dalle immagini: la prima dedicata all'esame degli albi illustrati per lettori da 0 a 10 anni, la seconda a interviste qualitative proposte a bambine e bambini dai 7 ai 10 anni. È stato analizzato un campione di 516 albi illustrati pubblicati tra il 1999 e il 2003. I criteri per la scelta sono stati destinazione e caratteristiche: lettrici e lettori da zero a dieci anni e illustrazioni per almeno il 70% del volume.

### L'esame degli albi

La nostra ricerca guardava in particolare alle illustrazioni: dagli anni Settanta in poi sui testi si è esercitata una certa sorveglianza e tematiche apertamente sessiste nelle storie per bambini sono fortu-

atamente diventate rare, ma le immagini spesso suonano tutta un'altra musica. Come Adela Turin ha scritto nell'introduzione della *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi* pubblicata dal progetto: «Se al momento del loro ingresso nella scuola materna, verso i tre, quattro anni, i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo sessuale e conoscono il comportamento appropriato a ciascun sesso, i libri illustrati, supporto essenziale nelle classi della scuola materna, perfezionano questa identificazione: dicono con insistenza che la funzione delle donne è occuparsi del lavoro domestico e dei bambini e quella degli uomini guadagnare denaro».

Nel nostro campione il padre è rappresentato mentre si dedica ad un lavoro domestico in appena 19 immagini che, detto in termini più intuitivi, corrisponde a circa tre libri su cento, ma ancora meno frequente è la collaborazione tra i genitori all'esecuzione di un lavoro domestico: appena 10 casi, pari a meno del 2%. Di fatto, che il lavoro domestico sia competenza della madre è il messaggio trasmesso da un terzo degli albi esaminati.

Cucinare e servire a tavola sono i lavori più spesso illustrati: la madre che serve la cena stando in piedi di fronte alla famiglia seduta a tavola è un'immagine frequente, quasi rituale.

Il re degli stereotipi sessisti è senz'altro il grembiule. L'abbiamo incontrato 56 volte. Questo significa che più di un albo su dieci rappresenta così abbigliato il personaggio della madre. E se si pensa che il soggetto famiglia appare negli albi da noi esaminati solo 184 volte, questo significa che il grembiule riveste un terzo delle madri rappresentate.

Sovente è associato alle ciabatte, anche se la madre è in strada, come a ricordarci che il suo ambito è quello domestico, la casa è la sua vocazione e destinazione naturale. Poltrona e giornale sono invece appannaggio del padre e anche gli spazi della casa risultano ripartiti secondo una divisione di genere: la mamma in cucina, il papà in soggiorno sulla sua poltroncina.

### Le interviste

109 bambini e 95 bambine di età compresa tra i sette e i dieci anni hanno, nel corso di interviste impostate in modo ludico e con il supporto di immagini, confermato l'efficacia degli stereotipi sessisti con una uniformità di risposte veramente imponente.

La prima immagine presentata ai bambini aveva caratteristiche volutamente ambigue: un orso grande e grosso, privo di qualunque caratteristica femminile, anzi





di tratti mascholini, ma vestito da un grembiule con la pettorina [figura 1].

Quest'ultimo è decisamente l'elemento prevalente: ciò che fa dire a 153 bambini su 204 che il personaggio è la mamma e che ne hanno la certezza per via del grembiule. «I maschi non mettono il grembiule, perché il grembiule è da femmine», «Se fosse il papà andrebbe a comprare una pizza!».

Se l'orso non viene riconosciuto come personaggio femminile, le motivazioni sono spesso legate alle sue caratteristiche fisiche (corporatura imponente, unghioni, denti) o di comportamento: l'orso sembra rivolgere a qualcuno un gesto piuttosto imperioso: «Non è un grembiule è un tovagliolo e l'orso sta dicendo a sua moglie: "Ho fame. Portami la cena!"».

Nei rarissimi casi in cui l'orso col grembiule viene riconosciuto come papà orso intento a cucinare, l'intervistato precisa che mentre lui cucina «la mamma fa le pulizie e gli orsetti sono fuori in giardino a giocare», oppure una gerarchia nei ruoli di genere è ristabilita in questo modo: «Il papà cucina con il grembiule e intanto la mamma lava per terra».

Quando all'orso col grembiule viene attribuito il genere maschile, lo si immagina impegnato in un'attività professionale e il grembiule diventa quello di un macellaio, di un fruttivendolo, di un cuoco: «L'orso ha la faccia da maschio. È un pizzaiolo che grida "Ora faccio una bella Margherita!"».

La seconda immagine proposta ai bambini è stata senza indecisioni accreditata alla mascolinità. Di nuovo un orso, privo di connotazioni di genere, ma impegnato nella lettura di un quotidiano [figura 2].

«È il papà, la mamma non ha mai il tempo di leggere. Deve fare i lavori...» E di che cosa si interessa il papà? «Le notizie, ma soprattutto lo sport». E la mamma non si interessa delle notizie? «Nooo... La mamma il giornale lo guarda la sera, quando ha finito tutti i lavori» Che cosa legge nel giornale la mamma? «Mha... Le diete. Le ricette. La moda. I consigli per la salute dei suoi bambini». Sì, anche quando finalmente trova un momento per leggere, la mamma è sempre intenta a pensare al bene della famiglia, alla salute e al benessere dei figli, ai manicaretti che potrà preparare per rendere tutti felici. Le voci fuori dal coro sono rarissime «L'orso che legge è la mamma, perché a casa mia legge solo la mamma. Il papà non legge mai niente. La mamma però legge solo la sera, quando ha finito tutti i lavori».

Sulla lettura del giornale c'era una domanda di riserva con un'immagine ap-



Figura 1.



Figura 2.



Figura 3

propriata: all'orso di prima era stata messa una collana che ne femminilizzava l'immagine.

Ma in molti casi neppure con la collana l'orso diventa un'orsa o il papà diventa la mamma: «È il papà che ha messo una collana per sembrare più bello»; «È il fratello maggiore, che è "strano" e molto vanitoso». «È un cane» ha affermato con decisione un ragazzino di nove anni, «si vede dal collare». Davvero? E che cosa legge? «Un giornale per cani» è stata la risposta, in cui si intravedeva una considerazione abbastanza scarsa per un'intervistatrice che faceva domande così ovvie.

«È un'orsa, però è strana se si ferma a leggere durante il giorno». Se la mamma sta leggendo il giornale, è perché in quel momento i bambini sono a scuola, o a dormire, e il papà è a pesca o al lavoro. Insomma, perché la mamma possa avere un attimo di pace, un momento da dedicare a se stessa, bisogna che tutta la

famiglia sia addormentata o altrove. Se poi, si ha il riconoscimento dell'orso con la collana come orso femmina, è una signorina, una sorella maggiore, una studentessa, un'orsa giovane, non la mamma.

I papà lavorano e lavorare, si sa, stanca. Per questa ragione lo stanchissimo orso che riposa in poltrona è il più delle volte definito un papà. Ci sono però anche altre figure: il nonno, un fratello, un amico del fratello.

Nel caso del giovane orso si deve osservare che è considerato normale da parte sua il fatto di essere un completo sciooperato. Come mai è così stanco? «È stanco perché ha giocato tutto il giorno», «È stanco perché la notte prima è andato in giro con gli amici ed è rincasato tardi».

Quando l'orso ha un aspetto più vigile, meno rilassato, l'attribuzione alla mamma diventa un po' più frequente e cala quella al giovane orso. Tuttavia: «Sembra una femmina, però sono i maschi che stanno vicino al camino e si scaldano. Le donne vanno a far la spesa e non si siedono davanti al fuoco. Questa sta seduta, ma è *anomala*». «Quando diventano grandi le femmine devono stare composte e si riposano solo quando vanno a dormire. Le mamme orse non dormono di giorno. Quando si riposano poi non si *stravaccano*, ma stanno sedute. Questa è un'orsa femmina che si sta alzando per andare a vedere i bambini, poi va in bagno e si mette a pulire» [figura 3].

Lo sguardo dell'orso è rivolto verso qualcuno, o qualcosa. Che cosa sta guardando? Se l'orso è il papà la risposta più frequente è «la televisione». Se si tratta della mamma, qualche volta guarda i suoi bambini che giocano. Qualche volta è una nonna o un'orsa giovane e il caminetto acceso sembra ispirare la narrazione: «È una ragazza con dei begli occhi e un musetto carino. Guarda suo fratello più piccolo e, mentre la mamma prepara la cena, lei racconta una storia ai suoi fratelli per farli addormentare».

Sovente intorno alla poltrona i bambini immaginano un soggiorno, arredato con un divano e altre poltrone, ma in soli 4 casi su 204 questo, che sembrerebbe uno spazio di relazione, ospita personaggi intenti a conversare e, in tutti i quattro casi, la conversazione si svolge con degli amici o dei parenti in visita. Mai nessuno ha immaginato una conversazione tra i genitori o tra i genitori e i figli. Solo una volta i genitori sono stati collocati insieme sul divano, mentre un figlio era in poltrona, ma non stavano parlando: guardavano una *soap-opera* alla TV. Un dato che fa riflettere sulla quantità e qualità della comunicazione all'interno della famiglia.



Il passaggio dagli orsi agli esseri umani ha reso ancora più immediata l'individuazione dei personaggi all'interno di una rete di rapporti familiari di cui i bambini hanno esperienza. Qui lo stereotipo da riconoscere era il collegamento della figura ad un'attività professionale. In particolare la valigetta portadocumenti lo suggeriva, insieme con l'abbigliamento elegante.

«È un dottore», «È un avvocato», «È un tecnico dei computer». Ma anche «È un politico», «È un direttore», «È un banchiere». Su quest'ultima professione bisogna osservare che in alcuni casi i bambini non fanno distinzione tra "banchiere" e "bancario".

Molti hanno attribuito all'uomo sulla porta la professione del loro papà: «È un commerciante», «È un muratore», «È un idraulico», «È un rappresentante, infatti nella valigetta ha il suo campionario, da mostrare ai clienti».

Quando il personaggio è sulla porta di casa, di ritorno dal lavoro, i bambini immaginano che la sua famiglia lo attenda: «I figli stanno facendo i compiti e sua moglie ha preparato la cena» E lui che cosa fa? «Si cambia d'abito, si lava le mani, cena e poi va a dormire». L'ultima immagine della serie era la versione femminile dell'immagine precedente: anche in questo caso l'abbigliamento e la presenza della valigetta suggeriscono una figura di professionista, ma una gerarchia riappare se le due figure vengono considerate in sequenza: lui avvocato, lei segretaria; lui medico, lei infermiera, lui direttore, lei maestra. È affascinante la concretezza e la precisione con cui i bambini sanno spiegare il funzionamento della divisione del lavoro nella famiglia e nella società. Nessuno crede che il lavoro domestico si faccia da solo, come per magia. Tutti sanno bene che è dalla mamma che dipende il buon funzionamento della vita di tutta la famiglia. La donna sulla porta: «È una signorina che entra in casa: fa l'impiegata. Trova tutto ordinato e il tavolo già apparecchiato dalla sua mamma. Non è sposata». Insomma la donna, finché è giovane, può beneficiare di alcuni servizi, a spese di un'altra donna (di solito la madre), ma è evidente che non appena diviene lei stessa moglie e madre, questi privilegi diventano un ricordo. Ma il dispositivo culturale che sottostà alla divisione del lavoro attraverso il genere è talmente ampio ed efficace da apparirci come l'ordine naturale delle cose: «È una mamma. È tornata a casa dal lavoro in anticipo per lavare, stirare e occuparsi dei figli. Si vede dall'espressione del volto. Si vede che è felice». ●

\* Responsabile del Centro Studi Femminile, Torino.

## La differenza di genere in Europa. Una prospettiva storica

LUISA PASSERINI \*

L'Europa ha una lunga, ma contraddittoria, tradizione di pensiero nel campo della differenza di genere. Mentre i filosofi dell'illuminismo e la rivoluzione francese proclamavano l'eguaglianza universale, continuavano tuttavia ad accettare lo stato di inferiorità delle donne. Per questo tale principio di eguaglianza e l'universalismo ad esso associato sono stati criticati in seguito dalle femministe – e non solo – come astratti e incapaci di tener conto delle differenze basate sul corpo

**M**a già alla fine del Settecento furono avanzate rivendicazioni della piena uguaglianza di diritti per le donne, da parte di Olympe de Gouge in Francia (1791) e di Mary Wollstonecraft in Inghilterra (1792). Olympe de Gouge chiedeva per le donne tutte le libertà rivendicate dagli uomini, aggiungendo la richiesta della libertà dalla tirannia domestica e quindi estendendo i diritti dei cittadini e delle cittadine alla sfera privata. Mary Wollstonecraft indicava che negando i diritti delle donne gli uomini dell'Assemblea Costituente francese seguivano il modello dei tiranni che professavano di attaccare, e insisteva sulla contemporaneità delle differenze corporee e delle similarità intellettuali tra donne e uomini.

Fin dall'inizio il tema della differenza fu quindi coniugato con quello dell'uguaglianza, e questa connessione si è man-

tenuta per tutta la storia dei movimenti delle donne europee, anche se talvolta con l'accentuazione dell'uno a scapito dell'altro. Nell'Ottocento il movimento delle donne non combatté soltanto per il suffragio, ma anche per i diritti delle donne sul lavoro e nella famiglia; ci furono per esempio nel movimento italiano contrasti sulla questione del dare o no alcuni privilegi alle donne lavoratrici, proprio sulla base della scelta di sottolinearne l'uguaglianza o la differenza rispetto ai lavoratori maschi.

### *In principio furono gli anni '70*

Nel Novecento, la ripresa del movimento femminista alla fine degli anni 1960 - inizio degli anni '70 rinnovò radicalmente il retaggio precedente. La differenza di genere venne messa in primo piano, con il rifiuto di limitarsi a rivendicazioni di parità con gli uomini. Queste non vennero abbandonate – e tuttora sono molto importanti e devono essere portate avanti per correggere le disuguaglianze sociali e professionali – ma le innovazioni principali si ebbero nel ripensare il tema della differenza. Questa venne intesa non più soltanto come differenza tra donne e uomini, ma anche – a volte soprattutto – come "differenze" tra le donne. Venne contestato a fondo il presupposto positivista, sostenuto per esempio da Cesare Lombroso, di una differenza di genere ancorata in una determinazione biologica che riservava alla "donna" come unico destino quello di essere madre. Venne riconosciuta non solo la pluralità delle donne e delle loro scelte di vita, ma anche la priorità di stabilire tra loro dei rapporti di piena intersoggettività, che includesse la capacità di gestire le differenze in modo civile, con forme democratiche ispirate alla differenza. Dunque si trattava non di una democrazia rappresentativa, ma diretta, attraverso l'attività del piccolo gruppo di presa di coscienza, che somiglia maggiormente a certi modi di deliberare delle società non europee che non al sistema parlamentare occidentale. Oggi il tema della differenza e delle differenze di genere si coniuga inevitabilmente con altre differenze, quelle di razza, religione e cultura, oltre che di classe. Già le femministe afro-americane avevano rimproverato alle femministe bianche di essere "cieche al colore" del corpo nella loro proclamazione di sorellanza universale, dunque di non considerare i propri privilegi di donne bianche prevalentemente appartenenti ai ceti medi. Questa accusa colpisce nel segno. Ancor oggi in Italia l'intreccio tra le varie differenze è insufficientemente riconosciuto, e il discorso sul "corpo di colore" non è pienamente sviluppato. È vero che il tema



del corpo, aspetto centrale dei discorsi sulla differenza, è tornato alla ribalta in modo inequivocabile con le grandi manifestazioni di Milano e Napoli in difesa della legge 194 per il diritto all'aborto nei primi mesi del 2006, e con le proteste contro la legge sulla procreazione assistita. Ma manca la decisa assunzione su vasta scala del problema del corpo sessuato in prospettiva globale, che include il riconoscimento del tema della "bianchezza" come un problema europeo.

### La frontiera dell'ambiguità

Negli ultimi decenni è venuta fortemente alla ribalta la questione dell'ambiguità culturale delle definizioni di genere, grazie all'attività e al pensiero dei movimenti detti GLBT (*Gay Lesbian Bisexual Transgender*). Questi hanno insistito su una gamma di diritti derivanti anche dalle nuove possibilità offerte dalle tecnologie biologiche. Da un lato viene rivendicato il diritto di omosessuali e lesbiche a contrarre unioni in cui siano garantiti tutti i diritti attribuiti ai matrimoni eterosessuali, quali la trasmissione ereditaria e il trattamento pensionistico, nonché la possibilità di adozione di figli. Dall'altro viene affermato il diritto di decidere a quale genere si appartiene, rivendicando o una doppia appartenenza o la possibilità di trasformare il proprio corpo da maschile a femminile o viceversa. Queste rivendicazioni sono di grande rilevanza per capire il doppio carattere della differenza di genere, cioè il fatto che il suo fondamento biologico è sempre vissuto e modificato culturalmente. A queste considerazioni generali vorrei aggiungere alcune osservazioni derivanti da una ricerca da me diretta per l'Unione Europa (compiuta nelle università di Copenhagen, Budapest, Sofia, Utrecht e all'Istituto Universitario Europeo di Firenze), nella quale sono state intervistate 120 donne, bulgare e ungheresi immigrate in Italia e Olanda, e anche donne italiane e olandesi. Uno degli intenti della ricerca era proprio quello di capire come la differenza di genere viene percepita all'interno di un processo di migrazione intraeuropeo. Per questo fu fatta la scelta di intervistare donne sia native sia migranti. La interviste hanno mostrato che i rapporti intersoggettivi tra di loro sono di grande rilevanza per determinare l'integrazione tra le due culture. Gli uomini non sono affatto esclusi dal quadro, anzi sono molto presenti nelle interviste, e i rapporti d'amore – già esistenti o ancora prefigurati – sono presentati come una delle motivazioni principali per la decisione di migrare, accanto a motivi economici e politici. Tuttavia viene messa in rilievo l'importanza dei rapporti in-

tra-genero, tra donne e donne, per lo sviluppo di nuove identità e per la reciproca accettazione. Tale accettazione non va senza problemi, anche gravi. Le donne italiane, per esempio, tendono ad accettare le nuove arrivate dall'Europa centrale e orientale considerandole molto simili a "com'eravamo noi negli anni 1950", sulla base di una concezione linearistica e progressistica della storia. Ma usano questa nuova unità tra donne europee per escludere altre donne, come quelle islamiche, definite "diverse". Questo dato, cioè l'intreccio tra la percezione della differenza di genere e quella delle differenze tra le culture, richiede di essere tenuto presente nelle politiche culturali e sociali dell'unione, nonché dagli operatori

e mediatori a livello di base. Nel complesso, uno degli esiti della ricerca è l'affermazione che la consapevolezza della differenza di genere può essere un elemento decisivo di integrazione interculturale nell'Europa contemporanea. ●

\* Luisa Passerini è autrice, sui temi trattati nell'articolo, del libro *Storie di donne e femministe* (Rosenberg & Sellier, Torino, 1991), e del saggio "Diventare soggetto nell'epoca della morte del soggetto", in *Memoria e utopia* (Bollati-Boringhieri, Torino, 2003).

### NOTA

1. La ricerca è di prossima pubblicazione presso l'editore Berghahn, col titolo *Women Migrants from East to West: Gender, mobility and belonging in contemporary Europe*, a cura di Luisa Passerini, Dawn Lyon, Ioanna Laliotou, Enrica Capussotti.

## Disfare i generi

STEFANO VITALE

Ciascuno di noi non è un uomo o una donna: in verità mimiamo la donna, facciamo l'uomo ognuno a suo modo. Essere uomini o donne è una specie di prestazione quotidiana. Perpetuare il proprio genere, senza pensarci, malgrado noi stessi. Certamente ciascuno ci mette il suo stile, il suo tratto personale, ma siamo quel che siamo ripercorrendo sempre una lunga storia, quella del "femminino" e del "maschile". Che s'intrecciano tra loro permettendoci di giocare all'uomo o alla donna contemporanea

Judith Butler<sup>1</sup>, filosofa americana, ha da sempre proposto una posizione scomoda ed al tempo stesso originale cercando di andare al di là del semplice studio delle implicazioni socio-antropologiche generali della coscienza del genere. Il suo primo riferimento crediamo resti Simone de Beauvoir che nel 1949 scrisse: «donna non si nasce, lo si diventa», separando con chiarezza il sesso biologico da quello sociale: il genere, appunto. Il sesso ed il genere sono separati, è questa la verità ed il sesso stesso cambia nei suoi usi, nella visione che noi ne abbiamo secondo i tempi. La natura è cultura. Non si nasce donna o uomo, ma ci costruiamo tali ogni giorno, mettiamo in scena questo copione. Noi confermiamo, ma possiamo anche disconfermare, il nostro genere di fronte agli altri entrando in un sistema esigente, spesso obbligatorio, più o meno flessibile e tollerante, il più delle volte coercitivo fatto d'apparenze e norme sociali. Il genere è una "cerimonia sociale", una sorta di sfilata quotidiana, disciplina ed estetica del corpo che possiamo interpretare con più o meno passione: siamo autori ed attori al tempo stesso. E vi è tutto un business che alimenta queste *pièces*: media, merci, spettacoli, pubblicità... che declinano e caratterizzano i due generi.

### Diritto alla differenza

«Si vede bene questa teatralità negli sforzi dei travestiti e dei transessuali di assomigliare ad una donna. Ci rivelano a loro modo gli artifici, i travestimenti... tutto questo rituale per apparire "donna" Ma in realtà, spiega la Butler ciascuno di noi si pone domande, più o meno consapevoli, del tipo: che cosa ci si aspetta dal mio genere? Fin dove possono spin-





germi? Ed io, uomo, devo mostrarmi aggressivo alla prima occasione? Come posso mostrarmi all'altezza delle aspettative di una donna? Fin dove posso assumere il mio ruolo di "macho"? Si diventa prigionieri di un ruolo fabbricato in realtà al di fuori di sé. In un'intervista rilasciata a *Le Monde*<sup>2</sup>, Judith Butler racconta che da adolescente fu mandata dai genitori dallo psichiatra per distoglierla dalle sue inclinazioni verso le donne: le sedute si conclusero con le parole del medico che dicevano: «Siete fortunata a poter amare chi volete. Penso che non abbiate alcun problema. Piuttosto è vostra madre che dovrebbe venirmi a trovare...». Nei suoi libri più recenti<sup>3</sup> si sofferma ad analizzare l'evoluzione dei costumi contemporanei: matrimonio omosessuali, monogenitorialità... e seguendo Michel Foucault propone un "diritto tollerante", un'etica non repressiva verso le minoranze e le diversità, quali che siano. Già nel suo libro *Corpi che contano*, (Feltrinelli, Milano, 1996) chiariva come l'egemonia maschilista discendesse direttamente da quella che chiama egemonia eterosessuale, la quale consolida il binarismo oppositivo maschile/femminile. Così il paradigma eterosessuale diviene norma e si consolida, traendo conferma dall'atto di esclusione con cui allontana le sue trasgressioni; esso diviene norma autocitandosi, ripetendosi.

È come se un modello ideale di "umanità" s'imponesse sulla base di dati morfologici specifici. Si finisce per stabilire una differenza tra ciò che è "umano" e ciò che non lo è; tra vite giudicate "vivibili" ed altre no. Gli ermafroditi, ad esempio, "rimettono radicalmente in discussione il principio dominante della nostra società, secondo il quale la differenza sessuale tra generi deve essere stabilita e mantenuta ad ogni costo". C'è come una "violenza del genere" che si esercita sulle minoranze sessuali, sui transessuali, che ci riguarda tutti. Certo per ragioni di coerenza etica laica, ma anche perché si esercita segretamente su tutti gli esseri umani, confrontati in modo o nell'altro con la tentazione di scivolare fuori dalle norme, verso una maggiore "singolarità sessuale", non giudicabile a priori.

### Conformismo sociale e diritti personali

In Europa, come negli Stati Uniti è vivo il dibattito sui Pacs e più in generale sui matrimoni omosessuali e le adozioni omoparentali. Vi sono tesi che sostengono l'irriducibilità della differenza dei sessi e che la coppia eterosessuale sia così il fondamento della vita psichica come della nostra stessa umanità. Judith Butler la pensa diversamente: per lei «questo famoso ordine simbolico che vieterebbe alle lesbiche di essere genitori e di formare delle coppie...non è niente altro che una nozione culturale contingente e storicamente variabile». L'idea della Butler è che un bambino cresciuto in condizioni non convenzionali possa crescere felicemente come gli altri, tanto bene che male, visto che tutto dipende dall'attenzione e dalla protezione che gli riservano i genitori. Ma c'è dell'altro, in questa costante "dialettica della libertà": non potrebbe accadere che il riconoscimento legale del matrimonio o dell'adozione omosessuale finisca per legittimare un nuovo ostracismo verso coloro che non si sposano, che hanno relazioni sessuali fuori dal matrimonio, che rifiutano la monogamia istituzionale come fedeltà obbligatoria? Per la Butler occorre evitare di «uscire da un armadio per entrare in un ghetto». Si tratta allora di sviluppare una cultura della tolleranza, del rispetto delle diversità anche al di là del femminismo ed anche delle soluzioni istituzionali. Nessuno può dirsi realmente autonomo e libero nelle sue scelte, nessuno può creare liberamente se stesso senza alcuna relazione sociale, al di là dei conflitti che la "normativa dei generi" produce. Non esiste una "natura" dell'uomo o della donna sganciata dai sistemi di relazione e dalle dinamiche di potere. È per questo che la lotta per la libertà d'espressione di ciascuno va al di là del conflitto, che pure c'è, tra uomo e donna. Disfare i generi, liberarsene sapendo che "uomo" e "donna" sono categorie instabili, sempre in corso di elaborazione, quasi delle categorie "politiche" per combattere le ineguaglianze e liberare le differenze. ●

#### NOTE

1. Judith Butler insegna alla University of California a Berkeley ed è Hannah Arendt Professor of Philosophy presso la European Graduate School a Saas-Fee, in Svizzera.

2. *Le Monde Magazine*, 18.3.2006.

3. Tra i suoi libri ricordiamo: *Subjects of Desire* (1987), *Gender Trouble* (1990, traduzione italiana 2004, *Scambi di genere*, Sansoni), *Bodies that Matter* (1993, traduzione italiana 1995, *Corpi che contano*, Feltrinelli), *The Psychic Life of Power* (1997, traduzione italiana *La vita psichica al potere*, Meltemi, 2005), *Excitable Speech* (1997), *Antigone's claim* (2002, traduzione italiana 2003, *La rivendicazione di Antigone*, Bollati) e *Critica della violenza etica* (Feltrinelli, 2006).

## Pedagogia di genere e consapevolezza di sé

GIOVANNA ALBORGHETTI

Nella scuola elementare italiana, in un'età che va, considerando la riforma Moratti, dai 5 ai 10 anni, i bambini e le bambine vengono percepiti, considerati, educati, come un'unità compatta, definita con il maschile plurale, sia che si tratti di alunni o di bambini, di allievi o di fanciulli, così come di figli. Non ci sono differenze di genere se non, qualche volta, nell'odioso aggiungere a/e al maschile consueto, quasi una concessione

**A** dispetto dei molti cambiamenti avvenuti nella mentalità, nella società e anche nella scuola italiana, gli stereotipi di genere permangono, inossidabili e inamovibili, e le bambine e i bambini acquisiscono diversità solo nei comportamenti. I maschi sono più inquieti, meno contenibili, più coraggiosi, più spacconi, hanno più bisogno di muoversi, sono più disordinati, dicono più parolacce... Le femmine sono più "frignone", più tranquille, più calme, più educate, più gestibili, piangono di più, hanno paura dei ragni e degli insetti in giardino, scrivono meglio, sono più permalose e anche più "ochette", sono più ordinate, fanno più spesso "la spia", danno meno problemi... Nemmeno questi stereotipi hanno, però, la forza di stimolare l'assunzione di una pedagogia che tenga conto delle differenze di genere. Nonostante la stragrande maggioranza dei casi problematici siano maschi, sia dal punto di vista dell'assetto cognitivo, sia da quello dei com-



portamenti a rischio, non esiste in Italia, a tutt'oggi, una riflessione significativa che approfondisca le differenze di genere, tanto meno nelle scuole dell'infanzia ed elementari. Anche nei contesti educativi più avanzati, con sperimentazioni innovative rispetto all'handicap, all'inserimento dei minori stranieri, alle didattiche alternative, la pedagogia di genere è praticamente inesistente e non compare quasi mai né nei progetti, né nei famigerati POF.

Nella scuola dell'infanzia, la presenza di insegnanti maschi è dell'1%, sale all'8% nell'elementare e al 15% nella media inferiore; aumenta moltissimo nella secondaria e diventa preponderante all'università: come a dire che dove si studia davvero, le donne non servono più. È un'idea pericolosa che la dice lunga sull'educazione in età evolutiva intesa come *maternage*.

### Bambini o angeli?

Eppure, l'identità non inizia a costruirsi a 15 anni, la coscienza della propria sessualità nemmeno.

Questi dati ci dicono anche altre cose, per esempio, sempre considerando l'idea che, fino a una certa età, l'educazione può essere affidata alle insegnanti e alle mamme, torna fuori anche e prepotentemente il pensiero dei bambini e delle bambine come esseri asessuati, senza sessualità e, quindi, privi di genere. Il fanciullo angelo, insomma. La mancanza di riflessione su questi temi confonde i piani di senso, mischia i significati, genera messaggi inconsapevoli che producono, quindi, dinamiche che nessuno prende in carico, né la scuola, né la famiglia. Appare scontato che esistano, *naturalmente*, giochi da maschio e da femmina, che le femmine siano più *portate* per i lavori domestici, che i maschi siano più *portati* per quelli manuali, intendendo assemblaggi, aggiustamenti vari e costruzioni, non certo uncinetto, cucina e cucito...

Su questi temi, nella scuola, soprattutto quella dei più piccoli, sparisce la differenza fra natura e cultura e ogni comportamento diverso viene considerato pericolosamente deviante.

Ciò che non accade nella scuola elementare, le cose ignorate, quelle non viste, non contestualizzate, non affrontate, tutto ciò che accade e continua ad accadere nel silenzio, produce comportamenti in adolescenza e nell'età adulta, genera malintesi e sottintesi che condizionano dinamiche relazionali, convincimenti, orientamento del pensiero. Sono moltissime le ragazzine che sostengono: «A me la politica non interessa». A 18 anni, voteranno, eserciteranno un diritto di



tutti, faticosamente e abbastanza recentemente conquistato dalle donne, ma la politica non le interessa. La finanza e l'economia ancor meno. Le bambine, che sono più brave a scuola, studiano di più, si iscrivono in numero maggiore all'università, deserteranno le facoltà scientifiche, perché si sa che l'ingegneria, la fisica, l'astronomia sono cose da maschi.

### Occasioni perdute

La scuola elementare è il luogo, più di altri ordini di scuola, delle occasioni perdute. Occasioni di capire, di conoscere, di esprimere se stessi, se stesse e la propria intelligenza. Occasioni di consapevolezza di sé nel mondo per poter scegliere davvero, senza escludere in partenza o nemmeno considerare percorsi o tematiche pregiudizialmente assegnate a uno dei due sessi.

Ancora oggi, in moltissime scuole elementari non viene affrontata l'educazione

sessuale che diviene argomento di studio in terza media. Di studio, non di riflessione su se stessi, su se stesse, perché, spessissimo, l'educazione sessuale proposta a scuola si riduce a una serie di informazioni tese a spiegare la riproduzione. Non si parla di differenze se non biologiche, non si parla di omosessualità, di contraccezione, di emozioni, di matrimoni civili, di convivenze, di famiglie ricostituite, di diritti, di PACS. La differenza di genere, ovviamente, non compare nella stragrande maggioranza dei percorsi di orientamento alla scelta delle superiori che iniziano in seconda media, condotti, spesso, da esperti che, anche loro, svicolano beati da un tema così spinoso.

Voglio dire che la *pedagogia* di genere a cui faccio riferimento non è la *didattica* di genere, non bisogna differenziare le attività costruendone di apposite per i bambini e le bambine; ciò che manca, ciò che non avviene è una riflessione che conduca alla consapevolezza della differenza. Tutto si gioca nella relazione, nella possibilità di dire, di dare nomi alle cose, alle emozioni, agli accadimenti. Nel dare ai bambini, maschi e femmine, la possibilità di riconoscersi e di riconoscere ciò che appartiene a loro stessi come unicità, progettualità e valore. ●







## Inventarsi altrimenti

BERNARD BACHEROT\*

Nel profondo della nostra memoria c'è un paese

nell'alba azzurra di questo paese, si vedono...  
si vedono uomini brandire lance,  
bastoni e spade, si vedono macchine da guerra  
e bandiere sventolare

nell'arrossato mattino si vedono...  
si vedono donne ricurve sulle loro ceste,  
sui panni da lavare, i mortai ed il loro dolore

nel profondo della nostra memoria  
l'uomo è occupato dagli affari, la donna al focolare

l'uomo tiene i piedi ben piantati per terra e la donna sogna chimere

e quando muoiono i desideri restano le buone maniere  
e ciascuno resta al suo posto, nella sua casella...  
Andare via, ragazza mia, andarsene  
proprio come un ragazzo...  
già, ma tu non ci pensi! Andiamo, voliamo via  
ed anche tu, ragazzo mio, siamo pronti, lasciamo perdere

il vecchio ritornello: questo lo puoi fare, questo invece no...  
tu sei così e tu sei così...«ma come puoi pensare che un ragazzo...»  
«ma sei solo una ragazza...»

noi non guardiamo più, soltanto rivediamo nella memoria  
gesti ripetuti, movimenti senza più senso  
senza domandarci più niente  
parole rimestate e senza riflesso  
solo copie conformate e sfigurate per nulla smascherate,  
ancor meno denudate

nella memoria o, se volete, nei semplici sogni  
dobbiamo guardare  
cercare nel profondo  
delle memorie che verranno

polvere negli occhi, intrecci indifferenti  
grisaglia uniforme per nascondere le nostre paure  
da dove infine potrà crescere il *nostro desiderio d'essere*  
non più un'etichetta, il marchio d'una fabbrica

ci avevamo da sempre creduto: l'uomo qui e la donna là...  
scambiar le parti è troppo semplice ed allora almeno guardiamo  
il movimento di ciascuno, di ciascuna che può cambiare  
e le certezze infine spazzare

come *essere uomo?* come *essere donna?*  
solitudine desiderata, scelta stando l'uno accanto all'altra  
penombra della memoria, ora esitante  
domani, come...

non so se lo so  
che cosa io, che cosa tu, cosa noi *siamo*...  
per vedere, dobbiamo guardare  
oltre il muro del ricordo

dobbiamo intrecciare gli sguardi, attoniti...*meravigliarsi*  
inventarsi stupiti  
sorprendersi, restare a bocca aperta, roba da non crederci  
con la prora della nave nella tempesta  
accogliere la novità, tremando  
accettare e festeggiare l'inatteso, abbagliarsi  
ma chi ci avrebbe mai creduto, il tuo sguardo sorpreso  
di chi non se lo immaginava, di chi non ci pensava  
è questo meraviglioso riflesso di sé che ci manca  
e non ci si deve stupire se non facile

raccontare la memoria che è stata e dire l'oggi  
per poi stanare il domani dai suoi nascondigli  
e raccogliarlo tra le mani e, se serve,  
semplicemente saper dire no,  
contraddire quel che non si dice  
a forza d'essere ripetuto  
come l'idea d'essere stati fatti  
per stare al proprio posto, punto e basta

inventare uno slancio  
resistere per creare, creare per resistere  
e far ridere anche la vita  
che tanto ha da dirci

inventarsi altrimenti  
dobbiamo  
per poterci ritrovare noi stessi, diversi.

\* Questo testo (traduzione di Stefano Vitale) apre il CD-Rom di sintesi  
del Progetto "A quoi joues-tu?".



PAGINA  
21

## Ricerca-azione e convegno

La ricerca-azione "E tu, a cosa giochi?" ha concluso il suo percorso presentando al Parlamento Europeo di Strasburgo (16 e 17 marzo 2006) i risultati in un convegno al quale hanno partecipato, tra gli altri: Luisa Morgantini (presidente della Commissione Cooperazione e Sviluppo del Parlamento Europeo); Karine Hernotte-Fosber (presidente delle Ong del Parlamento Europeo "Eguaglianza e Parità"); Rebecca Rogers (Università Marc Bloch di Strasburgo); Elianne Deproost (presidente Ficemea, Bruxelles). In questa sede è stata anche presentata una "scatola pedagogica" che raccoglie alcune delle produzioni realizzate: un CD-Rom (con schede di attività per la formazione, bibliografie, sitografie, documenti teorici, ecc.), dei libri, un video (realizzato in un centro di vacanza per la prima infanzia), un gioco da tavolo (*Egal poursuite*), un Dvd con le schede e brani di film sul tema della costruzione dell'identità. La "scatola" può essere richiesta gratuitamente, sino ad esaurimento delle copie, alla Ficemea, 24 rue Marc Sèguin, 75883 Parigi.

## Sensibilizzare le famiglie

Il tema degli stereotipi sessuali non può essere affrontato senza coinvolgere le famiglie in un processo progressivo di sensibilizzazione. Sul sito di *école un* articolo di Paola Amasio educatrice della ludoteca "La Filastrocca" dei Cemea Torino, affronta la delicata questione e propone alcuni esempi su come è possibile accompagnare con cura e discrezione i genitori a mettere in discussione le proprie convinzioni che trovano una radice profonda in processi mentali e culturali spesso non consapevoli ed animati da una "visione naturale" delle cose.

## Glossario

Sul sito di *école* trovate un glossario per orientarsi e per decostruire gli stereotipi di genere, a cura di Jean Luc Bastos (*Egaliter*, Toulouse) e Christel Ledun (*Economie Plurielle*, Rouen).



BILLY ELLIOT



BILLY ELLIOT



BILLY ELLIOT



LA STANZA DI CLOE

## Costruire l'identità, liberare le diversità

A CURA DI STEFANO VITALE E PAOLO ROSSI

Il cinema è un potente veicolo di stereotipi, ma anche di "visioni alternative" che possono aiutare a far riflettere, a discutere coi ragazzi a scuola, ma anche tra insegnanti, educatori. Il percorso che vi proponiamo è stato messo a punto nel quadro del progetto "A quois joues-tu". Un dvd con dei trailers dei film è stato confezionato appositamente per fornire un supporto didattico accompagnato da schede dettagliate e da suggestioni per l'approfondimento. Un invito alla visione.

### BILLY ELLIOT

di Stephen Daldry (2000)  
Durham Coalfield, Inghilterra settentrionale, 1984, durante il grande sciopero dei minatori contro le misure del governo Thatcher. Billy Elliot, ragazzino di undici anni, vive con il padre e il fratello, minatori, e la nonna. Scopre la passione per la danza classica e, contro la volontà di

padre e fratello che lo vorrebbero avviare alla boxe, prende lezioni private da Mrs. Wilkinson. L'insegnante, sicura del suo talento, ostinatamente lo incoraggia, gli dà lezioni gratuite, e riesce a convincere il padre a permettergli di partecipare alle selezioni della Royal Ballet School di Londra. Billy viene ammesso, proprio quando lo sciopero dei minatori fallisce, e si avvia sulla strada del suo riscatto. Passano gli anni: Billy è un celebre ballerino che si esibisce nel Lago dei cigni al Covent Garden, sotto gli sguardi commossi e orgogliosi del padre, del fratello e di Michael, l'amico gay.

### LA MIA VITA IN ROSA

di Alain Berliner (1997)  
Ludovic è un bambino di sette anni che si sente bambina. Presi dai problemi quotidiani e dagli altri tre figli, i genitori non danno peso alla cosa, giudicandola un capriccio infantile. Ludovic ama identificarsi con la magica Pam, eroina di un serial televisivo, e alla festa organizzata dai genitori si fa vedere con abiti femminili. Cominciano così le preoccupazioni e l'incertezza sulle cose da fare. Le sedute con una psicanalista producono effetti molto relativi. I genitori sono tesi, nervosi e in contrasto tra loro sui comportamenti da tenere. Quando il padre viene licenziato, la famiglia si trasferisce a Clermont-Ferrand. Qui Ludovic conosce Christine, una bambina che si mostra inte-

ressata a lui. Durante una festa in maschera si scambiano i vestiti, la madre li vede e prende a schiaffi Ludovic. Rifugiandosi nel mondo di Pam, il piccolo finisce per riconciliarsi con la madre.

### LA STANZA DI CLOE

di Rolf de Heer  
(titolo originale: *The Quiet Room*, 1996)  
Cloe, una bambina di sette anni, vive nel mutismo più assoluto per protestare contro il deterioramento dei rapporti tra i suoi genitori. Benché la sua intelligenza sia pronta e riflessiva, la bambina evita di dialogare con il padre e la madre, i quali, nonostante i forti segnali inviati loro, proprio non riescono a comprendere le ragioni di questa scelta. Cloe si trova a suo agio solo nella tranquillità della sua stanzetta dipinta di azzurro, mentre in casa, sempre più spesso, i genitori litigano violentemente. La bambina, che sogna una fuga nella vita di campagna, attraverso i suoi disegni segnala il fermo desiderio di un'esistenza condotta tranquillamente con i genitori pacificati. I genitori, però, decidono di separarsi. La scomparsa di Cloe, nascosta dentro un armadio, e il suo successivo ritrovamento fanno sì che i genitori discutano attentamente della questione, ma per la bambina, che ha ripreso a parlare, la riconciliazione si dimostra soltanto un'illusione: il padre lascia la casa e Cloe è costretta ad abbandonare la sua stanza.



ESSERE E AVERE



TOTO LE HEROS



ESSERE E AVERE



RICOMINCIA DA OGGI

### LA FRATTURA DEL MIOCARDIO

di Jacques Fansten (1991)

Nella provincia francese, il dodicenne Martin perde improvvisamente la madre. Per non finire in orfanotrofio, poiché non ha mai conosciuto suo padre e non ha parenti, è necessaria la collaborazione dei compagni di scuola, che giurano di non dir nulla agli adulti. Insieme la seppelliscono di notte, poi gli amici decidono di aiutarlo e si installano a casa sua: chi cucina, chi rammenda i pantaloni, chi fa la spesa, chi imita la firma della madre per le comunicazioni della scuola. Nasce un tenero affetto tra Martin e Marianne e tra Claire e Antoine. Tutto sembra funzionare, ma Martin cade dalle scale e va in ospedale. La burocrazia per l'assistenza costringe Claire a svelare tutto alla madre. Viene allertata la polizia, che scova il nascondiglio di Martin, ormai conscio di non poter fuggire per sempre. Gli amici vanno a trovarlo in orfanotrofio, dove Martin confida che non vede l'ora di diventare maggiorenne.

### TOTO LE HEROS

un eroe di fine millennio, di Jaco Van Dormael (1991)

Nel lussuoso salone del magnate Alfred Kant, la polizia trova il cadavere di Thomas Van Hasebroeck, suo amico-nemico d'infanzia, che ha sempre pensato di essere stato scambiato con lui in culla all'ospedale. Thomas, bambino, ha un fra-

tello down in istituto, Celestino, e la sorella Alice, che adora in modo quasi incestuoso: quando inizia a frequentare il suo nemico, va in crisi. Alice gli promette di bruciare la casa dei Kant, considerati colpevoli della morte del padre, ma perisce nelle fiamme. Thomas cresce, vivendo una squallida *routine* da contabile, finché non incontra Evelyne, che gli ricorda Alice. Tra i due nasce una relazione, anche se lei è già sposata. Decidono di scappare insieme, ma Evelyne tarda all'appuntamento. Thomas va a cercarla a casa e scopre che è sposata con Kant. Anziano, evade dall'ospizio, deciso a uccidere l'odiato rivale. Scopre che ci sono già due sicari che lo attendono: per vivere almeno una volta come Kant, si fa uccidere al suo posto.

### RICOMINCIA DA OGGI

di Bertrand Tavernier (titolo originale *Ça commence d'aujourd'hui*, 1999)

Harnaig, piccola cittadina nel Nordest della Francia. Daniel è il direttore di una scuola materna situata in una delle zone più povere del paese, in crisi economica dopo la chiusura di molte miniere. La vita professionale del maestro si scontra quotidianamente con situazioni di disagio familiare, emarginazione e analfabetismo, e spesso anche i servizi sociali, per insensibilità o incapacità di risolvere le situazioni critiche, gli si mettono contro. Daniel prova, invano, a migliorare le condizioni di vita della signora Henry,

madre alcolizzata di due bambini, disoccupata, con un compagno che non le dà da vivere, costretta a stare in una casa senza riscaldamento e luce; oppure del piccolo Jimmy, che arriva spesso a scuola con i segni delle violenze subite in famiglia. Solo i bambini e le bambine danno al maestro la forza di continuare nella sua opera, grazie alla loro gioia, alla voglia di giocare o di colorare il mondo. La realtà, tuttavia, appare disinteressata a ogni serenità fanciullesca: la signora Henry si suicida con i due figli e a Daniel sembra cadere il mondo addosso.

### ESSERE E AVERE

di Nicolas Philibert (2002)

Per realizzare questo film il regista francese ha trascorso un intero anno scolastico con una piccola *troupe* al seguito in un villaggio dell'Auvergne, nel Massiccio Centrale, nel cuore della Francia, a stretto contatto con i tredici componenti della classe unica del maestro Georges Lopez, figlio di un emigrante spagnolo, ormai giunto ai limiti della pensione, da vent'anni consecutivi nella stessa scuola, catturando le vicendevoli emozioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. Lo squarcio di anno scolastico finito su pellicola va dai primi freddi dell'inverno fino alle vacanze estive, con il maestro che saluta tre dei suoi allievi che passeranno alle scuole medie. ●

## Il liceo musicale

CLAUDIA GALLI \*

Nel panorama scolastico italiano l'assenza di una opportunità liceale declinata verso la formazione musicale si configura come una carenza grave. Non sorprende dunque che, nelle ultime due legislature, i ministri dell'istruzione del centro-sinistra e del centro-destra abbiano previsto la creazione del Liceo Musicale nel quadro di riforma della scuola secondaria superiore. E tuttavia i progetti elaborati sotto i dicasteri di Giovanni Berlinguer e di Letizia Moratti sono molto diversi. Lo stato delle cose e le prospettive

In occasione del convegno nazionale della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale) tenutosi a Rimini nel marzo 2004 e dedicato al tema "Musica + Liceo = Liceo Musicale?", ho proposto i risultati di un'intervista realizzata con ottanta ragazze e ragazzi lombardi e siciliani, di età compresa tra i quattordici e i diciannove anni, che studiano in Conservatorio e in una scuola superiore prevalentemente di carattere liceale. Si tratta di studenti "costretti" alla doppia frequenza scolastica per accedere ad un insegnamento rigoroso di carattere strumentale e, contemporaneamente, per acquisire competenze culturali di carattere generale.

### Sconcerto

L'intervista ha focalizzato il tema del *tempo della scuola* e del *tempo per la scuola*. I dati sono sintetizzati nella tabella 1. Ne emerge un carico orario settimanale di frequenza e di studio davvero eccessivo: l'aspetto cognitivo risulta "invasivo" rispetto ai tempi esistenziali di un adolescente. Lo sconcerto aumenta se si considera la dislocazione territoriale dei Conservatori e degli Istituti musicali pareggiati - oggi entrambi inglobati nell'Alta Formazione Musicale e di fatto equipolenti - quale emerge da un rapporto Censis del dicembre 2003 (tabella 2).

La distribuzione, molto disomogenea, penalizza l'Italia nord-occidentale e centrale. A titolo esemplificativo: gli studenti di Varese, Lecco e Sondrio, città lombarde che non hanno istituti di Alta Formazione, devono aggiungere alle settantatre ore medie di impegno scolastico settimanale il tempo destinato ad un pen-

Tabella 1 - Impegno settimanale orario

	Media (ore)	Giornate impegnate
Frequenza scuola secondaria	30	5-6
Studio individuale scuola secondaria	15	
Frequenza conservatorio	8	3-4-5
Studio individuale conservatorio (strumento + materie complementari)	20	
Totale ore	73	

Tabella 2 - Distribuzione degli istituti dell'Alta Formazione Musicale per tipologia di istituto e ripartizione geografica

	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Totale
Conservatori	20	8	7	22	57
Istituti musicali pareggiati	6	4	5	6	21
Totale Alta Formazione Musicale	26	12	12	28	78

### Distribuzione percentuale

Conservatori	35,1	14,0	12,3	38,6	100,0
Istituti musicali pareggiati	28,6	19,0	23,8	28,6	100,0
Totale Alta Formazione Musicale	33,3	15,4	15,4	35,9	100,0

dolarismo gravoso per raggiungere il Conservatorio di Milano o di Como. L'analisi di questi dati giustifica l'attivazione del Liceo Musicale come soluzione razionale ad un'anomalia unica nel panorama scolastico italiano, ossia l'onere della doppia frequenza scolastica, nel segmento liceale, per conseguire un'istruzione soddisfacente di carattere culturale e pre-professionale. Non risultano disponibili informazioni statistiche specifiche inerenti l'abbandono degli studi da parte di adolescenti che rinunciano alla formazione musicale o liceale. La mia esperienza insegna che il tasso di dispersione è piuttosto elevato; parlando con studenti che scelgono di abbandonare il Conservatorio o la scuola secondaria, la ragione principale addotta è la "fatica" di un percorso formativo raddoppiato,

"fatica" che vanifica motivazioni e talenti e conduce ad optare tra musica e cultura.

### Il "Progetto Mozart"

Non sorprende dunque che, nelle ultime due legislature, i ministri dell'istruzione del centro-sinistra e del centro-destra abbiano previsto la creazione del Liceo Musicale nel quadro di riforma della scuola secondaria superiore. E tuttavia i progetti elaborati sotto il dicastero di Giovanni Berlinguer e di Letizia Moratti sono molto diversi. Tralascio di esaminare questioni relative a orari e curricoli soffermandomi esclusivamente sul modello formativo generale.

Nel 1998 il ministro Berlinguer autorizzò alcuni Licei Artistici e Istituti d'arte (a



# Un appello per l'insegnamento della musica

Cuneo, Brindisi e Tempio Pausania, successivamente anche a Parma e Lucca) ad attivare indirizzi sperimentali di Liceo Musicale secondo il cosiddetto "Progetto Mozart". L'intenzione era quella di verificare l'esperienza per estenderla, se positiva, a livello nazionale. Il "Progetto Mozart", che continua ad essere attuato nelle sedi citate, prevede che le materie culturali e quelle di indirizzo (per un totale di trentaquattro o trentacinque ore settimanali, a seconda dell'anno) siano affidate ad una *équipe* di docenti liceali per favorire la coesione e la coerenza del progetto formativo globale. L'apparente ovvietà di questa scelta, attuata in tutti i contesti liceali, si rivela davvero innovativa nel settore specifico dell'istruzione musicale. Il Maestro Unico che, in Conservatorio, conduce l'allievo attraverso tutto l'*iter* dell'apprendimento – potremmo dire dalla materna al *master* – viene finalmente messo in discussione. Le competenze psico-pedagogiche, metodologiche, comunicative, relazionali che si imparano e si agiscono, da parte dell'insegnante, a seconda della fascia d'età dello studente, "riguardano" finalmente anche i "didatti professionisti" delle discipline musicali. Inoltre il "Progetto Mozart" sollecita l'integrazione dei diversi saperi grazie alla opportunità di uno scambio reale e continuo tra docenti. Il segmento liceale deve (o dovrebbe) mettere a confronto i modelli molteplici di rappresentazione del mondo che le materie formalizzano per coglierne analogie e differenze, specificità e intrecci. In particolare il *discorso musicale*, per la sua natura di metafora sonora del tempo oggettivo e soggettivo, di traduzione fonica di concetti ed emozioni, esige una pluralità di competenze (matematico-scientifiche, storico-stilistiche, linguistico-semiologiche, psico-motorie ecc.) che la sola formazione tecnica di carattere operativo, tradizionalmente impartita dal Conservatorio e limitata spesso al solo *know how*, non è in grado di soddisfare.

## Le due culture

Anche il modello di Liceo Musicale predisposto da Letizia Moratti prevede il superamento della "doppia frequenza"; e tuttavia l'ipotesi organizzativa fa riferimento ad esperienze sperimentali attuate nel passato e, in pochi casi, nel presente da alcuni Conservatori attraverso la modalità del "liceo annesso". La formazione culturale è affidata a professori di liceo mentre l'istruzione musicale è delegata a docenti di Conservatorio. In pratica lo studente è inserito in un contesto educativo "tradizionale" di carattere liceale per le materie di carattere generale e frequenta le discipline musicali con insegnanti di Conservatorio. Il governo di

Considerato che la musica è anche una componente essenziale e fondamentale della formazione di tutti i cittadini, rilevato che i vari tentativi di riforma degli ordinamenti scolastici fin qui attuati non sempre hanno risposto a tale considerazione.

riteniamo urgente che il governo e il parlamento italiano predispongano gli atti normativi e finanziari al fine di:

- 1) garantire a tutti i bambini e le bambine della scuola elementare una educazione musicale centrata sulla pratica corale e strumentale, oltre che sulla conoscenza degli elementi di base del linguaggio musicale, col contributo di personale qualificato ed esperto nel settore;
- 2) assicurare la possibilità, per chi lo desidera, di iniziare lo studio di uno strumento musicale fin dal ciclo primario;
- 3) consolidare l'indirizzo musicale nella scuola secondaria di I grado, assicurando l'attivazione di un numero adeguato di corsi in ogni provincia, sulla base delle richieste avanzate dai vari istituti;
- 4) rafforzare la presenza della musica nel curriculum generale delle scuole secondarie di II grado;
- 5) rendere operativa l'istituzione dei licei musicali con l'assunzione di personale specificamente preparato e predisponendo, con opportuni finanziamenti, sedi adeguate e attrezzature idonee;
- 6) emanare con urgenza tutti i decreti attuativi della legge 508/99 relativi alla trasformazione dei Conservatori di musica in Istituti Superiori per gli Studi Musicali, individuando anche le risorse finanziarie adeguate per l'attuazione della riforma;
- 7) attivare i nuovi percorsi formativi per l'accesso alle classi di concorso relative agli insegnamenti di musica nelle scuole secondarie, con specifico riferimento alle classi A31, A32, A77 e a nuove classi di concorso per i diversi insegnamenti nei licei musicali;
- 8) garantire i diritti acquisiti di chi da anni svolge l'insegnamento della musica nei vari ordini scolastici;
- 9) equiparare, per l'accesso ai pubblici concorsi, il diploma di conservatorio conseguito in base agli ordinamenti previgenti la legge 508, alle lauree di II livello, in analogia a quanto già avvenuto per i titoli universitari;
- 10) sostenere tutte le iniziative atte a creare un circolo virtuoso tra strutture formative e istituzioni di produzione e di diffusione della cultura e della pratica musicale.

L'appello, promosso dal Centro Studi musicali e sociali 'Maurizio Di Benedetto' (CSMDB) di Lecco – Comitato scientifico: Maurizio Disoteo, insegnante e musicologo, Scuola Europea Bruxelles III; Rosi Granata, formatrice e docente Lecco; Mario Piatti, Docente del Conservatorio di musica della Spezia; Maurizio Spaccacozchi, Docente del Conservatorio di Pesaro e Università di Urbino; Enrico Strobino, Docente scuola secondaria I grado (Biella); Maurizio Vitali, Docente scuola secondaria I grado Brivio (LC), Responsabile scientifico del CRT Musica del CSA di Lecco – si può sottoscrivere inviando la propria adesione (nome e cognome, qualifica e un riferimento geografico) a: [appellostudimusicali@musicheria.net](mailto:appellostudimusicali@musicheria.net). Le adesioni verranno pubblicate su [www.musicheria.net](http://www.musicheria.net), con aggiornamento settimanale. L'appello, con tutte le firme pervenute, verrà consegnato al Governo e al Parlamento.

centro-destra, precisando che il Liceo Musicale, almeno in prima applicazione, può essere attivato solo tramite convenzioni con l'Alta Formazione Musicale, sancisce di fatto la separazione tra la sfera dell'educazione generale e la specificità dell'indirizzo. Va ricordato che i docenti di Conservatorio hanno uno stato giuridico simile a quello universitario: monte-ore annuale di lezione inferiore di almeno un terzo rispetto all'insegnante di scuola secondaria superiore, godimento di permessi artistico-professionali retribuiti (un mese all'anno), nessun dovere di partecipazione ad organi collegiali affini a quelli attuati nel liceo ecc. La progettazione collegiale – che si realizza anche attraverso relazioni interpersonali e presenze concrete dei docenti negli spazi educativi – confligge inevitabilmente con diritti e doveri contrattuali differenti. La dicotomia tra cultura da un lato e musica dall'altro viene purtroppo ribadita: si tratta di "territori" paralleli e separati non destinati a contaminarsi.

Il tentativo della Moratti di anticipare al prossimo anno scolastico l'avvio della riforma della secondaria superiore è fallito. Per quanto riguarda il Liceo Musicale la speranza è che il prossimo ministro dell'istruzione sappia comprendere l'urgenza di "normalizzazione" che l'insegnamento e l'apprendimento musicale richiedono. Il docente di latino e greco del Liceo Classico non è un professore universitario. L'insegnante di storia dell'arte del Liceo Artistico non è "preso in prestito" dall'Accademia. I risultati positivi conseguiti dalle SMIM (Scuole Medie ad Indirizzo Musicale) dimostrano che professionalità di valore nel campo della formazione strumentale e musicale lavorano e maturano anche fuori dalle mura conservatoriali. ●

\* Insegnante di *Storia della musica e dell'estetica musicale* al Conservatorio di Palermo, fa parte della *Commissione nazionale Licei Musicali* della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale).

**M**argaret Mead sosteneva che le donne sono meglio attrezzate dei maschi ad affrontare le tensioni e problemi della ricerca sul campo e che le donne di una certa età sono ancor più avvantaggiate delle più giovani poiché di solito suscitano meno diffidenza e ostilità nella popolazione locale e, in quanto straniere e venerabili, riescono anche a farsi raccontare dai maschi aspetti della vita quotidiana dalle quali le donne locali sono escluse<sup>1</sup>.

In effetti da quando l'osservazione partecipante e il resoconto etnografico sono diventati i modi paradigmatici della conoscenza antropologica, le donne sono state sempre piuttosto numerose, certamente più attratte dalla antropologia che non dalla sociologia (alcune antropologhe erano già famose negli anni '30 - '40 del secolo scorso: Ruth Benedict, Margaret Mead, Hortense Powdermaker, Cora du Bois). Una prima differenza fra i loro testi e quelli dei colleghi maschi è che tendenzialmente si rivolgono a un pubblico più vasto di quello accademico sia perché sono delle antesignane di un approccio riflessivo, di antropologia come critica culturale, sia perché ritengono scientificamente ed eticamente discutibile sia gli atteggiamenti che il gergo scienziista dominante. A titolo esemplificativo si può portare il contrasto fra l'atteggiamento nei riguardi dei nativi da parte di Malinowski e quello di Ruth Benedict. Testimonianza di Reo Fortune, allievo di Malinowski: «Spiegava ai suoi intimi che una volta sul campo per ottenere i materiali dagli informatori reticenti, bisognava "afferrarli per il collo" in modo che non potessero andarsene finché non avessero detto quello che dovevano dire [...]»<sup>2</sup>.

Riporto una testimonianza di Margaret Mead, allieva di Ruth Benedict: «In passato si riteneva che i sentimenti e le storie di vita dei soggetti sui quali scrivevamo fossero del tutto irrilevanti. [...] Seppelliti in riviste specialistiche, imbalsamati in un gergo tec-

## Donne antropologhe

MARIANELLA SCLAVI \*

Da quando l'osservazione partecipante e il resoconto etnografico sono diventati i modi paradigmatici della conoscenza antropologica,

le donne sono state sempre piuttosto numerose, certamente più attratte dalla antropologia che non dalla sociologia.

Marianella Sclavi ritorna alle origini dell'antropologia culturale per ricordare il modo in cui il sapere femminile dell'approccio empatico e dell'ascolto attivo possano servire meglio di quello accademico alla costruzione di una possibile dimensione futura della soggettività

nico, i nostri resoconti, al pari di segreti religiosi, venivano coscientemente messi al riparo da menti e occhi indiscreti. Ma questa situazione sta cambiando [...]». Era nostro compito (sosteneva Ruth Benedict) assumere che ogni descrizione di una cultura i cui membri vengono identificati come tali ottenga il loro consenso e non appaia oltraggiosa né a loro né alla sensibilità di lettori appartenenti ad altre culture»<sup>3</sup>.

### Il romanzo antropologico

Le donne, in modo più accentuato dei colleghi maschi, sottolineano la straordinarietà anche emozionale della esperienza di osservazione partecipante e uno dei motivi per cui pongono resistenza al gergo accademico è perché questo impedisce di rendere conto di questa dimensione della ricerca. Mi limito, nello spazio che ho a disposizione, a una testimonianza emblematica. Nel 1954 l'antropologa Laura Bohannan decide di pubblicare il resoconto della sua pluriennale

(1949-1953) esperienza sul campo, in un villaggio Tiv della Nigeria, sotto forma di "romanzo antropologico". Si tratta di una decisione sofferta e coraggiosa che corrisponde contemporaneamente alla decisione di firmarsi con un pseudonimo e alla rinuncia ad usare questo testo per la carriera accademica. Lo pseudonimo: Elenore Smith Bowen, il titolo: *Return to laughter* (che io tradurrei: "La riconquista dell'allegria"). Particolare intrigante - questa decisione viene appoggiata da due nomi fra i più prestigiosi dell'epoca: Margaret Mead che pubblica il libro in una collana da lei diretta e il sociologo David Riesman, che scrive una introduzione alla seconda edizione del 1961. Questo libro, scrive Riesman, «rivela i costi umani, le passioni, i passi falsi, le fragilità e i momenti di gaiezza, che si nascondono dietro i resoconti troppo spesso antisettici degli scienziati sociali»<sup>5</sup>.

Ed ecco il momento della vendita: nel 1970 e in seconda edizione ampliata nel 1986 l'antropologa della Stanford University, Peggy Golde, pub-



blica una fortunata rassegna di scritti sulla esperienza sul campo raccontata dalle donne, con questa introduzione: «Quando al primo anno della laurea specialistica, ho letto *Return to Laughter* di Elenore Smith Bowen (1954), vi ho riconosciuto qualcosa di cui avevo avvertito la mancanza nella gran parte dei lavori antropologici. Scritto nella forma di romanzo antropologico questo testo descrive in modo vivido e coinvolgente l'esperienza di incontro-scontro e adattamento alla vita di un villaggio africano, narra le prime reazioni ed emozioni e le successive rielaborazioni delle stesse; è il testo che quando più tardi ho intrapreso la mia prima esperienza sul campo mi ha dato il coraggio di proseguire e fiducia in me stessa e anche quello al quale mi sono ispirata nel progettare la presente opera»<sup>6</sup>.

### NOTE

1. Margaret Mead, "Fieldwork in Pacific Islands, 1925-1967", in Peggy Golde (edited by), *Women in the Field*, Berkeley, University of California Press, 1986, pp. 324-329.
2. David Lipset, *Gregory Bateson: the Legacy of a Scientist*, New York, Prentice-Hall, 1980, p. 123.
3. Margaret Mead, *An Anthropologist at work. Writings of Ruth Benedict*, Boston, Houghton Mifflin, 1959, p. XX.
4. Elenore Smith Bowen: *Return to Laughter*, New York, Doubleday Anchor Book, 1961 (prima ed. 1954).
5. *Idem*, p. X.
6. Peggy Golde, *op. cit.*, p. 1.

# Laicità e formazione

ANNAMARIA MASINI \*

La laicità non è tolleranza fra diverse chiese, ma esercizio della ragione e rispetto e riconoscimento dell'altro. A 20 anni dall'entrata in vigore del Nuovo Concordato e dell'Intesa Falcucci-Poletti un incontro (Roma, 28 marzo 2006) per verificare se e quanto la scuola italiana sia preparata a confrontarsi con una società complessa e a fornire agli allievi gli strumenti per la formazione di una coscienza critica, per l'individuazione di valori condivisi e l'elaborazione di un sistema comune di valori senza il quale il sistema formativo rischia di trasformarsi in una palude di ghetti culturali

**M**a cosa rende difficile la comunicazione di questi temi, per tanti versi di grande attualità?

Forse la mancanza della spettacolarizzazione, del richiamo all'irrazionale, della personalizzazione, dell'enfaticizzazione mediatica. Se così fosse sarebbe ancora più necessario tenere duro: ma in che modi?

Il 28 marzo il Comitato nazionale Scuola e Costituzione e il CRIDES (Centro romano d'iniziativa per la difesa dei diritti nella scuola) hanno organizzato un incontro su "Laicità oltre i ghetti culturali - dall'accoglienza delle diverse culture alla formazione critica delle nuove generazioni" che si è tenuto presso l'Aula Magna del Liceo Mamiani di Roma.

All'incontro, introdotto da Marcello Vigli del Comitato nazionale Scuola e Costituzione e concluso da Antonia Sani, del Crides, hanno partecipato con belle e appassionante relazioni Sergio Lariccia, ordinario di Diritto amministrativo presso l'Università La Sapienza di Roma e attento studioso delle tematiche inerenti alla laicità e ai rapporti fra lo Stato e la Chiesa Cattolica, e Clotilde Pontecorvo, ordinario di Psicologia dell'educazione, sempre presso l'Università La Sapienza di Roma.

Sergio Lariccia ha iniziato con l'appello di Piero Calamandrei "Conserviamo la scuola democratica" e ha sviluppato il tema del rapporto fra laicità e democrazia, della laicità come strumento fondamentale per una società rispettosa degli individui e delle loro diverse identità.

Clotilde Pontecorvo ha sviluppato una vivace relazione sul tema della laicità come premessa per una educazione alla libertà di scelta e alla libertà in senso lato.

Tutti e due i relatori hanno sottolineato come i diritti appartengano agli individui e non ai gruppi, e come la laicità non sia tolleranza fra diverse chiese, ma esercizio della ragione e rispetto e riconoscimento dell'altro.

Il dibattito, cui hanno partecipato Franca Long, in rappresentanza della Tavola Valdese, Gigliola Corduas, presidente della Fnism, Barbara Accetta (Cidi), Sandro Masini (Associazione Democratica Giuditta Tavani Arquati), Alberto Buttaglieri (SOS Razzismo) ha ripreso i temi delle relazioni e ne ha introdotto di nuovi (l'ipotesi di avviare un insegnamento "laico" di storia, o tematiche religiose anche per favorire l'accoglienza e l'integrazione delle persone che portano culture e religioni diverse; la questione dei simboli religiosi nelle scuole e nelle sedi pubbliche ed istituzionali) e, con l'intervento di Donatella Artese, insegnante, ha portato interessanti esperienze sul campo. ●

\* Comitato nazionale Scuola e Costituzione.

# Una Consulta laica

La "Consulta per la libertà di pensiero e la laicità delle istituzioni" del Comune di Roma è nata nel 2004 con un protocollo d'intesa sottoscritto dalla consigliera Franca Eckert Coen delegata del sindaco (Walter Veltroni) alle Politiche della Multietnicità e i rappresentanti di associazioni laiche con sede a Roma. Precedentemente era stata istituita una *Consulta delle religioni* che prendeva le mosse da un tavolo interreligioso al quale avevano aderito alcune confessioni religiose presenti nella capitale, ad eccezione della Chiesa cattolica (!). Alla "Consulta" parteciparono subito in gran numero associazioni laiche, atee, agnostiche, che per la prima volta trovavano una sede di confronto e di iniziativa per lavorare insieme. L'impresa dimostrò tuttavia alcune difficoltà a livello operativo. Associazioni gelose del proprio "livello di laicità", orientate verso diversi settori di attività (scuola, diritti umani, laicità delle istituzioni, recupero della memoria storica del Risorgimento...), ciascuna intenzionata a imporre le proprie priorità, non potevano non incorrere in litigiose contrapposizioni. Collaborare o no con la Consulta delle religioni? E se sì, limitatamente a quali ambiti? Inoltre, l'essere la Consulta un'emanazione del Campidoglio presentava aspetti positivi e negativi insieme. Positivi, perché il Comune dà indubbiamente un sostegno (assai minimo, in verità) in termini di servizi, e perché la consigliera delegata è in grado di presentare subito in Consiglio Comunale le istanze emerse dalle riunioni; negativi perché la Consulta è nel suo insieme dipendente dall'iniziativa della sua presidente. L'impressione di alcune associazioni più battagliere è che questo organismo serva un po' come fiore all'occhiello per il Comune facendo da contraltare alla "Consulta delle religioni," senza godere dell'autonomia - ad esempio - della "Consulta torinese," la quale è del tutto esterna alle istituzioni e quindi più libera di agire. Un risultato positivo la Consulta lo ha sicuramente raggiunto promuovendo, a febbraio 2006 la pubblicazione di *Le voci della laicità* (vedi recensione a p. 47).

ANTONIA SANI





# L'orizzonte degli eventi

MONICA ANDREUCCI

Il limite tra "indifferenza ottusa" e "piacere di sapere" può essere varcato da chiunque, spesso inconsapevolmente e perfino contro voglia. Merito di un tocco magico che pochi hanno, talvolta neppure da insegnanti. È momento dopo il quale nulla è più come prima

«Non tema, questa prassi terapeutica si fa sempre e tranquillamente» mentre dice, occhi negli occhi, ed una falange si fa alito di vento sulla mano di chi ascolta. Felice è viceprimario in un grande ospedale italiano ma non ha spocchia né il distacco di chi manovra il bisturi su interventi specialistici. Con pazienti e preoccupati familiari mette una rara umanità: spiega con calma e, se è il caso, sa sciogliere le ansie. Non un insegnante, quindi, eppure a suo modo un Maestro perché capace di far fare "click" all'anima.

Viene in mente l'incontro di indici nella Sistina: Michelangelo aveva intuito che la creatività sta in una molecola di gesto (non importa se materiale o meno), opportunità che pure l'intelligenza più borsa ha a disposizione. La grandezza di chi sa far scattare l'attimo magico – educatore maximo in senso lato – sta nel capire, o nell'indurre a riconoscerlo, qual è il momento giusto per Te.

Paolo fa l'architetto ed ha cattedra universitaria. Nella bibliografia di Urbanistica, il suo esame, ha inserito la consapevolezza della cronaca generale «Perché si impara sia tra le righe dei quotidiani sia sui testi specifici; e comunque prima bisogna saper capire quel che succede nella realtà, dopo cominciare a pensare di cambiarla». Si duole che in una Facoltà progettuale troppi studenti non tengano una matita a portata di mano e non la sappiano usare («Come si fa a fissare le idee, ad elaborarle?», sbotta), e ama citare il bell'aneddoto che riportiamo.

Il suo ultimo figlio era più sveglio degli altri cinque e, piuttosto che mandarlo nei campi, un saggio padre dell'Antico e Lontano Oriente decise di affidarlo ad un Maestro di Gemme per insegnargli il mestiere. Il ragazzo, così, ogni mattina andava dall'esperto che, regolarmente, gli metteva una piccola giada in mano obbligan-

dolo a tenerla tutto il giorno tra le dita, e poi gli parlava di storia, economia, politica o cose meno scolastiche come il tempo, la salute, la musica popolare, i prezzi al mercato alimentare, le buone maniere. Mai di pietre preziose, però, neppure per caso. Dopo due anni di questa vita, il discepolo non ce la fece più ed un bel giorno rivolse la parola al suo Maestro, contravvenendo alla consegna dell'ascolto silente. «Insomma – gli parlò rispettoso ma deciso – la famiglia si sacrifica per farmi stare con Lei, eppure non sto imparando nulla. Ora basta sentir discorsi su tutto fuorché sulle cose che servirebbero per lavorare. Me ne vado». Quindi, improvviso, gli brillò un lampo negli occhi e, restituendo la solita gemma, salutò un poco risentito dicendo: «Comunque questa giada è falsa!».

Pure Gabriele, regista teatrale, possiede il "tocco" che fa accorgere chi lo segue – ad un certo punto – di esser diventato diverso da un secondo all'altro. Durante i suoi corsi di aggiornamento a prof impegnati in assortiti progetti scolastici di drammatizzazione, i consigli tecnici arrivano per caso e quasi contro voglia. No, non per snobismo: è capace di passare ore prendendo spunto da un tema specifico (luci, scene, intonazioni etc.) sviluppandolo nell'universo mondo della Cultura. «Far regia significa, soprattutto, rispettare la nobile arte del Teatro, il quale è la Vita stessa in tutta la sua complessità», risponde a chi frema negli «Uffa, quando cominciamo?». Istruttori più che docenti, persone queste ultime col terrore di attraversare il limite tra indifferenza ottusa e piacere di sapere, i cui alunni quindi non si scopriranno mai migliori dentro, almeno a scuola o per merito della scuola.

Accade infatti nella storia personale di ognuno, prima o poi ed in varia misura (tanto che qualcuno neppure se ne ac-

## Le premesse della relazione educativa

Il 3 e 4 giugno 2006, si è tenuto a Roma il seminario nazionale del *Circolo Bateson*. Nella due giornate è stato ripreso e approfondito il tema "Le premesse della relazione educativa" già affrontato nel seminario del 21 e 22 gennaio.

Per informazioni e per chiedere le relazioni: Carlo Bonotto, [seminari@circolobateson.it](mailto:seminari@circolobateson.it).

## Podcasting

Il *podcasting* è un sistema che permette di scaricare via internet in modo automatico episodi audio e video tra i quali è possibile inserire immagini, testi, opuscoli impaginati in pdf e link a pagine web per poterli poi rivedere e ascoltare anche su ipod, lettori mp3 e cellulari. LIIS "Bodoni" e la Paravia di Torino, con il patrocinio del Ministero dell'Istruzione della Ricerca - Ufficio Scolastico del Piemonte, in collaborazione con Apple Solution Expert, Rekordata e Mac@work hanno organizzato, venerdì 26 maggio a Torino, un seminario e una tavola rotonda sul tema "La visione, il gesto e l'ascolto nell'apprendimento" per discutere delle valenze pedagogiche, didattiche e comunicative del *podcasting*, uno "strumento" di insegnamento e di apprendimento che si affianca ad altri strumenti. Informazioni: <http://web.mac.com/podcastinclassa/>

corge), di sentirsi su un confine importante, come sull'orlo di un "qualcosa" di straordinario, affascinante e profondo. La voglia di capire, di apprendere può essere come entrare in un buco nero? A detta di chi questo passaggio l'ha riconosciuto, pare di sì: più ne sai, di ciò che t'interessa, più vorresti saperne, e più vai avanti più ti dà del cretino per tutto il tempo perso da ignorante (essere che non sa). Tanto forte l'innata sete di conoscenza come la voglia di stupirsi che, una volta scovata tra le pieghe cerebrali, coltivare il sapere fa provare un'ebbrezza che stordisce. È la grandezza della mente umana: la via per il genio attraverso un punto-di-non-ritorno. L'orizzonte degli eventi, insomma, come felicemente Stephen Hawking battezzò il precipizio spaziotemporale attorno alle stelle implose, da lui scoperte tutto comunicando con un solo dito. Il fenomenale astrofisico è indubbiamente un altro Maestro in quanto col suo esempio sofferto, esclusivamente forza intellettuale, conduce chi lo conosce alla soglia del proprio Sé più misterioso ed appassionante. Eppure uno scolaro costretto all'immobilità progressiva fino al controllo residuo d'un unico polpastrello, se capitasse nell'italica istruzione forse faticerebbe ad avere l'insegnante di sostegno o un ambiente civilmente adeguato in classe... ●

# Idee attraverso il cinema

ANDREA ARRIGHI \*

Un laboratorio di *Fratelli dell'uomo* all'istituto tecnico milanese "Molinari" su "La violenza dentro e fuori di noi". L'analisi di singole scene o episodi di film ha portato talvolta a fare una sintesi del film, talvolta a un diverso montaggio dello stesso film o di più pellicole

L'esperienza si è basata sul mostrare esempi di vari tipi di violenza che emergono dai comportamenti delle persone nei contesti più disparati. Il metodo è stato caratterizzato da un tipo di lezione particolarmente interattiva: venivano introdotti alcuni concetti di fondo, oppure una sintesi del tema del corso e qualche obiettivo di apprendimento e poi si passava quasi subito a mostrare un episodio di un film. Subito dopo si chiedeva ai partecipanti quali forme di violenza avessero riscontrato ed in base alle risposte che emergevano si coglieva l'occasione per illustrare alcune teorie psicopedagogiche relative al tema della violenza. Utile era riportare immediatamente la discussione sul piano dell'attualità, attraverso la lettura di fatti di cronaca o di ricerche, sempre in ambito psicopedagogico, relative al tema trattato. I partecipanti venivano invitati a proporre a loro volta sequenze di pellicole per loro significative.

## Violenza fuori di sé

Inizialmente abbiamo proposto due episodi tratti dalla prima parte di *Full Metal Jacket* di Kubrick. (1987, UK) Si intendeva mostrare l'addestramento alla violenza, l'educare e l'educarsi a diventare "strumenti di morte", in nome di grandi ideali o per il semplice essere in una situazione dove o si uccide o si viene uccisi. Qui si trattava della guerra in Vietnam, ma subito i commenti dei formatori e dei partecipanti si sono riferiti alle guerre più recenti. La prima parte di *Full metal jacket* "estremizza" (o forse non più di tanto) i lati più violenti dell'addestramento militare fino a svelarne gli effetti più macabri, ad esempio il suicidio di una delle reclute, quello con evidenti problemi personali, che alla fine è tuttavia quello più appassionato di armi: è lui che si suicida, dopo aver ucciso il comandante che lo apostrofa con insulti di stampo

"pseudopsicoanalitico" («mamma e papà non ti hanno voluto bene da piccolo?»). Tramite questi episodi si è cercato di introdurre il tema della violenza "fuori di sé" che, se non elaborata, può portare ad una violenza dentro e contro di sé.

*Arancia Meccanica* sempre di Kubrick (1971, UK), ha suscitato anche un desiderio di "vedere violenza". (Uno dei rischi da tenere presenti in questo tipo di corsi è che forse stimolano l'atto violento, più che prevenirlo). Capire che la violenza suscita un certo fascino in ciascuno di noi è uno dei più importanti obiettivi del corso. Con questa pellicola si mostrava inoltre una sorta di circolarità della violenza: risultava sempre più difficile trovare il "cattivo", eliminato il quale ogni problema appariva risolto. Di volta in volta l'aggressore si trasforma in vittima e poi ancora in aggressore. E soprattutto la violenza è presente anche nelle istituzioni educative.

## La gestione dell'aggressività

Successivamente abbiamo creduto importante presentare forme di violenza meno evidenti, ma non meno lesive della dignità e della salute psicofisica della persona. Nel caso di *Mobbing. Mi piace lavorare* di Francesca Comencini, (Italia 2003) la protagonista subisce, non rendendosene conto, una serie di aggressioni psicologiche (le vengono chiesti compiti impossibili da portare a termine, viene isolata da quasi tutti i colleghi, ecc.). Fa tuttavia parte della violenza anche una giusta dose di aggressività, espressa in reazione a un torto che qualcuno ha commesso. Alcune scene del primo *Fantozzi* (di Luciano Salce, Italia, 1975) mostrano un giusto modo di incanalare una rabbia che potrebbe sfociare in violenza incontrollata. Alludiamo ad una partita di biliardo dove Fantozzi svolge il ruolo del-

l'impiegato umiliato che deve giocare contro il direttore, ma deve puntare a "perdere" per ottenere promozioni. Dopo ripetuti insulti e battute "feroci" da parte dei presenti, Fantozzi non riesce tuttavia a resistere e contrattacca, agendo tuttavia secondo le regole del gioco: mettendo a frutto delle lezioni apprese da un campione di biliardo, riesce ad avere vinta la partita. Certo, Fantozzi non riesce a gestire questa sua "vittoria" e preso da forte imbarazzo, rapisce la madre del direttore e fugge buttandosi da una finestra. Questo ci mostra, in forma paradossale, che sapere gestire l'aggressività, saperla dosare, è un compito difficile, ma non impossibile. Durante il corso è stato richiamato, a questo proposito, il gioco del calcio, nei suoi aspetti di aggressività giustificabile e di violenza non lecita.

## La discussione come antidoto

Il corso si è tenuto in un'aula laboratorio dove era possibile una buona visione dei film e che permetteva un proficuo dialogo tra formatore e partecipanti. Nella discussione finale, rispondendo a domande del tipo «quali sono le forme della violenza riscontrate?» o «Come è possibile prevenire-gestire la violenza?», i partecipanti hanno mostrato impressioni differenti. La violenza è in generale concepita come difficile da prevenire, specie se connessa con un profondo sentimento di rabbia, ed è qualcosa che è tuttavia presente in tutte le persone (la natura umana appare spesso "maligna", secondo alcuni). I metodi di prevenzione "violenta" della violenza non sembrano i più efficaci, come mostra il caso narrato in *Arancia meccanica*. Invece il dialogo, il semplice "discutere", emerge come mezzo per evitare di "agire" la violenza, la quale appare talvolta gestibile ed a volte ingestibile, a seconda della rabbia latente nell'individuo che subisce una qualche forma di torto. Appare chiaro che una dose adeguata di aggressività è utile ed opportuna per evitare situazioni di sfruttamento o di aggressione personale sotto varie forme. La gestione dell'aggressività appare, per alcuni, strettamente legata alla consapevolezza delle forme di violenza possibili. Solo con questo tipo di consapevolezza è possibile mantenersi autocritici rispetto a comportamenti personali eccessivamente aggressivi. ●

\* Psicoanalista e consulente filosofico.

## Riferimenti bibliografici

Curi, U., *Un filosofo al cinema*, Tascabili Bompiani, Milano 2006.  
Irwin, W. (a cura di), *More Matrix and Philosophy. Open Court*, Chicago and La Salle, Illinois 2005.



## Un calendario dei modelli

FILIPPO TRASATTI

Capita di tanto in tanto, almeno a me, di trarre qualcosa di buono da un gioco di parole. In classe e nella vita. Quest'anno, come ogni anno, nelle prime tristi settimane d'inizio delle lezioni, comincio a chiedere alle mie classi, quelle che me lo permettono, se e quali progetti (più o meno extracurricolari) vorrebbero realizzare collettivamente nel corso dell'anno o del quadrimestre: è una sorta di *brainstorming* collettivo in cui per un momento ci si sforza anche di immaginare un'altra scuola possibile

Nel corso degli anni abbiamo immaginato insieme e alcune volte realizzato spettacoli teatrali ("Platone tra i platani"), cene medievali e rinascimentali in costume con ricette dell'epoca e adeguato accompagnamento musicale, cene interculturali (l'ultima indiana) con musica e letture, giornate della musica con esibizione di gruppi della scuola, *reading* di poesia, un giardino zen e tante altre cose.

Sono momenti di lavoro collettivo e creativo che devono condurre necessariamente alla realizzazione di qualcosa di pubblico, di manifesto, che permetta insomma di infrangere i muri della classe, non sottoposto a valutazione formale, che dovrebbe essere realizzato per puro piacere.

### Correre il rischio

Quest'anno in una classe (quinta) durante il *brainstorming*, due spiritosi maschietti propongono un calendario delle modelle (tipo Pirelli, o Penthouse per capirci). Attimo d'imbarazzo, devo liquidare l'idea con sufficienza, un po' seccato per la provocazione, invece ribalto la proposta: perché non facciamo, dico, invece che un calendario delle modelle, un calendario dei modelli? L'imbarazzo passa a loro, per un momento, poi mi spiego meglio: non uomini nudi, ma persone, uomini e donne che consideriamo nostri "modelli" per un qualche aspetto della loro vita, per

gli ideali o le azioni che condividiamo. «Dovrebbe essere come un calendario illustrato, con una parte fissa dedicata ai giorni del mese e l'altra curata da ciascuno di voi, con l'immagine di una persona e una frase, o un breve testo, che può essere una citazione oppure un breve commento vostro».

A ripensarci dopo, mi rendo conto del rischio, di avere alla fine una serie di stucchevoli oleografie prodotte per necessità quasi scolastica, senza gioia né frutto, grondanti mielosa "retorica". Ma io mi affido anche all'insostenibile leggerezza del loro essere. Vedo che la cosa comincia a stimolarli, i cervelli sono in funzione e com'è consuetudine, cominciano a proporre obiezioni: «Siamo 16, facciamo un calendario di 16 mesi?». «Come uno smemo-calendario?». «Posso mettere qualcosa di astratto al posto dell'immagine di una persona?». «C'è bisogno di scrivere per forza?». E via obiettando, ma vedo che l'idea è piaciuta almeno a una parte di loro e sta già immaginando come realizzarla e uno si azzarda persino a lodare la mia idea, senza traccia di piaggeria.

Insomma l'idea è passata, ora si tratta di realizzarla. Non è facile giungere alla fine del percorso: c'è chi ritarda, chi non è soddisfatto, chi non riesce a decidere chi è il suo modello e se ce l'ha.

La versione *major* richiede più tempo e cura: scelta di foto a colori, impaginazione in un foglio A4 della medesima, scelta del titolo e del testo che l'accom-

## Memoria

Una mostra curata dalle alunne e dagli alunni della Scuola elementare "Giacomo Leopardi" (via Leopardi 135) di Napoli racconta, attraverso testimonianze della memoria orale, documenti dell'archivio scolastico, foto e immagini delle persone e del territorio, la storia della scuola nel contesto del quartiere di Fuorigrotta, dagli inizi del ventesimo secolo fino al secondo dopoguerra. Si tratta di una ricerca-azione svolta nell'ambito del progetto Memoria, che ha portato all'allestimento del museo-laboratorio di didattica della storia.

Da un'angolazione microlocale vengono rievocati gli anni che hanno visto non solo la progressiva diffusione della scuola di base, che raggiungerà il culmine nella seconda metà del secolo scorso, grazie alla crescita del sistema istruzione nell'Italia repubblicana, ma anche lo sviluppo di un quartiere come Fuorigrotta, nel quale nel corso di un cinquantennio si sono verificate trasformazioni significative e rappresentative delle vicende che hanno investito la più ampia realtà cittadina e nazionale.

## Allegra...Mente

Il Gruppo *Educhiamoci alla Pace* organizza il campo Allegra...Mente 10, campo estivo sull'educazione ambientale/ naturale e l'arte della ceramica. Il campo si tiene dal 18 al 23 luglio presso l'Oasi S. Giovanni Battista a Montalbano di Fasano (Brindisi).

Per informazioni: Gianpaolo Petrucci, tel. 080 5344790, e-mail [gianpaolopetrucci@libero.it](mailto:gianpaolopetrucci@libero.it); Eugenio Scardaccione (Gegè), tel. 080 5343087, e-mail [mareug@libero.it](mailto:mareug@libero.it).

## Agape

Il centro ecumenico Agape organizza durante tutta l'estate settimane rivolte a persone di ogni età e di ogni credo (bambini, ragazzi, giovani, donne, famiglie e gay), incentrate su temi all'impegno sociale e alla nonviolenza.

Per ricevere i programmi: Segreteria di Agape, borgata Agape 1, 10060 Prali (TO), tel. 0121.807514, fax 0121.807690, e-mail [ufficio@agapecentroecumenico.org](mailto:ufficio@agapecentroecumenico.org).

pagna, magari anche qualcuno che sappia usare un programma di grafica per creare una pagina più pulita.

La versione *minor*, realizzabile in poco più di un'ora, prevede invece l'utilizzo di una connessione Internet per la ricerca di testi e immagini, un uso banalissimo di Powerpoint (o analogo programma per produrre slide), con uno schema predefinito di impaginazione della diapositiva con un titolo, la foto da una parte e il testo dall'altra.

Vorrete sapere alla fine cosa hanno scelto. Di tutto, da papa Woytila, ad Arsenio Lupin, Ambrogio Fogar, Confucio («Meglio star zitti dando l'impressione di essere stupidi, che parlare togliendo ogni dubbio»), Albert Einstein («Non hai veramente capito qualcosa fino a quando non sei in grado di spiegarlo a tua nonna»), al mio preferito, senza titolo: una bella foto di Woody Allen con a fianco la frase: «Ho un solo rimpianto nella vita: di non essere qualcun altro». ●





@&©ΣΒ®ä/©™øvfΩÀº/ooΔζ  
note in condotta

## Sabato sabbatico

ANDREA BAGNI

Le tesine per l'esame di stato in generale sono cosa tutt'altro che seria: passano da uno studente all'altro, anno dopo anno, o si trovano "in rete", cioè in uno strano luogo dove le parole non hanno origine, non ci sono autori, nessuno è mai responsabile di nulla. Per i giovani mi pare sia una specie di altro "manuale": quello che scaricano ha il carattere dell'impersonalità e non si discute. Giudicare e selezionare è cosa che a scuola non si fa. E però la tesina è anche cosa che accende in alcuni/e percorsi strani, personali. Anche pratiche di scuola un po' insolite. Qui infatti vorrei raccontare una storia bella. C'era una volta una fine di maggio...

Con il permesso della preside e degli altri insegnanti abbiamo passato il sabato e la domenica nella seconda casa di Jessica, sull'Appennino toscano-emiliano. L'idea era di preparare le tesine, appunto, correggere certi lavori di letteratura, magari vedere insieme un film o due, tipo approfondimento. L'altra verità era che non si era fatta la gita scolastica fondamentale di quinta, l'ultima mitica, e bisognava riparare in qualche modo. Sono stati due giorni strepitosi. Tipo anno sabbatico. Perché si sono fatte volendo anche molte "cose culturali" ma in una buffa forma distesa, bio-logica. Un tempo pieno e leggero, ricco di vuoti. Sdraiato al sole. Torni a casa che ti sembra di avere la mente abbronzata.

Uno studia Pirandello, a torso nudo su un'amaca, e ti fa domande sulle maschere. Un'altra legge *Porci con le ali* perché porta la rivoluzione sessuale anni '60 o roba del genere. Un'altra lavora su Freud. Su queste sdraio al sole è buffo ma va forte "il male di vivere" – un po' come ai miei tempi Pavese, che oggi nessuno legge più. Ma poi anche il femminismo, la psichiatria, il sessantotto.

Correggo i compiti, anch'io al sole. Li chiamo poi uno alla volta a parlarne. Si alzano dalle amache e vengono... Quando i voti sono alti – ma che buffa cosa anche i voti qui, a questa non-distanza comune asimmetrica – gli si legge l'entusiasmo negli occhi che quasi ti commuovono. In un romanzo di Erri De Luca la ragazza dice al ragazzo, sei importante per me, lui dice, possibile che non lo sapessi prima?, forse ci vuole un altro che te lo dica per sentirlo davvero. Già, ci vuole un altro. È l'amore ed è anche un po' l'educazione forse. Noi siamo importanti per loro.

Ma questo tempo pieno prevede qualcuno che va a fare la spesa al mattino per comprare un sacco di schifezze splendide, discutere su quale mullino bianco e quale yogurt alle fragole. Qualcuno apparecchia, qualcuno mette la musica, cucina. Elisa, prima della classe, fa quasi tutto e poi va via. È testimone di Geova. Scopro una scarsa presenza del "privato". Quando telefona un fidanzato (e telefonano, e

sono tutti fidanzati, non "ragazzi" o altro) mica le ragazze vanno altrove a parlare. Ti manco, mi vuoi bene?, io tantissimo, ti penso sempre. Le altre commentano, che carina, salutacelo, mandagli un bacio. Però non lo conoscono: è una specie di solidarietà femminile diffusa. Hanno spesso due cellulari ciascuna, oppure hanno due schede sim, mi pare di capire, con numeri e contratti diversi per diverse tipologie di chiamata. Anche le mamme chiamano e non si distinguono molto dalle amiche, mi sembra. Ma anch'io che roba sono qui? Era il mio dubbio, il rischio... Di solito mi piace di più stare in classe. Mi sembra protettiva la struttura scolastica. Tu stai lì, loro di là, in mezzo distanze che ti danno una certa misura: certe cose passano, ma come distillate da quello spazio e quel tempo. Rese più "intellettuali" e astratte, ma in un modo che non cancella l'affettività, piuttosto la filtra e le dà anche libero corso, non dichiarato. Questo non dichiarare per me (uomo) non è niente male... Ma qui è strano. Spazi e tempi non sono protettivi, anzi ti espongono. Eppure una distanza rimane e loro ti trattano comunque come un diverso. Come un esperto, come un adulto? Boh. Però è tutto molto gentile e va bene. Sono loro che ti chiedono una mano per il lavoro, esprimono giudizi, ti raccontano quello che gli piace delle cose che leggono. A una certa ora si guarda, senza troppe proteste, Le

*parole di mio padre* di Francesca Comencini, con Zenò e la sua coscienza di fronte alle sorelle. La sera, scala quaranta fino alle tre di notte. L'unico ragazzo della classe vince alla grande ma bara spudoratamente. Sono i maschi prof, commentano.

Alla fine ci si sente riconciliati con l'insegnare. Ma poi neanche con "l'insegnare": con lo stare con i giovani così come sono, senza controfigure scolastiche. Cercando di rispondere alle loro domande invece di farle, seguire i loro desideri invece di inseguirli o guidarli. Correre il rischio di stare a quello che viene. E scoprire che qualcosa viene. È una festa davvero. Rara, ma al riparo da qualunque ministro. Spero. ●

### Cemea

- Si svolge a Cesena il corso su "Il gioco e il giocare nei centri estivi" (dal 12 al 14 giugno, modulo 6-14 anni dal 14 al 17 giugno, modulo 3-6 anni). Informazioni: Cemea Emilia Romagna, sagginati.b@aliceposta.it.
- A Firenze, dal 26 al 30 giugno, si tiene un seminario sulla "Comunicazione".
- Informazioni: Cemea Toscana, cemea.toscana@virgilio.it).
- La Federazione italiana dei Cemea – Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva organizza a Oriolo Romano dal 20 al 23 luglio 2006 lo stage residenziale nazionale "Le attività manuali". Informazioni federazione@cemea@centroin.it, tel. 339.2760132.



PAGINA  
31

# NUOVIARRIVI

## Bambini e bambole

LIDIA GARGIULO



«**A**ddesso, bambini, potete fare quello che volete, potete saltare e correre, oppure prendere i giochi dagli scaffali, ma poi bisogna rimmetterli a posto. Mezz'ora e poi rientriamo, impariamo la canzone di Natale. La canzone e la poesia, va bene?»

«Siiiiiiiiii» – risponde un coro dissono e concorde, e sciamano le piccole api; regine tutte e ciascuna, stanno imparando a poco a poco ad essere operaie. Il cortile è una festa di colori e grida nell'intervallo di gioco libero. È proprio lì, nel breve tempo in cui sono sciolti, che uno sguardo attento può cogliere i segni del carattere, preannunci di un futuro ignoto ma già in attesa, perché quelle esistenze così fresche e nuove non sono digiune di vita, su ognuno di loro i fatti hanno già lasciato qualcosa. Sensazioni, immagini, intorno a cui l'età adulta costruirà un pacificato oblio o laboriosi ricordi e pensieri: adesso è solo grumo in fermento nell'organismo, l'attenzione vi si ferma a intermittenze ma non è ancora pensiero e nemmeno ricordo; eppure si fa parola se all'improvviso ai sensi arriva qualcosa che gli somiglia e ha già un nome; allora il grumo che è dentro si specchia e si riconosce, e trova anche il nome

Ada e May hanno compiuto cinque anni, pronte alla grande avventura della prima elementare, e sono conversatrici instancabili. Le loro mamme, che sono sorelle, fanno di tutto perché le cuginette stiano vicine a farsi compagnia. È molto importante per May, perché nel suo paese ha lasciato la famiglia e una sorella maggiore. La sorella è rimasta là. "Là" è una lunga spiaggia in Thailandia dove tra la gente povera arrivano sempre più spesso i ricchi, e arriva con loro anche una vita meno dura, il piacere di mangiare meglio e più spesso. May viene da lì, adottata attraverso un complicato iter di pratiche e colloqui dopo l'Onda dello Tsunami.

Dallo scaffale May prende sempre lo stesso giocattolo, una bambola con lunghe

trecce bionde e un abito vaporoso di tulle rosso. La guarda e la guarda, non si stanca mai.

«Mia sorella ce l'aveva così ma ancora più bella e più alta, e con la collana di perle».

«E tu non ce l'avevi?».

«Io non ancora. Io ero troppo piccola».

«Ma le bambole sono proprio per le bambine piccole».

«No, ce l'aveva solo mia sorella, lei aveva già dieci anni, io ero troppo piccola».

«A me non mi piacciono più, le bambole».

«Perché sei ancora piccola».

«No che non sono piccola, anzi sono grande, e con le bambole non ci gioco più».

La maestra Daniela in disparte sorveglia, ascolta brani delle loro chiacchiere.

«Le bambole piacciono anche ai grandi, anche a mio nonno piacciono le bambole».

Giorgio si è aggiunto al duetto, Ada è la sua "fidanzata" e anche May gli è simpatica.

«Non è possibile, i grandi non sanno giocare, i grandi fumano e guidano la macchina, vanno in ufficio, al cinema...».

«Però a mio nonno le bambole gli piacciono, io lo so, se ne porta sempre una nella valigia quando va in Taylandia con gli amici. Mi ha detto "Non lo dire alla mamma", mio nonno si vergogna di giocare con le bambole».

«Ma non ci gioca lui, lui la regala a mia sorella».

Una scena che non aveva voluto capire adesso si impone alla memoria di Daniela, la obbliga a guardare, a "sapere". Su un aereo di linea thailandese aveva viaggiato per la tratta Roma-Madrid all'insegna della cortesia e dell'eleganza: buona la colazione, bella l'orchidea trovata sullo schienale del sedile, e all'uscita le hostess sorridenti avevano offerto alle signore un'altra orchidea da appuntare sull'abito, già dotata di spilla. Era stato questo, forse, a ricacciare in un fondo invisibile quella faccia di uomo maturo che a qualche metro da lei aveva estratto da una borsa una bambola ed era rimasto a rigi-

rarsela fra le mani per qualche minuto, lo sguardo perso in un'espressione fra idiota e beata. Perché quella bambola nel suo bagaglio? Daniela aveva "voluto" vederla come un dono innocente per una famiglia di poveri, gli aveva voltato le spalle e si era immersa nella propria vacanza.

Ma a casa va a rileggere una pagina di *Elisabeth Costello* di Coetzee: «La banalità del male. È per questo motivo che il male non ha più odore né aura? I grandi Luciferi di Dante e di Milton si sono ritirati per sempre, il loro posto è stato preso da una serie di poveri diavoli polverosi appollaiati sulle spalle della gente come pappagalli, diavoli privi di aura luminosa ma al contrario capace di assorbire quella altrui».

Il vecchio signore dignitoso con l'aria beata, buco nero della vita, che assorbe la luce dell'infanzia con l'attrattiva della bambola.

A questo tipo di attrattiva, di ingoiamento e perdita di luce May è scampata, per puro caso ma è scampata, sta crescendo su un terreno più protetto con bambole che non sono trappole; ma già la sua vita, come quella di ciascuno di noi, poggia su fondamenta disuguali: una parte è costruita su diritti e garanzie, protezione e amicizia, una parte nasconde macerie segrete ignote anche a noi. Ad alcuni esse rimangono invisibili per tutta la vita, ad altri rivelano all'improvviso il baratro dell'orrore. Un giorno forse May si accorgerà di quello che c'era dietro la bella bambola della sorella grande.

«Maestra Daniela, ma le bambole sono per i piccoli o per i grandi?».

«Sono per i piccoli, ma qualche volta ci giocano anche i grandi perché da piccoli non hanno giocato».

Fino a quando May avrà la fortuna di ignorare le proprie macerie? Ma chi dice che ignorare sia la soluzione? A May Daniela fa un augurio più severo e impegnativo: che al momento in cui conoscerà le proprie macerie sia già capace di guardare e di sapere. Che guardare gli orrori non divori la sua luce. ●

## Olhar de Criança

CLARA DEBIASI \*

L'esperienza del Centro di Educazione Infantile "Olhar de Criança" – Il guardare del bambino – attuata a Xapuri in Amazzonia dimostra che quando si uniscono volontà e competenze il sogno può concretizzarsi

**I**l dibattito sulla funzione degli asili in una società moderna, avviato dai movimenti popolari degli anni '70, si è sviluppato in Brasile, negli anni '80. L'apertura politica ha permesso il riconoscimento sociale dei diritti rivendicati dai movimenti popolari e dai gruppi organizzati della società civile. Da allora educare ha cessato di essere solo assistere e gli asili sono stati considerati luoghi di educazione e attenzione collettiva per i bambini.

La Costituzione del 1988, per la prima volta nella storia del Brasile, sancì come diritto dei bambini da 0 a 6 anni e dovere dello Stato l'educazione di base (art. 54, IV), e più recentemente la Legge di Orientamenti e Fondamenti dell'Educazione (LDB 9.394/96) ha istituito gli asili nido, affermando una nuova concezione di bambine e bambini come soggetti di diritto e idee innovative di educazione e di politiche per l'infanzia, considerate un investimento sociale che guarda ai bambini come cittadini e obiettivo preferenziale delle politiche pubbliche.

### *I bambini ci guardano*

Nel 2002 a Xapuri in Amazzonia, si è avviato il Centro di Educazione Infantile "Olhar de Criança" – il guardare del bambino –, ribaltando le insegne che una volta annunciavano: qui si guardano i bambini. L'intervento fa parte di un progetto multisettoriale più ampio



che, oltre a formazione professionale, sostenibilità dell'ambiente e economia solidale, si occupa di promozione della donna per cui si è realizzato un centro femminile di produzione attraverso il quale la donna lavoratrice consegue l'autonomia finanziaria. In questo processo di ricerca della libertà si costruisce il carattere popolare e democratico della identità femminile collettiva come affermazione della propria cittadinanza. E l'asilo permette di conseguire l'obiettivo di conquista di diritti della madre lavoratrice e di educazione della prima infanzia.

Cittadini della società civile di Xapuri, io e mio marito Arialdo Dominioni, volontari di Como, fondammo l'associazione ODESS (Organizzazione per lo Sviluppo Economico Sociale Sostenibile), per gestire localmente il progetto.

Nel settore socio-educativo, fondi della solidarietà internazionale hanno permesso la ristrutturazione di un edificio abbandonato concesso in uso alla ODESS dall'amministrazione comunale di Xapuri; gli studenti della scuola di falegnameria hanno costruito infissi e arredi; la cooperativa femminile i gio-

cattoli. Durante i lavori di ristrutturazione dell'edificio ho coordinato il corso di formazione, del gruppo delle educatrici. Insieme alle educatrici<sup>1</sup> abbiamo visitato tutte le famiglie di Xapuri per conoscere il reale stato dei bisogni e procedere alla graduatoria di iscrizione favorendo i bambini socialmente più vulnerabili. Sono emersi dati utili, tra i quali il tipo di famiglie spesso composte da un solo genitore, giovani madri sole senza un lavoro né un mestiere con a carico mediamente di tre o quattro minori. Alcuni bambini non risultavano iscritti all'anagrafe comunale e la verifica delle vaccinazioni ha permesso il completamento. I dati sono poi stati trasmessi agli assessorati del comune per i servizi sociali, l'educazione e la salute. Le conoscenze emerse si sono rivelate opportune anche per gli interventi negli altri settori del progetto, soprattutto per la realizzazione del centro femminile di produzione dove, attraverso la ODESS, si propone l'avviamento professionale e l'inserimento nella cooperativa *Mãos de Mulher* - Mani di Donna. Vengono tenuti corsi per la sicurezza alimentare, la potabilizzazione dell'acqua, nozioni di pedagogia in-





fantile, igiene, salute.

L'asilo *Olhar de Criança* si costruisce e ricostruisce di continuo a partire dagli elementi umani, sociali, culturali ed economici di cui dispone. La proposta pedagogica applica gli orientamenti della LDB brasiliana e propone le metodologie degli asili nido italiani.

I bambini, dai 2 ai 4 anni – passati dai 60 nel 2003 ai 124 nel 2006 –, sono accolti ed educati gratuitamente a tempo pieno da sette educatrici dirette e quattro indirette, ricevono tre pasti, sono seguiti nell'igiene, sono mensilmente visitati dal personale sanitario comunale e trimestralmente da un medico.

L'inserimento dei bambini all'asilo, che nelle nostre città richiede due o tre settimane di presenza di un genitore, a Xapuri viene fatto spesso dai fratelli maggiori o dai vicini di casa e in pochi giorni i bambini manifestano un buon adattamento.

Ogni educatrice si occupa di un gruppo fisso di venti bambini ed è la figura di riferimento per dare una corretta risposta alle necessità evolutive individuali e perché esista un'attenzione longitudinale dell'educatore che riconosca e valorizzi le tendenze di ogni bambino. La metodologia che permetta lo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini ha elaborato un piano di lavoro che si articola nel perseguire lo sviluppo degli obiettivi pedagogici: *socializzazione, linguaggio, motorio, cognitivo, gioco, autonomia*.

Oltre agli spazi per riunioni del personale, dormitori, bagni, cucina, refettorio, l'asilo dispone di sei aule attrezzate per attività specifiche, proposte in forma ludica. I materiali didattici, divisi per attività orientate e gioco libero, sono sulle mensole accessibili ai bambini. I mobili e i sanitari sono a misura di bambino. Le aule/laborato-

rio permettono di svolgere le attività di costruzioni, gioco simbolico, lettura e musica, arti visive psicomotricità, cognitivo. Ogni mattina i gruppi, a rotazione, utilizzano due aule/laboratorio.

La routine quotidiana è scandita da: gioco libero nel patio, divisione nei gruppi, colazione, prima attività nei laboratori, cambio di aula, seconda attività, doccia, pranzo, riposo nei dormitori, merenda, gioco libero, preparazione all'uscita. La dieta corrisponde alle necessità caloriche ed è indicata da un nutrizionista del ministero per l'educazione.

Il coordinamento pedagogico rappresenta una struttura innovativa poiché si configura come strumento di programmazione, studio, organizzazione, verifica e sintesi della proposta.

Per quanto attiene l'organizzazione del servizio, anche per motivi di economia, si è istituita una figura di educatrice alla quale è affidato un gruppo di bambini che frequentano solo metà giornata, così da poter svolgere funzioni di coordinazione e di riferimento, nel tempo rimanente.

Tra le competenze, alla coordinatrice è richiesto di assumere la conduzione del gruppo di lavoro perché operi come collettivo delle educatrici. Questo aspetto rappresenta uno dei momenti più delicati. Lavorare collettivamente significa elaborare un progetto pedagogico, programmare gli obiettivi educativi che non siano il frutto di scelte spontanee, individuali, improvvisate e non coordinate ma, al contrario, realizzate collocandosi in continua interazione tra i vari membri del gruppo, con l'obiettivo di realizzare, ciascuno secondo un proprio stile e le rispettive competenze, quello che insieme è stato deciso e programmato.

La professionalità delle educatrici non si limita alla adeguata preparazione di

base, o a sporadici corsi di aggiornamento, ma è continuamente acquisita attraverso la pratica educativa, la riflessione costante dell'esperienza che si matura e il continuo arricchimento teorico. Necessari alla professionalità delle educatrici sono gli strumenti di lavoro utilizzati: aggiornamento continuo, riunioni del Collettivo, osservazione guidata, pianificazione delle attività, relazioni e verifiche costanti<sup>2</sup>. Nei primi due anni, l'ODESS ha affrontato le spese di gestione in collaborazione con il Comune di Xapuri. In seguito, lo Stato dell'Acre Assessorato all'Educazione ha apprezzato il servizio prestato, in relazione anche al rapporto tra qualità della proposta educativa e costi di gestione e, attraverso una convenzione con la ODESS, si è accollato le spese per il personale e l'alimentazione; ha assunto l'asilo *Olhar de Criança* a modello per realizzarne altri e attualmente, con la mia collaborazione, sono in costruzione venti asili nella capitale Rio Branco. La gestione verrà affidata alla ODESS e ad altre associazioni del Terzo settore che nasceranno. ●

\* Coordinatrice del Progetto Asilo a Xapuri da settembre 2002 a dicembre 2005.

#### NOTE

1. La formazione ricevuta dalle educatrici ha riguardato l'articolazione e la strutturazione degli spazi, le attività, i materiali di gioco, la suddivisione di compiti e ruoli tra educatrici, la formazione dei gruppi di bambini. Le educatrici hanno acquisito competenze professionali in relazione alle conoscenze pedagogiche sulla prima infanzia, alla costruzione di un progetto educativo, all'analisi delle tematiche inerenti l'ambiente culturale, alla relazione tra adulti e bambini, educatori e famiglie.

2. Si programmano le attività per il raggiungimento degli obiettivi della proposta educativa e attraverso l'osservazione guidata l'*équipe* valuta i risultati, quindi si apportano i correttivi alla pianificazione. Le relazioni, l'aggiornamento continuo e le riunioni completano il lavoro collettivo.

## Sul marzo francese

PINO PATRONCINI

In Francia è successa una cosa strabiliante (l'abbiamo vista tutti): un movimento – di studenti, ma anche di operai – di una portata (e di una durata: 2 mesi circa) enorme e, soprattutto, con un effetto enorme. E già in queste poche parole ci sono un po' tutti gli elementi che fanno l'originalità e la particolarità di questo movimento. Riportiamo stralci di alcune interpretazioni di Francois Dubet e Axel Honneth, intervistati da *Le Monde*, e di Daniel Cohn-Bendit da *La Lettre du Monde*

**A**ndiamo con ordine. I motivi del movimento sono ormai noti a tutti: la legge sui contratti di primo impiego (CPE) – una legge iniqua, una di quelle che vanno di moda presso coloro che attribuiscono le cause della disoccupazione alla rigidità delle regole sindacali che ingesserebbero il mercato del lavoro – con la scusa di voler favorire l'occupazione giovanile, ha provato ad introdurre la licenziabilità senza giusta causa ed altre discriminazioni (niente indennità di licenziamento, periodo di prova più lungo ecc.) per i minori di 26 anni.

Pronta la reazione del mondo giovanile e di quello operaio: dal 7 febbraio al 10 aprile, data del ritiro della legge, si sono avute ben cinque grandi giornate di mobilitazione nazionale, con una partecipazione che è salita dai 400.000 manifestanti della prima giornata fino ai 3 milioni delle ultime due e a cui vanno aggiunte almeno altrettante scadenze locali in ciascun dipartimento in cui è suddiviso il paese, due scioperi interprofessionali, una sessantina di università bloccate, un liceo su quattro occupato, scontri con la polizia (molto enfatizzati dalla stampa italiana ma assai meno da quella francese!), e una settimana (l'ultima prima del ritiro della legge) di blocchi a strade, ponti, accessi alle città, nodi ferroviari.

### Il movimento

Un movimento dunque straordinario già per la sua dimensione e anche per la sua composizione: universitari, liceali e lavoratori. Non a caso mentre i giornalisti hanno subito fatto un paragone con il "mitico" maggio '68, i sociologi (Touraine, Dubet) e gli ex (Cohn-Bendit) si sono affrettati a marcare la differenza: il '68

era offensivo, questo movimento è difensivo; il '68 era ideologico, questo è "sindacale"; nel '68 i giovani non avevano per nulla la prospettiva della disoccupazione, questi giovani invece ce l'hanno eccome.

E però il paragone col '68, inevitabile con l'occupazione della Sorbona ed suo tumultuoso sgombero, è servito: «Far riferimento al 1968 fa parte della tattica. – ha detto Daniel Cohn Bendit, intervistato da *La Lettre du Monde* –. Rincuora gli spiriti, spaventa il governo e gioca sul mito indistruttibile del maggio 1968». Per altro di movimenti significativi, anch'essi di studenti e non solo, ce ne sono stati molti in Francia senza risalire per forza al maggio '68: solo negli ultimi cinque anni vale la pena di ricordare quello del 2000 contro i provvedimenti del ministro Allegre, quelli del 2002-2003 contro la *decentralisation* e la riforma delle pensioni, molto vasto e tumultuoso anch'esso, e quello dello scorso anno contro la riforma degli esami di maturità.

«Queste mobilitazioni studentesche ricorrenti sono un fatto sociale specificamente francese che si può spiegare in due modi. – ha detto Francois Dubet direttore della Scuola di Alti Studi in Scienze Sociali –. Nel mondo del lavoro né il padronato né i sindacati hanno fatto della precarietà e dell'integrazione dei giovani un affare centrale: il padronato si interessa più alla formazione e i sindacati sono ripiegati sui settori protetti. Nel mondo scolastico la situazione è la stessa: la Francia ha massificato il sistema e allungato gli studi, ma, ad eccezione di una minoranza di studenti medi e universitari il sistema scolastico resta alla distanza massima dal lavoro».

Ma da un lato la legge sui CPE accentua proprio questi aspetti di separazione, cosa colta con molta sagacia da Cohn-Bendit:

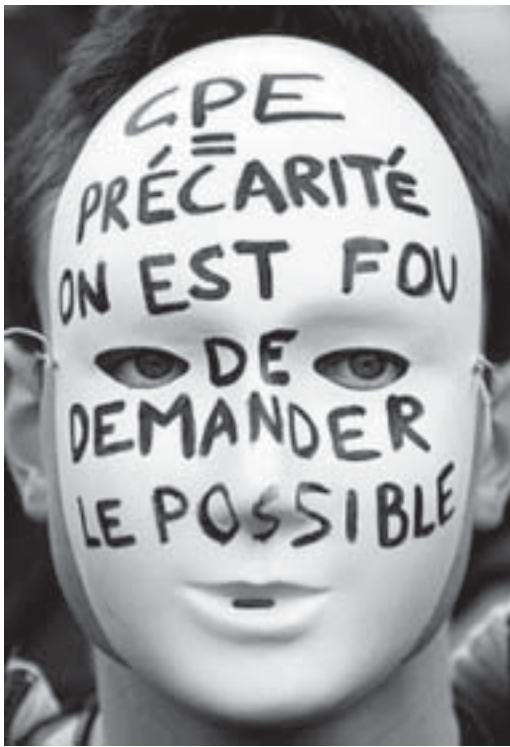
«Con il CPE i giovani si ritrovano licenziati senza motivo quando giustamente loro hanno bisogno di spiegazioni. Per esempio hanno bisogno che lo stato da quel momento gli proponga una formazione appropriata. Orbene nulla di tutto ciò è previsto nella legge. Come vuole che un imprenditore assuma questi giovani in futuro, se non sono capaci di spiegare il loro primo insuccesso? Questo non-detto finisce per essere una misura sanzionatoria che sarà totalmente distruttiva». Dall'altro viene meno uno dei pilastri della *Ecole de la Republique*, come sostiene Dubet: «[...] in Francia c'è una fede incrollabile nei meriti della scuola che ha molto pesato a favore della massificazione del sistema scolastico [...] abbiamo la tendenza scaricare la responsabilità della crisi attuale su cause solamente esterne, come la globalizzazione [...]. C'è questa tentazione di "uscire dal mondo" che spiega il successo del no al referendum sulla Costituzione europea [...]». E con esso il senso del diritto, come dice Axel Honneth, il successore di Habermas alla guida della Scuola di Francoforte: «Questo genere di riforme contengono un elemento di provocazione nella misura in cui esse violano forme già stabilite di riconoscimento sociale: quelle che sono state messe in atto dallo stato sociale. Esse frustrano in partenza le aspettative di riconoscimento del lavoratore come soggetto di diritti. [...] lavorare è intimamente connesso con il godimento di certi diritti, tra cui il diritto alla stabilità».

### La società

Dunque il movimento come espressione di una società francese "attorcigliata" come l'ha definita Cohn-Bendit? Da essa secondo l'ex leader sessantottino si può uscire ricostruendo una migliore relazione tra scuola e lavoro: «Ormai si ha bisogno di insegnanti laici aperti alle diverse culture per rispondere alle disuguaglianze sociali. La scuola deve tessere di nuovo legami con la vita del quartiere. Divenire un luogo dove si acquisiscono tanto conoscenze che un sapere sociale. Nell'insegnamento superiore le imprese devono aprirsi a dei partenariati con le università, senza però infeudare l'educazione al mondo del lavoro». E anche da lui è venuto fuori il modello Danimarca, già entrato nelle polemiche pre-elettorali italiane, dove per evitare che flessibilità e precarietà coincidano, al licenziato viene garantito un anno di lavoro a stipendio pieno nonché assistenza e formazione per la ricerca di un nuovo lavoro. Oppure il movimento è l'espressione di una società addirittura disperata, dove la piccola borghesia conservatrice e il ceto







medio "di Stato" progressista, convergono in scelte apocalittiche, come il no alla costituzione europea? «Affermano che ieri era meglio, anche quando trovano che la loro sorte è accettabile – dice Dubet -. Ora le statistiche permettono di pensare che ieri era peggio. Ieri i poveri erano più poveri, la speranza di vita era meno lunga, la gente aveva meno sogni, si era educati peggio, le donne erano trattate peggio, i vecchi morivano di fame. L'utopia però è alle nostre spalle». E non bisogna dimenticare neppure le *banlieues* in fiamme nel novembre scorso. Questo, più che il '68, costituisce una premessa: «Il movimento anti-CPE è la replica nei ceti medi di quello delle *banlieues* – parola sempre di Dubet -. Questi due mondi si guardano con diffi-



denza l'un l'altro (i giovani delle *banlieues* pensano che gli studenti siano trattati meglio di loro e gli studenti credono che i *casseurs* delle periferie vengano a rovinare le loro manifestazioni) ma le loro angosce sono assai simili: certi sono già *out*, gli altri hanno paura di raggiungerli». È l'emergere della consapevolezza di uno status precario, sempre più precario: «Questo movimento – è sempre Dubet che parla – è l'espressione di una classe di età che ha la sensazione assai giustificata che la società li accetti come consumatori e come studenti ma non sappia offrire loro un avvenire. Come tutte le mobilitazioni giovanili questo movimento ha trasformato una misura tecnica (un nuovo contratto di lavoro) in una sfida simbolica. Il CPE è percepito come una misura che accentua una tendenza brutale: nella distribuzione sociale delle opportunità, delle risorse e delle possibilità il nostro paese dopo una trentina d'anni ha trattato i giovani come una variabile d'aggiustamento».

Ma le *banlieues* hanno avuto anche un altro peso, più positivo, come ha rilevato Honneth: «[...] io ho l'impressione che la rivolta delle *banlieues* abbia giocato un ruolo decisivo nel movimento attuale di protesta contro il CPE, nel senso che ha permesso agli studenti di pervenire alla coscienza che essi potevano ancora cambiare le cose. La presa di coscienza che un movimento sociale poteva avere un certo potere ha senza dubbio causato il precipitare della crisi».

Infatti non va dimenticato che tra le possibilità ventilate per l'uscita dalla crisi non c'era solo il ritiro della legge sui CPE, ma persino le dimissioni del primo ministro De Villepin, stretto anche nella morsa tra i dissensi del partito alleato UDF, contrario alla legge, e del ministro degli interni Sarkozy, suo concorrente nella *nominazione* alla candidatura alla Presidenza della Repubblica. Il tutto mentre i sondaggi davano il 68% dei francesi contrari al CPE e il 45% favorevoli alle dimissioni del governo. Una crisi extra-parlamentare d'altri tempi, inusitata in altri paesi europei, più avvezzi a pratiche parlamentari concertative o, come da noi in questi ultimi anni, all'impermeabilità sociale del quadro politico. «C'è in Francia una cultura della rivolta – ha detto ancora Cohn-Bendit -. Qui, in Germania, le persone di sinistra invidiano questa capacità di mobilitazione, e quelle di destra diffidano di questo bisogno di trasformare tutto in uno psicodramma storico. In Francia i sindacati non sono rappresentativi, la cultura della negoziazione fa fatica ad emergere. Tutto si gioca sui rapporti di forza. Si avanza a strappi». E Honneth aggiunge: «Negli ultimi anni la Germania non ha conosciuto nulla di simile. Da noi una manifestazione su questo argomento

## Incontriamoci in Europa

Il *Catalogo dell'esperienza laboratoriale 2* del Centro di documentazione storiografica dell'Istituto comprensivo "C. Console" di Napoli, in rete con il 1° Circolo didattico di Noci (Bari) conclude il progetto di educazione alla cittadinanza e all'intercultura "Incontriamoci in Europa", realizzato con la colla orazione e il patrocinio dell'Assessorato all'educazione e alle relazioni internazionali del Comune di Napoli. Il dossier raccoglie i materiali realizzati nel corso di due attività: "Noi e l'Islam. La Palestina così vicina... così lontana. Un ponte verso Nablus", svolta in collaborazione con la Comunità palestinese in Campania, e "Da Napoli verso la democrazia. Gli anni della transizione 1943 - 1948", svolta in collaborazione con l'Istituto campano per la Storia della Resistenza, con l'Archivio di Stato di Napoli e l'Anpi.

Informazioni: Istituto comprensivo "C. Console", via Terracina 169, 80125 Napoli, tel./ fax 081.5709719, e-mail naee07001@istruzione.it.

## Il mondo visto da Una città

*Una città* ([www.unacitta.it](http://www.unacitta.it)) è una rivista che tratta di temi sociali, culturali, politici e ambientali che esce dal 1991. In questi anni sul mensile sono state pubblicate molte interviste realizzate in luoghi di conflitti armati (Bosnia, Algeria, Kosovo, Israele e Palestina, ...).

Dal lavoro giornalistico sono nate campagne di solidarietà e talvolta anche dei libri. Tra questi alcuni sono dedicati a bambine e bambini. Come *I bambini ricordano - Djeca pamte. Srebrenica 1995-2005*, di Ljubica Itebejac, con prefazione di Irfanka Pasagic (pp. 192, 12 euro, edito in collaborazione con Tuzlanska Amica e Fondazione Alexander Langer, Forlì 2005), che raccoglie le voci dolenti delle piccole donne e dei piccoli uomini sopravvissuti alla strage del 1995. E come *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi* (introduzione di Dan Bar-On, Sami Adwan, Eyal Naveh, Adnan Musallam, presentazione di Walter Veltroni, prefazione di Pierre Vidal-Naquet) un manuale di storia per le scuole con due narrazioni, "due verità" che corrono parallele nella stessa pagina con in mezzo uno spazio bianco... (pp. 144, 12 euro, Forlì 2003). Un'impresa straordinaria di un gruppo di insegnanti israeliani e palestinesi che ha coinvolto oltre 700 studenti.

Per informazioni e richieste: *Una città*, tel. 0543.21422, fax 054.30421, e-mail unacitta@unacitta.it.

non raccoglierebbe che una ventina di migliaia di persone. È un lungo processo di depolitizzazione e di privatizzazione dell'esistenza». Ma aggiunge ancora: «La pretesa cultura della negoziazione non fa che dissimulare il fatto che la sofferenza e la rivolta, benché silenziose, sono a mio avviso le stesse che in Francia». E se ciò vale per la silenziosa Germania, perché non dovrebbe valere per la più rumorosa Italia? ●



## Bambini. In cerca del senso della vita...

BIANCA DACOMO ANNONI

**S**ono morti nello scorso aprile Daniel Beltran e Bryan Romero, due bambini colombiani, gli attentatori, durante un attentato delle milizie delle FARC<sup>1</sup> a Bogotá. Una moltitudine di bambini, di bambine e di adulti è immediatamente scesa nelle strade per protesta. Ma non si tratta di un fatto nuovo: recenti dichiarazioni governative informano che sono i bambini le principali vittime delle mine antiuomo, che oltre un milione di bambini colombiani subiscono il trauma dei trasferimenti forzati da una parte all'altra del paese, che circa 11.000 bambini sono reclutati nelle fila dei gruppi armati.<sup>2</sup>

Bambini vittime e bambini carnefici al tempo stesso: ambiguità che impone una seria riflessione sulle condizioni di vita dell'infanzia in Colombia.

Quanti di questi 11.000 bambini entrano volontariamente e quanti sono costretti a entrare nell'organizzazione, e quale motivazione li spinge a partecipare alla lotta armata? Il reclutamento forzato risulta essere un'eccezione alla regola, che vede la grande maggioranza arruolarsi volontariamente<sup>3</sup>. Se questi sono i numeri, non si può non domandarsi che cosa manca a questi bambini delle regioni più periferiche della Colombia che scelgono volontariamente di partecipare alla lotta armata, che cosa cercano, di che cosa hanno bisogno.

Certamente la guerriglia offre alle generazioni più giovani qualcosa che né la scuola né la famiglia è in grado di offrire: per alcuni la possibilità di migliorare la propria situazione economica, per altri l'occasione per fuggire da una situazione domestica ostile, per molti altri ancora il riscatto sociale, la prospettiva di acquisire potere, prestigio e rispettabilità.

Queste motivazioni spiegano parzialmente la scelta volontaria dei bambini, ma si deve anche tenere conto che essa avviene in un momento vitale e molto delicato del loro percorso di crescita, ai confini tra infanzia e adolescenza. Un momento in cui la libertà acquisita nel momento in cui si cessa di essere bambini sembra spalancare una gamma infinita di nuove opportunità, "un momento chiave per dar forma alla propria identità e trovare un posto all'interno della comunità e della società, un momento in cui si acquisisce una capacità nuova di prendere decisioni e assumere responsabilità". Così, appartenere al gruppo armato permette anzitutto ai bambini di dare un senso ad una vita priva di interesse, di attribuire una dimensione nuova alle relazioni con i coetanei garantendosi amicizie e affetto all'interno del gruppo armato, di costruire la propria identità basandola su un'identità collettiva.

Per bambini e adolescenti di estrazione rurale, che vivono in regioni dove l'ordine imposto dal gruppo armato rappresenta la normalità sociale, entrare in queste fila significa godere del rispetto e dell'ammirazione che si attribuisce a chiunque svolga azioni di guerra, e anche avere la possibilità di diventare soggetti cui è conferito il potere di intervenire e regolare la vita sociale.

Sono entrambe prospettive aperte dalla partecipazione ai gruppi armati, ma nell'ambito di una società in grado di offrire poche opportunità alle sue generazioni più giovani. La vera sfida quindi è proporre mete di futuro e strutturare percorsi in grado di accompagnare le giovani generazioni verso una vita dotata di senso. Il fatto che la maggior parte dei bambini-soldato scelgano volontariamente di combattere, più che segnalare una loro volontà di partecipare ad azioni di guerra sta ad indicare quanto sono scarse e precarie le opportunità offerte all'infanzia in Colombia. Bambini e adolescenti colombiani stanno scegliendo tra qualcosa e il nulla. ●

### NOTE

1. Forze Armate Rivoluzionarie della Colombia, gruppo rivoluzionario "marxista-leninista" e "bo-livariano" fondato nel 1964 da esponenti del Partito comunista e dagli uomini della Autodifesa Contadina. Oggi possono contare su circa 15 mila guerriglieri armati, attaccano caserme di polizia, infrastrutture energetiche, organizzano sequestri e compiono attentati in varie città colombiane. Dal 2002 sono state inserite nelle liste dei gruppi terroristici stilate dal governo statunitense e dall'Unione Europea.

2. Da un rapporto di Human Rights Watch (2003).

3. Dal rapporto sopra citato l'11% è arruolato con la forza, mentre una ricerca della Procura generale nazionale riporta un dato del 25%.

4. Brett Rachel, Specht Irma, *Young soldiers. Why they chose to fight?*, International Labour Organization (2004).

## Lo sguardo dell'altro

Si tiene a Valentigney (Franche Comté - Francia), dal 18 al 28 luglio 2006, uno scambio internazionale per giovani tra i 18 ed i 25 anni.

Il progetto nasce dalla volontà del Centre Social di Valentigney di coinvolgere diversi partner sul tema della scoperta dell'altro, della diversità culturale per confrontarsi in particolare su temi quali: l'integrazione e l'incontro delle diversità culturali, l'eguaglianza dei diritti tra ragazzi e ragazze, la condizione dei giovani nei diversi paesi, lo scambio tra Nord e Sud del mondo e le pratiche della cittadinanza attiva. I partner dello scambio sono, oltre al Centro Sociale di Valentigney: i Cemea del Piemonte, l'Associazione Femmes Democracies di Tunisi (Tunisia) e l'Associazione Chouala di Casablanca (Marocco).

Si tratta di un incontro di giovani per promuovere la libertà e l'eguaglianza, per costruire nuove forme d'incontro e di scoperta dell'altro, per favorire l'intreccio di punti di vista sia sulle diversità europee (realtà e condizioni di vita dei giovani nei vari contesti nazionali) che sulle diverse forme d'impegno personale e sociale; alimentare una rete di giovani europei per l'elaborazione di nuovi scambi sempre più vicini ai bisogni reali.

Per informazioni e iscrizioni: Cemea del Piemonte, Settore internazionale, via Sacchi 26, 10128, Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, e-mail s.vitale@cemeato.com, web: www.piemonte.cemea.it.



PAGINA  
37



# de rerum *natura*

## Emozione e verità

MARCELLO SALA

Il termine “divulgazione” ci porta immediatamente alla *semplificazione* che appare inevitabile in ogni comunicazione tra il mondo esperto della scienza e un pubblico non esperto. Ma esiste anche una comunicazione contestualizzata nella relazione che si coltiva come ascolto da parte di chi ha più potere e responsabilità nella relazione educativa. La comunicazione nei musei-laboratorio scientifici

**I**n un museo-laboratorio dedicato all'energia una guida mostra un *exhibit* a un bambino accompagnato dalla madre. Il fenomeno implica l'illuminazione di superfici metalliche e superfici nere, ma non è semplice *spiegare*, ovvero rispondere alla domanda «perché accade ciò che accade?». Le parole della guida non sembrano convincere i due, che restano perplessi. La guida se ne rende conto e fa qualche altro tentativo senza esito, finché pronuncia la frase «[...] perché il nero attira il calore». Immediatamente i volti si illuminano: «ah, sì!» «e già...!», lo scioglimento della tensione è evidente; si può passare al prossimo *exhibit*.

La frase della guida contiene un grossolano errore dal punto di vista scientifico, ma forse non è questo l'effetto peggiore. Quella falsa spiegazione viene accettata perché fa riferimento a conoscenze note: l'effetto è di ridurre la *tensione* emotiva legata all'incertezza dell'ignoto, riportando il soggetto in un contesto familiare. Ma è proprio questa incertezza a creare *tensione* verso la conoscenza.

La possibilità che le proprie convinzioni, formatesi nel contesto familiare *non esperto*, vengano rimesse in discussione è innescata proprio dallo *spiazzamento* e dal fatto che esso è operato da qualcuno che rappresenta il mondo *esperto* della scienza, cui si attribuisce autorevolezza; se da lì viene una conferma del sapere familiare, allora il bisogno di conoscenza è già adeguatamente soddisfatto dalla comunicazio-

ne protettiva, rassicurante della famiglia, e non è necessario andare per il mondo; non vale la pena mettere in atto una ricerca che passi dalla esperienza diretta delle cose, dalla interazione con una comunità di pari, dallo sviluppo di una autonomia di elaborazione intellettuale.

### *Lo spettacolo delle emozioni*

In un laboratorio proposto al pubblico da un famoso Museo della Scienza e della Tecnologia i partecipanti vengono invitati a prelevare con uno spazzolino cellule epiteliali dall'interno della bocca. Il prelievo viene introdotto in provette che sono poi sottoposte ad una serie di passaggi con aggiunta successiva di vari liquidi. L'unica cosa visibile alla fine sono dei tenui flocculi nelle provette, che l'animatore assicura essere fatti di DNA, evento su cui cerca di mobilitare l'entusiasmo dei partecipanti. Il procedimento viene ripetuto a partire dall'estrazione di materiale da pomodori. Un bambino piuttosto sveglio e attento alla fine chiede come mai il DNA di pomodoro nella provetta non sia rosso. L'immagine è quella di un mago; tra il mago e lo scienziato-tecnologo la somiglianza sta nell'essere depositari di una conoscenza negata ai più. Che cosa assicura i partecipanti al laboratorio che le sostanze usate siano davvero quelle che l'animatore nomina, o che l'effetto delle sostanze nelle provette sia effettivamente qualche cambiamento corri-

spondente alla descrizione che lui ne dà? Solo una fiducia (cieca) nella sua autorità. Qui però, diversamente dal caso precedente, non si gioca a ridurre la tensione, anzi l'emozione viene sollecitata, provocata, ma è l'emozione tipica dello spettacolo; si va al cinema o a teatro proprio per farsi “emozionare” e si sa che l'assuefazione costringe a “giocare pesante”. Ma al cinema l'artificialità, la finzione, la non-verità, fanno parte delle regole del gioco che lo spettatore conosce e accetta.

### *Comunicazione e verità: il problema della divulgazione*

I due episodi si riferiscono a contesti di conoscenza scientifica in cui a venire meno, a causa della gestione delle emozioni, è la *verità*, che nel primo caso viene falsificata, nel secondo nascosta. Non crediamo più al mito dell'Universalità e dell'Oggettività, ma la scienza non ha rinunciato alla ricerca di spiegazioni e teorie condivise e adeguate. “Condivise” vuol dire che in una comunità scientifica i dati vengono messi a disposizione, le ipotesi possono essere falsificate, è garantito uno spazio di comunicazione dove cooperare alla costruzione di teorie o mettere a confronto teorie alternative; “adeguate” significa che le spiegazioni devono essere coerenti, non contraddittorie, e, dove possibile, consentire previsioni verificabili. Entrambi i termini non escludono la soggettività, ma escludono il soggettivismo, ovvero la pretesa che la soggettività sia sufficiente come fondamento della conoscenza. Ma una guida museale che compito ha rispetto alla conoscenza scientifica? La risposta sembrerebbe scontata, essendo i musei le cittadelle della scienza, ma va ripensata alla luce di un nuovo ruolo che si sono dati negli ultimi decenni: l'intenzionalità educativa non è più solo implicita, ma assume le forme attive di una didattica, che non si basa più solo su visite guidate, ma comprende laboratori, *exhibit*, comunicazioni interattive, ecc.

Questo mondo va ad incrociarsi, a sovrapporsi a quello della divulgazione scientifica che passa soprattutto dai *mass media*. E il termine “divulgazione” ci porta immediatamente alla *semplificazione* che appare inevitabile in ogni comunicazione tra il mondo esperto della scienza e un pubblico non esperto.



Semplificare per lo più significa tradurre in un linguaggio meno specialistico: ma che bisogno ci sarebbe di un linguaggio specialistico se gli stessi contenuti fossero esprimibili in linguaggio quotidiano? La conservazione di un potere di clan da parte degli scienziati sicuramente c'entra, ma bisogna considerare che la scienza è un linguaggio: le rappresentazioni, verbali o non, con cui le idee vengono comunicate, *sono* la scienza; parole diverse significano idee diverse.

### **Allora la semplificazione è sempre un tradimento della conoscenza?**

La storia delle scienze ci dice che, del "territorio" della realtà, esistono "mappe" a livelli diversi di risoluzione. Come quando si usa lo *zoom* di una macchina fotografica, optare per una maggiore risoluzione dei dettagli significa rinunciare a cogliere forme complessive. Sta a noi scegliere in relazione al contesto educativo.

Ma scegliere di non andare oltre un certo livello di approfondimento specialistico (ad esempio decidere di trattare i fenomeni dell'ereditarietà con una classe di scuola media occupandosi delle leggi di Mendel e non del DNA) è cosa diversa dal maneggiare nomi e rappresentazioni (DNA, doppia elica...) senza che ne sia noto il significato (che significa Deossiribonucleico Acid? che *tipo di oggetto* è la doppia elica?). E che si tratti di maneggiare materiale pericoloso è evidente nel caso delle metafore, della cui natura gli scienziati sono ben consapevoli, non così i non esperti («Da quando sono arrivato al Milan, ho nel DNA questo atteggiamento» dichiara un calciatore<sup>1</sup>).

Di sicuro in un contesto educativo valgono a maggior ragione alcune regole

che vengono dal discorso scientifico, prima fra tutte quella di non utilizzare come spiegazione di un fenomeno qualcosa che deve ancora essere spiegato (è questo che spesso accade con il DNA). Io credo che il nodo della questione stia nella "comunicazione": si sentono fare discorsi su, esistono esperti di, corsi di laurea in, ecc., senza specificare quale sia l'oggetto; il che fa pensare che la comunicazione sia qualcosa di cui si può parlare, una tecnica, una scienza che si può coltivare, insegnare, applicare, *indipendentemente dall'oggetto*. La massima espressione di ciò è la pubblicità: un pubblicitario ha successo professionale se il suo studio aumenta le vendite di *qualsiasi* prodotto venga affidato alle sue cure comunicative.

### **Comunicazione e manipolazione**

La "comunicazione", in quanto oggetto culturale del nostro tempo, nasce e cresce caratterizzata da esigenze commerciali. Le regole che i buoni comunicatori si danno vengono applicate alla produzione industriale come al *gossip*. Inevitabile che questa tecnologia sociale, quando viene applicata al mondo della scienza, si porti dietro la vocazione alla spettacolarizzazione: sei bravo se riesci "vendere" il DNA o un sommergibile come un superalcolico che crea un'atmosfera.

Per la verità c'è un altro contesto in cui, attorno alla comunicazione, si sviluppa un dispositivo e si investono energie per la ricerca, ed è la propaganda. Inutile dire che fin dai tempi della Grecia classica si è consapevoli del profondo conflitto tra propaganda e verità. Per i greci la coincidenza tra opinione e verità non ha luogo in una esperienza mentale come sarà da Car-

tesio in poi, ma in una attività di comunicazione, la *parresia*, il "parlar chiaro"; e la prova della *parresia* è il fatto che praticarla comporta un rischio e un pericolo nei rapporti con chi detiene il potere<sup>2</sup>.

Nel caso della scienza parlare di potere significa per esempio parlare di finanziamenti legati alle applicazioni tecnologiche e ai loro usi commerciali o militari (studiare il DNA per inventare biotecnologie più che per scoprire com'è che un figlio assomiglia al genitore). Se il riferimento a questo secondo contesto sociale della comunicazione appare eccessivo, possiamo accontentarci del primo. Sto parlando di come concretamente la comunicazione scientifica dei musei (di alcuni musei) possa venire delegata ai tecnici dei media, ai pubblicitari che sono professionalmente vincenti se attirano un vasto pubblico, se ottengono visibilità e non se gli utenti apprendono un'idea scientifica (non è compito loro in fondo). Ma questo, che ha nella pubblicità il suo paradigma, è l'unico modello di riferimento per la comunicazione educativa? Manipolare le emozioni, ovvero provarle o modificarle dall'esterno, non è l'unica possibilità di gestirle; esiste anche il modo di riconoscerle là dove sono, *nei* processi cognitivi come loro dimensione inalienabile, di starci dentro, e anche di valorizzarle rispettandole.

Esiste anche una comunicazione contestualizzata nella relazione che si coltiva come *ascolto* da parte di chi ha più potere e responsabilità nella relazione educativa. Un ascolto che si configura come relazione tra mondi cognitivi, tra culture diverse, riconoscendo dignità a quella dei bambini<sup>3</sup>. È dall'ascolto che possono venire le indicazioni su un uso saggio della analogia, del riferimento alla quotidianità, saggio perché contestualizzato nella interazione con le persone e organico al loro sistema cognitivo. Questo tipo di comunicazione è la condizione perché i bambini possano co-costruire conoscenza scientifica in un andirivieni tra l'esperienza delle cose e il bagno di parole in cui sono immersi, in un rapporto non facile, ma onesto, con la verità. ●

### **NOTE**

1. Marcello Sala, "Frankenstein e le cattive metafore", in *PIKAIA il portale dell'evoluzionismo (filosofia della biologia)*, [www.eversincedarwin.org](http://www.eversincedarwin.org), (18.9.2005).
2. Michel Foucault (1984), *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli 1998.
3. Marcello Sala, *Il volo di Perseo*, Junior 2004.



Anna Cerasoli, autrice di apprezzati libri sulla matematica e collaboratrice della nostra rivista, ci ha scritto: «Siamo e resteremo a lungo negli ultimi posti delle classifiche riguardanti la preparazione matematica dei giovani. La scuola è incapace di rinnovarsi e continua a proporre temi desueti, con modalità inefficaci. Gli studenti trascorrono troppo tempo nell'esecuzione di inutili e complicati calcoli. E quando non si tratta di calcoli, si tratta di teoria, spesso non aggiornata, e completamente avulsa dalla realtà e dalla applicazione della stessa a problemi concreti. È come se ad uno studente del conservatorio si insegnasse tutto sulla costruzione del pianoforte ma non gli si desse mai l'opportunità di suonarlo. Nemmeno il tanto decantato PNI, Piano Nazionale per l'Informatica, ha sortito il benché minimo effetto. Ci sono Licei Scientifici in cui gli studenti del PNI non hanno mai varcato la soglia del laboratorio di Informatica ma, per più di due mesi, vengono tenuti impegnati nella scomposizione di polinomi! I libri di testo sono, nella maggior parte dei casi, rifacimenti noiosi di edizioni di mezzo secolo fa. Tanto per fare un esempio, la Probabilità e la Statistica, senza le quali la Medicina, le Scienze Sociali, l'Economia, la Meteorologia... non potrebbero operare, sono ignorate dai libri e dagli insegnanti». Non ci sono ricette miracolose per rimediare al diffuso disgusto scolastico per la matematica ma vediamo in che direzione bisognerebbe muoversi. Apriamo una discussione.

## «La matematica è creatività, la scuola no»

RICCARDO URIGU \*

Se è vero che tutti nasciamo con un corredo genetico e che il "pallino" matematico si manifesta precocemente, non sembra tuttavia azzardato supporre che, per contro, un *imprinting* o un ambiente scolastico "anti-matematico" possano condizionare pesantemente l'apprendimento fino a un vero e proprio rifiuto della matematica

È ben noto che l'ultima indagine PISA<sup>1</sup> del 2003 promossa dall'OCSE ha evidenziato il preoccupante livello delle competenze in campo matematico dei nostri scolari quindicenni. Se il riscontro di un analogo andamento per molti paesi occidentali ad economia avanzata potrebbe consolarci, per altro verso il dato risulta ancora più deprimente se inquadrato nel contesto di crisi delle vocazioni scientifiche e dello stato della ricerca scientifica nel nostro paese<sup>2</sup>. È vero che l'indagine TIMSS<sup>3</sup> del 2003, promossa dall'IEA, ha delineato un profilo meno catastrofico delle competenze dei nostri studenti. Ma un aspetto preoccupante messo in evidenza da tutte le indagini è il decadimento delle competenze matematiche con il "progredire" negli studi scolastici. Secondo le stime del PISA 2003, mentre per la scuola primaria e media il livello di apprendimento degli studenti è ancora più che accettabile, per gli studenti quindicenni della scuola superiore esso si colloca quasi in fondo alla lista, poco prima di Grecia, Turchia e Messico.

Se è vero che tutti nasciamo con un corredo genetico e che il "pallino" matematico si manifesta precocemente, non sembra tuttavia azzardato supporre che, per contro, un *imprinting* o un ambiente scolastico "anti-matematico" possano condizionare pesantemente l'apprendimento fino a un vero e proprio rifiuto della matematica.

«La matematica è creatività, la scuola no», sostiene giustamente il matematico Keith Devlin. L'ambiente scolastico è uno dei luoghi meno adatti per la riflessione, la meditazione, l'approfondimento critico. Anche gli allievi più

bravi sono ostentatamente rapidi e superficiali. Non è più tempo di *scholé*, cioè di tempo disponibile per la riflessione, la meditazione, lo studio. L'indagine PISA 2000 ci informa che il 38% degli adolescenti si dichiara (totalmente) d'accordo sul fatto che «la mia scuola è un luogo dove non ho voglia di andare». Quanto a scoraggiare la voglia di apprendere non siamo terzi a nessuno tra i paesi OCSE!

Al disgusto matematico senz'altro contribuiscono certe pratiche didattiche inossidabili che riducono la matematica a una disciplina confessionale (a quel punto perché non renderla facoltativa?), alla declamazione di un mucchio selvaggio di regole, puro dogmatismo indottrinante; algebra come pratica addestrativa, una specie di culturismo matematico, di condizionamento automatico pavloviano, bizantinismi di calcolo fini a se stessi, senza alcuna relazione con la realtà, senza badare ai concetti di fondo, alle idee, oppure, a scelta, dosi soporifere di calcolo goniometrico, e così via esemplificando.

Pur essendoci insegnanti impegnati con competenza e dedizione in una didattica della matematica innovativa, al passo con i tempi e «dal volto umano», la persistenza di dette pratiche è attestata dall'alto indice di gradimento di certi testi.

Ho voluto mettere a confronto una pagina di eserci(ta)zi(oni) sui radicali<sup>4</sup> dal mio vecchio testo di matematica delle superiori, anni '70, con quella corrispondente di un libro di testo tra quelli che vanno oggi per la maggiore: 9 esercizi su 12 hanno superato l'usura del tempo.

## La matematica che vogliamo

Invece servirebbe una matematica:

- da vedere, perché, nonostante (o magari per causa di) un ambiente saturo di messaggi e stimoli (tele)visivi e iconici, gli studenti sono restii o hanno difficoltà a visualizzare e immaginare; ogni teorema (da *theorein*: guardare, osservare, contemplare) dovrebbe diventare spettacolo; *proofs without words*, come dicono gli anglosassoni, per i quali appunto *to see* (vedere) significa anche *to understand* (capire); inoltre software per uno studio dinamico della geometria, utilizzati adeguatamente, si sono rivelati utili per rivitalizzare la didattica e stimolare negli studenti l'attitudine a osservare, congetturare, confutare, formulare teoremi e dimostrare;
- da ascoltare, per far cogliere la dimensione culturale della matematica, riscontrandone la pervasività e la rilevanza in territori apparentemente distanti come, per citare un solo esempio, la musica;
- da toccare, da annusare magari; una matematica che sia, possibilmente, «appetitiva, saporita» e «vantaggiosa per le persone che fanno lo sforzo di inghiottirla»<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda i programmi, gli ultimi 30 anni forse non sono passati invano: gli insegnanti hanno assistito (e partecipato spesso attivamente) ad un'intensa azione di riforma e adeguamento, segnata prima dalla stagione delle sperimentazioni avviate da molte scuole a metà degli anni '70, proseguita con le sperimentazioni del Piano Nazionale per l'Informatica (PNI) e le successive proposte della Commissione Brocca di nuovi piani di studio per le superiori. Per alcuni indirizzi degli istituti tecnici e professionali alcune di queste sperimentazioni sono "passate in ordinamento" da oltre 10 anni, senza fare troppa notizia. Nel liceo cosiddetto "scientifico", invece, sopravvivono tenacemente vecchi programmi.

Ma quali riforme e innovazioni senza gli insegnanti, che sono lasciati soli, senza sostegno a lungo termine e risorse adeguate?<sup>6</sup> Sarebbe anche necessario rompere l'isolamento all'interno delle singole scuole, favorire il lavoro di gruppo nella didattica. Ma cosa si può fare, quando si satura l'orario cattedra a 18 ore (Legge Finanziaria 2003)? Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, bisognerebbe valutare alcuni significativi cambiamenti in positivo che si sono avuti con la costituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario ma più in generale, come per altre questioni, servirebbero mutamenti cul-

turali anche in coloro che dovrebbero "governare il cambiamento". In una recente intervista (*Il Sole-24 ore*, 2 aprile 2006), Linda Lanzillotta, responsabile Innovazione e Sviluppo della Margherita, sentenziava: «... un ricercatore precario non è detto che debba rimanere ricercatore a vita. Può anche andare a fare il professore delle superiori». Mi è tornato in mente Max, lo squallido protagonista del film di Daniele Vicari *L'orizzonte degli eventi*, un giovane fisico-ricercatore rampante che si trova a dirigere un importante esperimento nei laboratori del Gran Sasso. In un episodio del film Max apostrofa duramente, durante una sessione di lavoro, un collega distratto: «Non possiamo permetterci di sbagliare, qui lavorano solo i migliori, altrimenti... si va a insegnare nei licei!» (*sic e sigh!*). Non ci sono ricette miracolose per risolvere il problema dell'insegnamento della matematica, ma senz'altro vediamo abbastanza chiaramente quello che *non* si deve fare. «Codesto solo oggi possiamo dirti, ciò che non siamo, ciò che non vogliamo» e in particolare non vogliamo la cosiddetta Riforma Moratti, che, tra l'altro, ha iniziato la sua azione demolitrice a partire dalle fondamenta della scuola, da uno dei suoi pezzi meglio funzionanti, dove, per stare in tema, l'insegnamento della matematica mostra ancora una certa vivacità. ●

\* Docente al Liceo scientifico "N. Copernico" di Torino.



## NOTE

1. *Programme for International Student Assessment* (<http://www.pisa.oecd.org>), avviato nel 2000 dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, ha cadenza triennale; in Italia l'indagine è condotta dal Miur e dall'Invalsi.
2. Si vedano, cominciando dal fondo, le Conclusioni in E. Bellone, *La scienza negata, Il caso italiano*, Codice ed., Torino 2005.
3. *Trend in International Mathematics and Science Study*. La IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* è un'associazione indipendente, non profit, di centri di ricerca educativa: <http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-timss/>
4. Il calcolo dei radicali: un classico attrezzo da "palestra". Niente da stupirsi se un conduttore televisivo e intelligente (Fabio Fazio) abbia chiesto una volta a un matematico (Michele Emmer): «A cosa servono le radici quadrate?».
5. Da un documento di P. Boulanger, J. M. Kantor (I Congresso europeo di matematica, Parigi, luglio 1992), citato da A. Conte in *Matematica: istruzioni per l'uso*, a cura di W. Maraschini e M. Palma, Paravia, Torino 1997. Il corsivo della parola "sforzo" è mio: la matematica non è facile.
6. Margherita D'Aprile, *Quali riforme senza gli insegnanti?*, «Archimede», LVIII, 2006, n. 1, pp. 10-14.

## Umore

La vacanza-studio del Circolo Bateson, quest'estate si terrà ad Ischia dal 20 al 26 agosto. Il seminario "Il campanello che ride" tratterà dell'umorismo a partire da letture tratte dai libri di Bateson.

Per prenotazioni: Lucilla Ruffilli, tel. 06.86891901, e-mail [lucilla.ruffilli@fastwebnet.it](mailto: lucilla.ruffilli@fastwebnet.it).

# media

## La volontà della speranza

FRANCESCA CAPELLI

Alla scrittura, e alla scrittura per ragazzi, è arrivata negli anni '80, dopo una lunga esperienza nell'insegnamento, a Pescara, dove si è trasferita da Bologna dopo la laurea in Storia medievale.

Una lunghissima bibliografia di lavori, alcuni dei quali vincitori di premi prestigiosi e tradotti in varie lingue. Intervista a Angela Nanetti, vincitrice, nel 2003, del Premio Andersen come autrice dell'anno

**L** suo nuovo libro, *Gorgius*, è un horror. In una grigia periferia, in un'estate ancora più grigia e polverosa, alcuni ragazzi scoprono sotto un cespuglio una strana creatura, Gorgius appunto. Non capiscono che cosa sia, ma presto si renderanno conto di quanto quella "cosa" possa essere pericolosa. E cercheranno di distruggerla, senza sapere se ci sono riusciti davvero.

**Togliamoci subito un pensiero: quanto It di Stephen King ha influito su Gorgius?**

Le sembrerà incredibile, ma non ho mai letto Stephen King. E non leggo né l'horror (nemmeno il fantasy), tanto che non pensavo che ne avrei mai scritto uno. Avevo del materiale pronto da diversi anni, volevo raccontare una storia su un gruppo di ragazzi che viveva in una periferia anonima e brutta. La vicenda però non arrivava, poi il libro si è sbloccato e l'ho scritto in fretta. È successo dopo la strage di Beslan, come mia reazione davanti alla crudeltà infinita.

**Come nascono le sue storie?**

Io sono un'autrice lenta, ho scritto in fretta soltanto due libri: *Gorgius* ed *Era calendimaggio*. Mi serve uno stimolo che tocchi un'emozione. Poi attorno a quella, c'è tutto il lavoro di cervello.

**Chi è Gorgius?**

È una metafora del male senza identità. "Sembra ma non è". È un po' "cosa", "umano", "animale". È il male che arriva ovunque. E soprattutto non è esterno a noi. Corrisponde a una mia visio-

ne pessimistica non solo della storia umana, ma anche della relazione dell'uomo con la natura.

**L'ambientazione in una periferia di cemento è lo specchio di questa relazione?**

Sì, ma non solo. C'è anche un aspetto sociologico. In questi enormi condomini la gente non si conosce. Gli adulti non sanno relazionarsi ai ragazzi. E questi già conoscono la banalità del male: l'indifferenza, il pregiudizio, la prevaricazione. L'unica figura positiva di adulto è un emarginato, un travestito, l'unico disposto ad ascoltare i ragazzi. Mi sono ispirata a una persona reale, un travestito di Pescara, oggi anziano, ma che una volta andava in giro con il suo abbigliamento volutamente trasgressivo. Il tema dell'emarginazione e dell'accettazione dell'altro, diverso da te, mi è molto caro.

**La sua visione pessimistica potrebbe essere giudicata poco adatta alla narrativa per ragazzi, spesso permeata di buonismo e grondante di lieto fine.**

È un problema che non mi pongo. Io scrivo storie e voglio essere onesta con me stessa e con il lettore. Non mi sento nemmeno tanto un'autrice "per ragazzi". Ho il senso della genitorialità, questo sì. Da adulta, desidero farmi carico dei giovani, che sono il futuro. Malgrado il mio pessimismo, dovrà pur esserci una prospettiva. Anche perché il mio pessimismo non è certo rinunciatario, anzi lotta ogni giorno con una volontà di speranza.

**Come insegnante prima e come scrittrice oggi, sente il problema dei non lettori?**

Moltissimo, tanto che ho scritto il mio primo libro, *Le memorie di Adalberto*, proprio pensando a loro. È la storia di un preadolescente, che riflette sul mondo, sul suo corpo che cambia, sul "coso" che non cresce. Restò per 10 anni fuori dalle scuole. ●

### BIBLIOGRAFIA

*Le memorie di Adalberto*, con Federico Maggioni (EL, 1984), premio Andersen 1985.  
*Cambio di stagione* (EL, 1988).  
*Guardare l'ombra* (EL, 1990).  
*Adamo e Abulia* (EL, 1991, poi Einaudi, 2004).  
*Federico e il trombone* (EL, 1992).  
*Veronica ovvero i gatti sono talmente imprevedibili* (Emme Edizioni, 1993, poi Einaudi, 2004).  
*La banda dei chiodi* (Einaudi Ragazzi, 1994).  
*La torta pasticciata della gatta Malestra* (Einaudi Ragazzi, 1996).  
*Mistero sull'isola* (Einaudi Ragazzi, 1996).  
*Mio nonno era un ciliegio* (Einaudi Ragazzi, 1998), finalista allo Jungendliteratur Prize 2002 di Francoforte.  
*Angeli* (Einaudi Ragazzi, 1999).  
*Nerone e Budino*, con F. Tullio Altan (Emme Edizioni, 1999).  
*I randagi* (EL, 1999), premio Andersen 2000.  
*Felipe e la luna dispettosa* (EL, 2000).  
*Aiuto, un topo in trappola!* (Emme Edizioni, 2001).  
*Cristina Belgioioso una principessa italiana* (EL, 2002).  
*L'uomo che coltivava le comete* (EL, 2002, poi Einaudi, 2003).  
*P come prima (media). G come Giorgina (Pozzi)* (Einaudi, 2004).  
*Gli occhi del mare*, Einaudi, 2004.  
*Era calendimaggio* con Roberto Innocenti (Einaudi, 2004).  
*Cara Rachel... Caro Denis* (EL, 2004).  
*Azzurrina* (Einaudi, 2004).  
*Gorgius* (EL, 2006).



# Poesie in forma di fumetti

CELESTE GROSSI

I fumetti non sono solo libri di svago. Sono anche forme di narrazione del reale, della complessità del mondo e di chi lo abita. In tempi in cui si parla di una nuova guerra "preventiva", questa volta all'Iran, leggere (o rileggere) a scuola quelli autobiografici di Marjane Satrapi è sicuramente utile. Ed è divertente. Perché l'ironica *graphic novelist* iraniana riesce a far sorridere anche di fronte al dolore e alla guerra. Idee per una lezione argomentata e appassionante di storia contemporanea

L'ultimo romanzo in forma di fumetto di Marjane Satrapi, *Pollo alle prugne. Un romanzo iraniano* ("Diritti e rovesci", Sperling & Kupfer 2005, p. 81, euro 14,00)<sup>1</sup>, ambientato negli anni Cinquanta, racconta gli ultimi giorni di un prozio dell'autrice, un musicista che si lascia morire dopo che la moglie rompe il suo prezioso *tar*, il tradizionale strumento a corda persiano. Dietro il velo della storia quotidiana e privata dell'agonia di Nasser Ali Khan si intravede una società che a sua volta sta scomparendo.

Come in *Persepolis I* – narrazione per immagini del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, ma anche del passaggio dal regno dello *scià* al regime degli *ayatollah* – e in *Persepolis II*, il seguito del romanzo-fumetto che racconta della traumatica esperienza in Austria, del ritorno in Iran e della partenza definitiva dal paese e in *Taglia e cuci* (Lizard, 2003, euro 11,50), Satrapi intreccia la sua autobiografia con la storia politica iraniana, con uno stile narrativo che a tratti ricorda alcune delle storie urbane di Will Eisner, ma con uno sguardo e un tocco di donna.

La sua storia personale e la Storia dell'Iran sono storie di resistenza al fondamentalismo, raccontate con la passione dei romanzi di formazione.

## Il personale è politico

In *Persepolis I. Storia di un'infanzia* (traduzione di Cristina Sparagana, Gianluigi Gasparini, Enrico Racca, "Diritti e rovesci", Sperling & Kupfer Editori pp. 168 euro 15), Marj, bambina, figlia unica di genitori laici e anticonformisti, racconta come donne e uomini, bambine e bambini riescono, a Teheran, a sopravvivere alla

repressione politica, al regime dello scià, alla guerra. Marj narra in prima persona di sé e intanto crolla il regime dello scià, trionfa la rivoluzione islamica, scoppia la guerra con l'Iraq e un paese moderno si trasforma in un regime fondamentalista. *Persepolis 2. La storia di un ritorno* (traduzione di Gianluigi Gasparini, Agnes Nobecourt, Cristina Sparagana, "Diritti e rovesci", Sperling & Kupfer Editori, 2004, pp. 192, euro 15)<sup>2</sup> racconta di un'adolescente costretta a lasciare il proprio paese per completare i propri studi, mentre in Iran Khomeini impone l'uso del velo, della nostalgia per la sua famiglia e per Teheran, dell'emarginazione, dell'amore per l'arte, della solitudine, dell'amicizia, delle difficoltà di comunicare e della difficile e dolorosa maturazione che la porterà a decidere di rientrare in Iran, dal quale si allontanerà definitivamente per non essere costretta a una "doppia vita" per sopravvivere alla censura e alle prepotenze del regime. Oggi Marjane Satrapi vive a Parigi dove collabora con l'*Associazione*, che raggruppa dal 1990 artisti, come lei nati nella seconda metà degli anni '60; scrive romanzi in forma di fumetti e libri per ragazzi<sup>3</sup>; in Italia scrive su *Internazionale*.

## Parole e segni

Attraverso sobri, nitidi, raffinati tratti in bianco e nero<sup>4</sup> e uno stile narrativo saggo e ironico insieme i fumetti diventano documenti-testimonianze di una realtà. Quelli di Satrapi sono libri appassionanti e interessanti, sia dal punto di vista didattico sia socio-politico e raccontano molto meglio di tanti saggi o di articoli di giornali la Storia – politica, sociale,



nazionale e mondiale –, le storie e anche la condizione della donna in un paese sempre più islamizzato.

Passaggi epocali e ricordi personali si intrecciano senza retorica e senza luoghi comuni sotto i nostri occhi grazie allo sguardo interno-esterno della protagonista-autrice. ●

## NOTE

1. Premio *Angoulême* come miglior album francese del 2004.
2. *Persepolis* è uscito anche in 4 volumi per i tipi di Lizard, dal 2002 al 2003, ciascun volume euro 7,50 ed è stato raccolto in un unico libro uscito nel 2005 per "I Classici del fumetto di Repubblica", Serie Oro, euro 6,90.
3. Tra i quali, tradotto in italiano, *Il drago Aidar*, Mondadori ragazzi, 2003, euro 11,80.
4. Per chi volesse un assaggio di alcune vignette: <http://www.mirada.it/satrapi/immagini.htm>. Al sito si possono vedere anche quelle raccolte nell'ormai introvabile *Il velo di Maia. Marjane Satrapi o dell'ironia dell'Iran* (Lizard, 2003, euro 8,00).



## Scrivere il corpo

MARIA LETIZIA GROSSI

La scrittura creativa è intimamente connessa col corpo, non solo perché gioca con le parole in quanto suoni, ma anche perché parla ai lettori e alle lettrici quali persone intere, dotate di tutti e cinque i sensi, attraverso immagini visive, uditive, tattili, olfattive

**N**on a caso per la scrittura narrativa sono state adoperate metafore attinenti alla materialità, come impastare, tessere, cucire. In molti romanzi e racconti il corpo è protagonista – un esempio per tutti, i corpi in movimento o che si osservano allo specchio di Katherine Mansfield. In classe, se si chiede ad allievi ed allieve di scrivere del proprio corpo, vengono fuori molti temi interessanti: la sessualità, le relazioni con gli altri, la percezione del reale, le età della vita, la salute e la malattia.

Ne parliamo con Renata Perretti, autrice di *A testa in giù*, in cui racconta la propria esperienza di bulimica e il percorso compiuto per guarire.

«La spinta a scrivere la storia del mio corpo è stata innanzitutto quella di conoscermi meglio. Dice Isabel Allende: “La scrittura in fin dei conti rappresenta un tentativo di comprendere se stessi e mettere ordine nella confusione della propria esistenza”. Dopo 18 anni di disordini alimentari e 16 di bulimia, di confusione nella mia vita ce n’era tanta. Inizialmente volevo capire cosa aveva attraversato il mio corpo, come era sopravvissuto, come si era trasformato. Rivolgermi ad altri, lettori e lettrici, è venuto dopo».

*La scrittura che parte dal corpo è diversa da un'altra scrittura, ha in qualche modo del-*

### *le peculiarità?*

«È una scrittura più nuda, rivela la persona intera, tutti gli aspetti del carattere, ad esempio nel mio caso l’ironia. È ad un tempo più diretta e più dolorosa, perché, se metti sulla pagina il tuo corpo, non puoi mentire né velare nulla. Il corpo è la prima cosa che parla di te, molto prima di quello che potrebbe fare una scrittura solo cerebrale. Per me è stata una scrittura ancora più sofferta perché ho raccontato di un corpo malato, di un rapporto sbagliato con il corpo che distrugge il corpo stesso».

### *Scrivere ti ha aiutata a guarire?*

«Quando ho iniziato la stesura del libro, avevo già compiuto una parte del mio percorso terapeutico, scriverlo mi è servito soprattutto a guardarmi dentro, nel corpo e nella psiche, a chiarire aspetti che nemmeno gli psicoterapeuti mi avevano illuminato. La fine del libro è coincisa, forse per caso o forse no, con la fine della mia cura e quindi con la guarigione. Nel libro appaiono pagine di diario scritte prima, all’inizio della cura, che mi avevano aiutata più direttamente. L’elaborazione sotto forma di romanzo è venuta quando già potevo prendere un minimo di distanza dalla sofferenza».

*Il tuo libro è una autobiografia, ma con una solida struttura narrativa, che si esprime anche nell’attenzione agli*

## A testa in giù

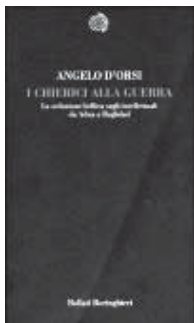
*A testa in giù* (Giraldi, 2005, pp.197, euro 12,50) è la posizione che la bulimica assume quando vomita dopo le abbuffate. Chi soffre di disordini alimentari vive sempre a testa bassa. Il romanzo autobiografico di Renata Perretti è il tentativo riuscito di rialzare la testa, mettendo in parole la malattia e la capacità di superarla. L’autrice riesce a farlo con una onestà spietata verso se stessa, ma anche con una scrittura sorprendentemente leggera, brillante, autoironica. Al corpo, raccontato attraverso la sofferenza, i sotterfugi, le dissimulazioni della bulimia, fa da contrappunto la descrizione della società nordamericana, dove l’autrice ha vissuto a lungo, incarnazione su scala infinitamente moltiplicata dello stesso male: «[...] tutta l’America è un paese bulimico, tutto è grande, vorace e smodato...». Il coraggio, la consapevolezza e la scrittura sono gli strumenti del processo di liberazione dalla malattia e dai condizionamenti che la società impone alla nostra immagine corporea.



*altri personaggi della storia (ad esempio l’epilogo rivela cosa ne è stato di ciascuno). La forma racconto è servita a dare un senso, a individuare un filo conduttore?*

«Sì, ha dato luce ad un periodo confuso del quale ho colto gli aspetti più importanti, selezionando alcune scene fondamentali. Per questo non è una autobiografia in senso stretto. L’elemento narrativo e l’ironia, che è il mio modo precipuo di rapportarmi alle situazioni e a me stessa, sono serviti come filtro nei confronti dell’esperienza e del dolore. Il finale mette in scena le

persone con cui sono stata in relazione perché ho voluto evitare l’autocompiacimento, frequente quando si scrive della propria vita, dando spazio anche agli altri attori della storia. Il mio libro in qualche modo parte da me ma vuole coinvolgere gli altri. Ho lavorato tantissimo con le scuole superiori di tutta Italia, parlare del libro a ragazzi e ragazze serve ad affrontare il tema dei disordini alimentari e quello del valore sostanziale del proprio corpo, al di là del corpo-spettacolo esaltato da una società in cui si vale per come si appare». ●



**Angelo d'Orsi,**  
*I chierici alla guerra,*  
Bollati Boringhieri,  
Torino 2005, pp. 334,  
18 euro

La domanda che dà origine al libro, viene posta dallo storico d'Orsi nella premessa (p. 8). A questa domanda affiancherei subito, per contrasto, un'affermazione di tenore assi diverso. A un intervistatore che comincia dicendo: «Lei è uno dei grandi pensatori del nostro tempo, una sorta di perenne dissidente. Potremmo dire che fa "lezioni di autodifesa intellettuale" e fornisce strumenti per proteggerci da ogni manipolazione...», Noam Chomsky risponde incisivamente: «Questo è il compito di ognuno di noi. In realtà il ruolo degli intellettuali - da millenni ormai - consiste nel far in modo che la gente sia passiva, ubbidiente, ignorante e programmata» (Noam Chomsky, *Due ore di lucidità*, Baldini&Castoldi, Milano 2003, p. 15).

Questo rovesciamento è importante perché serve a vaccinarci dall'illusione che altri possano parlare al posto nostro in questioni di capitale importanza per i destini del mondo e per la nostra coscienza, intellettuali o politici che siano. Detto questo e una volta risposto senz'altro di sì alla



## L'humus del bellicismo

FILIPPO TRASATTI

«Si può essere "intellettuali", ossia persone dotate di mezzi intellettivi supposti superiori, che per meriti, per nascita o per sorte conducono "la vita degli studi" assumendo una posizione pubblica, e schierarsi per la guerra?»

prima domanda, bisogna ricercare i modi in cui gli uomini di cultura e gli intellettuali pubblici, con alcune luminose e significative eccezioni, non solo giustificano o addirittura esaltano la guerra, ma contribuiscono a fare ben di più: preparano le coscienze, collaborano a costruire l'atmosfera e l'*humus* in cui cresce il bellicismo, lo sciovinismo, il nazionalismo, il patriottismo, la paura e l'odio per l'altro.

### Con passione pacifista

Il percorso di D'Orsi, in pagine animate da un'autentica passione pacifista (del militante antiguerra come dice lui stesso), parte giustamente dall'evento decisivo che apre il secolo breve, la Grande Guerra, «madre di ogni vera guerra moderna» e si conclude ai nostri giorni, ai tempi della

guerra in Iraq. In capitoli difformi per stile, scritti evidentemente per occasioni diverse e di diverso spessore storiografico si potrebbe aggiungere, d'Orsi documenta con puntiglio la complicità diretta e indiretta dei chierici nel promuovere, sostenere e giustificare le guerre. Scorrono i molti nomi noti di bellicisti feroci, come in Italia Papini, Marinetti D'Annunzio con la loro esaltazione della guerra; meno noto almeno a me è quanto scrisse quel poeta che a scuola si studia come un "crepuscolare", dai teneri sentimenti: «Saccheggia, stupra, ammazza,/ massacra stupra e incendia,/ rovina, devasta, sconsuava, strazia/ (...)/ Puoi sfondare se ti aggrada/ una porta con una tua spallata/ (...)/ impiccare il proprietario/ e prenderti la sua bella figlia/ e godertela a sazieta'/ tutta ignuda sul suo letto/

(...)/ dopo, se ciò ti fa piacere,/ la puoi sgozzare/ e gettare come uno straccio/ giù nel cortile/ che i suoi cani/ le leccino il suo sangue blu (...).» (p. 121)

Più pregevoli, anche come un tentativo di storia del presente, i capitoli sulle vicende a noi più vicine, in particolare al centro è la guerra del Golfo, «la prima guerra televisiva della storia», in cui oltre all'analisi dei quotidiani e dei media in generale per documentare chi c'era, chi ci stava e chi no (pochissimi), propone un abbozzo di tipologia degli interventisti, che è trasversale alle appartenenze politiche: quelli del partito americano (della fedeltà atlantica) della fedeltà comunque agli Usa, quelli del partito della geopolitica che giustificavano l'intervento dell'occidente per normalizzare un mondo scompaginato dal crollo del modello bipolare; e il partito filosofico-giuridico, ossia i teorici della guerra "giusta", legittima, o quanto meno legale, dal punto di vista del diritto internazionale. Certo è altrettanto importante portare in piena luce le ragioni di quanti, da differenti punti di vista, da quello non-violento e libertario, a quello cattolico, a quello laico di sinistra, hanno coerentemente criticato la guerra e la sua propaganda menzognera, e smontato le fandonie delle guerre "umanitarie", con ragioni che dovrebbero diventare parte della nostra scatola degli attrezzi quotidiani per riflettere criticamente. Al centro dell'ultimo capitolo, significativamente intitolato "Guerra e catastrofe: la responsabilità dei chierici", all'indomani del quasi completo disfacimento del diritto internazionale, è la trasformazione della guerra contemporanea: guerra totale, anche mediatica, guerra ai civili, al territorio, alla cultura, alla religione. E sullo sfondo, ma neanche tanto in questi giorni, la questione della "bomba", posta più di mezzo secolo fa dal dimenticato Gunther Anders in modo radicale: dopo la bomba, pace o catastrofe. ●





**Vita Cosentino (a cura di), *Lingua bene comune*, Città Aperta Edizioni, Enna 2006, pp. 258, euro 16**

La lingua che usiamo nel nostro vivere quotidiano dà immagine e forma alle cose, alla sostanza delle cose e alle relazioni tra persone; persone che sono soggetti di plurime collettività (culturali, socio-economiche, politiche) e allo stesso tempo individui consapevoli di essere tali quando sanno stare con gli altri. La lingua è lo strumento che influenza e giustifica questo fine, è un sapere particolare trasmissibile al quale si può educare, ma la visione illuminista che legava questa padronanza alla emancipazione è entrata in crisi come la modernità. La globalizzazione mediatico-linguistica ha riproposto il problema politico della lingua oltre i temi della forma e della funzione, perché la massificazione globalizzata ha accelerato i processi di liberazione collettiva, ma ha schiacciato la voce di ogni individuo. Ecco perché la parola che scaturisce dalla relazione è un ponte gettato sul rumore di fondo della globalizzazione, una forma di orientamento simbolico che funziona

come struttura assente, ma agente sulle competenze linguistiche. Allora riflettere sulla lingua come bene comune è questione politica aperta che ci ripropone la domanda su come nasce e cresce un soggetto linguistico in uno spazio di relazione pubblica.

L'introduzione di Paola Bono ci informa che il libro è un percorso di riflessione collettiva che, a partire da una proposta di Vita Cosentino (curatrice della pubblicazione con Guido Armellini, Gian Piero Bernard, Paola Bono, Laura Fortini, Antonietta Lelario), ha coinvolto esponenti del movimento dell'Autoriforma gentile, della Società Italiana delle Letterate, del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) del Piemonte e del Circolo Bateson di Roma.

In questo libro a prender parola sono soprattutto le insegnanti, non più vestali che difendono il fuoco sacro della grammatica, ma sciamane invisibili della parola che riflettono sulla forza di trasformazione del linguaggio, sul rapporto tra oralità e scrittura, sull'errore e sull'importanza delle differenze, sulla lingua che è in grado di inventarsi un possibile nuovo mondo.

MARCO LORENZINI

**Oscar Brenifier, (illustrazioni di Jérôme Ruillier), *Che cos'è la vita?*, Giunti, 2006, euro 11**

**Oscar Brenifier, (illustrazioni di Clément Devaux), *Che cos'è il bene? E il male?*, Giunti, 2006, euro 11**

Libri di filosofia per ragazzi, dai 7 anni in su, dedicati alle "piccole grandi domande" (questo il titolo della collana) che si fanno i bambini e che sono le stesse che si sono posti da sempre le donne e gli uomini nelle diverse epoche storiche (quello che cambia, semmai, sono le risposte che si sono dati). Piccole grandi domande, quindi, che non sono "le domande buffe" dei bambini, ma le domande fondanti (sulla vita e la morte, sulla morale, l'amore, la felicità...) che diventano contenuto e metodo. Nei libri, infatti, ogni domanda riceve alcune possibili risposte, che a loro volta aprono altre domande e così via, nell'esercizio della più laica (e oggi negletta) delle virtù: il dubbio.

Libri "di" filosofia, quindi, e non "sulla" filosofia, realizzati secondo un metodo ideato dal filosofo Oscar Brenifier ([www.brenifier-philosopher.fr.st](http://www.brenifier-philosopher.fr.st)) che da anni, in Francia, conduce laboratori filosofici per bambini, adolescenti e adulti. La collana nasce proprio da un progetto realizzato nelle scuole primarie di Nanterre.

L'idea di base è che tutti possano "filosofare" e che "fare filosofia" è sicuramente più stimolante che "studiare la filosofia", che il più delle volte, nei licei, si riduce allo studio del pensiero dei filosofi, senza nemmeno cercare di individuare quella linea di costruzione e decostruzione dell'essere che da Talete arriva a Heidegger e oltre.

La leggerezza di questi libri (due titoli pubblicati e almeno altri due in arrivo), supportata dall'ironia delle illustrazioni e del formato (simile a una rubrica telefonica), non deve far pensare a una superficialità o a una semplificazione banale, "se no i bambini non capiscono". Per Italo Calvino la leggerezza era una qualità della letteratura e per filosofi come Socrate l'ironia era metodo. Come dire: un sorriso - se non un'enorme risata - vi seppellirà.

FRANCESCA CAPELLI

**A cura di P. Castello, G. Gabrielli, L. Lollini, A. Palmi, R. Puleo, S. Santuccio, *Quando suona la campanella. Racconti di scuola*, Manifestolibri, Roma 2006, pp.160, euro 14,00**

«Sulla scuola hanno raccontato in molte, in molti. Racconti divertenti, sarcastici, ricordi di umiliazioni infantili, di imbarazzi adulti, di incontri scombinati, di folgoranti scoperte. Narrare esperienze reali e immaginarie, fantascienza, ricordi, cronache. Abbiamo pensato di farlo anche noi, o meglio, di invitare

a provare la scrittura narrativa ad vasto gruppo di persone cui la scuola sta a cuore. Maestre e professori, ma anche studentesse e ex studenti (ognuno lo diviene), scrittori. Ognuno può scrivere di scuola». Scrivevano così nel febbraio 2005, i curatori e le curatrici del libro lanciando il progetto "La scuola: pensiamola per storie". All'iniziativa del CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica (via San Carlo 42, Bologna, tel./ fax 051.241336, [www.cespbpo.it](http://www.cespbpo.it); e-mail [cespbpo@iperbole.bologna.it](mailto:cespbpo@iperbole.bologna.it); viale Manzoni 55, Roma, tel. 06.70452452, fax 06.77206060, [www.cobas-scuola.org/cesp/index.html](http://www.cobas-scuola.org/cesp/index.html)) hanno risposto in tante, tanti, e ora è stata pubblicata una selezione di «trentaquattro racconti brevi firmati da scrittori noti (come Cacucci, Evangelisti, Lolli, Pitzorno, Tassinari, Bifo), da alcuni di noi di *école* (Andrea Bagni e Alberto Melis), ma anche da insegnanti, maestri, studenti ed ex studenti, [che] tracciano un panorama ironico, polemico e intergenerazionale della scuola italiana di oggi, alle prese con i conflitti e i disagi suscitati dalle riforme Moratti e con le nuove domande espresse dal mondo giovanile».

Ne è emersa una narrazione plurale, un'antologia di racconti «nata in mezzo ai conflitti e alle sofferenze legati alla controriforma della scuola».

Le attività del Cesp tengono insieme la riflessione culturale e l'impegno conflittuale nella società. Il progetto da cui è partita la pubblicazione ha fatto seguito all'uscita di *Ogni scolarotta sa che. Controlessico della scuola ai tempi della riforma*. Moratti (settembre 2004, consultabile sul sito [www.cespbpo.it](http://www.cespbpo.it)).

CELESTE GROSSI

e

PAGINA  
46



Giuseppe Panella - Giovanni Spena

## Il lascito Foucault

introduzione di Remo Bodei  
Collana «Philosophia», 11  
pp. 150  
euro 14,90

«A oltre vent'anni dalla sua morte, la valutazione di ciò che resta fecondo nel discorso di Foucault induce i due autori di questo libro a riportare in luce una figura diversa da quella che - sotto la pressione politica del

Sessantotto e del successivo interesse "narcisistico" degli individui per una "cura di sé" sui generis - il personaggio aveva proiettato. Con una mossa estraneante, Giuseppe Panella e Giovanni Spena cercano di mettersi dinanzi a Foucault con uno sguardo "ingenuo", come se raschiassero dai suoi testi le incrostazioni parassitarie e gli innumerevoli strati interpretativi che vi si sono depositati. Panella mostra come il pensiero di Foucault tragga linfa dalla letteratura e come sia difficile nei suoi scritti tracciare una netta linea divisoria tra la letteratura stessa e la filosofia. Spena, intrecciando il suo discorso con quello di Panella, mostra il senso del percorso di Foucault in tutte le sue principali tappe, nel trentennio che va dall'edizione di *Traum und Existenz* di Binswanger, nel 1954 (dove il sogno appare come espressione dell'originaria libertà umana), alla sua morte nel 1984» (dalla Presentazione di Remo Bodei).

# libri per la scuola

**Raffaele Carcano (a cura di), *Le voci della laicità*, collana "Intersezioni", Edup, Roma 2006, pp. 291, euro 15,00**

*Le voci della laicità* è il bel titolo di un volume pubblicato nello scorso mese di febbraio per iniziativa della "Consulta per la libertà di pensiero e la laicità delle istituzioni" istituita nel 2004 dal Comune di Roma.

Si tratta di 22 saggi sui grandi temi della laicità - Concordato, Definizioni (laicismo e laicità), Discriminazioni, Donne, Educazione, Ricerca scientifica, Europa, Eutanasia, Testamento biologico, Famiglia, Procreazione responsabile, Omosessualità, Unioni civili, Finanziamenti alla religione, Libertà religiosa, Ritualità, Memoria storia, Relativismo?, scritti da autori e autrici impegnati /e in altrettante associazioni laiche appartenenti alla Consulta: M. A. Manacorda, F. Coen, F. M. Coloni, A. Buttiglieri, L. Campagnano, A. Baraldi Sani, V. Pegna, G. Fornari, A. Cardente, M. Staderini, F. Patané, L. Pesce, A. M. Agugliaro, M. Barbalato, F. Galluccio, G. Ercolessi, A. Maccarrone, E. Spinelli, M. Fumo, C. Flamini, G. C. Vallocchia, V. Pocar, M. Zela.

A *Sergio Lariccia* è stato attribuito il compito non facile di introdurre lettori e lettrici in terreni così specifici facendone emergere il filo rosso che li accomuna rappresentato dal *punto di vista laico*.

Il volume è completato da una breve antologia di scritti sulla laicità a partire dall'epoca medioevale, testi rappresentativi di culture europee e di popoli orientali curata da Raffaele Carcano, giovane studioso al quale va il merito principale della struttura dell'opera. In appendice, oltre a una preziosa guida bibliografica "Per ulteriori approfondimenti" a cura di Sergio Lariccia, trovano posto il protocollo d'intesa sull'istituzione e il funzionamento della Consulta, e schede biografiche riferite agli autori e alle autrici, nonché alle associazioni della Consulta.

L'importanza di *Le voci della laicità* sta nella varietà e nell'ampiezza dei temi trattati, spesso con riflessioni originali e accenti critici nei confronti delle istituzioni civili della nostra Repubblica, incapaci di garantire concretamente il rispetto dei valori laici.

Il volume può essere acquistato tramite e-mail a [cristina@edup.it](mailto:cristina@edup.it), indicando il numero di copie e il proprio indirizzo e inviando via fax (06.6780702) la ricevuta del versamento su bollettino di conto corrente postale n. 35524008 intestato EDUP srl.

ANTONIA SANI

**Giovanni Boniolo (a cura di), *Laicità. Una geografia delle nostre radici*, Einaudi, Torino 2006, pp. 257, euro 15,80**

Ho l'impressione che il dibattito sulla laicità stia assumendo una certa rilevanza. Sarà per il momento politico che vede il berlusconismo in bilico, sarà perché la Chiesa sta vivendo un momento di passaggio di poteri ed ha bisogno di riaffermare i "suoi principi", sarà per la necessità di rivitalizzare i temi della democrazia, ma vedo il "fronte laico" più combattivo e reattivo del solito. Questo libro collettivo, curato da Giovanni Boniolo, docente di Logica e Filosofia della Scienza vede i contributi di numerosi importanti studiosi. Citiamo, tra gli altri: Gian Enrico Rusconi, Clotilde Pontecorvo, Maurizio Mori, Giorgio Giorliello, Carlo Alberto Redi. Il titolo è fedele all'intenzione: offrire una panoramica ragionevole e ragionata della "geografia delle nostre radici", del pensiero laico. Ma l'aspetto interessante è di calare la riflessione immediatamente nel contesto attuale. In questo senso è un libro assolutamente utile perché aggiornato, documentato. Non è solo un vezzo professorale, mi pare una scelta epistemologica precisa: quella di considerare il concetto di laicità come una chiave di lettura privilegiata del nostro tempo, qui ed ora. Ancorandosi sì al passato e guardando al futuro, ma cercando soprattutto una bussola "geograficamente" precisa per orientarsi. E così viene meno ogni possibile accusa di settarismo, di acredine: il tono è sempre quello di cerca di ragionare e di ampliare il discorso al di là delle, sia pure inevitabili, diatribe con il pensiero religioso. Sia chiaro: non siamo di fronte ad un progetto "riformistico" della laicità, ma certamente lo sforzo, che condividiamo, è di proporre un'idea della laicità quale valore auspicabile e condivisibile da tutti. Sapendo bene che chi volesse dirsi laico per opportunità di potere (si pensi alla "sana laicità" richiesta dalla Chiesa per poter sempre più liberamente interferire sulla vita pubblica italiana) non troverà scampo tra queste pagine, calme e ferme. Già la ricerca della definizione di laicità, correttamente intesa prima di tutto come "metodo" è interessante: «atteggiamento intellettuale caratterizzato in modo sufficiente dal lasciare (e auspicabilmente dall'aver) libertà di coscienza, intesa quale libertà di conoscenza, libertà di credenza, libertà di critica e di autocritica». Diceva-

mo prima della volontà di affrancarsi da una visione ristretta della laicità come problema dell'opposizione a ciò che è confessionale: naturalmente, però, tutti gli autori devono fare i conti col pensiero e l'azione della religione e delle Chiese. Tuttavia i temi sono articolati anche se ruotano attorno a due problematiche: la democrazia e la ricerca scientifica. Attraverso il primo tema sono da segnalare i contributi di Rusconi sull'etica pubblica che riprende ampliandoli i suoi pensieri già espressi in *Come se Dio non ci fosse* (2000) e di Stefano Ceccanti su laicità e diritto. Significativamente è presente un saggio su laicità ed istruzione di Clotilde Pontecorvo che ha il merito, oltre di sintetizzare pressoché tutte le questioni istituzionali, anche di proporre una lettura fondamentale del problema del rapporto tra scuola e laicità: attraverso il concetto di libertà che riconosca la presenza di domande individuali all'interno della scuola che animate da una didattica dell'integrazione superi ogni conflitto legato alle didattiche dell'appartenenza. Al secondo filone fanno riferimento saggi molto opportuni su temi quali: vita e morte, fecondazione assistita, biotecnologie, darwinismo ed anche mass media.

È questo il buono del libro: declinare il concetto di laicità nei diversi ambiti della nostra vita in una sorta di manifesto intellettuale che affronti le questioni essenziali in termini di confronto.

STEFANO VITALE

**Sergio Tramma, *Educazione e modernità*, Carocci Editore Milano, 2005, pp. 143, euro 14,60**

Sergio Tramma, docente di pedagogia sociale all'università Bicocca di Milano, nel tracciare il profilo della contemporaneità nella molteplicità dei suoi aspetti economico, culturali, sociali, si chiede se ci sono, dal punto di vista pedagogico, riferimenti da cui possano derivare alcune idee condivise rispetto a come potrebbero vivere gli esseri umani nel presente e nell'immediato futuro e se si possono individuare orientamenti ed azioni educative collocate nel sociale dove i soggetti individuali e collettivi possano fare esperienze di apprendimento.

Le domande sono legittime se si pensa alle caratteristiche che la contemporaneità è andata assumendo rispetto alle incertezze, al senso di indeterminazione, fram-

mentazione e ambiguità in cui oggi si è costretti a vivere in seguito ad un mondo ad economia globalizzata.

In apparenza può sembrare che gli individui liberati dai vincoli della modernità, che pur tra non poche contraddizioni, garantiva una solidità economica, sociale, culturale, si abbandonino alla speranza della possibilità di realizzare, finalmente il ricongiungimento tra creatività e lavoro attraverso progetti sempre più individualizzati e sempre meno collettivi o intraprendere attività che non impegnino la vita in percorsi predeterminati, al contrario stimolino alla intraprendenza e all'affermazione della sua autonomia.

Ad un'analisi più attenta il quadro è tutt'altro, la precarietà e l'incertezza lavorativa pesa sull'individuo e produce effetti di ridimensionamento della sua progettualità professionale, esistenziale, familiare, della sua formazione, dei suoi spazi e tempi di relazione. Anche la limitazione delle garanzie sociali, lo rende più solo e sempre più responsabile del proprio agire in un contesto che diventa sempre più precario, rispetto alle possibilità lavorative, all'orizzonte culturale ed educativo e sempre più complesso rispetto alle sfide che la multietnicità e multiculturalità, nel quotidiano, impongono. La pedagogia oggi, sostiene Tramma, non può appiattirsi sull'esistente come unico orizzonte di possibilità e rinunciare ad assumersi responsabilità educative a fronte di "un libero mercato" regolatore della vita individuale e collettiva. Deve invece contrastare la tendenza all'umanità di massa, favorire la formazione della persona nella sua unicità e in tutte le dimensioni e possibilità relazionali. Deve rifiutare l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi a misura dell'utenza, sollecitare gli individui ad essere protagonisti della costruzione del proprio itinerario di vita e della propria storia di formazione attraverso l'assunzione completa di responsabilità individuale e collettiva e la valorizzazione delle componenti collaborative.

Anche se in assenza di orientamenti certi rispetto a quadri filosofici, politici e valoriali, la pedagogia, continua Tramma, non può non accettare le sfide di un mondo con componenti sempre più interattive presenti nel quotidiano e con una multiformità culturale che accentua ricerche di appartenenza territoriali, sociali e comunitarie.

MARISA NOTARNICOLA



# Anni verdi

## Anticorpi e occhi diversi

STEFANO VITALE

**L**e storie di tradizione popolare sono piene di violenza, non si può negare: probabilmente la saggezza popolare sa bene che ci sono emozioni, sentimenti, modi di essere e di pensare che non si possono rimuovere. Questo non significa che la violenza sia da accettare e giustificare: le storie ci vogliono insegnare a produrre i giusti anticorpi, vogliono aiutarci a riflettere sulle nostre comuni emozioni per trovare nuove soluzioni ai conflitti che attraversano la nostra vita. Qui sta il punto: la violenza è una "non soluzione" per il conflitto che, a sua volta, è il vero nodo del problema. Le storie ci parlano di noi, nel bene e nel male, e senza moralismi ci permettono, adulti e ragazzi, di cogliere il senso dei conflitti che viviamo ed ad allontanare da noi non tanto la realtà del conflitto quanto la tentazione di una facile soluzione, quella violenta. Ma così le storie possono anche far paura, mettere a disagio, porci di fronte al male, alla cattività ed insegnarci così a rifugiarsi. C'è un racconto terribile di Roald Dahl, "Il cigno" in *Un gioco da ragazzi ed altre storie* (Salani, 2001) in cui il ragazzo Peter Watson subisce le peggiori angherie immaginabili da parte di due suoi coetanei, Ernie e Raymond. La loro ignoranza crassa e violenta è il motore dell'azione che aggredisce e devasta l'intelligenza di chi, come Peter, sa di essere di fronte ad un grave pericolo. A nulla serve il ragionare. La cattività chiama altra cattività specie se alimentata dalla vendetta: Peter è un ragazzino troppo diverso, perché normale per essere accettato da due idioti. Il finale è magico e bellissimo: Peter è costretto a lanciarsi da



un albero avendo legate alle braccia le ali recise ai suoi amati cigni, allora si alza in volo e sfugge ai suoi aguzzini. Sogno o realtà? Forse fa solo ciò che ciascuno di noi vorrebbe fare in situazioni senza via d'uscita. Sempre Dahl ci dà un altro esempio col racconto *Il dito magico* (Salani, 1977): la protagonista, un po' come la più celebre Matilde, ha un dito magico col quale punisce le persone cattive, insensibili e stupide. La famiglia Paper, madre, padre e due ragazzi di nome Philip e William, traggono molto piacere dall'andare a caccia uccidendo anatre per il puro gusto di farlo. La bambina col dito magico fa spuntare loro le ali ed i ruoli s'invertono. La famiglia Paper vive nei nidi sugli alberi e diviene oggetto di caccia da parte delle anatre. Lo scambio dei ruoli li porta così a comprendere l'assurdità dei loro comportamenti violenti. Il rapporto tra l'uomo e gli animali è spesso un terreno sul quale emerge con chiarezza il

tema dell'aggressività e della violenza. Bernard Clavel, scrittore francese, ha pubblicato (Einaudi, 2004) il libro *Storie di cani*. Cinque racconti in cui emerge tutta la stupidità degli uomini. Racconti scritti in perfetto spirito avventuroso, a cavallo tra Conrad e London, che ci commuovono e sconvolgono, senza sconti: Kouglof, cane da guerra suo malgrado che riesce a tornare a casa; la cagna Tempesta che salva la vita in mare anche al suo peggior nemico; Dick che viene abbattuto perché troppo vecchio senza capire perché; Clifden, anch'esso costretto a combattere che si ribella al suo torturatore ed Akita, che muore per l'impossibilità di comunicare coi suoi padroni incapaci di capirlo, presi come sono nella loro logica parziale. Non c'è retorica né facile compiacenza in questi racconti, c'è invece una grande facilità e felicità narrativa che sa comunicare pensieri semplici quanto essenziali: come quello che dentro la pretesa razionalità dell'uomo si può na-

scondere violenza e ottusità. Non sempre le cose sono come appaiono: in una sorta di "dialettica dell'illuminismo" sono i più deboli, animali e bambini, esclusi e marginali a "scoprire la verità". Come accade nel racconto "Josa ed il violino magico" di Janosh o nella storia "Buonanotte, signor vagabondo" di Astrid Lindgren (entrambi in *Era una notte buia e tempestosa*, Einaudi, 2002). Nel primo, Josa pur piccolissimo, riesce ad avere ragione dei potenti grazie al violino magico che con la sua melodia fa diventare grande ciò che è piccolo, mentre suonata alla rovescia fa diventare piccolo ciò che è grande. Nel secondo, Sven ed Anna, lasciati soli in casa dai genitori che si sono raccomandati di fare attenzione ai vagabondi, passano la più bella serata della propria vita proprio in compagnia del "nemico". E non si dimentichino le belle favole di Leo Lionni ("Pezzettino ed altre storie" e *Le favole di Federico*), tutte animate dalla ricerca di una soluzione creativa ed alternativa ai conflitti, grandi e piccoli, della nostra vita. È il caso di "Questo è mio" in cui tre ranocchi si rendono conto che vivere in pace appartiene a tutti; di "Nicola, dove sei stato?" in cui i topi scoprono che i loro presunti nemici uccelli non sono poi così cattivi; di "I sei corvi" dove la logica del conflitto tra un contadino ed i corvi porta solo ad una simmetria di aggressività, mentre altre sono le possibili soluzioni. Queste storie parlano ai bambini di realtà concrete in cui è facile riconoscersi: senza retorica, senza finzioni proponendo "un altro punto di vista". E a cosa servono le storie se non a vedere il mondo e se stessi con altri occhi? ●