

Ministro & company

COSIMO SCARINZI

Ritengo assolutamente, lo dico per chiarezza, fuorviante l'avvitarsi in una discussione sulle caratteristiche personali del nuovo ministro della pubblica istruzione.

Il governo, infatti, non è una somma di ministri e le sue decisioni, quelle più rilevanti almeno, sono assunte collettivamente e rispondono, oltre che alla coalizione che lo sorregge anche, e per certi versi soprattutto, alle forze sociali che lo sorreggono o che assume come interlocutori privilegiati.

La personalizzazione dello scontro è, di conseguenza, comprensibile al massimo come tecnica comunicativa. Lo slogan "Demorattiziamo la scuola pubblica!" ad esempio è stato assolutamente efficace ma era, appunto, uno slogan che riassumeva le ragioni del movimento.

Per di più il nuovo ministro, per caratteristiche personali e stile di lavoro, si presta, a mio avviso, male alla caricatura ma non poniamo limiti alla provvidenza. Nel merito della politica scolastica del governo, ritengo siano possibili alcune brevi considerazioni. In primo luogo, è assolutamente evidente che siamo di fronte ad un governo di tipo corporativo democratico assolutamente classico: i cui membri, con qualche eccezione, sono rigorosamente espressione del capitale finanziario nazionale ed internazionale, del padronato nazionale e dei sindacati concertativi, in primo luogo la Cgil.

Il governo, insomma, si presenta come strumento di un'ipotesi classica: il blocco dei produttori costruito intorno all'esigenza di risanare la finanza pubblica e di rilanciare lo sviluppo economico.

Dentro queste necessità si colloca la sua politica scolastica che si snoda fra due bisogni: dare una qualche soddisfazione al popolo di sinistra e, in particolare, agli insegnanti, smontando – la politica del cacciavite – le peggiori nefandezze dell'era Moratti-Berlusconi (da questo punto di vista, il nuovo ministro si è mosso con grande sapienza conquistando un significativo consenso); applicare anche

alla scuola una politica di rigore che vuol dire, non è una novità, mancanza di risorse per i contratti e per le immissioni in ruolo dei precari. Lo stesso rigore, questo va da sé, non è previsto per quanto riguarda i finanziamenti alla scuola privata ma è noto che la Chiesa Cattolica è, appunto, uno degli interlocutori privilegiati ai quali si faceva riferimento.

Non a caso, nel corso dell'estate, abbiamo dovuto sopportare le peggiori sciocchezze sul fatto che i lavoratori della scuola sarebbero troppi, sulla necessità di una moratoria sul contratto *et similia*.

Non vi è spazio qui per dimostrare l'infondatezza della prima argomentazione se si fanno dei paralleli corretti con la situazione degli altri paesi europei e la gravità della condizione retributiva dei lavoratori della scuola come, per la verità, della grande maggioranza dei lavoratori dipendenti. D'altro canto, in vicende di questo genere, più che il confronto sui dati di realtà conta la forza che i diversi attori sociali sono in grado di mettere in campo, in altri termini, sul contratto e sulle immissioni in ruolo sarà determinante la disponibilità alla mobilitazione della categoria.

Si tratta, insomma, di vedere se e quanto durerà la luna di miele fra nuovo governo e quei settori di società che si attendevano, dopo la caduta della destra, cambiamenti significativi e radicali. ●



Nel frattempo

Buone intenzioni. Buon senso. Pochi soldi

PAOLO CHIAPPE

Un primo bilancio dell'attività e delle intenzioni del ministro Fioroni

L referendum ha tolto di mezzo la peggiore iattura che incombesse sulla scuola italiana, quella di trovarsi con venti ministeri, venti politiche e venti contratti differenti, anche se non ha certo messo fine all'erosione costituzionale che si fa scudo delle cosiddetta governabilità e della cosiddetta sussidiarietà. Nel capitolo sussidiarietà in senso lato entrano in qualche modo l'autonomia scolastica "reale" cioè quella che conosciamo, con i presidi dirigenti, stabilita dalla legge Bassanini del 1997 e il sistema scolastico integrato tra scuole statali e scuole paritarie, derivante dalla legge del centrosinistra sulla parità scolastica. E non è un caso che da nessuna parte compaia in riferimento alla scuola nei documenti e nei provvedimenti della seminuova era che viviamo la paroletta *democrazia*, surrogata dal termine *cittadinanza attiva*, riferito del resto solo ai giovani (vedasi doverosa voce: *educazione alla cittadinanza attiva*).

Razionalizzazioni

Inevitabile dunque fare un primo bilancio dell'attività e delle intenzioni del ministro Fioroni. La sostanza secondo me è che si sta tornando a una fase berlingueriana riveduta e corretta, senza legge sui cicli, senza riforme architetturali, e gestita da persone differenti (di sicuro meno arroganti). Del sistema morattiano restano per ora solo le assunzioni in ruolo degli insegnanti di religione (destinate ad andare avanti) le indicazioni nazionali per la scuola elementare e l'Invalsi che è ancora lì con il personale di Moratti che si ostina a predisporre le sue demenziali prove, ma queste ultime due cose sembrano senza futuro, e resta invece pur-

troppo nel momento in cui scrivo lo spezzatino delle cattedre degli insegnanti derivante dalla cosiddetta saturazione del 2002.

Mi va, però, di cominciare con una novità buona che non deve essere giudicata minuscola e che è già in atto: il ritorno all'attribuzione prioritaria degli spezzoni di cattedra pari o inferiori a sei ore settimanali alle supplenze e non più, com'era dal 2002, agli insegnanti già stabili che ne facevano richiesta in aggiunta al loro orario fino a ventiquattro ore. Non solo viene sanata così una ingiustizia sociale nei confronti dei precari e disoccupati, ma si cancella uno (solo uno) dei perni su cui ruota da qualche tempo la *scuola reale*, quella che i giornalisti non vedono e spesso non vediamo o facciamo finta di non vedere neppure noi che ci stiamo dentro. Questa scuola reale è fatta anche di stipendi ordinari molto calanti, in valore d'acquisto, a causa di contratti risibili, e dall'altro lato di benzina, mutui, badanti dei genitori e vacanze dei figli pagati, invece, almeno un po' grazie ai proventi dei suddetti spezzoni cattedra, ottenuti mediante negoziazione individuale con i dirigenti mediata dai collaboratori, oppure grazie ai proventi di progetti e progettini del Pof, sportelli didattici e simili iniziative che creano giorno per giorno intorno a noi una nebulosa di attività varie animata da buone intenzioni e piccoli interessi, alimentata e legittimata dalla retorica dell'autonomia scolastica. È quel multiforme e pervasivo processo iniziato alla fine degli anni Novanta di negoziazione individuale di attività e ruoli aggiuntivi che ha preso in gran parte il posto della contrattazione collettiva e che è il punto focale della privatizzazione, che in Italia è soprattutto una privatizzazione *dentro* lo stesso settore

pubblico, con l'assunzione di (piccoli) ruoli gestionali-imprenditoriali da parte di dirigenti e staff che non rischiano ovviamente alcun capitale proprio e non rischiano un bel nulla nemmeno sul piano amministrativo, nonostante i dirigenti si presentino come crocifissi dalle responsabilità. Bene comunque, un bravo per la decisione sugli spezzoni, caro ministro, ora avanti anche verso la ricomposizione razionale delle cattedre sottoposte a spezzatino dalla morattiana "saturazione", e se non sa di che cosa si tratta consulti l'appello, promosso da *écoles* nell'autunno 2005, già firmato da 800 persone su www.retescuole.net/appello.

Oltre l'enciclopedismo dispersivo

E speriamo che la ricomposizione-riduzione del numero di esami universitari velocemente attuata da Mussi faccia scuola di pensiero anche a Viale Trastevere e nelle nostre teste e ci aiuti ad andare oltre l'enciclopedismo dispersivo e le difese subcorporative degli accumuli di insegnamenti frammentati.

Uno degli aspetti negativi della *scuola reale* infatti è la riconferma e l'accrescimento del dato puramente quantitativo delle ore di scuola, del numero di attività e di ore a cui sono esposti da tanto tempo, ma ora sempre di più nostri alunni. Se questo tipo di accrescimento (materiale e non spirituale si potrebbe dire) sia destinato o no a continuare nell'era fioroniana non è possibile dirlo, nonostante il ministro abbia elencato diligentemente le sue intenzioni politiche e amministrative in una direttiva generale in cinquanta punti sintetici e di abbastanza facile lettura e che si trovano sulla *home page* di www.istruzione.it. Vi si

Sul sito di *écoles* trovate la Petizione nazionale "Per il rapido e definitivo superamento delle Indicazioni Nazionali transitorie" promossa all'Associazione professionale "Proteo fare-sapere" e alla quale ha aderito la FLC-Cgil. L'obiettivo della petizione, è quello di raccogliere oltre 100.000 firme in pochi mesi e di far sì che a maggio 2007 le scuole non siano costrette a scegliere per l'anno scolastico 2007-'08 libri di testo esclusivamente riferiti alle Indicazioni nazionali.

trova apertura alle innovazioni di ogni tipo ma non un'idea chiara di ricomposizione dei percorsi, anzi semmai molti spunti per un'ulteriore proliferazione postmoderna. Vi invito a leggerli per farvi un'idea da soli, a me sembra che ci sia dentro un po' di tutto, come ovvio in una impostazione di compromesso. La logica sistemica cui si affida non è molto diversa da quella messa in moto nell'era berlingueriana e che alimenta la macchina quantitativa e in parte opaca della scuola reale, è l'idea di un sistema integrato (in tutti i sensi in cui oggi è usata questa parola) con forte aggancio territoriale (anche se non localistico) un sistema flessibile che faccia perno sull'autonomia bassaniniana delle istituzioni scolastiche collegate in rete e assistite dal centro e che abbia, come proposta forte per il segmento di alunni di 15-18 anni, l'alternanza scuola-lavoro. Alternanza che andrebbe come minimo vagliata con molta cautela. Sembra di capire che i diplomati siano destinati a rimanere professionalizzanti, anche perché è stata fatta cadere la norma berlusconiana (decreto Siliquini) che imponeva l'obbligo della laurea per l'accesso agli esami di stato di abilitazione alle professioni, anzi ora si adombra una maggiore applicatività anche dei settori umanistici dei licei, in senso non ignobile anche se quasi sorprendente e tutto da valutare, in una direzione artistica un po' alla Dams. Il dato invece sicuramente positivo della gestione e delle intenzioni di questo governo è che sta ribadendo in un certo senso anche ovvio e giuridico il ruolo specifico della parte pubblica (e qui la faccenda del ripristino del vecchio esame di maturità assume un certo valore simbolico pur se con molti aspetti discutibili, e anche se rimane lo scandalo dei candidati esterni privatisti presso le scuole paritarie). Tutto ciò avviene però nel momento stesso in cui questo governo si impegna a pagare regolarmente e con qualche aggiunta tutte le cambiali già firmate al sistema tardo-costantiniano del concordato.

Promesse

È un ritorno alla normalità anche l'ossigeno ridato alla scuola primaria, con la restituzione del tempo pieno, l'annullamento di fatto del tutor e lo svuotamento del *portfolio*, l'annullamento della possibilità di attivare prestazioni d'opera con esperti esterni per coprire ore fondamentali nell'attività della classe e per lo sviluppo dei processi di apprendimento. La scuola primaria rimane ancora funestata però dalle indicazioni nazionali, da cambiare radicalmente con tempi che certamente non possono essere brevissimi. Puramente di buon senso l'avvenuta abo-

«Senza oneri per lo Stato»

Le recenti affermazioni del ministro Fioroni circa un incremento dei finanziamenti alle scuole private, nonostante il periodo feriale e l'attenzione di tutti rivolta alla missione ONU, qualche eco lo hanno suscitato. C'è stato chi è insorto richiamando l'articolo 33 della Costituzione che consente a Enti e privati di istituire scuole e istituti di educazione ma «senza oneri per lo Stato»; altri hanno assunto una linea – come dire – "pragmatica". In Emilia-Romagna da sempre vengono finanziate scuole materne e asili nido privati; i costi sono naturalmente più contenuti di quanto comporterebbe l'istituzione ex novo di scuole statali, e di nidi comunali... Poi ci sono i giovani di Comunione e Liberazione e dintorni, i quali si ergono a difensori delle libertà di scelta, «che vanno tutelate» (anche a spese dello Stato?). Ci pare di capire che sarebbe un po' questa la posizione del ministro Fioroni, che pure è stato designato ministro dall'Unione che nel suo programma non parla di finanziamenti alle scuole private, e anzi parla di "generalizzazione" di scuole statali. Pare che nei partiti dell'Unione domini un silenzio assordante in materia imputabile – ci auguriamo – al momento che stiamo attraversando.

È purtroppo vero che la legge 62/2000 emanata dal governo D'Alema, nota come *legge di parità*, (legge di cui la nostra associazione auspica da tempo l'abrogazione), garantisce finanziamenti "ufficiali" a sostegno di quelle scuole private che accettando di sottostare ad alcune regole (risibili) si trovano inserite nello stesso sistema nazionale pubblico delle scuole statali (come se lo *status* di scuola di tendenza, con fini particolari, venisse miracolosamente dissolto, quale neve al sole), ma ciò non giustifica in alcun modo l'incremento di finanziamenti a scuole private da parte di un governo che prevede esplicitamente nel suo programma il potenziamento dell'istruzione pubblica.

Antonia Sani, Associazione nazionale "Per la Scuola della Repubblica".

Sul sito di *écoles* si può firmare l'appello "Tutte le risorse economiche pubbliche devono essere destinate alla scuola pubblica: è affermato anche nella Costituzione".

lizione della norma extracontrattuale morattiana che imponeva l'obbligo di chiedere il trasferimento almeno dopo un intero ciclo didattico, se non altro perché è l'amministrazione stessa a non rispettare i cicli didattici.

Grande assente per ora è proprio la questione centrale del biennio e dell'aumento dell'obbligo a 16 anni, che è stato poi il punto più qualificante del programma elettorale dell'Unione per la scuola, speriamo che un sintomo di futuro cambiamento di direzione sia la chiamata di Domenico Chiesa a far parte dello staff ministeriale.

È anche una questione di soldi, e questa è legata alla prossima finanziaria e per il momento non c'è segno che si sia costituito un asse strategico filo-investimenti nell'istruzione e ricerca del governo in quanto tale; è probabile anzi che l'istruzione, considerata uno dei vari postulanti, fra poche settimane si troverà a dover ridimensionare buona parte della sua lista di intenzioni: Bruxelles, Padoa Schioppa, Draghi e le missioni militari all'estero incombono. Questione di soldi anche l'assunzione dei precari, che finora nonostante le belle dichiarazioni riguarda solo il dieci per cento di essi.

Ugualmente rimane solo una promessa la

generalizzazione della scuola dell'infanzia, un po' per mancanza di soldi e molto perché confligge con gli interessi degli enti ecclesiastici.

L'idea sociale di educazione

E ora un commento per nulla "di colore" a una notizia che non riguarda il ministero ma riguarda, e come, l'idea sociale di educazione. I cinque "ragazzi-vandali" che avevano allagato il Parini due anni fa hanno pagato, sì, 220.000 euro di danni, ma sono stati assolti in sede penale perché in questo periodo hanno dimostrato di essersi ravveduti impegnandosi in attività di volontariato sociale e promettendo di continuare e occuparsene anche per il futuro. Ciò che mi preoccupa in questa vicenda non è l'assoluzione dei cinque, ma il rischio che per una specie di appropriazione simbolica tribunale operata da sentenze come questa d'ora in poi l'attività di chi si dedica a lavare gratis i vecchi o a insegnare l'italiano agli immigrati perda la connotazione vitale e assuma quella penitenziale. Teniamo ben lontani, per favore, l'impegno civile e lo studio dall'idea di penitenza, digiuno e pentimento. ●



pre

Un sapere critico e creativo

CELESTE GROSSI

Il 9 settembre ci siamo visti a Firenze per l'incontro promosso e organizzato da *école*, in collaborazione con la *Federazione Italiana dei Cemea*, "Il nodo del biennio. Per un sapere critico e creativo". Il seminario di inizio dell'anno scolastico è una sede che la nostra rivista offre alla discussione di associazioni, coordinamenti, reti, insegnanti, studenti, giornalisti, soggetti istituzionali e sindacali. Certo la questione del biennio è complessa, le preoccupazioni sono tante e avremmo avuto bisogno di tempi più lunghi e distesi, ma abbiamo iniziato a confrontarci. Ci siamo appassionati alla discussione. E siamo desiderosi e certi che il dibattito continuerà sulle pagine del giornale

Ci siamo davvero. L'idea che si debba portare l'obbligo scolastico a 16 anni è parte del programma del governo dell'Unione. Ed è per questo che abbiamo dedicato il nostro consueto appuntamento di inizio dell'anno scolastico a *Il nodo del biennio* (Firenze, 9 settembre 2006). Noi della redazione di *école* ci siamo incontrati con altre e altri con cui abbiamo condiviso riflessioni e anche preoccupazioni. Perché proprio sull'elevamento dell'obbligo a 16 anni ci sembra che si stia procedendo troppo lentamente. Certo la questione è complessa e non riguarda soltanto la scuola che frequenteranno i ragazzi e le ragazze dai 14 ai 16 anni. Investe tutto il ciclo precedente, in particolare i tre anni di medie inferiori e il ciclo successivo, il triennio 16 - 18. Anzi siamo convinti che riguardi l'intero sistema scolastico e la società tutta che dovrebbe decidere e prendere in mano la costruzione del proprio futuro. Però, nonostante le difficoltà e la necessità di progettare con cura una trasformazione che possiamo definire epocale, bisogna fare presto, se vogliamo che il 2007-8 si avvii con una situazione chiara per chi inizierà la scuola superiore. Siamo tutte e tutti consapevoli che elevare l'obbligo a 16 anni comporti delle modifiche sostanziali all'intero percorso scolastico e che questo non si possa realizzare senza una fase di transizione, ma abbiamo tentato comunque di ragionare in modo libero, senza vincoli e considerando un'utopia concreta l'elevamento dell'obbligo scolastico a 18 anni.

E la questione del biennio non è l'unica da affrontare per ridare senso alla scuola in crisi (una crisi che non si può imputare soltanto a Letizia Moratti e a Silvio Berlusconi, ma anche ai processi di trasformazione socio-economica e culturale che l'hanno progressivamente impoverita nella sua funzione sociale). Però da una parte dovevamo pur iniziare e ci è

parso che la questione biennio fosse una delle più rilevanti e adatte a rimettere in gioco tutti i soggetti dell'educazione affinché assumano decisioni attraverso pratiche di deliberazione collettiva che partano dal basso.

La passione

In sessanta, in un caldo sabato di inizio settembre, ci siamo appassionati e appassionati alla questione, interrogandoci sui processi di frammentazione e ricomposizione del sapere nei due anni di formazione comune nella secondaria (ma non solo), abbiamo parlato di come vorremmo che cambiasse la scuola, della qualità di vita di chi la abita, di biennio integrato, di saperi, di competenze, di discipline, di scienza, di matematica, di filosofia, di geografia e del mondo globalizzato e delle identità che si radicalizzano e di pedagogie e di didattiche, di organizzazione oraria e del lavoro, di quali contenuti irrinunciabili da inserire nell'area comune, di come progettare le aree di indirizzo, di biennio come fine o come inizio di un percorso, di come è organizzata la scuola dai 14 ai 16 anni in altri paesi d'Europa, di come dovrà cambiare la formazione professionale, in presenza del biennio obbligatorio, di tempi e di modi per arrivare entro dicembre all'innalzamento dell'obbligo... E delle persone che la scuola la abitano con i loro corpi, adolescenti o adulti. Insomma, un dibattito vero, non rasse-

gnato alla compatibilità. Abbiamo pensato liberamente al biennio e ne abbiamo iniziato ad abbozzare uno: leggero, flessibile, umano, capace di garantire uno spazio pubblico, come luogo di incontro di saperi e esseri differenti.

È davvero impossibile dare conto della ricchezza delle riflessioni e delle proposte. Ma proviamo a darvene un'idea sul sito di *école* - www.ecolenet.it -, dove oltre a una sintesi del dibattito si possono leggere i materiali preparatori al seminario: le schede (su "Specificità del biennio italiano realmente esistente"; su "Conservazione e modernizzazione. Il ritorno al modello dell'indirizzo quinquennale: 1980-2006"; su "Contenuti, ambiente di apprendimento, motivazione allo studio. Di che cosa hanno bisogno ragazze e ragazzi a quattordici - sedici anni?") realizzate da Paolo Chiappe, che ha introdotto la discussione; il saggio di Marta Baiardi del 1997: "Per una critica alla proposta del ministero della pubblica istruzione "Riordino dei cicli scolastici"; il capitolo sui Moduli, dalla "Proposta per la riqualificazione della scuola" della Fondazione Nova Spes (2001); l'articolo di Pino Patroncini "Del biennio prossimo venturo", pubblicato sul numero 54 di *école*, giugno 2006. E qui nelle pagine seguenti, con gli articoli di Marco Chiazza, Domenico Chiesa, Vittorio Cogliati Dezza e Pino Patroncini (Cgil) che a Firenze ci hanno aiutati a focalizzare alcuni differenti aspetti della questione. Leggeteci e scrivetececi. C'è bisogno delle idee di tutte, tutti. ●



pre

A scuola fino a 16 anni

DOMENICO CHIESA *

Gli obiettivi e i "vantaggi" che derivano dall'elevamento dell'obbligo all'istruzione a 16 anni. Note sparse da sviluppare per argomentare e costruire un'agenda di lavoro

1. Innalzare all'età dell'adolescenza l'obbligo di istruzione non rappresenta un obiettivo di piccolo cabotaggio; rappresenta una tappa storica e strategica, non rinviabile, dello sviluppo del sistema scolastico italiano, dopo la scuola per la prima alfabetizzazione (dalla fine dell'Ottocento) e la scuola della prima attuazione dell'articolo 34 della Costituzione (dal 1962); è una grande impresa e deve coinvolgere l'intera società (da far percepire come obiettivo dall'intera società). Bisogna avere consapevolezza che è un impegno storico sia per la possibile ricaduta sociale sia per le reali difficoltà da affrontare. Non è uno dei tanti obiettivi; è lo snodo e il traino del processo di innovazione da avviare. Non è una opzione ideologica. Paradossalmente lo è di più la filosofia del "doppio canale" che si basa sull'assunto di dare a ciascuno un percorso formativo coerente con le proprie "vocazioni" e sulla mitizzazione della valenza formativa dell'attività lavorativa nell'età di confine tra l'infanzia e l'adolescenza.

2. È importante ripetere il senso dell'obiettivo per evitare il fraintendimento. L'obbligo a 16 anni non era una trovata politica per la campagna elettorale, bensì il centro del programma di governo, l'elemento di reale discontinuità con il progetto precedente e la sua natura è chiara e netta: l'obiettivo "elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino a 16 anni (primo biennio della scuola superiore)" significa "tutti/ciascuno a scuola con apprendimento fino

a 16 anni nel primo biennio della scuola superiore".

3. Il richiamare, correttamente, la dimensione di "obbligo" (Costituzione) non ne deve ridurre il valore e la dimensione di "opportunità positiva e desiderabile": andare tutti a scuola fino a 16 anni, traendone un apprendimento sicuro, pervasivo e persistente, in grado di "segnare" la nostra vita, possedere in modo significativo la strumentazione culturale ed essere in grado di utilizzarla nel proprio comportamento è un bene essenziale e conveniente per i singoli e per la società a livello culturale, sociale, civile, economico. È necessario riuscire a costruire il processo di elevamento dell'obbligo sviluppando questa valenza "positiva" di "bene desiderabile". Sarebbe un grave errore dare spazio alle accuse di voler "incatenare" una intera generazione attorno all'obbligo scolastico, il ragionamento va capovolto: "Il futuro dell'Italia parte da qui: la società e le famiglie devono investire nella scuola, che sarà chiamata ad una maggiore responsabilità". La Repubblica si fa obbligo di elevare la formazione per tutti perché è un bene essenziale e irrinunciabile. Vanno dunque messi in risalto gli aspetti positivi e convenienti per tutti: non lacrime e sangue bensì nuove opportunità. Andare a scuola è importante e diventerà motivo di soddisfazione personale per tutti grazie al processo di innovazione che si vuole sostenere. Bisogna dare immediatamente (non solo, ma anche, a parole) dei segnali positivi e concreti di un cambiamento

che risulti immediatamente migliorativo delle condizioni di insegnamento e di apprendimento: ridurre l'intellettualismo e l'organizzativismo che finisce sempre in burocrazia (= lavoro per ricentrare l'autonomia scolastica) Non va vissuto e proposto in sottotono; non marginale è la comunicazione. Non lasciamoci sviare dalla grande forza della formazione informale e diffusa: proprio per questo è necessaria una scuola forte e riformata; una scuola né ripiegata su se stessa, né timida nel proporsi un compito insostituibile per tutti anche nell'età dell'adolescenza.

4. Attenzione: presuppone come condizione necessaria il coinvolgimento dell'intera scuola, dell'intero processo formativo (*Long Life Learning*) e dell'intera società.

Per quanto riguarda l'"opinione pubblica", detto fuori dai denti, penso che si debba smettere (sia in pubblico che nei salotti) di sputare sulla scuola e sugli insegnanti per sottolineare quanto siano più efficaci le altre agenzie formative e la necessità di combattere la visione scuola-centrica: nell'inizio del nostro nuovo secolo, nel nostro paese non esiste alternativa all'istituzione scuola, non è vero che Socrate è morto, non è vero che internet è il nuovo maestro.

I bambini, i ragazzi, gli adolescenti hanno bisogno di un luogo e di un tempo istituzionalizzato (centrato sulla relazione umana, fuori dal mercato e dagli indici di ascolto) per realizzare quel processo di apprendimento-consegnamento che garantisca loro la



strumentazione culturale per essere adulti consapevoli e che sia nel contempo un laboratorio di vita democratica.

In questo senso la scuola è uno dei centri (quello dell'istruzione) della vita tra i 3 e i 18/19 anni, un'esperienza insostituibile per tutti.

5. Si deve tenere presente che, nei prossimi anni, potrebbe essere in gioco la sopravvivenza della scuola pubblica per tutti: la prospettiva del morattismo era (è) quella di mantenere un tipo di scuola sostanzialmente formativa, che conservi la natura del ginnasio-liceoclassico (ma perché non ricominciare dalla prima ginnasio?), rivolgendolo solo alla fascia di ragazzi (*quellichecelafanno*, le eccellenze, quelli destinati a formare le future *élites*) per i quali lo studio "libresco" (uso questo termine per riassumere il dispositivo con cui viene utilizzata la cultura disciplinare nella formazione delle persone dopo la scuola elementare) riesce comunque a produrre risultati di apprendimento, mentre per le altre fasce di ragazzi si prospetta l'articolazione di percorsi "personalizzati" che "rispettino le vocazioni", con un approccio induttivo al sapere (dal pratico al teorico), fino all'attività lavorativa come forma di apprendimento.

L'idea di differenziare i percorsi non solo nella forma dell'individualizzazione (percorsi diversi per raggiungere obiettivi qualitativamente uguali), ma accettando che prevedano risultati qualitativamente diversi (oltre che quantitativamente e già nella scuola media) si è rinforzata negli ultimi anni. È una tesi da non sottovalutare a cui non si deve contrapporre una opzione ideologica bensì gli argomenti politici, culturali e pedagogici che reggono la scelta del consolidamento dell'istru-

zione nella fascia della preadolescenza e il suo innalzamento all'età dell'adolescenza.

6. L'estensione della scolarità va intanto interpretata e realizzata come la leva per rilanciare un reale e profondo processo di innovazione del fare scuola (nei contenuti/modi, spazi/luoghi del fare scuola) che renda sostanzialmente possibile a ciascuno l'apprendimento fino a all'età della prima adolescenza.

7. Si devono cercare alcuni elementi condivisi da utilizzare come criteri del lavoro; provo una bozza di punti:

- Sullo sfondo c'è lo sviluppo dell'educazione formale da zero a 18/19 da porre in continuità con quella informale e con adeguate opportunità di formazione per tutta l'età adulta.

- L'articolazione interna deve essere funzionale al rispetto dei bisogni formativi di ogni età e a segnare/sostenere le tappe di crescita (in particolare tra la preadolescenza e la prima adolescenza) senza forzature e salti.

- Il problema dell'anticipo va ripensato alla radice: non si pone per la scuola dell'infanzia (il bambino che viene inserito nella scuola dell'infanzia prima dei tre anni non anticipa il curriculum 3-6 ma vede garantito il diritto a trovarsi in una condizione educativa adatta alla sua età). Gli eventuali "anticipi" devono essere pensati all'interno dell'intero percorso (3-18) dove tutti i soggetti coinvolti si assumono contestualmente le proprie responsabilità.

- Il processo di innovazione si deve basare sul rilancio virtuoso dell'autonomia superando i rischi negativi, peraltro praticati in questi anni, della sua trasformazione in un decentramento burocratico (far riprodurre dalla burocrazia della singola scuola le malefatte della burocrazia centrale) e dello sviluppo della marginalità (attivazione "dei progetti" al posto "del progetto").

Si costruisce sulla *distensione del curriculum di base*: poter rispettare (pienamente fino ai 16 anni) i bisogni formativi caratteristici delle diverse età e dei singoli bambini e ragazzi.

Serve allora promuovere un'organizzazione che si ponga lo scopo di valorizzare i soggetti e le risorse anziché imbrigliarli in una macchina "perfetta" e converga tutte le energie sulla qualità dell'apprendimento.

Fondamentale è l'attuazione dell'organico funzionale che per le scuole in cui è stato inserito alla fine della pas-

sata legislatura, ha rappresentato il vero dato d'innovazione e di promozione qualitativa.

Ma autonomia significa anche promuovere lo sviluppo del sistema formativo territoriale, attraverso la costruzione delle reti di scuole e delle conferenze territoriali in grado di configurare i patti territoriali sulla formazione e la ricerca.

8. Si deve tenere presente che il livello di rinnovamento dell'impianto curricolare della scuola cosiddetta "secondaria" (11-19) dovrà essere molto profondo e significativo; dovrà riguardare i contenuti dell'insegnamento/apprendimento e la natura del modello con cui sono tradotti in fare scuola (compresa l'organizzazione del tempo/orario). Sarà un processo non minimale e quindi deve prevedere tempi lunghi e tappe di sviluppo, ma soprattutto il coniugare la pratica di innovazione con una riflessione teorica di alto livello. Ripeto: non è un'impresa organizzativa e gestibile burocraticamente.

9. L'estensione della scuola fino a 16 anni non riguarda solo coloro che dopo i 14 anni non proseguono; obiettivamente esiste una fascia di ragazzi che non sono in grado di rimanere a scuola dopo la scuola media, ma per questi ragazzi vanno attivati interventi non solo di formazione "formale": la ricostruzione dell'identità personale si intreccia (e in prima battuta precede) l'intervento scolastico. Sono invece priorità immediata della scuola quei ragazzi che si iscrivono alla scuola superiore ma che entrano immediatamente in crisi: la scuola li vive e li affronta come degli intrusi e li perde già nei primi mesi. È proprio verso questa fascia, che possiede un motivo per andare a scuola ma non quello per rimanere, che la scuola deve avviare il processo di innovazione senza scivolare nelle canalizzazioni.

10. È necessario approfondire e incrementare il livello di condivisione sul rapporto tra istruzione (scuola) e formazione professionale. Non vi può essere innovazione nella scuola dopo i 14 anni senza una significativa innovazione della formazione professionale (prima formazione e formazione continua). Innanzi tutto superare gli equivoci sull'articolo 117 del titolo V. ●

* CIDI, consulente del Ministero dell'Istruzione per il biennio.



pre

Lavoro nei licei e filosofia nei tecnici e nei professionali

VITTORIO COGLIATI DEZZA *

Parlare di “saperi per la ricomposizione della cultura umanistica e scientifica” è utile solo se contestualmente si risponde a due domande-guida che ci dovrebbero portare a scovare le altre domande fondamentali: “di cosa hanno bisogno gli adolescenti oggi per accedere alla cultura?” e “di cosa hanno bisogno gli insegnanti per lavorare bene?” (domanda quest’ultima valida per qualunque ordine di scuola, ovviamente). Insomma solo se si entra nel merito del vero problema della scuola italiana: perché oggi è più difficile imparare, e questo lo è per tutti, dai liceali ai *drop out*, e perché è più difficile educare

e

PAGINA
7

Il biennio obbligatorio è il nodo. Non perché sia il segmento “peggiore” della scuola italiana, a questo proposito molto si potrebbe dire sullo stato in cui versa la scuola media, stritolata e soffocata da tensioni e crisi di identità indiscutibili. Né perché la scuola superiore non è mai stata riformata, altra questione indiscutibile, che però non fa i conti con le numerose innovazioni che l’hanno investita negli ultimi 20 anni. Ma perché rispetto all’ingresso in Europa, al ruolo della cultura nella società della conoscenza, ai profondi cambiamenti antropologici che hanno investito l’adolescenza, al rinnovamento dei saperi, al diritto allo studio e alla lotta contro la dispersione scolastica, all’innalzamento dell’obbligo e al suo assolvimento nella scuola, al rapporto con la formazione professionale, ecc. se si parte con il piede giusto si innesta un circuito virtuoso di cambiamento, che avrà retroazioni positive sulla scuola media e, ovviamente, sul triennio.

Un processo autopoietico

Per rispondere adeguatamente a questa sfida occorre non rassegnarsi alle

compatibilità, soprattutto a quelle politiche (rapporti dentro l’Unione e in Parlamento) e a quelle determinate da un sistema complesso, ed elefantiaco per la lentezza delle sue reazioni agli stimoli esterni. Dovremmo, cioè, essere tanto bravi da riuscire a “volare alto” per poi poter camminare con più sicurezza con i piedi per terra. E per poter distinguere la “politica del cacciavite” dalla politica della “gestione dell’esistente”.

Dovremmo cioè avere un’idea forte e radicale di biennio, capace di spiazzare l’attuale struttura, ed utilizzare questa idea come bussola per orientarci nelle “mediazioni” necessarie con le compatibilità, perché il cambiamento si avvii. In altre parole dovremmo ragionare in termini alti per capire il risultato verso cui tendere e al contempo individuare le condizioni minime essenziali per mettere in moto un processo evolutivo, che si muova nella direzione giusta e che sia capace di autocorreggersi in corso d’opera. Un processo autopoietico.

In linea di massima in Italia si è molto discusso e ci si è divisi tra biennio unico, unitario, integrato, ma poco si è discusso delle “domande fondamentali” a cui occorre oggi dare risposta. Non

mi riferisco tanto a quelle domande strategiche che sono in campo dalla fondazione della Repubblica. Il diritto di cittadinanza, la democrazia, l’inclusione e le pari opportunità, ecc. ecc. Mi riferisco a quelle domande che solo dieci anni fa non erano in campo. Voglio dire che oggi non basta per discutere del biennio obbligatorio, dire “secondo la Costituzione”.

Per avviare quel processo evolutivo sopra accennato mi sembra che ci siano due domande guida che ci dovrebbero portare a scovare le altre domande fondamentali. La prima domanda guida è “di cosa hanno bisogno gli adolescenti oggi per accedere alla cultura?” e “di cosa hanno bisogno gli insegnanti per lavorare bene?” (domanda quest’ultima valida per qualunque ordine di scuola, ovviamente).

Parlare di “saperi per la ricomposizione della cultura umanistica e scientifica” è utile solo se contestualmente si risponde a quelle domande. Solo così sarà possibile entrare nel merito del vero problema della scuola italiana: perché oggi è più difficile imparare, e questo lo è per tutti, dai liceali ai *drop out*, e perché è più difficile educare. Credo che questo sia il campo di ricerca in cui lavorare e confrontarsi. Pro-



vo qui a indicare tre questioni in questa direzione.

Definire i saperi

È evidente che quando parliamo di saperi non intendiamo parlare di contenuti e men che meno di nozioni. È vero per tutti? Proviamo a chiederlo al milione di insegnanti! E se i saperi non sono i contenuti, cosa sono? Se è vero che i saperi non si identificano con i contenuti, perché sono trasversali ai contenuti stessi, è anche vero che i saperi senza i contenuti non possono vivere, non esistono, come si direbbe in altro ambito, i saperi sono consustanziali ai contenuti, ma non passano automaticamente attraverso i contenuti. Nella mia idea i saperi sono quell'insieme di strutture concettuali consapevoli che si sono costruite attraverso i contenuti (non intendo solo i contenuti disciplinari, anche l'esperienza, anche un "lavoro sul campo" per rilevare un dato ambientale, è un contenuto). I saperi mi sembrano molto vicini alle competenze, sono il versante concettuale delle competenze, un'endiadi inscindibile, che non userei mai separatamente. La capacità di riconoscere relazioni, ad esempio, è un sapere, che si costruisce attraverso molteplici percorsi (disciplinari e no). Questo dà grande libertà all'insegnante di scegliere il percorso ottimale, se ha chiaro che quello è l'obiettivo da perseguire. Ma esige dall'insegnante di lavorare insieme ai colleghi di altre discipline, perché se il sapere da costruire è la capacità di riconoscere relazioni questo riguarda la storia come la matematica o l'arte, ma anche l'educazione ambientale. Questo vuol dire essenzialmente lavorare per curricula. E qui si pone una domanda cruciale: a cosa rinunciare? È possibile rinunciare

all'anatomia umana, a Manzoni, a Hegel, alla meccanica classica, a Giotto...? Come è possibile ridurre il carico nozionistico per andare all'essenziale? E come è possibile che questo essenziale possa essere individuato sia secondo le strutture epistemologiche di ciascuna disciplina sia secondo una mappa di saperi trasversali alle diverse discipline? In astratto possiamo dire che non si tratta di rinuncia ma di un nuovo modo di lavorare, ma detto così è pura ideologia.

Torniamo allora ad una delle due domande iniziali: vanno individuate le condizioni organizzative che consentono agli insegnanti di muoversi con facilità in questa direzione e per essere pragmatici, la condizione prioritaria è che il quadro orario preveda pari peso per l'ambito umanistico e per quello scientifico. Ma non basta, per costruire strutture concettuali trasversali. Occorre lavorare insieme e questo si può fare se è riconosciuto dalla struttura organizzativa e dall'Istituzione.

La struttura che connette

In altre parole (ed è questa la seconda questione): qual è la "struttura che connette"? Io credo che vada cercata nel curriculum di scuola, che, oltre a far piazza pulita della proliferazione personalizzata dei progetti, a cui stiamo assistendo, quasi sempre disarticolata da un progetto culturale e pedagogico condiviso e collegiale, spingerebbe gli insegnanti a interrogarsi sul profilo in uscita, sull'articolazione del percorso, su come organizzarsi per lavorare insieme, in una parola li porterebbe a fare ricerca professionale a partire dalle esperienze di lavoro. Un curriculum che nello spazio di competenza delle scuole costruisca aree di progetto, in cui far saltare l'attuale organizzazione.

Ma tutto ciò vale per gli insegnanti. E gli studenti? C'è una domanda di "connessione"? In linea teorica si può ipotizzare che costruire le connessioni facilita la comprensione dell'intero processo, restituisce in parte il senso alla fatica dell'apprendimento. Ma a me sembra che in questi ultimi anni, per processi macro (vedi l'intrusione del terrorismo nel rapporto con gli immigrati) e micro (la mancanza di un territorio in cui incontrarsi), sia aumentata in modo esponenziale la tendenza alla separatezza. I gruppi di adolescenti viaggiano nel mare magno della società compatti, come piccole falangi, aggregate tra simili, senza grande voglia

di rapportarsi agli altri, ai diversi, se non attraverso i codici del conflitto. Oggi ci si "mischia" molto meno che nel passato, se non dietro la sicurezza che infonde l'incontro virtuale e il viaggio su internet, le stesse classi sono sempre meno gruppi di amici e sempre più convivenze, generalmente civili, obbligate. La voglia di scegliersi restringe la possibilità di incontrare l'altro. Mi si obietterà che questo è sempre esistito nella società divisa in classi. Ma oggi ci sono due aspetti che rendono questo fenomeno più rilevante per chi si occupa di apprendimento. Per un verso gli adolescenti si assomigliano sempre di più, per i processi di omologazione globale, viaggiano e si incontrano più facilmente di una volta, ma sono quasi sempre piccoli assaggi che rimangono in superficie, che lasciano insoddisfatta la capacità di conoscere l'altro e generano nuove insicurezze e frustrazioni.

Il futuro come minaccia

Per un altro verso questo atteggiamento è solo un aspetto di quel poliedrico fenomeno per cui oggi gli adolescenti sono schiavi del presente, hanno difficoltà a pensare in termini di progetto di vita, subiscono la dittatura del presente, del qui e subito (che è anche la condizione di chi identifica se stesso con la capacità di consumare), in una parola rifiutano il futuro perché lo vivono come minaccia. Con una battuta potremmo dire che gli adolescenti oggi vivono drammaticamente la crisi di una società che è passata dalla "conquista della luna" alla "paura dell'aviazione". Se si teme il futuro non si investe nella fatica di apprendere. Da qui occorre ripartire, cominciando a mischiare le carte, ad aiutare i ragazzi a guardare oltre il presente, ad accogliere ciò che è diverso da quanto già li circonda. E questo la scuola lo può fare se non abdica alla sua funzione di istruzione, se non si trasforma in un centro sociale o di accoglienza. Allora la scuola deve, con più convinzione di prima, lavorare per superare i compartimenti stagni e offrire occasioni di incontro con ciò che è diverso dal già conosciuto. I liceali devono uscire dal loro approccio astratto e fare esperienze di lavoro, i tecnici e professionali devono avere uno spazio in cui curare l'educazione al pensiero. ●

* Legambiente - Scuola e Formazione.



pre

Il biennio. Necessario, ma non sufficiente

MARCO CHIAUZZA *

La frequenza obbligatoria fino al termine del biennio della scuola secondaria è l'inizio e non la fine di un percorso. È evidente, infatti, che la complessità delle società contemporanee renderebbe assolutamente insufficienti non solo un livello di formazione culturale di base che si attestasse ai quattordici anni, ma anche uno che si spingesse di poco più in là. E questo sia per motivi di efficienza del sistema, sia per una questione di democrazia

L'obiettivo in tempi ragionevolmente brevi non può che essere la generalizzazione del livello di scolarità alla conclusione dell'attuale quinquennio. Di conseguenza, per quanto sia necessario porsi la questione di come risolvere i problemi derivanti da una fase di transizione caratterizzata dall'obbligo a sedici anni, i problemi generali dovranno essere visti nell'ottica di un ulteriore innalzamento.

Le motivazioni

Cominciamo da una semplice considerazione: se agli inizi degli anni Sessanta la scelta della scuola media unica ed obbligatoria si configurò come il minimo necessario in ambito educativo alla costruzione di una società industriale avanzata, anche solo in termini quantitativi è inimmaginabile che a distanza di più di un quarantennio lo spostamento in là di un paio di anni possa essere considerato un traguardo soddisfacente. È evidente, infatti, che la complessità delle società contemporanee renderebbe assolutamente insufficienti non solo un livello di formazione culturale di base che si attestasse ai quattordici anni, ma anche uno che si spingesse di poco più in là. E questo sia per motivi di efficienza del sistema, sia per una questione di democrazia.

L'efficienza: è noto che il mondo del lavoro ormai da parecchi anni non si

aspetta più dalla scuola una precoce formazione specialistica capace (forse) di fornire competenze specifiche sul breve termine, ma (certamente) destinata in tempi medi a diventare obsoleta, stante la rapida trasformazione delle professionalità. Dunque, cerchiamo di ragionare anche noi, come già fa il mondo dell'impresa più all'avanguardia, sulla necessità di fornire ai giovani conoscenze e competenze spendibili nel corso dell'intera esistenza lavorativa: gli imprenditori, dal canto loro, sembrano disposti, se la scuola saprà fare il proprio lavoro, ad assumersi il carico della formazione specialistica in azienda.

Ma – si diceva – anche la democrazia; e per tre ordini di motivi. In primo luogo, ritengo che ancora oggi la scuola sia chiamata a svolgere il ruolo di promozione sociale che la Costituzione repubblicana le assegna: da questo punto di vista, l'acquisizione da parte di tutti i giovani di un livello di formazione che non precluda *a priori* percorsi professionali degni di questo nome appare assolutamente necessaria. Il mondo contemporaneo, poi, risulta complesso non solo dal punto di vista della possibilità di inserirsi in termini lavorativi, ma anche da quello della sempre maggior difficoltà nel comprenderne le dinamiche: la maturazione di una cittadinanza attiva non può dunque prescindere dalla necessità di più alti livelli di formazione culturale.

Infine, vorrei aggiungere un elemento

forse un po' fuori moda ed apparentemente inattuale: sono personalmente convinto che il sapere non sia solo un valore strumentale, utile all'inserimento nel mondo del lavoro e all'acquisizione di una cittadinanza piena e responsabile, ma si configuri anche come un bene in sé, meritevole di essere perseguito al di là di ogni sua possibile ulteriore utilità. Da questo punto di vista, se il sapere e la cultura sono un bene, una ricchezza, appare come un fondamentale elemento di democrazia una scuola capace di fornire a tutti i giovani gli strumenti per fruire nel corso di tutta la propria esistenza di tale ricchezza, indipendentemente dalle mansioni lavorative che saranno chiamati a svolgere. Queste ultime considerazioni, fra l'altro, ci ricordano ancora una volta quanto sia sbagliato separare le valutazioni economiche da quelle sociali, politiche e culturali: è infatti ormai accertato che la mancanza di mobilità sociale (uno dei maggiori e più incancreniti difetti del nostro Paese) è anche, sul medio e lungo termine, un pesante limite allo sviluppo economico; e se è vero che nei sistemi del Novecento il problema è più quello dello scarso consumo che quello della produzione, merita rilevare come la creazione di un più ampio parco di consumatori dei beni culturali non potrebbe che essere un enorme vantaggio per una nazione come l'Italia.

Ma, una volta chiarita la necessità di addivenire in tempi ragionevolmente

rapidi all'innalzamento dell'obbligo alla conclusione dei cinque anni di secondaria, veniamo alla questione del biennio.

La questione del biennio

Esiste, innanzitutto, una specificità di tale questione? Indubbiamente sì, ma nell'ottica che ho assunto, cercherei di non esasperarle eccessivamente. Mi pare invece che i problemi del biennio siano piuttosto un aspetto, sia pure con qualche curvatura specifica, di quelli più generali della scuola italiana ed in particolare della formazione secondaria.

Innanzitutto, quale dovrà essere il livello di specializzazione e differenziazione dei precorsi in quella fase formativa? Gran parte del mondo della scuola si è negli scorsi anni rivolta contro l'ipotesi morattiana di una canalizzazione precoce, addirittura anticipata rispetto alla tradizionale scelta al termine della scuola media; alcuni di noi, d'altra parte, ricordano l'epoca in cui, prendendo a modello l'esperienza della scuola media unica obbligatoria, molti suggerivano di spingerla semplicemente avanti di un paio di anni, giungendo alla costruzione di un biennio secondario altrettanto obbligatorio ed altrettanto unico.

Se sopra ho brevemente argomentato l'insufficienza dell'obbligo al biennio, mi pare viceversa che vada respinta come puramente ideologica e scarsamente fondata l'ipotesi di un biennio unico. Infatti, al termine della scuola superiore è necessario che vengano acquisite sia una *cultura* di base, che una *professionalità* di base: da questo punto di vista, bisognerà individuare con attenzione quali competenze e conoscenze dovranno essere possedute da tutti e quali invece dovranno essere caratteristiche di un graduale processo

di differenziazione. E ciò, ancora una volta, vale a mio parere sia per il biennio che per il triennio, anche se in proporzioni differenti: se nel primo gli elementi comuni a tutti i percorsi dovranno essere nettamente prevalenti, nel secondo potranno attenuarsi. In altri termini, i due anni iniziali del ciclo secondario, pur non *unic*, dovranno essere fortemente *unitari*.

E per cercare di uscire dalla genericità, ritengo che il fondamentale criterio di distinzione fra il livello di differenziazione del biennio e quello del triennio potrebbe essere il seguente: all'inizio tale differenziazione dovrebbe essere così ridotta da consentire effettivamente passaggi dall'uno all'altro indirizzo in tutte le direzioni, in modo che nessuna scelta risulti irrevocabile fino ai sedici anni di età; successivamente, i percorsi dovrebbero essere considerati tendenzialmente definitivi, anche se tutti dotati di un impianto culturale di base sufficientemente solido.

Uno degli aspetti fondamentali – anche se certamente non l'unico – delle politiche scolastiche per il biennio appare dunque quello di individuare il modo di coniugare un impianto largamente unitario con l'esigenza dello studente di iniziare ad assaggiare elementi di differenziazione nel proprio percorso formativo. In che modo?

L'unitarietà della formazione

Intanto, da un punto di vista meramente quantitativo, è evidente, che in quella fase l'area di formazione culturale di base comune a tutti gli indirizzi dovrà essere largamente prevalente.

Non credo tuttavia che tutto si riduca ad una questione di quantità. Penso piuttosto che ci si debba soffermare anche e soprattutto su altri aspetti (ancora una volta non necessariamente specifici del biennio, ma che in esso appaiono particolarmente delicati). In generale, l'aspetto unitario della formazione non deriva esclusivamente dalla percentuale di materie comuni, ma anche dalla capacità di dare un senso complessivo al percorso formativo; e ciò può essere realizzato affrontando il problema da diverse angolature. In primo luogo, è opportuno limitare il più possibile la frantumazione del quadro orario in una miriade di discipline, senza pensare in alcun modo a lasciare libero sfogo al proliferare di materie opzionali o facoltative: poche discipline fondamentali devono dare il senso di un percorso non frammentario costruito su

basi solide. In secondo luogo, è a mio parere necessario porre un freno a quella che ormai si configura come una vera e propria moda dei progetti: se un numero limitato di progetti può aiutare a valorizzare un percorso sufficientemente organico, la loro proliferazione rischia di ottenere il risultato opposto; insomma, una certa rivalutazione del buon vecchio programma – ormai troppo spesso ridotto al lumicino – non dovrebbe essere disprezzata.

La cultura scientifica

Infine, una questione più generale. Esiste in Italia un problema ormai incancrenito relativo alla scarsa presenza della cultura scientifica nel sistema scolastico. Ancora una volta, la questione non è meramente quantitativa, anche se pure questo aspetto ha il suo peso. Piuttosto, l'elemento negativo sta nel fatto che le scienze, anche quando e nella misura in cui sono presenti, vengono ancora oggi per lo più considerate come una sorta di elemento accessorio alla formazione dello studente, quasi un insieme di conoscenze e competenze tecniche sostanzialmente estraneo alla dimensione culturale della scuola. Ciò che deve essere valorizzato è invece proprio il valore propriamente culturale della scienza: un simile atteggiamento, fondato in definitiva sul superamento della contrapposizione fra cultura (per definizione) umanistica e conoscenza scientifica, contribuirebbe a facilitare la costruzione di percorsi formativi unitari.

Mi rendo conto che alcune delle mie riflessioni potranno apparire a qualcuno ispirate ad uno spirito un po' conservatore (in fondo, che male c'è?) e per non deludere nessuno vorrei concludere con un ultimo spunto altrettanto conservatore. Inviterei tutti – e ciò vale soprattutto per un settore delicato come quello del biennio – a non innamorarsi troppo delle competenze a danno delle conoscenze, del cosiddetto "saper fare" a scapito del sapere: personalmente, resto saldamente convinto (e qualche esempio nelle scuole medie potrebbe forse confermarlo) che i saperi fondanti delle discipline sono la base di qualsiasi competenza e che credere di poter costruire competenze trascurando le conoscenze di base sia una pia illusione o – peggio – una parola d'ordine vuotamente ideologica. ●

* Giunta Nazionale della FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti.

Una scelta sbagliata e pericolosa

CORRADO MAUCERI

Il Senato ha prorogato di 18 mesi la delega della legge Moratti al Governo. Confidiamo che le forze politiche dell'Unione prendano un'iniziativa immediata e concreta per realizzare con provvedimenti inequivoci e coerenti quella discontinuità rispetto alle leggi Moratti che la scuola attende e cioè l'abrogazione immediata per poter avviare le riforme coerenti con i principi costituzionali

A scuole ormai chiuse, il Senato ha approvato il Disegno di Legge di conversione del Decreto Legislativo n. 173/06 con alcuni emendamenti che, tra l'altro, prorogano di altri 18 mesi la delega della legge Moratti al Governo per adottare «ulteriori disposizioni correttive e integrative dei decreti legislativi con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi...» limitatamente ai decreti ancora "sotto delega" e cioè: i Decreti Legislativi n. 76 del 15/4/2005 (sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione), n. 77 del 15/4/2005 (sull'alternanza scuola-lavoro), n. 226 del 17/10/2005 (sul secondo ciclo) e n. 227 del 17/10/2005 (formazione degli insegnanti).

Per effetto della proroga la legge-delega della Moratti resta efficace al fine di adottare «disposizioni correttive ed integrative» dei decreti legislativi emanati dal precedente Governo, fermo restando ovviamente, ai sensi dell'articolo 76 della Costituzione, «il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi» della legge.

Stupore

La prima ed immediata reazione non può che essere di stupore: dall'abrogazione delle leggi Moratti, da moltissimi ritenuta prioritaria alla vigilia delle elezioni, ci troviamo alla proroga della legge Moratti! Poiché non si può ovviamente pensare che la nuova maggioranza si sia improvvisamente ed unanimemente convertita al morattismo, non conoscendo le reali motivazioni di tale provvedimento (sarebbe opportuno che le forze politiche dell'UNIONE socializzassero tutte le questioni attinenti alla politica scolastica, anche per evitare le non encomiabili esperienze del precedente governo di centro-sinistra) si possono prospettare soltanto delle ipotesi.

L'ipotesi più plausibile, considerate le difficoltà della maggioranza in Senato,

potrebbe essere quella di utilizzare lo strumento della proroga della delega allo scopo di modificare i decreti adottati dal precedente Governo, evitando in tale modo lo scoglio dell'iter parlamentare. L'altra ipotesi potrebbe essere quella di "prendere tempo" per consentire interventi legislativi modificativi non solo di alcuni aspetti dei decreti legislativi, ma anche della stessa legge delega; per esempio un primo intervento legislativo potrebbe riguardare l'elevamento dell'obbligo scolastico che implicherebbe però una "modifica" di ampie parti della legge Moratti.

Entrambe le ipotesi non giustificano in alcun modo un provvedimento di proroga della legge Moratti che pertanto è un grave errore politico, sia sotto il profilo del contenuto sia del messaggio politico, molto probabilmente causato da scarsa attenzione.

La prima ipotesi implica difatti un intervento del Governo di centro-sinistra sui decreti "sotto delega" che però, per essere legittimo, deve essere comunque attuativo delle finalità della legge Moratti! (Non sarebbe difatti possibile utilizzare la "proroga" per introdurre per esempio l'obbligo scolastico o per eliminare il sistema duale del secondo ciclo, ecc).

Il Governo di centro-sinistra si propone di intervenire nell'ambito delle finalità stabilite dalle leggi Moratti? Ovviamente non è nemmeno pensabile; ma se è così, la proroga non si può utilizzare e quindi è del tutto inutile; difatti qualsiasi intervento che utilizzi la proroga in contrasto con la legge Moratti sarebbe illegittimo. L'altra ipotesi (cioè quella di prendere tempo) è sbagliata perché anche in tale caso la proroga sarebbe del tutto inutile: non sospende l'efficacia dei decreti emanati dal precedente Governo, quindi non serve per prendere tempo; serve solo a perder tempo; difatti, finché non saranno abrogati con interventi legislativi, i decreti saranno efficaci.

Per "prendere tempo" con un uso molto spregiudicato della "proroga", prevista per interventi "correttivi ed integrativi", il Governo dovrebbe adottare un decreto delegato formalmente attuativo della legge Moratti, ma nella sostanza volto alla "sospensione" dei decreti già in vigore; sarebbe però un provvedimento molto discutibile e politicamente molto pericoloso.

In conclusione non si riesce a comprendere la ragione di tale "proroga"; peraltro se c'è una qualche ragione che fuori dal Palazzo non si riesce a comprendere, sarebbe stato opportuno indicarla, se non proprio discuterla. Allo stato la proroga ci sembra un provvedimento certamente sbagliato e molto ambiguo e per certi aspetti paradossale; nel programma dell'UNIONE è previsto che «con gli atti dei primi mesi di Governo, in radicale discontinuità con gli indirizzi e le scelte di centro-destra, abrogheremo la legislazione vigente in contrasto con il nostro programma».

Il primo atto del Governo è stata però la proroga della legge delega della Moratti; non è un segnale incoraggiante!

Senza dubbio il Governo deve fare i conti con la realtà delle forze in Parlamento e di ciò tutti dobbiamo tenere conto ed agire con il massimo senso di responsabilità; nel contempo dobbiamo tutti tenere presente che il programma è il "patto" che tutti dobbiamo osservare; taluni aspetti del programma sono molto discutibili (per usare un eufemismo) come per esempio il sistema nazionale formato da scuole statali e scuole private paritarie (!); se per senso di responsabilità non si mette in discussione questa parte infelice del programma, con lo stesso senso di responsabilità si deve però garantire la corretta attuazione di quella parte che prevede "con gli atti dei primi mesi di governo" la discontinuità e l'abrogazione delle leggi Moratti che in quanto eversive si devono ritenere in contrasto con il programma dell'Unione. ●



Per Anna Maria

Domenica 3 settembre è morta improvvisamente la nostra carissima amica Anna Maria del Monte Masini. Stava bene, aveva trascorso da poco le vacanze al mare con l'amatissimo nipotino Lorenzo; la morte l'ha colta mentre stava leggendo il giornale col marito Sandro nella loro casa in campagna. Il dolore per la sua scomparsa è un dolore grande, di quelli destinati a lasciare il segno in quanti le sono stati amici e in tutti coloro che hanno avuto la fortuna di poterne apprezzare le qualità umane, la profondità culturale e le capacità organizzative. Più volte abbiamo letto i suoi contributi sul nostro giornale sui temi della laicità e dell'interculturalità.

Anna Maria, docente di materie letterarie nella scuola superiore, aveva collaborato attivamente negli anni '70 con Marisa Musu, Germana Vetere, Maria Rosa Vitali ed altre/altri validi/e amici e compagni nel direttivo nazionale del Coordinamento Genitori Democratici, divenendo uno dei punti di riferimento al momento dell'entrata in vigore degli Organi Collegiali della scuola.

Ma Anna Maria le sue energie le ha profuse soprattutto nel Comitato Nazionale Scuola e Costituzione costituitosi nel 1986 a seguito del Nuovo Concordato con la sua scia di discriminazioni perpetrate durante "l'ora di religione" nelle scuole pubbliche.

Mediante un'azione instancabile di controinformazione, la promozione di convegni, dibattiti, seminari, articoli e pubblicazioni ha contribuito fortemente alla diffusione di un'idea di laicità fondata sul rispetto dei valori costituzionali, sull'autonomia delle istituzioni civili dall'ingerenza clericale, sulla libertà delle proprie scelte di vita... Sulla ricerca di possibili forme di convivenza tra le diverse culture amava sempre distinguere tra "pluralismo" che è accoglienza delle diversità, e "laicità" come ulteriore passo, individuale e collettivo, verso la libertà da qualsiasi condizionamento imposto al di là delle "regole" dettate dalla civile convivenza. Di lei torneremo a parlare, perché le sue parole, le sue azioni, le sue

riflessioni continuano a essere uno stimolo vivo per il nostro impegno quotidiano di cittadini e cittadine consapevoli.

ANTONIA SANI

Dopo il referendum sulla Costituzione

La vittoria del NO ci ha rallegrato non poco: gli italiani hanno mostrato di non voler confermare la Costituzione di Lorenzago. In questi giorni abbiamo assistito a varie letture dell'esito referendario, talvolta anche ostentatamente bipartisan.

NO perché le modifiche non erano frutto di scelte condivise, NO in attesa di riforme comunque urgenti, NO perché i cittadini hanno voluto dire no a un rigurgito di berlusconismo, NO perché gli italiani sono poco inclini alle riforme.

Noi del mondo della scuola preferiamo leggere in questo voto "razionale" il rifiuto risoluto di assetti che avrebbero definitivamente sbarrato la strada all'attuazione di quei principi fondamentali contenuti nella I parte della Costituzione che tutti dichiarano di "non voler toccare".

Ma il "non toccarla" non può significare metterla *sottovetro*, cioè fare il possibile per non attuarla dopo averle elevato un altare. È quanto sta accadendo sempre più spesso, nell'indifferenza pressoché generale.

La nostra allegrezza si muta così in profonda preoccupazione. Ci preoccupa sentir parlare di riforme piuttosto che di *leggi attuative* che precisino in maniera più stringente i compiti di quegli articoli che sostanziano – meglio specificandole – le norme programmatiche contenute nell'articolo 3.

In primo luogo vorremmo che fosse ripresa quella proposta di legge di iniziativa popolare che giace da oltre dieci anni nei cassetti delle commissioni parlamentari, volta a rendere effettivo il divieto espresso nell'articolo 11: «l'Italia ripudia la guerra».

Vorremmo che venisse ripristinato il rispetto dello spirito e della lettera dell'articolo 33 della

Costituzione, prima di tutto mediante l'abrogazione delle leggi Moratti che ne mortificano la natura laica e democratica. Non si tratta infatti di *sospendere o ritirare* soltanto alcuni provvedimenti calati nei decreti attuativi di quelle leggi ma di abrogare l'impianto culturale che le sorregge, che confligge con i valori espressi nella Costituzione.

Così vorremmo che venisse abrogata la legge 62/2000 istitutiva di un sistema nazionale in cui entrano anche le scuole private trasformate in *paritarie*. Una profonda ferita inferta al cuore dell'articolo 33, al principio di laicità dello Stato, un'offesa all'appassionato e sofferto dibattito in seno all'assemblea costituente.

Più volte abbiamo sentito l'onorevole Fassino, e non solo lui, dichiarare apertamente che le modifiche contenute nel Titolo V (2001) sono state un errore del precedente governo di centrosinistra. Noi siamo tra coloro che lo dicono da sempre. Ebbene, perché perseverare? Perché non pensare che si può fare un passo indietro? Rivedere quegli articoli che pongono lo stato come *uno* degli elementi costitutivi della Repubblica, alla stregua delle regioni, delle provincie, dei comuni, aprendo con ciò la strada a una sorta di *devolution*, nonché a un contenzioso infinito soprattutto sul terreno dell'istruzione, e che hanno oltretutto consentito alla legge Moratti di trarre da ciò legittimazione per il suo "doppio canale"?

A nostro giudizio è questo il percorso che si attendono da una maggioranza di centrosinistra i cittadini che il 25 giugno hanno voluto salvare la Costituzione.

CISP - Centro Iniziative Scuola pubblica, Roma

Precari

Nell'ambito dello sciopero generale dei precari di tutta la pubblica amministrazione indetto dalla CUB, il 6 ottobre si è tenuto lo sciopero dei lavoratori precari della scuola (oltre il 15% dei docenti ed oltre il 30% del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario), che rivendicano per sé l'immissione in ruolo (molti attendono da anni la

regolarizzazione della propria posizione dopo aver superato i concorsi pubblici) e per gli studenti il diritto ad una scuola pubblica, gratuita, di qualità, che tenga conto in particolare delle esigenze dei portatori di handicap ma anche dei molti studenti che vengono penalizzati da classi sovraffollate, dalla rotazione degli insegnanti, dal degrado dell'edilizia scolastica. Alla mobilitazione hanno partecipato anche coordinamenti di studenti e associazioni di genitori convinti che lo sblocco del *turn over* sia sempre più necessario a fronte della contrazione degli organici e dell'invecchiamento medio della categoria degli insegnanti.

Insegnamento alternativo all'educazione religiosa

Il Ministero Con una nota del 18 luglio 2006 protocollo 873 della Direzione Generale per il personale della scuola il Ministero ha accolto, sia pur parzialmente, alcune rivendicazioni della CUB Scuola, affermando che:

- l'insegnamento alternativo alla religione cattolica è riconosciuto, ai fini del punteggio, nelle graduatorie permanenti del personale precario se corrisponde ad una materia normalmente insegnata;
- nelle graduatorie di istituto va riconosciuta, in misura ridotta, anche se non corrisponde a materie insegnate normalmente.

Si tratta di un primo, importante, riconoscimento dei diritti delle colleghe e dei colleghi che hanno svolto questo tipo di incarichi e che non si sono visti, per anni, riconoscere il punteggio corrispondente al servizio svolto ai fini della posizione in graduatoria per l'assunzione in ruolo e per l'ottenimento di incarichi.

Questo mentre agli insegnanti di religione cattolica viene riconosciuta, anche quando sono formalmente precari, la progressione di carriera legata all'anzianità ed è stata garantita una massiccia immissione in ruolo.

TEMA

AUTORITRATTO DELLA SCUOLA ITALIANA 1

A CURA DI ANDREA ROSSO

École ha invitato lettori e lettrici a fotografare la scuola italiana. I luoghi della scuola – l'edificio, l'aula, gli spazi di lavoro e di socialità – ma anche gli spazi marginali, i particolari minuti, le prospettive inconsuete che raccontano la vita a scuola. Il degrado edilizio e la sciattezza architettonica, le condizioni di rischio di molte strutture, oppure fortunate condizioni di benessere, ciò che fa bene e sarà ricordato con piacere. E poi chi la scuola la "abita" (tutte, tutti gli abitanti) e le loro relazioni: nel momento dello studio, ma anche del conflitto e dello stress. Sguardi di allegria e di sofferenza, d'amore e di rancore, nella gabbia quotidiana dei tempi e degli spazi, la recita dei ruoli (essere insegnante, essere compagni di scuola, essere "personale non docente" o "manager"). Fotografie documentarie, ma anche scatti segreti, modi parziali e singolari di vedere, meglio se tecnicamente ben fatti, ma non è questo quello che conta. L'idea è far emergere da un autoritratto collettivo la scuola come è effettivamente, una "verità visiva" che superi l'immagine stereotipa trasmessa quotidianamente dai media e ci aiuti a capire un po' meglio chi siamo.

In questo primo numero pubblichiamo tre reportage, dell'*Istituto statale di istruzione tecnica Gramsci-Keynes* di Prato (foto di Sandra Cocchi), della *Scuola elementare Giovanni XXIII* di Modena (foto Arturo Ghinelli), del *Liceo classico Alessandro Volta* di Como (foto Alessandro Serra).

PRATO Isit



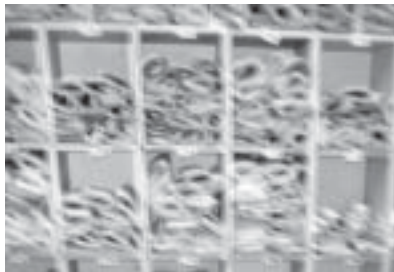


Spazi duri,
segni ambigui,
sogni teneri





Nature
morte
di una
mattina
di scuola



MODENA Scuola elementare



PAGINA
17

La scuola è
piena di
facce, senza
la i



COMO liceo classico



Uscire,
uscire di qui,
con
qualsiasi
mezzo



PAGINA
19



Pedagogia della differenza

VITA COSENTINO

Sono passati 20 anni dall'inizio delle pratiche femminili a scuola, e oggi ha senso chiedersi se e come quelle invenzioni e quelle pratiche possano contribuire a ripensare la scuola, possano aiutare a orientarci nelle contraddizioni del presente, a riprendere slancio di pensiero come insegnanti nelle difficoltà del presente (che non sono poche)

Nelle scuole che conosco negli ultimi anni c'è stato un clima difficile ed è cresciuto un profondo malessere. Nei fatti abbiamo assistito a una produzione ipertrofica di norme che spesso stridevano con i convincimenti di base di un/una insegnante e stravolgevano il senso della scuola, riducendolo a merce. C'è stata sì resistenza, soprattutto da parte delle maestre, ma qualcosa di sostanziale ha rischiato e rischia di andare perso. Eppure io so che, anche quando tutto sembra perso, tutto può ricominciare a mettersi in moto. Lo so per esperienza. Sono una di quelle che più di venti anni fa, in percorsi di sole donne, cominciai a scuola un agire politico centrato sulla soggettività. In quel caso – e fu decisivo – capitò una repentina *presa di coscienza*.

Da allora attribuisco una grande importanza alla svolta che induce una presa di coscienza e alle possibilità che apre. Il risveglio della coscienza avviene di colpo e scombinava tutti i giochi: fa sì che quello che fino ad un attimo prima si vedeva in un modo, un attimo dopo si vede con altri occhi. Quindi penso che anche oggi si possa ripartire da lì: l'energia umana è sempre capace di rigenerarsi, come la lingua materna che è sempre pronta a rifiorire e aprirsi a nuovi significati.

Se ripenso alla mia esperienza degli ultimi due decenni, nella "Pedagogia della differenza" e nel movimento dell'"Autoriforma gentile", mi accorgo che c'è già parecchio sapere accumulato da rigiocare oggi. Può contribuire a ripensare la scuola nelle contraddizioni del presente, come insegnanti, in un momento in cui si riaprono spazi di elaborazione. Sono idee e pratiche che eccedono sia il vecchio modello della trasmissione unilaterale delle conoscenze, di cui Guido Armellini ha scritto spesso, sia il "nuovo", ben analizzato dalla Mastrocola in *La scuola raccontata al mio cane*. Per questo voglio ripro-

porre alcune che sento decisive nei nostri percorsi.

1. Prendere coscienza della differenza ci ha riportato immediatamente al fatto che siamo incarnati: donne e uomini, bambini e bambine, con storie, vite, esperienze. Ciascuno/a differente e in parte inconoscibile: per questo abbiamo sostenuto che ciò che ci serve di più a scuola è la curiosità nei confronti degli esseri umani. Una conseguenza di questa posizione è aver messo in discussione una disposizione mentale,

profondamente iscritta nella nostra cultura, che lavora nella mente a nostra insaputa: "pensare per modelli". Vandana Shiva la chiama «monocultura della mente», mostrando come il pensiero occidentale proceda creando un modello attraverso il disprezzo di ciò che è difforme. Ciò che è difforme diventa inferiore. È capitato nei confronti delle donne, capita nei confronti delle altre culture come ci rimprovera Vandana Shiva. Molte procedure richieste a scuola presuppongono un modello astratto di allievo, quello che a una determinata età,



a un determinato punto del programma, deve saper dare determinate prestazioni, e finiamo per essere prigionieri di questo modello finché non ne prendiamo coscienza. A volte finiamo anche nell'accanimento, e non riusciamo più a vedere le qualità degli esseri umani che abbiamo davanti. Un esempio lampante è la valutazione scolastica nel suo porsi come oggettiva e classificatoria: si definisce un modello ideale di studente, e poi si guardano i ragazzi che abbiamo davanti giudicandoli solo per quanto si avvicinano al modello. Ciò che ci rende più uguali viene preso in considerazione, non la diversità e la varietà che fanno la bellezza del nostro mondo.

2. Prendere coscienza del nostro movente profondo, di ciò che ci ha fatto scegliere questo mestiere, non facile, mal pagato eppure denso di soddisfazioni. Per me la spinta ad andare a scuola tutti i giorni è l'appassionamento all'altro: mi ha sempre incantato il momento in cui una giovane mente prende il volo. In quei momenti si crea silenzio, e anche le classi più confusionarie capiscono che sta capitando qualcosa che dà senso al nostro esserci lì tutti i giorni, in un luogo il più delle volte noioso, irritante. È una forma di amore. È una forma relazionale di dialogo con l'altro e con il sapere. Per un/una insegnante è un movente profondo e quasi indicibile. Fa parte di quell'ordine di cose che sono e basta. Anche da un'indagine Istat di alcuni anni fa emergeva nelle scuole un'idea di soddisfazione non legata ai criteri che oggi sembrano dominanti come la carriera, il denaro, il successo, bensì a elementi squisitamente umani come la relazione con studenti e studentesse: emergeva la passione per l'incontro con le persone giovani. Ed era espresso più dalle donne, che oggi sono nella scuola la stragrande maggioranza.

3. Prendere coscienza che viviamo in un'epoca che ci spossa della nostra capacità di insegnare, essendo diventata appannaggio di specialisti esterni alla scuola. Ivan Illich già molti anni fa ha svelato questo modo di funzionare delle nostre società: per essere quello che sei, padre, madre, insegnante eccetera, devi ricevere un'apposita formazione. Sotto quel meccanismo c'è un paradigma di incapacità a essere: l'esperienza diventa inessenziale e le tecniche sostituiscono l'interrogazione dell'esperienza viva e la modificazione dei soggetti coinvolti.

Una delle idee di fondo dell'autoriforma è invece che il sapere nasce dall'espe-

rienza, umana e professionale, nel confronto diretto con le nuove generazioni. Abbiamo lavorato per farla irrompere, intrecciandola creativamente con il sapere. Questo sbilanciamento può a mio modo di vedere contrastare l'idea di una scuola basata su una ragione puramente utilitaristica, centrata sull'acquisire competenze da spendere immediatamente sul mercato del lavoro; e camminare con l'idea che la scuola ha una ragione in sé, per coltivare il vivere civile, per umanizzare la nostra umanità tramite la cultura, per favorire la convivenza umana.

4. Prendere coscienza che siamo all'interno di una crisi profonda del patrimonio culturale. La Mastrocola ne parla come "trasmissione interrotta", cioè – lei dice – alle nuove generazioni non passa più niente. Capisco bene che può suscitare sconcerto e disperazione accorgersi di vivere in una crisi che tocca le radici stesse della nostra cultura. Ma può anche essere visto come allentamento di vincoli non più necessari e apertura di spazi di libertà. A mio modo di vedere si può farne un'occasione di cui approfittare, perché proprio in questa situazione di distanza con le nuove generazioni si apre la strada per "umanizzare" il sapere, si apre la possibilità di stabilire un *tramite soggettivo*, quando la cultura in qualche modo riesce a toccare la vita di ragazzi e ragazze. In questa trasformazione molto si può imparare dall'approccio al sapere che hanno le maestre: lo mantengono intrecciato con le emozioni, come emerge dal libro di Cristina Mecenero *Voci maestre*, edito dalla Junior.

5. Prendere coscienza che solo una piccola parte nella vita umana è governata dall'economia e che c'è tutto il resto: la vita stessa. In ogni essere umano ci sono bisogni e dimensioni che non rientrano nell'ordine economico, per cui forse funziona l'agire sistematico e razionale, sono di altro ordine. Per me è imprescindibile il *bisogno di esistenza simbolica*, cioè un esserci nel mondo, per sé e per gli altri attraverso una lingua che rimane in contatto con ciò che si vive e si patisce. Ho insegnato solo in scuole di periferia piene di problemi e nessuno/a si è mai sottratto a questa offerta. Riaprire una scommessa sulla lingua è l'ultimo lavoro che noi dell'*autoriforma* abbiamo portato avanti assieme ad amiche della Società delle letterate, prima in un convegno e poi in un libro dal titolo *Lingua bene comune* uscito da poco con Città aperta [vedi recensione pubblicata sul numero di *école* di giu-

gno 2006]. Abbiamo incominciato a rinterrogarci per fare uno spostamento e riproporre la possibilità politica di un accesso alla lingua e alla cultura sia come lotta contro l'esclusione, sia come liberazione degli "inclusi" dalle gabbie della nostra epoca.

L'orizzonte

L'ultima questione si riferisce al ripensamento dell'orizzonte in cui collocare la scuola. Forse non è più rinviabile prendere coscienza che in Occidente viviamo in tempi che risultano debilitanti e regressivi, se cogliamo fino in fondo il loro carattere: una corsa accelerata, sempre in avanti, in una concezione di sviluppo illimitato. Il *troppo* ci travolge. La scuola è inserita in questi processi per cui fenomeni positivi della modernità si trasformano in negativi e generano impotenza. Già nel '73 Ivan Illich nella *Convivialità* analizzava come l'istruzione stesse producendo "intossicazione" e finiva per formare buoni consumatori e buoni utenti che, «anziché fare le cose da se stessi, preferiscono riceverle belle e pronte dall'istituzione».

Oggi attraverso queste riflessioni critiche si sta cercando di aprire altre direzioni per esplorare e immaginare le possibilità di optare per il *meno*. Le mie considerazioni vanno nel senso di provare a sceglierlo.

Ho riletto da poco la *Prima Ghinea*. Virginia Woolf già nel 1938 aveva in mente un'istruzione costruita su basi diverse quando parla del "college povero". In esso si dovranno insegnare «solo le arti che si possono insegnare con poca spesa e che possono essere esercitate da gente povera... E l'arte dei rapporti umani: l'arte di comprendere la vita e la mente degli altri». Il "college povero" dovrà «inventarsi dei modi per far lavorare assieme la mente e il corpo; scoprire da quali nuove combinazioni possano nascere unità che rendono buona la vita umana. E gli insegnanti saranno scelti tra coloro che sono bravi a vivere oltre che a pensare».

Optare per il meno per me significa riconsiderare il senso delle cose che facciamo per ritornare su quelle essenziali, e farne decadere altre, ispirandosi a un pensiero disordinante come è quello delle donne o di uomini, come Illich o don Milani, che hanno intrattenuto un rapporto libero con la realtà. ●

NOTA

1. Sul sito di *école* [www.ecolenet.it] si può leggere un più ampio e approfondito articolo sulle questioni qui proposte da Vita Cosentino.

LE SOCIETÀ DELL'AVVENIRE

Antropologia del futuro e scrittura del desiderio

GIUSEPPE PANELLA

Il contenuto di tanta letteratura di fantascienza è fortemente pessimistico nei confronti del futuro del pianeta e dei suoi abitanti. Ma non è detto che le mutazioni antropologiche che essa prevede siano del tutto negative nei confronti delle possibilità dell'umano...

Dopo gli entusiasmi dei Padri precursori (non sempre però così incapaci di formulare critiche severe nei confronti delle conquiste del progresso né così liberi da presupposti negativi nei confronti del mondo che avevano prefigurato così come molta critica li presenta), l'immagine del futuro che la successiva letteratura fantascientifica fornirà ai suoi lettori è quasi sempre colorata del nero del pessimismo e del rosso del sangue che verrà versato. Anche se Jules Verne aveva presentato una prospettiva inquietante dei futuri sviluppi del mondo (soprattutto nei suoi ultimi romanzi a partire da *I 500 milioni della Begum* del 1879) e Herbert George Wells aveva descritto nel suo *La macchina del tempo* del 1895 una società spietatamente divisa in due classi fondamentali (che era poi quella vittoriana del suo tempo), solo nel secondo dopoguerra l'ottimismo nei confronti delle scoperte scientifiche e tecnologiche viene completamente abbandonato e il mondo del futuro viene letto (a partire da *1984* di George Orwell) come un incubo senza fine in cui il Potere domina incontrollato e per i suoi sudditi (sottomessi e ingannati) non c'è alcuna speranza di riscatto. Eppure non tutto sembra perduto per la fantascienza che privilegia la dimensione "umanistica" nei confronti di quella puramente tecnologico-avveniristica (quella, cioè, che gli addetti al lavoro chiamano "le storie dei razzoni", i grossi razzi usati per le spedizioni interplanetarie). I romanzi di Ray Bradbury o di Stanislaw Lem, anche se molto pessimisti riguar-



do il destino dell'umanità in generale, concedono ancora fiducia alle possibilità di salvezza e di rivolta degli individui e alla loro capacità di resistenza contro le sopraffazioni del Potere tecnologico. Se le conquiste del progresso si impongono con la prepotenza dei risultati ottenuti e con le prospettive di benessere che comportano l'applicazione di esse alla vita futura degli uomini, l'idea di una trasformazione antropologica conseguente al livello di sviluppo raggiunto è comune a tutte le

diverse forme narrative (e i diversi sottolivelli di genere) che costituiscono l'edificio strutturale da cui è composto il mondo della *Science-Fiction*. Le straordinarie possibilità tecniche e scientifiche del futuro non possono che produrre anche dimensioni antropologiche nuove.

Umani e copie

Da questo punto di vista la riflessione sui simulacri di Philip K. Dick (l'apertura cioè verso l'universo di un virtuale

prossimo e possibile venturo) costituisce certamente un punto di non ritorno: la soggettività degli umani non si discosta poi molto da quella delle loro "repliche artificiali" (il caso di romanzi come *I simulacri* del 1964 o *Gli androidi sognano pecore elettriche?* del 1969 è esemplare al riguardo). Gli uomini non differiscono dalle loro copie di laboratorio e quelle qualità emozionali e sentimentali che si sogliono definire proprietà tipicamente "umane" non differiscono quasi per nulla dalle potenzialità degli esemplari di laboratorio. Se già i *cyborg* (gli organismi cibernetici cui si è più volte accennato su queste pagine) costituiscono un esemplare immediatamente utilizzabile di nuovo e più adattabile essere umano che ne travalica le possibilità a mezzo delle protesi da cui è surrogato e fisiologicamente arricchito, i simulacri che frequentano le pagine di Dick sono lo specchio del futuro tragico e assurdo che ci aspetta tutti all'angolo della strada... Modificazioni genetiche e trasformazioni di tipo antropologico costellano, invece, le pagine dei romanzi e dei racconti di uno straordinario autore contemporaneo come Greg Egan. In sostanza, la mutazione dei corpi sembra essere il punto di riferimento della possibile indagine sul futuro della soggettività umana. Da questo punto di vista, gli scrittori di SF sono Argonauti nello spazio profondo allo stesso modo in cui gli antropologi nell'Oceano Pacifico avevano provato negli anni Trenta a navigare il continente ancora inesplorato della natura umana e della sua genesi. ●



La democrazia dimezzata

AGOSTINO RONCALLO *

Ripensare l'educazione linguistica in una prospettiva ecologica

La democrazia è, notoriamente, una forma di governo. Ma, anche nel campo della formazione, da alcuni anni si usa parlare di "educazione linguistica democratica". Questa definizione, cui presto abbiamo fatto l'abitudine, ha accompagnato il cammino formativo dei nuovi insegnanti, li ha per così dire scortati lungo i percorsi tortuosi dei corsi abilitanti, dei concorsi ordinari e riservati e, più recentemente, della formazione universitaria. Ci siamo in altre parole abituati all'idea che l'insegnamento linguistico non sia semplicemente un insegnamento ma prima di tutto un'educazione che, in quanto tale, si lega ai più vasti e complessi problemi dello sviluppo e della formazione ai valori. L'aggettivo "democratica" è, in questa direzione, un'integrazione rassicurante perché correla i valori educativi a quelli, da tutti riconosciuti, della democrazia.

Una prospettiva antropologica

Ma quali caratteristiche deve possedere un'educazione al linguaggio per definirsi democratica? Per rispondere a questa domanda è necessario individuare un corretto punto di approccio e, sebbene le tendenze post strutturaliste vedano nel dominio linguistico un settore privilegiato di ricerca, non può essere il linguaggio il punto di partenza per individuare gli elementi caratterizzanti una odierna "dialettica democratica". Quello "democratico" è infatti un modello che concerne la vita di ogni cittadino e per questo motivo, se si riflette sulla società del nuovo secolo, si pone con urgenza il problema di recu-

perare una prospettiva antropologica che consideri due caratteristiche dell'essere umano: la sua sostanziale unità evolutiva e, nello stesso tempo, l'irriducibile molteplicità delle differenze individuali.

Se una di queste due caratteristiche si indebolisse o venisse a mancare non saremmo più in presenza di una società che possa dirsi democratica.

La ragione è la seguente: se l'uno dovesse prevalere sul molteplice ci troveremo in presenza di soluzioni omologanti, valide una volta per sempre, e di una massa di cittadini amorfa, di una società che non riconosce la diversità come valore e non ha rispetto per chi o cosa non appartiene alla propria cultura; viceversa, la prevalenza del molteplice porterebbe alla debolezza dello stato sociale, a una società fatta di individui in perenne conflitto che non riconosceranno i valori comunitari nella misura in cui ognuno perseguirà obiettivi strettamente personali.

Equilibrio ecologico

"Se una delle due caratteristiche si indebolisse..." abbiamo usato un periodo ipotetico ma, di fatto, viviamo un equilibrio precario nel quale l'una e l'altra tendono alternativamente a prevalere: viviamo, in altre parole, in una società fatta di tendenze omologanti e standardizzanti ma anche in una società conflittuale, che fatica a riconoscere la diversità, soprattutto se etniche e religiose.

Ritrovare un equilibrio ecologico e tradurlo in un'educazione linguistica significa, da un lato, uno sviluppo lin-

guistico uguale per tutti, un'offerta paritaria del diritto alla parola, l'obiettivo di consegnare tutti gli usi della lingua a tutti, indipendentemente da ogni differenza culturale e religiosa; dall'altro lato, significa invece riconoscere la soggettività e quindi l'espressione di complesse strutture di pensiero, di sentimenti, di riflessioni, di desideri: tutti aspetti che rendono gli esseri sociali qualcosa di più di semplici detentori di una identità. Anche sul piano educativo, lo sbilanciamento verso uno solo di questi due aspetti comporta rischi gravi: nel primo caso il rischio è rappresentato dalla perdita della percezione delle differenze, dall'anonimato, dall'appiattimento su una *aurea mediocritas*; nel secondo si avrà invece un'esplosione esponenziale dell'individualismo e della competitività individuale.

Lo scenario dell'educazione linguistica nell'ultimo quarto del secolo scorso corrisponde esattamente al primo dei due rischi sopra citati.

L'educazione linguistica infatti ha interpretato il processo di socializzazione secondo il criterio della convergenza e dell'uguaglianza degli individui ponendo in secondo piano l'importanza delle esperienze e dei punti di vista individuali. Patrizia Violi¹ sostiene che le scienze del linguaggio, quasi senza eccezione, hanno ridotto l'aspetto soggettivo e individuale della costruzione del senso a un elemento di disturbo che oppone resistenza all'efficace e felice successo della comunicazione.

Questa affermazione trova conferma in alcuni slogan che hanno accompagnato il lavoro delle associazioni che si sono fin qui occupate di linguaggio.

Slogan come "è la lingua che ci fa uguali"² oppure "non uno (un alunno) di meno"³, segnalano come sia sempre uno solo dei termini che compongono il problema, quello paritario, ad essere tenuto in considerazione.

La ricerca di un equilibrio tra quelli che potremmo considerare i due aspetti complementari dell'educazione linguistica, ci porterebbe non solo a ritenere che la lingua ci fa non solo uguali ma anche diversi, profondamente diversi, e che, se è importante combattere la dispersione scolastica, lo è altrettanto valorizzare la diversità di coloro che sono nella scuola. "Valorizzare la diversità" significa anche creare le condizioni perché emergano soggettività ed eccellenze: non è dunque più sufficiente uno slogan quale "non uno di meno" senza pensare a "qualcuno di più", qualcuno che in altre parole abbia la possibilità di emergere dalla mediocrità che ci circonda.

L'educazione linguistica che oggi conosciamo tende dunque al prosciugamento di una delle due caratteristiche, quella del molteplice, che sono fondanti per un'educazione democratica. Per tali motivi, ammesso e non concesso che la democrazia possa essere un dato relativizzabile, possiamo affermare che l'educazione linguistica è oggi "relativamente" democratica. Una "democrazia dimezzata" per l'appunto.

La scuola

La scuola ha un compito urgente: è quello di fare in modo che un giovane possa percepirsi come un'identità multipla e nello stesso tempo percepire gli altri come entità altrettanto multiple. È prima di tutto questo riconoscimento reciproco che può permettere la nascita di nuove idee di collettività e cittadinanza democratica: serve una scuola di idee prima che di parole. *Rem tene, verba sequuntur.* L'educazione linguistica ha in questi anni ha commesso un grave errore affermando che solo i ragazzi i possesso degli strumenti linguistici possono accedere al pensiero. Al contrario: è proprio attraverso il pensiero, attraverso le idee, i contenuti, l'attivazione dei sentimenti, l'urgenza di esprimere e capire delle cose che stanno a cuore, che si arriva alla conquista degli strumenti della lingua.

In termini di educazione al linguaggio, il problema di un'educazione alla differenza si pone a livello endogeno. Esiste infatti un'essenza linguistica nella sotterranea relazione che il linguaggio

ha con la natura profondamente non identica delle cose, con la contraddizione che è in esse. La non identità della parola è il modo in cui facciamo esperienza della non identità delle cose, è la pluralità del significare che rende palpabile la realtà. Al contrario, la traduzione di un concetto in immagini statiche, l'immunità nei confronti della contraddizione, l'identificazione delle parole e delle cose con le rispettive funzioni, sono le caratteristiche di un'educazione rigida, referenziale e funzionalista. Nell'educazione linguistica così come si presenta nella pratica didattica, un alunno non ha la possibilità di conoscere la ricchezza di una realtà che è multiculturale, multietnica, multilinguistica. Non può conoscere tutto questo perché il contatto con il linguaggio è diventato paralizzante. Le più grandi emozioni della vita le proviamo di fronte a realtà che già pensavamo di conoscere e che il caso ci ha invece rivelato diverse.

Viene meno la parola quando mancano le parole differenti che suscitano e interpretano le differenze; il linguaggio non definisce la cosa ma l'apre al suo rapporto con l'altro, non la classifica ma ne mostra la sua natura relazionale (*dialogèin*). Il "non identico" del nostro esistere dimora anche all'interno del linguaggio ed è nelle parole che si manifesta questa pluralità del significare, l'apertura all'altro, l'irriducibilità della differenza all'identità. Si tratta in questo quadro di delineare nuove proposte. La ricerca ha fino ad oggi ha investito le sue energie sugli aspetti strumentali e funzionali del linguaggio ignorando come, parafrasando Lo Piparo, noi non usiamo semplicemente il linguaggio ma viviamo "nel" linguaggio. L'enfasi funzionalistica che ha settorializzato analiticamente i linguaggi, traducendoli in contenitori di regole da applicare per ottenere uno scopo, ha trasformato il linguaggio in un asettico insieme di norme che rende l'essere umano e la parola due entità separate. Non c'è più alcuno studente disposto ad emozionarsi, a riconoscere, a credere in ciò che dice; ci sono viceversa molti studenti (nel migliore dei casi) ben disposti ad eseguire le consegne in osservanza degli "standard" richiesti (per esempio dai fatidici test INVALSI).

Un'educazione linguistica come quella che abbiamo qui ipotizzato è destinata a incrinare il consolidato percorso regola-applicazione, per promuovere, al contrario, un'esplorazione del linguaggio che in senso ecologico coinvolga

in prima istanza il pensiero e la creatività; non certo per tornare agli antichi e screditati sentieri di una scuola di *élite*, ma per realizzare più compiutamente l'assunto di una democratica moderna. Ciò richiede una nuova consapevolezza e l'energia di chi desidera rinnovare il proprio insegnamento. Serve, in altre parole, una scuola che non si arrende, che non si abbandona a una corrente che sembra travolgere un'impalcatura che il tempo ha indebolito. ●

* Segretario del Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione (Crle) e autore di *La scrittura emergente* (Rubbettino 2001) e *Il linguaggio ritrovato* (Zanichelli 2003).

NOTE

1. Patrizia Violi dal titolo "Il senso dell'altro" (in Ruggenini-Paltrinieri, *La comunicazione*, Donzelli, Roma 2003, p. 101).
2. È il titolo del VII convegno Giscel e degli atti ad esso relativi (La Nuova Italia, 1996).
3. S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

Sguardi sul mondo

Intrecci: sguardi sul mondo è il magazine televisivo mensile sui problemi dello sviluppo e i rapporti tra Nord e Sud del mondo. È distribuito dal gennaio 2000 ad un circuito di 110 televisioni locali ed è visibile anche su *Arcoiris TV* in rete a <http://www.arcoiris.tv/modules.php?name=Unique&id=5335>, e su satellite il martedì alle 21 (con replica il mercoledì mattina alle 8).

Le puntate finora realizzate? che affrontano temi relativi ai rifugiati, alla globalizzazione, al debito, ai flussi migratori, ai bambini, alle emergenze umanitarie, all'ambiente e lo sviluppo, alle donne e alle azioni positive, all'altra Africa, alla conferenza Pechino +5, all'acqua bene comune, al microcredito, al futuro della scienza, alla salute del pianeta. ai nostri emigranti, alle educazione all'ambiente, a comunicare e informare, al razzismo, alla pace e alla guerra alle schiavitù vecchie e nuove ai migranti tra noi, a Porto Alegre, ai bambini di strada, all'AIDS in Africa, a donne e ambiente, alla sovranità alimentare, ai contadini senza terra a guerra e pace in Medio Oriente, alle guerre dimenticate, ai bambini lavoratori, ...? sono disponibili in videocassetta. *Intrecci* è il primo tentativo in Italia di dare voce e volti alla realtà del Sud del mondo, nei suoi contatti con la nostra; per allargare gli "sguardi" su un mondo sempre più interdependente, e offrire temi di discussione sui grandi problemi, ancora irrisolti alle soglie del nuovo millennio. Il magazine è promosso dalla Ong Gruppo per le Relazioni Transculturali, con il sostegno del Ministero degli Affari Esteri - Direzione Generale per la Cooperazione allo sviluppo, ed è realizzato dall'Associazione URIHI - Ufficio Ricerca Indigeni Habitat Interdependenza (via San Marco 24, 20121 Milano, tel. 02.6575639, fax 02.6599301, web <http://www.urihi.org>, e-mail: urihi@urihi.org).



MAESTRE E MAESTRI

Gregory Bateson, filosofo e scienziato della natura

ROSALBA CONSERVA

«Che cosa pensiamo che sia un uomo? Che vuol dire essere umani? Che cosa sono gli altri sistemi con cui entriamo in contatto, e quali relazioni li legano?». Non è facile definire in una parola colui che pone queste domande: Bateson attraversò e unificò ambiti di studio – biologia, antropologia, etologia, cibernetica, psicologia, teoria della comunicazione ecc. – che la scienza ufficiale tiene separati; l'oggetto dei suoi interessi fu quel "più ampio sapere" – l'ecologia della mente – che è la "colla" che tiene insieme ogni creatura vivente

Ecco per cominciare il ritratto che il naturalista Kenneth Norris fa di Gregory Bateson: «Gregory era un uomo lungo e dinoccolato, alto quasi due metri, del tutto indifferente agli abiti che indossava. Il suo mondo era un universo di pensieri disciplinati, alimentato dalla conversazione, poco incline alle finzioni sociali. Ad intervalli regolari, la sua seconda moglie, Lois, decideva che Gregory aveva bisogno di nuovi indumenti e glieli acquistava. Ricordo che per qualche tempo Gregory sfoggiò scarpe da tennis ornate di vistose margherite gialle, ma non ho mai saputo se si trattava di un contributo di Lois. Quando doveva tenere un'importante conferenza, come quella sulla comunicazione dei delfini che pronunciò quando lo conobbi, si metteva al collo una cravattina incredibile, che faceva bella mostra di sé sulla camicia sportiva, e si presentava, con i pantaloni tirati su e le caviglie ossute al vento, all'uditorio di cui calamitava l'attenzione con l'acutezza del suo pensiero».

«Bateson – afferma Marcello Cini – fu filosofo e scienziato della natura, quindi filosofo in senso classico».

Facendo ricorso a metafore, storie, metafori, a forme multiple di discorso – la doppia descrizione e la doppia domanda –, ai procedimenti abduktivivi e alla logica analogica («Gli uomini sono mortali/ l'erba è mortale/ gli uomini sono erba»), Bateson si impegnò nel tentativo di formalizzare una *rigorosa* "grammatica descrittiva" che desse conto della complessa organizzazione dei fenomeni naturali (le singole parti di un organismo e l'intera sua configurazione); un linguaggio descrittivo quindi che fosse in qualche modo *isomorfo* al linguaggio attraverso cui gli organismi biologici "comunicano" la propria autodescrizione, la quale "parla" non di "cose" ma di *relazioni*.

Ipotizzava inoltre che la nostra "miopia sistemica" – il riduzionismo, le forme più grossolane della dicotomia mente/ corpo, l'idea che una parte sia in grado di controllare il tutto, e così via – potesse essere mitigata (o evitata) ricorrendo alla percezione di sé come modello analogico: noi possiamo conoscere il mondo dei viventi «attraverso la nostra metafora fondamentale». Conoscere è infatti riconoscere.

Se riusciremo a pensare non più attraverso la logica lineare ma entro ordini di ricorsività, i nostri modelli descrittivi potranno cogliere qualche "verità" (la parola *verità* va scritta sempre tra virgolette) circa l'organizzazione dell'universo biologico, e qualche 'verità' su noi che lo descriviamo. In altre parole – sostiene Bateson – noi possiamo conoscere analogie (e differenze) nei viventi perché li *ri-conosciamo*, perché la nostra crescita, il nostro pensiero, la nostra epistemologia (con la e minuscola) seguono procedimenti *analoghi* all'evoluzione (alla Epistemologia con la E maiuscola) del più grande sistema *che comprende noi stessi* – e che sfugge quindi a ogni sorta di controllo unilaterale.

L'ecologia della mente

Nel definire l'ecologia della mente e la sua natura "sistemica" (in chiave, quindi, non scienziata né vitalista), e nel collocare la "mente" ("una danza di parti interagenti") all'interno dell'intera storia naturale, Bateson era convinto che la cura della *sensibilità alla struttura che connette noi* – in quanto persone, gruppi, popolazioni, in quanto specie – al mondo "creaturale", poteva costituire la base per integrare in modo nuovo l'epistemologia dei sistemi viventi. Se questa nuova modalità di interpretazione e di pensiero si

fosse diffusa, scrive la figlia Mary Catherine, «la gente avrebbe affrontato in modo diverso i problemi dell'equilibrio ecologico, della guerra e della pace».

In una conferenza del 1975, dove trattò dell'analogia tra evoluzione e pensiero, Bateson fa una premessa: «Quello che voglio dire, molto semplicemente, è che ciò che accade all'interno è più o meno identico a ciò che accade all'esterno. E lo dico non da una posizione buddhista, bensì dalla posizione di un manovale impegnato nelle scienze occidentali». (*Una sacra unità*, p. 408).

Quando si avventurava su temi quali segretezza, sacro, empatia, olismo, metafora, e ri-definiva in modo rigoroso queste e altre parole abusate, Bateson sapeva di calpestare un terreno già tanto ingombro; di trovarsi cioè a condividere, suo malgrado, uno spazio dove tanti cercavano una fuga dalla scienza verso un olismo misticheggiante. Nella comunità di Esalen erano tanti i giovani 'alternativi' che lo rispettavano e sostenevano di essere i soli ad averlo capito; essi però non si resero forse conto che Bateson era altro da loro, e che la scienza a cui lavorava costituiva un'alternativa anche per loro. La rinuncia alla scienza – alla possibilità di credere e di dubitare – è per Bateson una grande sciocchezza. «Vedi, si predica la *fede* e si predica l'*abbandono*. Ma io volevo la *chiarezza*. Tu potresti dire che la fede e l'abbandono sono necessari per sostenere la ricerca della chiarezza, ma io ho cercato di evitare il genere di fede che porta a nascondere le lacune della chiarezza». (*Mente e natura*, p. 276).

Lezione di stile

La "strada di Bateson" verso una conoscenza ecologica è lunga, tortuosa, ricor-



siva. Conviene tuttavia tentare questo (difficile) viaggio. I lettori di *école*, sensibili all'ambientalismo scientifico, sono forse già predisposti ad accogliere un pensiero che faccia da correttivo alla "miopia sistemica", a riconsiderare cioè le forme della conoscenza affinché si armonizzino con l'ecologia del mondo vivente. Pertanto, possiamo considerarli come interlocutori privilegiati di Bateson. A chi di loro ha letto poco Bateson o non ne sa nulla, le cose che qui ho scritto daranno solo una vaga idea (forse imprecisa) della sua grande lezione di pensiero, un pensiero che, una volta 'spiegato' in poche righe, risulta povero o banale. Quella di Bateson è anche e soprattutto una lezione di stile.

Perciò, ogni sintesi oltre che riduttiva è inutile: la migliore sintesi di quanto Bateson ha scritto sarà la *lettura diretta* delle sue pagine, vale a dire che la più corretta "mappa" relativa al "territorio-Bateson" non consiste in una spiegazione ma consiste nel pensare al mondo vivente a partire dalle sue teorie. Un cambiamento, insomma, di epistemologia.

Quelli tra i lettori che hanno già familiarità con il suo pensiero concorderanno con me nel ritenere che le sue teorie non servono come repertorio di idee volto a convincere altri, né come argomento di una pur accurata lezione scolastica: le idee di Bateson cambiano la *nostra* vita, la nostra visione del mondo, il pensare e quindi l'agire *nostri*. «Il linguaggio "ecologico" creato da Bateson – osserva Sergio Manghi – va annoverato fra i tentativi più alti compiuti nel XX secolo per ripensare la condizione umana nell'era planetaria. Ovvero, per interrogare in profondità il nostro essere parte di più ampi sistemi».

E a conferma di quanto grande sia stata e sia tuttora la sua figura di maestro, riporto ciò che nel 1972 scrisse un suo allievo, Mark Engel, nella Prefazione alla prima edizione *Step to an Ecology of Mind*: «Credo che questo sia un libro molto importante per quelli della mia generazione, nati dopo Hiroshima, che sono alla ricerca di una migliore comprensione di se stessi e del mondo [...] L'attività intellettuale – nella scienza e nella poesia – gode di una cattiva reputazione tra i miei coetanei. La colpa ricade su un sistema educativo che sembra fatto per impedire di pensare. Ma per imparare a pensare bisogna avere un maestro che sa pensare [...] Il libro di Gregory Bateson è un esempio del miglior pensiero che io abbia mai incontrato. Ve lo raccomando, nella speranza che ci aiuti nel nostro viaggio»². ●

NOTE

1. K. Norris, *I giorni del delfino*, Bompiani, Milano 1993, p. 55.
2. cit. da S. J. Heims, *I cibernetici*, Editori Riuniti, Roma 1994, p. 130.

Gregory Bateson

Nasce il 9 maggio 1904 a Grantchester (UK), terzo figlio del celebre biologo evolucionista William Bateson, continuatore degli studi di Mendel (a Gregory fu dato il nome di Mendel) e a cui si deve la fondazione di una nuova disciplina: la genetica. Studiò nel St. John's College di Cambridge, dove aveva studiato suo padre e di cui suo nonno era stato rettore. La sua formazione di naturalista ebbe radici in famiglia – una "famiglia didattica", come la definì Margaret Mead –: in casa Bateson, anche le conversazioni informali e le passeggiate erano occasioni di studio.

Dopo la laurea in scienze naturali, e a seguito di un viaggio di studi sulle orme di Charles Darwin alle Galapagos, Bateson passa all'antropologia ottenendo la laurea nel 1926. A gennaio del 1927 si avventurò nel suo primo lavoro sul campo tra i Baining della Nuova Guinea. Qui conobbe l'antropologa Margaret Mead, che in seguito sposò e da cui ebbe una figlia, Mary Catherine. Delle sue prime esperienze di antropologo è testimonianza *Naven* (1936).

Visse in California, per lungo tempo a Palo Alto (con la scuola di Paolo Alto ebbe stretti contatti, ma impropriamente viene identificato come esponente di tale scuola), e lavorò in varie università e centri di ricerca su progetti che andavano dalla schizofrenia alla teoria dei processi mentali, dalla cibernetica al comportamento dei delfini, alla classificazione dei messaggi. I suoi interessi erano però più teorici che sperimentali in senso stretto: egli cercava di formalizzare una scienza che studiasse e interpretasse da una nuova prospettiva – una prospettiva ecogenetica – i processi della crescita e dell'apprendimento, e che mettesse in luce il loro fondamento biologico.

Ammalatosi di tumore alle vie respiratorie, scrisse in meno di un anno (nel 1978), con l'aiuto della figlia Mary Catherine, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, che era stato preceduto da una raccolta di saggi dal titolo *Verso un'ecologia della mente* (1972), libro che lo aveva reso famoso e aveva contribuito a fare di lui un punto di riferimento per molti giovani ricercatori. Alcuni lo rivendicarono come maestro – gli ecologisti, la cultura olistico-misticheggiante degli anni Settanta, anche il fisico Fritjof Capra –, ma egli non si dichiarò maestro di nessuno di loro. Bateson avrebbe preferito essere stimato come biologo, ma i biologi del suo tempo lo ignorarono del tutto.

All'Esalen Institute di Big Sur, luogo caro alla "controcultura" californiana di quegli anni, iniziò a lavorare a *Where the Angels Fear to Tread* (trad. it. *Dove gli angeli esitano*), un libro sull'epistemologia del sacro, pubblicato postumo dalla figlia Mary Catherine. (Il titolo è tratto da un verso di A. Pope: «Ché gli stolti si precipitano dove gli angeli esitano a mettere piede»).

Morì il 4 agosto 1980 a Esalen, distante anche fisicamente da quel mondo accademico che lo aveva rifiutato e che a sua volta Bateson aveva implicitamente rifiutato.

Al suo funerale pregavano e cantavano monaci zen e benedettini, alcuni recitavano poesie, altri raccontavano episodi della sua vita, i bambini giocavano: la comunità di Esalen era al completo. La cultura ufficiale assente.

Le opere maggiori di Bateson

Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano 2000 (nuova edizione ampliata).

Mente e natura. Un'unità necessaria, Adelphi, Milano 1984.

Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro (con M. C. Bateson), Adelphi, Milano 1989.

Una sacra unità. Nuovi passi verso un'ecologia della mente (a cura di R.E. Donaldson), Adelphi, Milano 1997.

Libri su Bateson

Per una bibliografia ragionata e completa rimando al sito del Circolo Bateson: www.circolobateson.it.

Qui mi limito a segnalare:

Bateson M. C., *Con occhi di figlia. Ritratto di Margaret Mead e Gregory Bateson*, Feltrinelli, Milano 1984.

M. Cini, *Un paradiso perduto*, Feltrinelli, Milano 1994 [in particolare, i capitoli 6 e 7].

Conserva R., *La stupidità non è necessaria. G. Bateson, la natura e l'educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1996.

Deriu Marco (a cura di), *Gregory Bateson*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Madonna G., *La psicoterapia attraverso Bateson*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998.

Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina, Milano, 2004.

Zoletto D., *Il doppio legame. Bateson Derrida*, Bompiani, Milano 2003.

Mi permetto di segnalare anche un recente libro che ho scritto insieme con Giuseppe Bagni: *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino 2005.

I mille volti delle armi "leggere"

CELESTE GROSSI

Sono tanto leggere e tanto facili da usare che uccidono mille persone al

giorno. Nel 2005, negli Stati Uniti sono state la causa di morte di 2.800 bambine, bambini, ragazze e ragazzi di età inferiore ai 18 anni. L'Italia, dopo gli USA, è il secondo paese esportatore nel pianeta

La più potente associazione armiera del mondo, la statunitense National Rifle Association (NRA), ha fatto di tutto perché la Seconda Conferenza Onu sulle armi leggere (26 giugno - 7 luglio 2006) non si svolgesse affatto. Non ci è riuscita, ma esulta comunque perché è riuscita a determinarne il fallimento. «La Conferenza Onu è finita senza un accordo sul documento finale. È totale il fallimento del programma quinquennale di limitare la legittima attività dell'industria delle armi e il diritto garantito dal Secondo Emendamento degli Stati Uniti ai propri cittadini», riporta sul proprio sito. Infatti le pressioni esercitate dalla NRA sull'amministrazione Bush - di cui è tra i maggiori sostenitori - si sono sentite anche all'interno della Conferenza Onu dove gli Usa si sono fatti capofila dell'opposizione ad un Trattato internazionale sul commercio di armi "leggere".

Small arms

Tre milioni di vittime nella guerra dei Grandi Laghi, un milione e mezzo di morti in Liberia e un milione in Rwanda, 300 mila in Burundi, 200 mila in Sierra Leone sono il devastante risultato delle small arms nei conflitti armati nella sola Africa.

Per cercare di limitarne il commercio illegale e di rendere controllabile quello legale tre associazioni umanitarie (Amne-

sty International, Oxfam e Iansa) avevano proposto alla Conferenza Onu l'adozione di un Trattato internazionale i cui punti irrinunciabili erano la trasparenza sulla produzione e commercio di armi, con regole precise sulle intermediazioni e per i brokers e il divieto di trasferimento di armi a Paesi sotto embargo internazionale o responsabili di gravi violazioni dei diritti umani.

Ma queste proposte non sono piaciute ai principali produttori mondiali di armi "leggere": «Il mondo è stato tenuto in ostaggio da una piccola minoranza di Paesi», hanno dichiarato a fine Conferenza i portavoce della campagna Control Arms. A opporsi al Trattato sono stati gli Stati Uniti in compagnia di Russia, Cuba, India, Iran, Israele e Pakistan. L'Unione Europea e numerosi Paesi africani e latinoamericani avevano sostenuto, invece, la necessità di controllare in modo più rigoroso il commercio internazionale di queste armi.

Control Arms

Era stata soprattutto la campagna Control Arms a far comprendere la necessità e l'importanza della Conferenza Onu raccogliendo più di un milione di adesioni di persone di ben 160 Paesi del mondo per l'adozione di un Trattato sul commercio internazionale di armi leggere. Aveva interpellato anche l'inventore della più diffusa arma di distruzione di massa nel mondo, il fucile d'assalto AK47: «A causa della mancanza di controlli internazionali sulla loro vendita, le armi di piccolo calibro trovano facilmente modo per raggiungere chiunque nel mondo voglia usarle non solo a scopo di difesa nazionale, ma anche di aggressione, terrorismo e ogni forma di criminalità», aveva dichiarato Mikhail Kalashnikov, l'inventore dell'omonimo mitragliatore. «È inaccettabile che due settimane di discussioni non abbiano prodotto alcun risultato», ha commentato Rebecca Peters di Iansa.

I promotori della campagna Control Arms non si rassegnano e intendono portare la richiesta di controlli più rigorosi sul commercio di queste armi all'Assemblea Generale dell'Onu in ottobre. «In quell'assise, le decisioni sono spesso sottoposte a votazione a maggioranza e ciò significa che una piccola minoranza di paesi non può bloccarle», sostiene Brian Wood di Amnesty International.

Un ruolo non secondario potrebbero svolgerlo l'Unione Europea e il governo italiano: dopo gli Stati Uniti è infatti l'Unione Europea il maggior produttore di queste armi e l'Italia ne è il secondo esportatore mondiale: il mercato italiano è cresciuto notevolmente negli ultimi anni

Per saperne di più

Conferenza Onu sulle armi leggere: www.un.org/events/smallarms2006/

Control Arms: www.controlarms.org/
www.controlarms.it

Iansa: www.iansa.org

Rete Italiana Disarmo: www.disarmo.org

What, where, who

Cosa

Secondo la definizione adottata nel 1998 dall'Unione Europea sono "leggere" le armi di piccolo calibro come pistole, fucili, carabine ma anche le mitragliatrici e i fucili automatici ad uso militare. L'Onu invece considera "leggere" anche le armi che possono essere trasportate da una o più persone, da animali o piccoli veicoli (non blindati oppure corazzati) come piccoli cannoni, obici, mortai di calibro inferiore ai 100 millimetri, lanciagranate, ordigni anticarro, lanciarazzi antiaereo spalleggabili. Restringendo il campo alle armi di piccolo calibro, sono 640 milioni nel mondo, una per ogni dieci abitanti del pianeta.

Dove

Il valore annuale del commercio di armi è di 4 miliardi di dollari, dei quali più di 1 miliardo è illegale. Il rapporto di Small Arms Survey riporta che nel 2001 gli Stati Uniti hanno esportato armi di piccolo calibro per un valore complessivo di 741,4 milioni di dollari. Al secondo posto vi è l'Italia che, nello stesso anno, ne esportate per un valore di 298,7 milioni di dollari ed al terzo il Belgio con un export di 234 milioni di dollari. L'esportazione italiana di armi è in costante aumento: lo studio di Archivio Disarmo riporta infatti che l'export italiano è cresciuto di oltre il 22% negli ultimi due anni passando dai 358 milioni di euro di esportazioni del 2004 agli oltre 410 milioni di euro del 2005.

Chi

Amnesty International, Oxfam e Iansa hanno lanciato la campagna internazionale Control Arms per chiedere un Trattato internazionale di regolamentazione del commercio di armi leggere. I punti salienti sono: trasparenza della produzione e commercio di armi, regole precise sulle intermediazioni, divieti di trasferimento di armi a Paesi sotto embargo.

[Dal sito di Unimondo www.unimondo.org]

passando dai 358 milioni di euro di esportazioni del 2004 agli oltre 410 milioni di euro del 2005. «Le piccole armi» italiane - riporta un recente studio di Archivio Disarmo - per un quinto vanno a finire in zone di guerra e di conflittualità interna e dove si verificano continue violazioni di diritti umani. ●

NOTA

1. La fonte di tutti i dati riportati è www.unimondo.org



Pensieri su scala ridotta

ANDREA BAGNI

Mi hanno invitato questa estate a un seminario sulla legalità organizzato da un gruppo di giovani di un'associazione di volontariato. Si parlava di una possibile altra Italia, di un rapporto fra cittadini, politica e stato non fatto di estraneità delega fuga eccetera.

Io sono andato avendo ancora in mente certe cose che avevo letto. La pagina di *Sabato* dove Ian McEwan racconta del giovane Theo che spiega al padre il suo "disimpegno": quando ci occupiamo dei massimi sistemi, della situazione politica o della povertà nel mondo, sembra tutto terribile e ci sentiamo impotenti; se invece ridimensiono il pensiero e avvicino lo sguardo, magari concentrandomi sulla ragazza appena conosciuta, diventa tutto bellissimo. *Dunque d'ora in poi solo pensieri su scala ridotta.*

E poi quello che ha scritto, sul giornalino di scuola mia, Nadia (18 anni) per motivare la scelta di votare Berlusconi alle elezioni di aprile: «La sinistra lo accusa di usare la sua carica di Presidente del Consiglio per fini privati, per il suo arricchimento personale ecc; io non metto in dubbio tutto ciò, ma chiedo soltanto, chi di voi

non lo farebbe? Chi sarebbe tanto stupido da non approfittarne?».

Insomma avevo in mente un mezzo disastro. Mezzo. Perché nel ritratto giovanile di McEwan forse non c'è solo l'orticello privato da coltivare. Quello sguardo ravvicinato, circoscritto, cerca anche un senso per sé delle cose fuori. Niente dichiarazioni universali, la politica ha senso ora qui per la mia vita, o è roba per gli spettatori della televisione e chi se ne frega. Non è mica male in fondo. Desiderio di uno spazio esistenziale nella *polis*. Della *polis*.

E nelle parole di Nadia c'è l'onestà dei giovani che non fanno i furbi – pur facendo l'elogio della furbizia. Nessun adulto avrebbe il coraggio di dire la verità sull'Italia e sul berlusconismo come fa lei per i suoi coetanei. E poi non guarda altrove da Theo. Guarda vicino a sé e ci trova il mondo, un certo mondo adulto. Un *guadagno* da realizzare come affare privato. Già il capo dei furbi non aveva detto in campagna elettorale, gli italiani non voteranno contro il proprio interesse... Però chissà che altri guadagni non siano possibili. Personali non privati.

I ragazzi del seminario non lo

hanno smarrito il senso delle cose collettive. Ed è bello. Mi dicono, a noi la cosa più importante sembra ripartire dalla scuola: è lì che si trovano i giovani, andiamo lì a spiegare le leggi, la costituzione, i valori del vivere civile. Dove se no?

Qualcosa del genere mi hanno detto due miei ex studenti diventati militanti di sinistra. Fanno vita di sezione, si fanno il culo tutti i giorni, non sopportano nemmeno i movimenti o i comitati cittadini: quelli si muovono solo quando qualcosa li tocca da vicino, poi basta militanza; troppo comodo così, la politica si fa tutti i giorni, nelle fabbriche e contro l'imperialismo. Mi dicono che sono della mozione due... ho capito dopo un po' che vuol dire che sono gli antibertinottiani di rifondazione (e dev'essere un gran casino quando per dire la maggioranza dei tuoi compagni dici "quegli altri"). Mi hanno chiesto, glielie spiega queste cose ai ragazzi di oggi profe? Io ho balbettato qualcosa, ma come faccio a dire roba del genere. Che senso ha *spiegare* certe cose, se non si sentono nella propria esperienza in qualche modo.

A quei miei studenti, tuttavia, non me la sono sentita di dire gran che: sul piano etico sono straordinari, fanno volontariato per il mondo – proprio in quella dimensione che Theo dice fonte di impotenza e depressione. Loro resistono. Da soli.

Ma io ho il terrore del parlare docente, banale e retorico, parte dell'arredamento scolastico. Un banco una cattedra un attaccapanni, uno che spiega come dobbiamo essere...

Penso che bisogna stare nel casino della scuola. Stare, vivere quello che c'è da vivere. O qualcosa nasce dal disastro – *contro e all'altezza* del disastro – oppure non c'è da spiegare niente. Non si può rieducare Nadia versando nella sua testa altri contenuti. Il gesto già cancella tutti i valori. Magari si può seminare qualche dubbio, aiutare a pensare, da punti di vista diversi, far *immaginare* altri mondi (cioè *fare* altre esperienze) contro le banali appartenenze da ipermercato. L'educazione politica è sempre sentimentale.

Però i ragazzi e le ragazze del volontariato hanno giustamente fretta, cercano un filo da cui cominciare l'opera e non credo siano rimasti contenti del mio scarso entusiasmo nell'indirizzare verso il bene.

Per me è diverso. Forse per chi sta dentro è diverso.

Alla fine dell'estate un amico mi ha chiesto come stavo e gli ho risposto che l'unica cosa che andava bene era la scuola. Mi ha guardato proprio sbalordito come a dire, non credevo che stessi così male... ci siamo messi a ridere tutt'e due. Però era vero per me. Niente riposa della vita come la vita. E non ho fretta. ●



Perché non ha le gambe?

TONI GULLUSCI

Dialogo-intervista con il direttore Angelo, l'animatrice Monica, le maestre Daniela, Maura e Rosa, le operatrici

Elide e Mariagrazia, la centralinista Daniela di una scuola per l'infanzia di Settimo Torinese che ha realizzato un percorso di incontri tra i bambini e gli anziani ospiti di una vicina Residenza sanitaria assistenziale dell'Asl

«C' erano una volta un direttore e un'animatrice della residenza per anziani non autosufficienti che nel primo giorno d'estate bussarono alla porta di una scuola dell'infanzia con un cestino pieno di proposte...». Così, come in una favola, le maestre iniziano il racconto di una bell'esperienza. Come sarebbe andata non si poteva dire, ma venne presa la decisione di partire, tra paure ed entusiasmi, per vivere un'esperienza nuova. Per provare a creare un possibile percorso, e a progettare le condizioni, per un incontro tra generazioni, «costruendo un cammino per le proprie gambe».

Incontri e tracce

L'esperienza, è cominciata tre anni fa in un quartiere di Settimo, centro urbano della cintura di Torino. Due realtà assai diverse, che però si trovano sullo stesso territorio e appartengono alla stessa comunità locale – la RSA (residenza sanitaria assistenziale) dell'Asl 7 e la Scuola Statale dell'Infanzia del Circolo Didattico "H. C. Andersen" – hanno cercato di riconoscersi in un percorso comune. Nella Residenza vivono circa sessanta persone anziane non autosufficienti, distribuite su tre nuclei (il primo e il terzo

accolgono persone con differenti livelli d'autonomia residua, compromesse nelle loro abilità fisiche o psichiche; il secondo nucleo accoglie persone affette da demenza o deficit cognitivi e motori). Per questi centri la gestione tranquilla (anestetica separazione e tentazione ghetizzante) rientra in una prassi che normalizza la medicalità. Per modificare lo schema era necessario sperare nell'invasione pacifica di «un'orda di piccoli estranei», i bambini e le bambine della vicina scuola per l'infanzia.

Così ogni anno circa trentacinque piccoli di cinque anni sono stati coinvolti nell'esperienza di scambio. E si son visti bambini e bambine adottare anziani, anziani diventare nonni e nonne, operatori staccarsi dalla *routine*, familiari assistere volontariamente, maestre accompagnare intrepide, l'animatrice animare e con il direttore, "da lontano", confezionare cestini.

Quando vengono i bambini

«Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi alle quattro, dalle tre io comincerò ad essere felice... ma se tu vieni non si sa quando, io non saprò mai a che ora prepararmi il cuore... Ci vogliono i riti.», diceva (A. de Saint Exupéry).

Anziani e bambini si sono incontrati inizialmente una e poi due volte a settimana al mattino dalle dieci alle undici e trenta. A partire dal mese di gennaio, frotte *sgambettanti* di dieci-dodici bambini e bambine lasciavano la scuola e accompagnati da una maestra e una operatrice, dopo un tragitto a piedi di circa due chilometri, varcavano la soglia della grande casa degli anziani. Neppure la pioggia e il freddo li hanno distolti dall'impegno preso. Anche gli ospiti anziani della Residenza hanno mantenuto fede all'appuntamento. Anzi chiedevano: «Quando vengono i bambini?». Altri che non erano in grado di esplicitare l'attesa, a sentire la parola "bambini" si illuminavano, l'espressione del viso parlava e lo sguardo cercava.

«Al momento di partire però, quanti dubbi, quante paure, quante emozioni. Chi troveremo? Cosa faremo? Come saranno questi nonni? Cosa diranno? Anche noi maestre avevamo paura. Quali reazioni avranno i bambini? Come affronteranno la diversità degli anziani? Giunti alla grande casa si entra nel salone delle feste. Adesso per un'ora si gioca tutti insieme! La paura non c'è più, scopriamo tante persone che ci salutano con affetto e si dà il via al divertimento!». Così le maestre hanno raccontato il primo incontro. Nel secondo incontro «le persone sembrano ancora più disponibili. Nell'incontro precedente i partecipanti si erano di-



sposti nettamente distinti in due gruppi, da una parte gli anziani dall'altra i bambini, ora invece si cambiano posto, si mescolano, si stabiliscono relazioni privilegiate, si dialoga di più e in diversi modi, il contatto è anche fisico e spontaneo».

Per le maestre e gli operatori, è stata sorprendente rendersi conto che per i bambini la diversità, della non autosufficienza degli anziani, non è mai stato un problema; la confidenza della relazione sopravvenuta però non poteva che rafforzare la loro curiosità, così venne anche il giorno della faticosa domanda: «perché non ha le gambe?».

Naturalmente fu data la risposta e si continuò a *camminare*.

L'incontro tra anziani e bambini è stato innanzitutto un incontro tra corpi che pian piano si sono esplorati, avvicinati, ambientati, creati un modo per stare insieme. Senza fermarsi davanti alle differenze o ai limiti fisici che, in altri contesti forse, sarebbero emersi, la curiosità dei bambini nei confronti di alcuni ausili, utilizzati dagli anziani per la deambulazione, ha generato momenti di grande divertimento. Girelli, sedie a rotelle, *standing*, sono diventati carrozze trainate da bambini-cavallo, locomotive di lunghi treni, astronavi per voli interstellari, "gambe meccaniche". Un modo anche questo per avvicinarsi alla scoperta delle diverse diversità. «A che cosa giochiamo? – chiede la signora Raffaella, 86 anni compiuti, mentre entra lentamente nel salone con il suo girello».

Hai previsto l'imprevisto?

«Una mattina chiedo ai bambini di prendere posto nel cerchio: tutti velocemente si siedono sulle sedie tra gli anziani, ma una di loro resta a terra sdraiata e non vuole muoversi di lì. Provo ad insistere, tutti la guardano, stiamo aspettando lei, ma non ne vuole proprio sapere. Mi metto a terra come lei, con la testa appoggiata al pavimento, la guardo e domando: "Non dirmi che stai ascoltando il pavimento...". "Il pavimento ogni tanto parla..." "E sentiamo un po'... cosa

ti sta dicendo oggi?”. “Dice che vuole la musica e che dobbiamo ballare!” – risponde la bimba senza esitare. Quella mattina abbiamo ballato!». (Monica, l’animatrice).

Ad un altro incontro: «Alla domanda: “Vogliamo fare un gioco o dipingere?” La signora Mariuccia nel silenzio risponde: “Veramente io vorrei raccontare una storia!”. Tutti sono disponibili, i bimbi si raccolgono intorno a lei e, appena c’è silenzio, Mariuccia comincia: “C’erano una volta un lupo e una volpe...».

E un’altra volta: «Un bimbo dice ad un nonno “Colora! Non vedi che sto facendo tutto io!”. E il nonno si sforza per non deludere il bimbo».

Questi sono solo alcuni esempi, di tanti altri momenti, che hanno caratterizzato l’aspetto imprevedibile dell’esperienza, così è stato bello lo spettacolo dell’incontro tra persone che ogni volta si replicava in maniera diversa. Si sono visti incanto e curiosità, gioia e commozone, lentezza e vivacità, rispetto e passione. Ogni incontro è stato un contenitore riempito di idee, spunti, azioni e racconti che tutti i partecipanti hanno di volta in volta suggerito e attuato. Il contenitore è lo schema del programma che non può trascurare l’imprevisto, che deve saper cogliere ciò che può emergere spontaneamente.

Per dare un significato visibile al tempo trascorso insieme, per lasciare delle tracce del cammino fatto con le loro gambe, hanno realizzato diversi prodotti “finali”: disegni, bambole, mostre, cd, relazioni, convegni e una festa conclusiva. Lasciare tracce per far tesoro dell’esperienza vissuta, per avere gli strumenti per riprogettare. Lasciare tracce per prevedere meglio le prossime esperienze e cogliere quello che è impossibile vedere prima. Lasciare tracce per riaprire e ri-partire.

«Alla fine della festa un “nonno” susurra alla centralinista: “però è troppo lunga l’attesa fino al prossimo anno”».

Cos’è un’esperienza?

«Un’esperienza non è ciò che ti accade, ma ciò che fai con quel che ti accade», diceva A. Huxley. Crediamo di aver vissuto una bell’esperienza ed è di questo che vogliamo parlare... il desiderio di condividere con altri il percorso fatto, di riflettere passando dalla prassi alla teoria, dal fare al raccontare... Le Residenze, ma più in generale le organizzazioni hanno bisogno di relazioni significative, di costruire legami attraverso i quali darsi significati, nutrire il proprio esistere. Chi pensa di bastare a se stesso è destinato ad una involuzione, che lentamente lo porterà all’esclusione, al-

l’isolamento, forse alla morte sociale. Non sappiamo se questi bambini e bambine avranno più occasione di varcare la soglia della Residenza, ma siamo certi che, passandoci davanti, non vedranno più solo una casa chiusa di mattoni dalla forma a serpente ma, richiameranno alla mente, volti, nomi, storie ed emozioni». (Angelo, il direttore).

Dall’incontro che ho avuto con alcuni rappresentanti dell’esperienza, è emersa con chiarezza la vivacità di un progetto condiviso e la forza delle situazioni vissute: le paure (soprattutto degli adulti), le difficoltà di non riuscire a sapere tutto prima, perché in un’esperienza non si può sapere tutto prima; il dover riprogettare continuamente, la consapevolezza di dover modificare organizzazioni, di dover adattare tempi e spazi ai nuovi bisogni, di dover “distribuire” giochi e lavori, imparare ad “uscire” ed “entrare” dalla situazione, a spostarsi dalla “medicalità” alla partecipazione; il riconoscere che il progetto era, inizialmente, limitato dall’ideazione e gestione del direttore e dell’animatrice, e dall’essere riusciti a farlo diventare un vero lavoro di gruppo capace di coinvolgere man mano tutte le parti nella situazione rinnovata. E durante l’esperienza: la sorprendente normalità dell’approccio, i bambini sono semplici, immediati, sono la normalità in azione; limiti che diventano mezzi, i mezzi che vengono reinventati; piccoli che adottano adulti, e “nonni” che accudiscono bimbi; il riconoscimento reciproco, il senso della presenza, il valore del contatto, l’azione collettiva; la difficoltà del passaggio dall’attività strutturata a quella spontanea e viceversa; la passione della relazione, l’emozione dell’accoglienza, la fatica, la voglia di tornare. Infine, nel pensare che i luoghi istituzionali della città saranno più sostenibili quando si riconoscerà, accanto alle loro funzioni tradizionali, una funzione educativa ovvero quando non si separeranno più, così radicalmente come accadde normalmente, le diverse generazioni, le diverse età. Quando la volontà di camminare ancora in questo modo, con queste gambe, sarà la regola. ●

NOTE

1. L’articolo nasce da un lavoro di rielaborazione e sintesi dei discorsi registrati e della sezione scritta nel Cd *Infanzianità, un possibile percorso di incontro e scambio tra anziani e bambini*, (realizzato nel 2005 dalla Cooperativa Sociale “P.G. Frassati” che ha curato il progetto). Il Cd si può ritrovare nel sito di *école*, con tutti i nomi e cognomi dei “personaggi” del nostro racconto, insieme al resoconto completo del dialogo-intervista con i nomi e cognomi dei “personaggi” dell’anno scolastico 2005/2006.

Scuole di pace

La mia scuola per la pace è il programma nazionale di educazione alla pace e ai diritti umani della Tavola della Pace (www.scuolepace.it). Le scuole che aderiscono alla proposta si incontreranno dal 26 al 28 ottobre 2006 ad Ancona, dove si tiene il 3° Meeting nazionale delle scuole di pace. Alcune scuole aderenti hanno deciso di dedicare il primo giorno di lezione alla pace per cominciare il nuovo percorso formativo con una riflessione a partire dai conflitti aperti in Medio Oriente e con considerazioni sul ruolo che la scuola può avere nella costruzione di una cultura di pace. Altre iniziative si sono tenute il 4 ottobre, in occasione della “Giornata nazionale della pace, della fraternità e del dialogo” istituita dal Parlamento italiano.

Virus Free Generation

L’arte come veicolo innovativo per sensibilizzare i giovani sulla diffusione dell’HIV/AIDS tra i loro coetanei dell’Africa sub-sahariana e sul potenziale impatto di questa crisi anche sulla vita dei giovani europei è l’obiettivo della campagna triennale sostenuta dall’UE. La campagna *Virus Free Generation* si svilupperà nei prossimi tre anni attraverso la realizzazione di numerose iniziative culturali sulla valorizzazione di contatti tra Sud e Nord del mondo, coinvolgendo i giovani in attività di sensibilizzazione e pressione su governi e organizzazioni internazionali sulla necessità di adeguate politiche di prevenzione, cura e accesso alle terapie mediche per i giovani. Nell’ambito dell’iniziativa Cesvi e Alliance2015 hanno bandito il concorso artistico “Creative Media Competition!” rivolto a giovani tra i 15 e i 24 anni di Italia, Germania, Olanda, Repubblica Ceca con la passione per musica, danza, arte e design (iscrizioni entro il 23 ottobre). I cinque finalisti nazionali (uno per ciascuna categoria artistica), esibiranno le proprie opere in occasione del One World Film Festival (a Praga l’8 marzo 2007). In palio per ciascuno di loro un viaggio nella Repubblica Sudafricana insieme ad una delegazione internazionale di autorità e giornalisti.

Per informazioni: tel. 035.2058035 (Simona Grezzi), simonaghezzi@cesvi.org, educazione@cesvi.org, www.cesvi.org, www.virusfreegeneration.org.

Il sorriso dell'India

LIDIA GARGIULO

«**F**ilia permesso soggiorno arrivando, otto mesi, documenti tanti, sempre documenti, adesso menomale».

«Quanto tempo rimane?».

«Stare sempre, permesso soggiorno arrivato. Stare con mamma e papà. Studiare qui, bello».

«Come si chiama?».

«Kamala».

E sorride, i denti in fila perfetta nel viso tondo. Rukumani ha lasciato sui documenti il nome indiano ("difficile, si-gnora dimenticare") e adesso «Mary mio nome, inglis Mary, taliano Maria». Mary è breve e suona bene. E Mary stirare, Mary pulire argenteria, Mary qua Mary là, a Montesacro, a via Giulia, Prati, Baludina», «Baludina, si dice Baludina». «Bbaludina. Anche Lungotevere».

«Quale Lungotevere?».

«Io dimenticato. Ma andare facile, io imparato bus numero. Eh, laorare, laorare, per mia filia e mio filio».

«Da quanto tempo stai qui?».

«Tri. Tri ani. Como stai signora?».

«Bene. E adesso lavoriamo». Non è facile farsi capire e non è sempre divertente ascoltarla, questa Mary-Rukumani. A scuola di italiano è andata, certo, ma le è bastato imparare "Buongiorno", "Quanto costa", "Grazie" e poche altre cose, e subito si è lanciata a "Laorare laorare", "soldi servono", "scuola bella ma no soldi, laorare soldi sì".

Come può lavorare se non capisce quello che le si chiede. La lingua non è tutto, adesso per lei sono più importanti i soldi, si può parlare anche coi gesti.

Ogni volta è così, arrivano insieme due pensieri opposti e mi tirano uno di qua uno di là: uno è ineccepibile come la divisa di un buon guardiano, che già da sola tiene a bada intrusioni e novità, l'altro prende forma man mano che avanza, ma ogni passo è una finestra che si apre, uno sguardo sul mondo, un suggerimento per capirlo.

«Arrivando anche filio. Solo un mese. Toppo tornare Inndia, filia no, filia resta».

«Perché?».

«Italia meglio. Studiare ospedale».

«Vuol fare il medico?».

«No, aiutare medico, solo tri anne, fare presto».

«Ma se non conosce l'italiano...».

«Filia imparare, filia giovane».

«Anche tu giovane».

«Io mama, lei filia, io lavorare filia studiare. Uno anno imparare italiano, poi scola tri anni. Così bene».

Questa smania di cambiamento. Ma perché non rimangono a casa loro? Ognuno ha diritto a costruire altrove una vita diversa, a riscattarsi attraverso il bene dei figli.

Di nuovo due pensieri gemelli e avversari, nascono insieme e mi sfidano a scegliere; e sempre lui, il senso comune, con parole già pronte fa il picchetto al fluire della vita che si muove.

«Filia contenta. Qui piace».

«Perché piace?».

«Qui bene. Magazzini piace, mercatini, vestiti, mangiare tanto. Pasta piace, tanto pesce... Filia piace qui. Amico moglie...».

«La moglie dell'amico».

«La moglie di amico guadagnare bene in ospedale».

«Guadagnare».

«Amico moglie infermiera. guadagna molto. India venuta dodici anni».

«Dodici anni fa. E tu?».

«Io tri. Marito dieci, prima venuto marito. Qui stare bene».

(E com'è che noi stiamo male, noi che stiamo meglio?)

Si sono dati appuntamento sotto casa mia, lei me li presenta: «Kamala, Selvam», e poi «Come il padre», dice come a scusarsi che non somigliano a lei. Il padre Zaccaria ha una lunga faccia di ca-

vallo stanco sul corpo minuto, ma sui lineamenti dei figli non c'è traccia della fatica e degli strappi che lo hanno portato qui; i grandi bianchi denti non dicono fame ma vitale appetito e curiosità, desiderio di cose e conoscenza. Ho fatto un po' di passi con loro, Mary fra loro due, tre facce brune accanto al mio pallore ancora invernale.

«Un gelato per te e Selvam. Ti piace il gelato?».

«Tenk».

Gli occhi bassi, la moneta in mano.

Sono troppi dieci euro per un gelato, si farà l'idea che sono ricca. Però è bello un regalo così, dà allegria anche a chi lo fa.

E il giorno dopo Rukumani (la penso sempre col nome indiano da quando si è chiamata Mary).

«Regalo signora no comprato gelato. Filia comprare borsa».

«Solo lei?».

«Filio dispiaciuto, ma lei borsa piace, zano, zanetto».

«Ha comprato uno zainetto?».

«Visto mercato, lei piace».

Pensiero n. 1: Anche loro in corsa per le cose, anche loro a guardare, desiderare, comprare. Stanno tradendo il meglio della loro natura, loro così sobri, così capaci di rinuncia, sorridenti nella loro povertà tranquilla. Che peccato. Pensiero n. 2: Chissà perché ci affezioniamo a certi miti: noi a correre nel Progresso, loro fermi nel Regresso, poveri e rassegnati, poveri e disperati, poveri nel mondo ultimo con le loro virtù. Altro che virtù, sono il risultato di costrizione e sfruttamento. E allora che scompaiano pure le virtù degli schiavi, per esempio l'obbedienza e gli occhi bassi, che piacevano tanto ai coloni. E il mito del sorriso: li abbiamo guardati bene certi sorrisi?

si? Erano solo stiramento di bocca, per un dolore che non aveva diritto di parola.

Questo pensiero ha camminato a lungo nella mia testa, camminando ha raccolto altri pensieri e tutti insieme erano una musica di fondo, colonna sonora della marcia degli uomini, asimmetrica marcia su gambe senza grasso, su scarpe di legno, scarpe di gomma e scarpe di plastica, a volte su piedi nudi ma duri e sonanti come suole.

Vogliamo tutti essere felici, in ogni punto della terra ci mettiamo in marcia col primo vagito, con ritmi e mezzi disuguali: passo di corsa e passo stanco, marcia cauta e scatto del sorpasso. Sulle cinture dei meridiani, sulle scarpe dei fusi orari si inseguono le civiltà, inseguendo il bene l'una dell'altra, l'una dietro, l'altra davanti. Ma come dire chi sta indietro, chi sta davanti se la pancia della terra ha mille ombelichi e ogni ombelico è centro? Ognuno nel cammino perde o lascia qualcosa, qualcosa che agli altri pareva il meglio e per loro è zavorra da sacrificare per andare avanti.

«Oggi mio marito arabiato, molto arabiato. Filio voluto mio cellulare, in metro rubato, lui tenere in tasca. Rubato, Mama cellulare non c'è più... Marito gridare molto molto: Perché dare cellulare? Colpa mia. Adesso io no cellulare».

Pensiero n. 1: Ben ti sta, così impari a comprare e comprare. Appena arrivano vogliono già tutto, più insaziabili di noi, non rinunciano a niente. Pensiero n. 2 (la numerazione è per distinguerli, ma i due partono sempre insieme): Capitulati nei nostri mercati di cose, che possono fare se non comprare? Per essere sobri bisogna passare per la sazietà, quando il benessere sarà di seconda e di terza generazione, qualcuno in mezzo a loro scoprirà la sobrietà, e non sarà privazione ma eleganza, scelta, difesa dall'assalto delle cose. ●

Metodi d'azione

Il Centro di Formazione "Paulo Freire" di Milano, organizzato da Scuola di formazione biennale per la conduzione di gruppi con i metodi d'azione 2006/2007. La scuola si propone di sviluppare le capacità tecniche e metodologiche per condurre gruppi attraverso un percorso di addestramento al ruolo unito all'approfondimento dei modelli teorici utilizzabili.

Per iscrizione e informazioni: Centro di formazione "Paulo Freire", via Guerzoni 15, 20158 Milano, tel 02.6709556, fax 02.6703052, centrofreire@metodi2000.it, www.metodi2000.it.

«Qui non ho visto nessuna farfalla». Quadri di memoria

L'Associazione "Coordinamento Solidarietà e Cooperazione" di Salerno da anni opera nell'ambito dell'educazione alla pace e alla gestione dei conflitti, all'intercultura, alla legalità, allo sviluppo e nel settore della pedagogia della memoria.

A gennaio 2006 l'Associazione ha allestito a Salerno una mostra interattiva dal titolo «Qui non ho visto nessuna farfalla». *Quadri di memoria*, un originale percorso che si compone di dieci "quadri" (ambienti tematici) dentro la tragedia della deportazione nei campi di sterminio nazisti, che ha come destinatari privilegiati i ragazzi e le ragazze dai 12 ai 16 anni, ma che limitatamente alla parte documentario-espositiva è rivolta a tutti, anche a singoli. Attraverso la metafora del viaggio i visitatori sono invitati a vivere esperienze di esplorazione della memoria, il cui obiettivo è quello di creare un ponte tra passato e presente e di indicare nuove forme di resistenza alla discriminazione e alla violenza. I "quadri" uniscono all'aspetto più propriamente documentario-espositivo momenti che

prevedono il diretto coinvolgimento dei ragazzi, attraverso attività di *role-plays*, simulazioni, disegni, che si basano sull'evocazione narrativa e consentono una forte empatia, senza però superare la loro soglia di tolleranza emotiva e cognitiva.

Il percorso completo, per una scolaresca divisa in gruppi da quattro/sei allievi, dura circa due ore: all'ingresso i ragazzi, accolti da un animatore dell'Associazione, riceveranno un taccuino di viaggio che li accompagnerà per tutto il percorso e che poi porteranno con sé; ai docenti accompagnatori sarà consegnato un *kit* didattico di approfondimento, basato su testimonianze, attività da svolgere in classe con i ragazzi, documenti storici, bibliografia, sitografia e filmografia essenziali. La mostra può essere prenotata da Istituzioni Scolastiche, Enti o Associazioni.

Per informazioni o per il noleggio della mostra: Associazione Coordinamento Solidarietà e Cooperazione, via Piantanova 17/19, 84100 Salerno, tel. 089.224442 - 334.7588301, info@cscsalerno.org - www.cscsalerno.org.

Pedagogia interculturale

Una delle discipline che caratterizza fortemente Il Corso di laurea di scienze e tecniche dell'Interculturalità (<http://www.units.it/interculturale>), nato a Trieste nel 1997, è la Pedagogia interculturale, che offre una sorta di modello aperto per organizzare le relazioni con gli altri. La Pedagogia Interculturale è un processo di formazione che favorisce il rapporto tra ciascun individuo inserito nella sua collettività e di ciascun individuo con collettività diverse. Accanto all'attività di studio è obbligatorio per gli studenti impegnare parecchie ore nei laboratori e negli stage (presso giornali, enti pubblici, imprese commerciali, associazioni impegnate nella cooperazione allo sviluppo e nell'assistenza agli immigrati, ma anche attività scolastiche e parascolastiche.

Scuola: S.O.S. Famiglie Disabili

New York: (25 agosto 2006) Approvata la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Roma: (settembre 2006) migliaia di famiglie italiane costrette a rivolgersi alla magistratura per garantire il diritto allo studio dei figli disabili.

LETTERA APERTA

al Ministro della Pubblica Istruzione, al Ministro della Solidarietà Sociale, al Ministro della Famiglia, al Ministro della Giustizia, al Ministro dell'Economia

Onorevoli Ministri, l'anno scolastico 2006/07 non è ancora iniziato, ma la riduzione delle nomine degli insegnanti di sostegno ci preoccupa perché questo significa che a migliaia di studenti disabili non sarà garantito il diritto allo studio e, di conseguenza, anche quest'anno le famiglie dovranno rivolgersi alla magistratura per ottenere le giuste ore di sostegno per i propri figli.

Ci chiediamo:

- Perché il Ministro della Pubblica Istruzione, nonostante le sentenze dei tribunali confermano l'illegalità della riduzione delle ore di sostegno ai disabili, continua a far ridurre il numero degli insegnanti di sostegno?
- Perché il Ministro della Solidarietà Sociale non interviene a difesa dei ragazzi disabili appartenenti alle cosiddette "fasce sociali deboli" le cui famiglie non hanno i mezzi e le capacità di rivolgersi alla magistratura?
- Perché il Ministro della Famiglia non interviene in difesa dei genitori che devono sottrarre tempo ai propri figli per andare da avvocati e nei tribunali per difendere un diritto negato?
- Perché ingolfare la Magistratura visto le centinaia di sentenze dei Tribunali di Roma, Siracusa, Agrigento, Bologna, Venezia, Ancona, Napoli, Campobasso, Brescia, Salerno, Cagliari, Reggio Calabria, L'Aquila che confermano l'illegalità della riduzione delle ore di sostegno?

- Perché a Bianco (RC) la seconda elementare deve essere composta da 23 alunni di cui 4 con disabilità accertata? Forse per risparmiare e far quadrare i conti dello Stato?

Onorevoli Ministri, le famiglie che vivono la disabilità lottano tutti i giorni per affrontare le difficoltà quotidiane e non è eticamente corretto costringerle a lottare anche contro le Istituzioni. Negare il diritto allo studio ai ragazzi disabili provoca nella famiglia un senso di solitudine e di abbandono. È una forma di emarginazione istituzionale. Il sindacato per l'anno scolastico 2006/2007 sta organizzando un sostegno legale alle famiglie. SFIDA vuole essere un sindacato sociale propositivo e non conflittuale pertanto con la presente chiede

- a) un Vostro intervento affinché per l'anno scolastico 2006/2007 siano assegnati agli studenti disabili le ore di sostegno richieste dai dirigenti scolastici (senza il taglio da parte dei CSA);
- b) un tavolo di concertazione per la garanzia al diritto allo studio dei ragazzi disabili in Italia.

Roma, 1 settembre 2006

Il Segretario nazionale di SFIDA - Sindacato Famiglie Italiane Diverse Abilità, Andrea Ricciardi
SFIDA, www.sindacatosfida.it, e-mail infosfida@tin.it, tel. 338.4520976, fax 0882.991017



internazionale

Un'altra scuola, in Venezuela

FRANCESCA CAPELLI

Le chiamano "scuole bolivariane" e sono il fiore all'occhiello del sistema educativo venezuelano. Totalmente gratuite, si affiancano alle scuole statali tradizionali, alle quali dovrebbero fornire stimoli per migliorare la qualità dell'offerta educativa. Mettendo al centro ragazze e ragazzi, non come contenitori vuoti da riempire, o pezzi di creta da plasmare, ma persone in evoluzione a cui offrire gli strumenti per realizzare se stesse. Come nascono le scuole bolivariane e come incideranno sul sistema educativo del paese

Facciamo un passo indietro e torniamo al 1998, con l'elezione, a presidente della repubblica venezuelana (ridenominata Repubblica Bolivariana di Venezuela), di Hugo Chàvez Frias, un ex militare dalle idee rivoluzionarie ispirate alla figura libertaria di Simon Bolivar, l'eroe dell'indipendenza latinoamericana. La vittoria elettorale di Chàvez, confermata da successive consultazioni elettorali fino al 2007, è dovuta anche a movimenti sociali avevano portato alla richiesta di una maggiore partecipazione popolare alla vita politica del paese, da sempre ingessata in una falsa alternanza democratica. E di fatto controllata dalla potente società petrolifera nazionale, nominalmente statale, ma di fatto gestita in modo privatistico da un'oligarchia. Chàvez ha impostato il suo mandato su politiche sociali inclusive e partecipative (la cosiddetta *democracia protagónica*) in campo sanitario (con l'apertura di presidi di base nei *barrios*, i quartieri popolari, e in campagna, grazie anche a un accordo con Cuba che prevede l'invio di 20 mila medici), agrario (con l'istituzione di cooperative agricole di autoproduzione), organizzativo (con la creazione dei comitati bolivariani che agiscono da interfaccia tra la popolazione e le istituzioni) e, ovviamente, educativo.

L'istruzione è rivoluzionaria

Le scuole bolivariane nascono dalla constatazione dell'inadeguatezza del sistema dell'istruzione. Le scuole statali, pur gratuite, sono tuttavia insufficienti rispetto al numero di bambini e la qualità dell'insegnamento è scar-

sa. E nemmeno le scuole private, peraltro costose, sono in grado di garantire elevati standard.

Le scuole bolivariane, come quelle ordinarie, prevedono due cicli di studio: primario da 6 a 12 anni e bachilerato da 13 a 18. L'obbligo di frequenza arriva fino ai 15 anni.

«Le scuole bolivariane sono state volutamente costruite nei quartieri più poveri? ci spiega la direttrice della *escuela basica* (primaria) Carapita, nel barrio di Antimano a Caracas?». I ragazzi stanno in classe 8 ore, contro le 4 delle scuole statali, sovraffollate e costrette ai doppi turni. Così si permette alle madri di andare a lavorare, senza doversi preoccupare di trovare qualcuno a cui affidare i figli. Inoltre forniamo agli allievi due merende e il

pranzo, preparato a rotazione dalle mamme nella mensa della scuola. Il menù è studiato da nutrizionisti del ministero della Sanità e noi ci auguriamo di trasmettere alle madri i principi di un'alimentazione sana, basata non sulla quantità, ma sulla qualità del cibo e sull'equilibrio tra elementi nutritivi. Le divise e le scarpe sono fornite gratuitamente ai bambini a inizio anno». Ma non sono questi aspetti, comunque importanti, a rendere innovative le scuole bolivariane.

«La rivoluzione sta nella didattica – continua la direttrice –. L'apprendimento finora è stato mnemonico. I ragazzi dovevano soltanto assorbire nozioni, senza possibilità di elaborare autonomamente e in modo critico i contenuti. Qui facciamo qualcosa di diverso.



Offriamo punti di vista, informazioni, possibilità di confronto e discussione. E sarà l'allievo a elaborare il tutto, per costruirsi le sue opinioni».

Alla base, c'è un progetto di persona – e cittadino – responsabile, critica, consapevole delle proprie scelte. «Fare otto ore giornaliere di scuola non significa stare seduti dietro a un banco tutto il tempo – prosegue la direttrice –. Ci sono ore di sport, visite esterne, momenti di lezione frontale e altri di discussione». Ogni scuola bolivariana ha un'aula di informatica, con computer dotati di sistema operativo Linux. «I ragazzi più grandi, poi, si collegano a Internet – spiega la direttrice –. Consideriamo la cosa positiva, perché acquisiscono informazioni, chiedono spiegazioni agli insegnanti e li obbligano a tenersi aggiornati».

Bambine e bambini studiano fin dai primi anni di scuola la storia del Venezuela, con particolare attenzione alla vita e al pensiero di Bolivar. I più grandi leggono i giornali per studiare la storia in funzione della politica e dell'attualità.

«È stato introdotto anche lo studio della Costituzione – ci dice Nora Castaneda, economista dell'Università di Caracas –. Una novità per il nostro sistema scolastico. Prima esisteva soltanto una materia che si chiamava "educazione civica e morale", nella quale ci veniva insegnato "che cosa" dovevamo o non dovevamo essere». Niente a che vedere con lo sviluppo del senso di cittadinanza.

Le insegnanti non assegnano compiti per casa. Sia perché 8 ore di studio al giorno sono considerate sufficienti, sia per non evidenziare differenze sociali tra chi in famiglia può essere seguito (o semplicemente ha a disposizione uno spazio per studiare) e chi, invece, è più svantaggiato.

La scuola è laica e, dal momento che non esiste in Venezuela una "religione di stato", non è previsto l'insegnamento di alcuna dottrina. Tuttavia la grandissima maggioranza dei bambini proviene da famiglie cattoliche e, per chi lo desidera, la giornata è aperta da una breve preghiera.

Quale sarà il futuro delle scuole bolivariane? Al momento non sono in grado di assorbire tutte le domande di iscrizione. Ma l'obiettivo non è creare un sistema educativo a doppia velocità, con istituti di prestigio e altri di bassa qualità. Al contrario, le scuole bolivariane devono agire da traino per le altre, in modo che il sistema cambi gradualmente. Al rialzo. ●



Tornare in classe

Il tasso di analfabetismo in Venezuela è pari al 7 per cento. Le persone che non sanno leggere e scrivere sono soprattutto donne anziane che vivono in campagna. Per questo, è in via di attuazione un piano di alfabetizzazione basato sul mutuo aiuto. Giovani e studenti universitari si offrono di insegnare le basi della lettura e della scrittura, oltre che della matematica. Il piano di alfabetizzazione prevede anche – e questa è la novità rispetto ad altre analoghe esperienze – la conoscenza della storia del paese e della costituzione.

Non solo istruzione

Per rimediare alle discriminazioni di un sistema sanitario finora totalmente privato, un accordo tra Cuba e il Venezuela ha permesso l'invio di 20 mila medici e la creazione dei *modulos de salud*, presidi sanitari sul territorio al cui interno operano un medico, un'infermiere e un dentista. Il dottore è un "medico generale integrale", una figura con competenze di medicina interna, pediatria e psicologia. Vive nel quartiere in cui si trova l'ambulatorio, per integrarsi nel tessuto sociale e diventare una figura familiare per i suoi pazienti. Dice Alicia Almeida, cubana, responsabile del *modulo de salud* del quartiere Antimano di Caracas: «Le malattie più comuni, almeno qui in città, sono infezioni respiratorie, dengue – la cosiddetta "febbre spaccatoossa" –, parassitosi. Cerco di sviluppare una cultura della prevenzione, parlando per esempio di contraccezione anche quando nessuno mi chiede informazioni specifiche in proposito. E ho il dovere di visitare a domicilio gli anziani». La dottoressa Almeida finirà il suo contratto alla fine dell'anno e rientrerà a Cuba. «Ma sarò sostituita da un medico venezuelano che sta completando con me la sua specializzazione». Con l'obiettivo di rendere il sistema sanitario nazionale via via autosufficiente.

école

La rivista bimestrale, la lettera bimestrale,
il sito (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



Afghanistan. Guerra all'istruzione

CELESTE GROSSI

Bombe, incendi e minacce provocano la chiusura delle scuole. L'opposizione armata al governo centrale e una troppo debole reazione internazionale colpiscono soprattutto l'educazione delle bambine e delle ragazze

In un rapporto pubblicato a Londra l'11 luglio, 2006, Human Rights Watch ha denunciato che un'escalation di attacchi da parte dei Talebani e di altri gruppi armati contro insegnanti, studenti ed istituti scolastici sta provocando la chiusura delle scuole e privando di istruzione un'altra generazione in Afghanistan. Sono state colpite in particolar modo le scuole femminili, il che rischia di vanificare i miglioramenti ottenuti a partire dalla caduta dei Talebani nel 2001.

Il rapporto *Lessons in Terror: Attacks on Education in Afghanistan (Lezioni nel terrore: attacchi all'educazione in Afghanistan)*, ha documentato 204 casi di attacchi contro insegnanti, studenti e scuole a partire dal gennaio 2005¹. Questa cifra, che sottostima la gravità della crisi a causa della difficoltà di raccogliere informazioni in Afghanistan, riflette un netto aumento degli attacchi dovuto al deterioramento delle condizioni di sicurezza in molte parti del

paese (sembra che ci siano stati più attacchi contro il sistema educativo nella prima metà del 2006 che in tutto il 2005). La minaccia più grave si è presentata nell'Afghanistan meridionale e sudorientale, ma anche le scuole degli altri distretti hanno subito attacchi.

«Bombe e minacce stanno provocando la chiusura delle scuole e stanno privando un'altra generazione di ragazze afgane dell'educazione e di una chance di vita migliore», ha detto Zama Coursen-Neff, ricercatore senior nella divisione diritti dei bambini di Human Rights Watch e co-autore del report². «Gli attacchi contro le scuole perpetrati dai Talebani e da altri gruppi e mirati a terrorizzare la popolazione civile sono crimini di guerra e mettono a rischio il futuro dell'Afghanistan».

Human Rights Watch ha individuato interi distretti dell'Afghanistan in cui gli attacchi hanno provocato la chiusura delle scuole e l'abbandono da parte di insegnanti e organizzazioni non gover-

native che si occupano di educazione. Nonostante i progressi registrati negli ultimi anni, la mancanza di sicurezza, la mancanza di risorse e la diffidenza della società nei confronti della parità di accesso all'istruzione, specialmente in alcune zone, fanno sì che molte ragazze siano tagliate fuori dall'istruzione. Quasi un terzo dei distretti non hanno scuole femminili.

L'attacco al sistema educativo in Afghanistan rientra nel quadro di una drammatica rinascita dell'opposizione armata al governo centrale ed ai suoi sostenitori internazionali, verificatasi durante lo scorso anno. Oltre ad attaccare le strutture scolastiche, i Talebani ed altri gruppi armati hanno utilizzato tattiche finora rare in Afghanistan, quali attacchi suicidi contro i civili e contro i cooperanti. Messaggi minatori, ? denominati *night letters* – nei confronti di insegnanti, studenti ed impiegati governativi sono molto più frequenti di un tempo.

I Talebani ed altri gruppi armati, quali il Hezb-e Islami di Gulbuddin Hekmatyar, sono responsabili della maggior parte degli attacchi alle scuole e agli insegnanti registrati da Human Rights Watch, ma ci sono stati attacchi anche da parte dei "signori della guerra" locali, per rafforzare il loro controllo sul territorio. Inoltre le reti criminali emergenti in Afghanistan, molte delle quali legate alla produzione ed al commercio di narcotici, attaccano le scuole, poiché queste ultime rappresentano in molte zone l'unico simbolo dell'autorità governativa.

«I Talebani, assieme ai signori della guerra locali ed ai gruppi criminali, ora hanno l'obiettivo comune di indebolire il governo centrale, creando una perfetta escalation della violenza che minaccia la ripresa e la ricostruzione del-



Testimonianze

«Durante il primo anno c'erano molte studentesse – tutti volevano mandare le figlie a scuola. Per esempio, nel distretto di Argandob [Nd.r. un'area conservatrice], le ragazze erano pronte; le insegnanti erano pronte. Ma dopo che due o tre scuole sono state bruciate, nessuno ha più voluto mandare le proprie figlie a scuola». (Donna esponente del consiglio provinciale di Kandahar, 11 dicembre 2005).

«I Talebani entrarono in ogni aula, tirarono fuori i loro lunghi coltelli... chiusero i bambini in due stanze, [dove li] picchiarono selvaggiamente con dei bastoni e poi chiesero "verrete ancora a scuola adesso?". Le maestre dissero di essere state fatte uscire dalla scuola. I Talebani chiesero a ciascuna di loro "Perché lavorate per Bush e Karzai?". Esse risposero, "Stiamo educando i nostri figli con i libri. Non ne sappiamo nulla di Bush o Karzai, stiamo solo educando i nostri bambini". Dopo furono selvaggiamente picchiate e poi lasciate andare». (Funzionario dell'educazione del distretto di Maruf, provincia di Kandahar, che nel corso di un colloquio con Human Rights Watch avvenuto il 9 dicembre 2005 ha descritto come i Talebani abbiano chiuso la sua scuola nel giugno 2004. Tutte le scuole del distretto chiusero quell'anno).

«Ho visto questi due uomini... uno dei due ha scaricato un intero caricatore nel petto di Laghmani... Io temevo per la mia vita e mi sono nascosto in un angolo. Non sapevo chi fosse la vittima. Dopo che i killer se ne furono andati, andai alla porta e vidi Laghmani steso a terra morto... Fu terribile... Avevamo ricevuto delle *night letters*, ma nessuno pensava che avrebbero veramente ucciso un insegnante!». (Testimone oculare che il 21 dicembre 2005 ha riferito a Human Rights Watch come il 14 dicembre 2005 due uomini in moto avessero sparato e ucciso un insegnante sulla porta della scuola dove insegnava, nel villaggio di Zarghon, distretto di Nad Ali, provincia di Helmand).

«Ero un'insegnante della scuola elementare femminile di [nome omissso]... Nel novembre scorso [2004], stavo dirigendomi verso la scuola con le bambine e sulla nostra strada ho trovato una lettera... Era una esplicita minaccia rivolta a me e a tutte le studentesse che frequentavano quella scuola. Diceva [in pashto]: "A tutte le studentesse e le maestre che insegnano nelle scuole femminili: vi avvertiamo di non andare più a scuola, poiché essa è un centro creato dagli americani. Chunque voglia andare a scuola sarà fatto saltare in aria. Se volete evitare una morte simile, vi consigliamo di non andare a scuola". Dopo aver letto questa lettera, io, insieme con la mia famiglia, ho deciso di non andare più a scuola, perché quelli che ci hanno minacciato sono piuttosto potenti e forti. Noi siamo gente semplice e non possiamo sfidarti. Ho anche chiesto alle ragazze del mio villaggio di non tornare più a scuola... Tutte loro vorrebbero molto partecipare alle lezioni... ma il problema è la sicurezza. Cosa accadrebbe se facessero davvero esplodere una bomba sulla nostra strada? Questa è la ragione». (Ex-insegnante, provincia di Laghman, 7 giugno 2005).

«Ho detto: "Per favore, lasciate fuori la provincia di Helmand dalla vostra lista di obiettivi, perché altrimenti saremo costretti ad assumere il nostro *staff* due volte: noi invieremo il personale e loro saranno uccisi". Questo non è uno scherzo. Non possiamo assumerci la responsabilità di lavorare là. Quella è la zona principale in cui operano i Talebani». (Membro dello *staff* di una ONG afghana che ha incontrato seri problemi di sicurezza, che parlando con Human Rights Watch il 15 dicembre 2005 spiega perché ha esortato il coordinatore del programma di una ONG affiliata a non espandere il programma ad Helmand).

«Sebbene la cultura sia una questione da affrontare, la sicurezza è più importante, poiché anche le persone che vogliono rompere con la tradizione non sono in grado di farlo». (Esponente di un gruppo femminile nella città di Kandahar, 8 dicembre 2005).

l'Afghanistan», ha dichiarato Sam Zarifi, direttore della ricerca per l'Asia di Human Rights Watch². «Questi gruppi stanno sfruttando il fallimento delle politiche di sicurezza da parte delle forze internazionali per alienare le simpatie degli Afgani nei confronti di un governo centrale che non è in grado di proteggerli».

L'Afghanistan ha ricevuto solo una frazione dei fondi e dell'appoggio di *peacekeeping* fornito a situazioni post-belliche recenti quali i Balcani e Timor Est, ha dichiarato Human Rights Watch. Le truppe NATO, che operano sotto il mandato dell'International Security Assistance Force (ISAF), solo recentemente hanno iniziato a spingersi nell'Afghanistan meridionale, dove la minaccia principale è costituita dall'insicurezza e dall'insurrezione armata.

«Per quattro anni, la comunità internazionale ha truffato l'Afghanistan riguardo alla sicurezza, e così i Talebani ed altri gruppi armati stanno riempiendo il vuoto, – ha dichiarato Zarifi – «ma la situazione non è ancora irrimediabile».

Human Rights Watch ha lanciato un appello ai gruppi armati, inclusi i Talebani e l'Hezb-e Islami, affinché cessino immediatamente gli attacchi contro i civili e le infrastrutture civili, e in particolare contro gli insegnanti, gli studenti e le scuole. L'organizzazione ha inoltre esortato il governo afghano, la NATO e la coalizione guidata dagli USA affinché rafforzino la sicurezza, che è strettamente connessa alle necessità di sviluppo del popolo afghano.

Il governo afghano, con il supporto internazionale, deve individuare una strategia per monitorare, prevenire e rispondere agli attacchi contro l'educazione. Come minimo, esso dovrebbe mantenersi al corrente degli attacchi, identificare e proteggere le scuole più a rischio, e rafforzare la debole forza di polizia afghana affinché essa possa investigare, arrestare e condannare i responsabili.

«Una chiave per misurare il successo della comunità internazionale in Afghanistan

deve essere la sicurezza dei cittadini», ha dichiarato Coursen-Neff². «L'accesso all'educazione è un parametro di riferimento importante. Se mandare i bambini a scuola risulta troppo pericoloso, non si può parlare di vera sicurezza e nemmeno di vero sviluppo». ●

NOTE

1. Il testo integrale del rapporto si può leggere al sito <http://hrw.org/reports/2006/Af->

[ganistan0706/](http://hrw.org/reports/2006/Af-ganistan0706/). Chi volesse saperne di più può contattare a Londra: Sam Zarifi (inglese, persiano, pari), +1-646-662-7750 (cellulare); Urmi Shah (inglese), +44-20-7713-2788; a New York: Zama Coursen-Neff (inglese, spagnolo), +1-212-216-1826 - +1-347-401-3645; a Bruxelles, Juliette Le Doré (francese, inglese), +32-2-737-1490; a Berlino, Marianne Heuwagen (tedesco, inglese), +49-30-259-3060.

2. Al sito <http://www.hrw.org/campaigns/Afghanistan/2006/education/audio.htm> si possono ascoltare le interviste con Sam Zarifi e Zama Coursen-Neff, autori del rapporto.



Le foto di questo articolo sono di ARNAUD BRUNET © Gamma

La prima impressione che si ha, arrivando alla sede dell'associazione *El kamandjati*, nella città vecchia di Ramallah è quella di una grande serenità e di una forte volontà di raccogliersi intorno a un progetto culturale e politico. Una palazzina ristrutturata in modo sobrio ma elegante, in cui trovano spazio varie aule in cui si svolgono lezioni di diversi strumenti musicali e momenti di animazione. La parola araba *El kamandjati* significa "Il violinista" (il *kamandje* è il violino tradizionale arabo) e il progetto dell'associazione è infatti quello di favorire e sviluppare l'educazione musicale tra i bambini e i giovani palestinesi.

Fare musica nei campi profughi

L'associazione è stata fondata nel 2002 da Ramzi Aburedwan, che oggi è un noto violista professionale, ma che ai tempi della prima *intifada*, allora bambino, venne conosciuto nel mondo per una foto che lo ritraeva mentre lanciava pietre contro i carri armati israeliani. Negli anni seguenti, una serie di circostanze fortunate (corsi di iniziazione, borse di studio ecc.), portarono Ramzi Aburedwan a sviluppare il suo talento musicale in Europa, in particolare ad Angers, dove ebbe la possibilità di perfezionarsi negli studi musicali e di fondare, con l'aiuto di diversi musicisti ed istituzioni europee, l'associazione di cui parliamo.

Lo scopo dell'associazione è quello di istituire delle scuole di musica per i bambini palestinesi, in particolare per quelli più vulnerabili, coloro che vivono nei campi di rifugiati. La musica è dunque vista come una via di crescita culturale e di uscita dalla grave situa-

El kamandjati

MAURIZIO DISOTEO

Un'associazione per la musica in Palestina





zione dei bambini palestinesi, che può permettere, tra l'altro, di mantenere viva la memoria culturale della Palestina ma anche di aprirsi al mondo esterno. Questi due obiettivi sono particolarmente importanti in una situazione come quella palestinese, dove l'identità culturale nazionale corre dei seri rischi di dispersione ma dove è anche necessario che essa possa rinnovarsi nel confronto con il mondo esterno. È noto che uno dei problemi dei giovani palestinesi è proprio l'isolamento, anche fisico, a cui sono costretti dalle difficoltà di spostarsi, di viaggiare e di accedere all'informazione e alle istituzioni internazionali a causa dell'occupazione militare e del conseguente impoverimento, anche economico, della popolazione. La ricostruzione di una vita culturale palestinese è un obiettivo che non può essere rimandato a un futuro politico, ma che deve essere perseguito immediatamente e che va di pari passo con l'azione politica.

L'approccio alla musica che viene proposto dall'associazione ha un carattere ludico, in genere vengono realizzati degli atelier nei diversi campi, destinati a far conoscere ai bambini le potenzialità dei diversi strumenti e le loro possibilità espressive. In un secondo tempo, i bambini che lo desiderano possono accedere ai corsi più strutturati, che si tengono nella sede dell'associazione oppure direttamente nei campi. Questi corsi sono tenuti da insegnanti palestinesi oppure europei, alcuni volontari, altri retribuiti dall'associazione o da fondazioni che sono in contatto con essa. Gli strumenti insegnati sono, in accordo con il progetto dell'associazione, sia quelli della tradizione araba sia europei.

Durante l'anno scolastico 2005-2006, che è stato il primo in cui l'attività didattica è stata completamente strutturata. Hanno partecipato alle lezioni in sede oltre cento ragazzi, mentre altrettanti hanno partecipato ai corsi nei villaggi vicini a Ramallah e nei campi di rifugiati.

L'associazione *El Kamandjatnon* opera solo in Palestina, ma, attraverso la sua sede francese organizza concerti di solidarietà, raccolte di strumenti musicali, collaborazioni per favorire gli studi all'estero di giovani musicisti palestinesi. Inoltre, ha intrapreso anche alcune iniziative di animazione e di insegnamento della musica in alcuni campi di profughi palestinesi in Libano, dove si vive una situazione di eradicamento culturale forse ancora più forte che in Palestina. ●



Higher and higher

PINO PATRONCINI

La legge di riforma della scuola approvata in Gran Bretagna dalla Camera dei Comuni nel marzo di quest'anno (458 voti a favore e 115

contro) sembra aver messo d'accordo laburisti e conservatori. Tra i 115 voti contrari ben 52 erano laburisti, mentre nella restante parte degli oppositori c'erano deputati conservatori che accusavano Blair di aver rubato loro l'idea. Una legge più conservatrice dei conservatori, tanto che la stragrande maggioranza dei deputati conservatori non ci ha pensato due volte a votarla

Il riferimento al brano di *rhythm and blues* che scalò le classifiche americane nel 1967 è volutamente ironico, ma "Higher standards, better school for all: more choice for parents and pupils" è uno slogan tutt'altro che ironico e, per quanto possa sembrare surreale, è purtroppo terribilmente reale per il mondo della scuola inglese. È il titolo della legge che alla fine il governo Blair ha varato, un titolo accattivante: "Livelli più alti, scuola migliore per tutti" - e chi non sarebbe d'accordo? - "più scelta per genitori e alunni" - e qui qualche dubbio comincia a serpeggiare. E c'è da dubitare che le cose promesse nel titolo saranno davvero realizzate. E questo da parte di un governo come quello di Blair che aveva voluto marcare positivamente la propria politica scolastica con lo slogan "Education, education, education..." e portando la spesa pubblica per l'educazione dal 4,9 al 5,5 per cento del PIL, assumendo 12.300 nuovi insegnanti e producendo, secondo alcune stime, anche un innalzamento dei risultati degli allievi in *literacy* e matematica.

Privatizzazioni

Non lo diciamo per partito preso. L'elemento qualificante della legge, infatti, sembrano essere le cosiddette "trust schools", vale a dire la possibilità per le scuole di trasformarsi in fondazioni con la possibilità di avere *partner* o *sponsor*: imprese, opere pie, confessioni religiose, associazioni sportive, associazioni di genitori ecc. Secondo il ministro dell'istruzione Ruth Kelly le multinazionali Microsoft, Honda, Toshiba, Vodafone, alcune banche, le chiese cattolica e anglicana, un miliardario mussulmano e molte associazioni avrebbero già annunciato di voler partecipare.

Il cambiamento tuttavia non si limiterà a un cambio di ragione sociale. Concretamente queste scuole saranno proprietarie degli edifici e dei terreni su cui sorgono, recluteranno liberamente i loro insegnanti e avranno anche un qualche margine di manovra sulla accettazione degli allievi. Mentre le altre scuole pubbliche, se non otterranno i risultati dovuti potranno essere chiuse e la loro utenza potrà essere assorbita da altre scuole.

Così stando le cose si rafforzerà la segregazione sociale e etnica, ufficialmente bandita dalle scuole inglesi negli anni Ottanta, come sostiene il sindacato NUT (*National Union of Teachers*) che sta conducendo una campagna in direzione dell'opinione pubblica richiedendo un codice etico che imponga anche alle "trust schools" di accogliere alunni di tutte le classi sociali. L'altro grosso sindacato degli insegnanti, NASUWT (*National Association of Schoolmasters Union of Woman Teachers*), è anche più radicale e chiede una moratoria dell'applicazione della legge.

Blair si giustifica dicendo che «questo è buono per il paese senza tener conto né di dogmi né di dottrine». Per i sindacati si tratta invece di «un più vasto processo di privatizzazione nell'insieme dei servizi pubblici».

D'altra parte questo non è il primo gradino di un processo di privatizzazione: nel 2002 c'era stata l'esperienza delle cosiddette *city academy*, edifici pubblici riabilitati all'uso scolastico in situazioni di quartieri disagiati e a rischio cronico. Oggi ce ne sono 27 che funzionano grazie alla messa disposizione di circa 3 milioni di euro da parte di *sponsor* privati, ma anche grazie a un finanziamento statale di 21.000 sterline medie per alunno contro le 14.000 di una scuola normale.

Certificazioni

Ancora prima, sotto la Thatcher, le scuole inglesi avevano visto aumentare la loro autonomia dai distretti scolastici (LEA)

da cui tradizionalmente dipendevano. Ma avevano visto aumentare anche i controlli attraverso i test nazionali approntati dall'Ofsted, il "famigerato" servizio di valutazione britannico.

Tutto ciò sembra essere il topolino parrotto dalla montagna rappresentata da quel volumone di 400 pagine che fu il rapporto Tomlison, il quale senza sfuggire alle flessibilità ardite del modello britannico, al punto da prevedere percorsi scolastici fondati assolutamente sui livelli di conoscenza e assolutamente sganciati dall'età dei ragazzi, si proponeva però di riordinare il sistema scolastico inglese abbandonando il sistema delle certificazioni e tornando al più tradizionale diploma di fattura continentale. Infatti il sistema delle certificazioni consente agli studenti inglesi di frequentare anche solo una parte delle discipline scolastiche, sicché dopo i 16 anni (limite dell'obbligo scolastico) appena il 38% degli studenti frequenta una scuola completa, dando luogo a una specie di dispersione verticale che le inchieste internazionali non rilevano ma che è invece rilevata dal padronato inglese, il quale si lamenta della parzialità delle preparazioni dei propri dipendenti.

Nulla di rivoluzionario dunque prevedeva Tomlison, ma l'arrivo al ministero di Ruth Kelly, cattolica, con cinque figli, decisa a dimostrare che si può stare nel governo e fare la mamma a cinque bambini, e, soprattutto, in odore di Opus Dei, sembra aver segnato la sua disgrazia? ●

NOTE

1. Il rapporto Tomlison nel proporre soluzioni ai problemi della scuola inglese mischiava elementi che si potrebbero definire positivi e negativi: oltre alle già citate questioni relative a ammissioni di livello anziché di età e oltre alla questione del ritorno ai diplomi al posto delle certificazioni, da un lato proponeva di riquilibrare la formazione professionale dopo i 16 anni, dall'altro però anche di estenderla nella scuola dell'obbligo tra i 14 e i 16 anni. Proponeva inoltre di ridurre il peso delle valutazioni e di fondare i curricula su una parte comune per tutti e una parte differenziata a seconda degli indirizzi. Ma soprattutto la proposta di ridurre il peso delle valutazioni, allentando il controllo sui risultati scolastici, ha trovato una forte ostilità nel mondo politico.

2. Ruth Kelly, all'indomani dell'approvazione della legge di riforma scolastica è stata "promossa" dal ministero dell'educazione a quello dell'uguaglianza. Qui però sono subito esplose le polemiche circa la sua intransigenza cattolica e i suoi legami con l'Opus Dei, anche perché il ministero in questione è quello che si occupa anche dei diritti dei gay e non è passato inosservato il fatto che la Kelly si sia assentata proprio in occasione di ben 12 votazioni alla Camera dei Comuni che riguardavano queste problematiche. Le notizie di queste polemiche hanno rinfocolato a loro volta a livello europeo le polemiche sulle *lobby* dei gay e sulle supposte discriminazioni nei confronti delle personalità politiche cattoliche, già esplose con la vicenda Buttiglione.



Zapatero, i diritti fondamentali e le grandi scimmie

MASSIMO FILIPPI

I diritti umani nella formulazione che conosciamo nascono in risposta agli orrori del “secolo breve”, con il fine esplicito di costituire un’invalicabile barriera di protezione nei confronti della violenza *istituzionalizzata*. E dove oggi troviamo violenza istituzionalizzata se non nel modo in cui trattiamo gli animali non umani?

«Subito dopo il ridicolo di negare una verità evidente, c'è quello di darsi molta pena per difenderla, e nessuna verità appare più evidente di questa: gli animali sono dotati di pensiero e di ragione, come gli uomini.» [David Hume, *Trattato sulla natura umana*]

Forse la caratteristica più tipica degli umani è quella di mostrare una spiccata capacità di discriminare individui identici sotto tutti gli aspetti moralmente rilevanti (e quindi meritevoli di uguale considerazione) sulla base di differenze biologiche, quali il colore della pelle o il genere di appartenenza. Tuttavia, gli sviluppi recenti delle principali dottrine morali e l'accumularsi di evidenze scientifiche incontrovertibili hanno scardinato le credenze su cui le varie discriminazioni intraumane trovavano terreno fertile. I diritti fondamentali (quelli alla vita, all'integrità fisica e alla libertà) sono infatti riconosciuti, almeno sulla carta, a tutti gli appartenenti alla specie *Homo Sapiens*. Ma può il riconoscimento di tali diritti coincidere al 100% con i confini di una specie? La barriera di specie non è forse un'altra delle molteplici differenze biologiche prive di significato morale di volta in volta chiamate in causa dai gruppi dominanti per discriminare e sfruttare altri?

Queste considerazioni stanno alla base dell'antispecismo¹, che afferma che è moralmente ingiusto accordare differenze di considerazione ad appartenenti a specie differenti. In tale contesto, si

inserisce il cosiddetto “Progetto grande scimmia”, proposto nel 1993 da Paola Cavalieri e Peter Singer². Per questi filosofi scimpanzé, gorilla, bonobo e orangio vanno inseriti nella comunità morale degli uguali accordando loro quella protezione morale e legale di cui attualmente godono solamente gli umani. Dalla sua formulazione il “Progetto grande scimmia” si è trasformato in legge in Nuova Zelanda e, almeno in parte, tramite il divieto delle pratiche vivisettorie sulle grandi scimmie, in Gran Bretagna, Austria, Olanda e Svezia. Recentemente, il governo Zapatero, già impegnato ad abbattere altre barriere discriminatorie, ha fatto proprie le istanze del “Progetto grande scimmia” e sta discutendo una proposta di legge che riconosca i diritti fondamentali alle scimmie antropomorfe. La proposta Zapatero non ha mancato di suscitare reazioni negative. La Chiesa ha invitato a non cadere nel *ridicolo* concedendo alle grandi scimmie quello che viene negato agli embrioni e *Amensty International* si è chiesta con sorpresa come sia possibile pensare ai «diritti delle scimmie [...], quando ancora non li si riconoscono a molte persone»³. Ma è davvero ridicolo riconoscere i diritti fondamentali alle grandi scimmie? Si può considerare razionale un'argomentazione che discrimina un gruppo sulla base del fatto che anche ad altri vengano negati gli stessi diritti? Siamo proprio sicuri che il concetto di “persona” sia applicabile solo agli individui della nostra specie? E, infine, chi cade nel ridicolo? Zapatero e il suo governo che cercano di abbattere il

pregiudizio irrazionale che nega i diritti fondamentali a esseri che posseggono al di là di ogni ragionevole dubbio molte delle caratteristiche che riteniamo moralmente importanti o chi, nelle parole di Hume, si ostina a negare «una verità evidente»?

Come individuato da James Rachels⁴, con Darwin si apre una nuova stagione scientifica che *mina* irrimediabilmente il valore consolidato della totale eccezionalità della nostra specie sottraendo ad esso le credenze che lo rendono *prima facie* plausibile. Stagione che si è andata arricchendo con l'introduzione nella biologia evoluzionistica della nozione di storicità (tale per cui non esiste alcun disegno intelligente che necessariamente porti alla comparsa della nostra specie), con la “scoperta” delle menti animali, con quegli studi che hanno mostrato come le scimmie antropomorfe siano in grado di usare i nostri codici linguistici, con gli sviluppi della paleoantropologia secondo i quali si sono evolute e sono coesistite nel corso di milioni di anni varie specie del genere *Homo*, con la biologia molecolare, che ha evidenziato come la distanza genetica tra noi e gli scimpanzé (1,6%) sia inferiore a quella tra scimpanzé e gorilla (3,6%) e, infine, con la nuova classificazione cladistica delle specie che prevede che anche gli scimpanzé e i bonobo appartengano a pieno titolo al genere *Homo*⁵. Questi dati scientifici mostrano inequivocabilmente come la specie umana altro non sia che una grande scimmia africana separatasi molto recentemente dalle altre specie conso-

relle⁶. Quindi, se non vogliamo cadere nel ridicolo, non possiamo non pensare di dover estendere i diritti *umani* almeno alle altre specie del genere *Homo* e cioè a *Homo paniscus* (bonobo) e a *Homo troglodytes* (scimpanzè comune).

A questo punto, allora, ci si dovrebbe chiedere quali criteri dovremmo adottare per accordare i diritti fondamentali, una volta caduto il pregiudizio di specie? Anche se la nozione di diritto è argomento controverso e di difficile fondazione, è comunemente accettato che i diritti fondamentali dovrebbero discendere dal riconoscimento di interessi altrettanto fondamentali. E così l'onere della prova, sulla base dei dati ricordati, spetta a chi intende negare che per le grandi scimmie questi coincidano per larga parte con i nostri. Le grandi scimmie, infatti, sono nel mondo, sanno di esserlo e, ragionevolmente, intendono restarvi indipendentemente dai vantaggi che altri individui possano trarre dal loro sfruttamento⁷. Esse, pertanto, avranno, come minimo, l'interesse a rimanere in vita, a mantenere la propria integrità fisica e a veder rispettate le proprie caratteristiche etologiche. In questo ambito, la nozione di *intenzionalità* riveste un ruolo centrale. È infatti plausibile che un qualsiasi essere in grado di percepire piacere/dolore avrà un certo grado di intenzionalità che, seppur precosciente e di breve estensione temporale, farà sì che l'esperienza presente verrà confrontata con quelle passate al fine di stabilire un comportamento futuro di ricerca di ciò che è ritenuto positivo o di allontanamento da ciò che è ritenuto negativo⁸. L'intenzionalità, anche ridotta ai minimi termini, si rivela nozione di estrema rilevanza etica, qualora accettiamo, seguendo Alan Gewirth⁹, che proprio sull'intenzionalità si fonda il riconoscimento degli stessi diritti umani. In altre parole, a tutti gli esseri dotati di intenzionalità, e sicuramente alle grandi scimmie, non può non essere accordata la considerazione morale in senso stretto e cioè quella serie di fondamentali diritti negativi (e cioè il diritto a non essere uccisi, a non essere torturati e a non essere imprigionati senza giusta causa) che accordiamo a tutti gli umani e che a loro sono stati negati sulla base di pregiudizi irrazionali. La capacità di provare piacere/dolore agisce quindi come una "spia" per accertare la presenza di intenzionalità, intenzionalità che dovrebbe conseguire nel riconoscimento alle grandi scim-

mie non solo del diritto a vivere dignitosamente ma di una ben più ampia protezione (ad esempio, le grandi scimmie non possono essere utilizzate per la ricerca biomedica, ancorché non dolorosa e seguita da "soppressione umanitaria", ma devono essere lasciate vivere nel loro ambiente e secondo le loro esigenze etologiche, possibilmente senza alcuna interferenza umana). Infine, val la pena di ricordare che i diritti umani nella formulazione che conosciamo nascono in risposta agli orrori del "secolo breve", con il fine esplicito di costituire un'invalicabile barriera di protezione nei confronti della violenza *istituzionalizzata*. E dove oggi troviamo violenza istituzionalizzata se non nel modo in cui trattiamo gli animali non umani¹⁰?

Se da un lato il PGS è un passo verso la realizzazione di un mondo più giusto, dall'altro, non può non apparire come un'ulteriore inclusione parziale nella sfera della considerazione morale che, necessariamente, porta all'esclusione di miliardi di altri individui che avrebbero tutte le ragioni per essere trattati con rispetto. Perché considerare solo le grandi scimmie e non tutti i mammiferi? E siamo poi così sicuri che i pesci non abbiano interessi fondamentali che pure dovrebbero essere difesi? Dove, secondo giustizia, dovremmo tracciare la linea della considerazione morale? Se l'accusa al PGS di essere una forma di "specismo moderato"¹¹ è valida sul piano teorico va tuttavia ricordato che il PGS si autodefinisce più come un dispositivo strategico che come una nuova "metafisica"¹². L'assunto di base dei proponenti del PGS è, infatti, quello di "disarticolare", per la prima volta nella storia, la sfera della considerazione morale dall'appartenenza alla specie *Homo Sapiens*, consentendo così di aprire scenari ben più favorevoli di quelli attuali per molti altri non umani. Con l'ulteriore vantaggio che un tale iniziale allargamento delle mura della *polis* ai non umani si dovrebbe tradurre anche in una maggiore protezione per chi, facendone già parte *de jure*, non lo è ancora *de facto* (cioè quella gran massa di umani, le cui speranze lo stesso Zapatero ferma ingiustificabilmente sulle mura delle fortezze occidentali). In chiusura, resta un'ultima domanda: quando il PGS potrà essere discusso anche in Italia? I nostri politici, che non esitano a definire *kapò* i parlamentari europei, non dovrebbero temere di incorrere nell'accusa di essere ridicoli, qualora volessero iniziare a discuterne seriamente. ●

NOTE

1. Per una disanima aggiornata ed esaustiva del significato del termine "specismo" come delle basi filosofiche e delle conseguenze pratiche delle varie dottrine antispeciste si rimanda a Joan Dunayer, *Speciesism*, Ryce Publishing 2004.
2. Paola Cavalieri e Peter Singer (a cura di), *Il progetto grande scimmia. Eguaglianza oltre i confini della specie umana*, Theoria 1994. Ulteriori contributi al progetto sono reperibili nel numero monografico *The Great Ape Project* della rivista *Etica&Animali* numero 8, 1996.
3. Queste dichiarazioni sono state riportate, ad esempio, dal quotidiano *La Repubblica* in data 25 Aprile 2006.
4. James Rachels, *Creati dagli animali. Implicazioni morali del darwinismo*, Edizioni di Comunità 1996.
5. Tutta questa mole di dati scientifici (e molti altri) è ampiamente presentata in Paola Cavalieri e Peter Singer (a cura di), *Il progetto grande scimmia*, op cit, pp. 37 - 172.
6. Per la definizione della specie *Homo Sapiens* come una delle varie grandi scimmie africane di recente comparsa si vedano, tra gli altri, Richard Dawkins, *Il cappellano del diavolo*, Raffaello Cortina Editore 2004 e Juan Luis Arsuaga, *Luce si farà sull'origine dell'uomo*, Feltrinelli 2006.
7. Queste sono le caratteristiche essenziali di quegli esseri che Tom Regan ha efficacemente definito "soggetti-di-una-vita". Un'esauritiva definizione di queste caratteristiche è rintracciabile in Tom Regan, *Gabbie vuote. La sfida dei diritti animali*, Edizioni Sonda 2005, pp. 88-91.
8. Una brillante ricostruzione dello sviluppo dell'intenzionalità e quindi della libertà a partire dalle forme di vita più semplici è quella di Hans Jonas, *Organismo e libertà. Verso una biologia filosofica*, Einaudi 1999.
9. Alan Gewirth, *Reason and morality*, University of Chicago Press 1978.
10. Un parallelo terribile, ma di difficile confutazione, tra gli orrori nazisti e l'orrore dell'attuale trattamento che riserviamo ai non umani è condotto da Charles Patterson, *Un'eterna Treblinka. Il massacro degli animali e l'Olocausto*, Editori Riuniti 2003.
11. Tale è l'accusa mossa al PGS, ad esempio, da Joan Dunayer, *Speciesism*, op cit, pp. 113-120.
12. Paola Cavalieri e Peter Singer (a cura di) *Il progetto grande scimmia*, op cit, p.8.

Seveso trent'anni dopo

Il 10 luglio 1976 dall'Icmesa, la fabbrica chimica di Meda, fuoriuscirono tetraclorodibenzo-p-diossina e altre sostanze tossiche che contaminarono il 54% del territorio di Seveso, il 52% di quello di Cesano Maderno, il 20% di quello di Meda e il 18% di quello di Desio. Dal 2001 Legambiente, insieme al Comune di Seveso, alla Fondazione Lombardia per l'Ambiente e, successivamente, alla Fondazione Corriere della sera e alla Regione Lombardia, ha lavorato al progetto di ricerca storico-scientifica "Il ponte della memoria", per costruire un archivio sull'evento "diossina", un'opportunità educativa.

Info www.boscodellequerce.it,
www.legambienteseveso.org,
www.comune.seveso.mi.it



Imparare l'austerità

ANGELO CHIATTELLA

Nella scuola italiana si cerca (faticosamente) di creare tra gli studenti e le loro famiglie maggiore consapevolezza ed atteggiamenti più attenti nei confronti di un bene prezioso e fondamentale per la nostra vita quale è l'energia

Ogniqualvolta il costo della benzina tocca un nuovo picco – regolarmente definito storico dai cultori del sensazionalismo meno fantasiosi – si riaccendono per un attimo sui *mass media* e nei *talk-show* i dibattiti sulla questione energetica, dove politici ed esperti si confrontano con proposte e ricette, dirette, nella maggior parte dei casi, più a tranquillizzare il grande pubblico sulla continuità e solidità dell'attuale modello energetico, che a sottoporre alla sua attenzione la necessità e la possibilità di una sua drastica revisione. Ma i prezzi, tutti i prezzi energetici, continuano a crescere e con essi aumentano disagio ed incertezza mentre, anche al di fuori delle solite ristrette minoranze, sempre meno vago si profila il convincimento che l'attuale modo di consumare e produrre energia stia entrando in una fase di crisi irreversibile.

Promosso l'ENEA

Un parziale indicatore di questo stato di cose è, ad esempio, l'attenzione che nelle scuole dei Paesi più industrializzati viene in modo crescente rivolta ai temi energetici attraverso l'attivazione di svariate iniziative quali lo sviluppo e l'introduzione di specifici percorsi didattici riguardanti appunto questi temi, l'insegnamento e la sperimentazione delle nuove tecnologie riguardanti l'uso delle fonti d'energia rinnovabile, la sensibilizzazione degli studenti ad assumere, nello svolgimento delle loro attività quotidiane, comportamenti che siano indirizzati al risparmio ed all'uso razionale dell'energia. Seppure con non pochi ritardi e le lentezze, anche nella scuola italiana tale attenzione inizia a farsi strada, grazie soprattutto all'impegno volontaristico di molti insegnanti, e a tutt'oggi sono centinaia ormai le scuole dove l'energia solare ha in un qualche modo fatto la sua comparsa nella didattica. Dalla semplice applicazione a fini dimostrativi e/o produttivi di pannelli fotovoltaici e di pannelli solari termici, ai progetti formativi di educazione energetico-ambientali di

varia gradazione, alla realizzazione di veri e propri laboratori scolastici dove si insegna a realizzare e gestire impianti per l'impiego di questa e di altre fonti energetiche alternative. Su quest'ultimo aspetto c'è da registrare lo stimolo e l'impegno dell'ENEA, il maggiore centro di ricerca italiano in campo energetico, che negli scorsi anni oltre alla creazione di un sito internet (purtroppo non aggiornato) di scuole impegnate in questa sperimentazione, ha pubblicato una piccola serie di Linee Guida appositamente ideata per la didattica sulle fonti d'energia rinnovabile, offrendo gratuitamente copie dei vari volumi a tutti i docenti interessati ad affrontare nelle loro scuole questo genere di insegnamento. Attualmente particolarmente attive e volenterose su questo fronte si stanno anche rivelando molte Amministrazioni provinciali che attraverso la promozione ed il finanziamento di progetti ed iniziative di vario genere stanno contribuendo non poco a diffondere nel mondo scolastico, sia pure con sensibili squilibri territoriali, le tematiche sull'uso razionale dell'energia e sulle notevoli potenzialità dell'energia solare.

A scuola senz'auto

Altra iniziativa in campo energetico assunta da numerose scuole del nostro Paese, sulla scia peraltro di quanto già avviene in altri stati europei (vedi www.schoolway.net), è il tentativo di promuovere una riduzione dei costi energetici derivanti dall'andare a scuola in macchina accompagnati dai genitori. Nelle medie e grandi città italiane tale consuetudine interessa tra il 35% ed il 50% degli studenti con conseguenze ovviamente rilevanti, anche solo in termini quantitativi, sui consumi complessivi di carburante e sui livelli d'inquinamento urbano. Per convincere studenti e genitori ad andare a scuola senz'auto, in diverse città sono state avviate iniziative congiunte scuole-Comune per una "mobilità scolastica sostenibile". Si tratta in

La scuola fa energia

Dal 2008 l'impianto pilota dell'Istituto tecnico statale "Ettore Conti" di Milano produrrà e venderà, immettendola nella rete elettrica nazionale energia pulita. Si tratta della prima di 48 scuole che installeranno pannelli solari fotovoltaici nell'ambito di un progetto finanziato per 7,2 milioni di euro dall'Amministrazione provinciale milanese.

gran parte di progetti sperimentali piuttosto differenziati, in quanto basati sulle specificità socio-ambientali locali, che vanno dall'"Happy Bus" di Parma – ovvero un servizio cittadino di bus riservato esclusivamente all'utenza scolastica, dotato di accompagnatori e con percorsi quasi porta a porta – alla realizzazione di reti cittadine di itinerari casa-scuola da percorrere a piedi o in bici, da soli o in gruppo, ma tutti comunque attrezzati, e qui sta l'altra novità, con accorgimenti e protezioni in grado di assicurare per l'intero tragitto a genitori e studenti la massima tranquillità e sicurezza.

In questo quadro di impegno della scuola sul versante dell'educazione energetico-ambientale non poteva mancare anche il caso limite. Da oltre dieci anni l'ITIP "L. Bucci" di Faenza partecipa, grazie all'abnegazione di un suo insegnante e al sostegno economico di *sponsor* privati, alla Shell Eco Marathon – la sponsorizzazione solleva qualche perplessità – una corsa internazionale piuttosto famosa aperta a istituti superiori e università di tutt'Europa, dove sono chiamati a gareggiare e ad essere premiati prototipi di veicoli, studiati e realizzati da professori e studenti, che consumino in assoluto le minori quantità possibili di carburante. Nell'edizione di quest'anno, l'ITIP di Faenza ha presentato una *citycar* ad idrogeno in grado di percorrere 246 km con l'equivalente di un litro di benzina. Un risultato certo ben al di sotto del record di 3.836 km stabilito dagli studenti del Politecnico di Zurigo, ma del tutto apprezzabile considerato il modesto bilancio finanziario a disposizione del professore e del suo gruppo di studenti.

Bocciato l'ENEL

Mentre dunque nella nostra scuola si cerca faticosamente di creare tra gli studenti e le loro famiglie maggiore consapevolezza ed atteggiamenti più attenti nei confronti di un bene prezioso e fondamentale per la nostra vita quale è l'energia, in televisione un recentissimo, ed indecente, *spot* dell'ENEL ha, per diversi giorni e nelle ore di massimo ascolto, incitato il pubblico al consumo, o meglio allo spreco di energia elettrica, per approfittare il più possibile della tariffa serale ribassata. Se, come sostengono diversi esperti, l'austerità energetica o l'impariamo da noi o tra breve ce la imporrà duramente, e a caro prezzo, la termodinamica, i prossimi anni si prospettano, con questo genere di cultura aziendale, assai burrascosi. ●

media

Biografie per crescere

FRANCESCA CAPELLI

Intervista a Vanna Cercenà. Una vita dedicata ai ragazzi: come dirigente scolastica e come scrittrice. Tra i suoi libri, molti dei quali pubblicati con la casa editrice Fatatrac di Firenze, si occupano di intercultura ed educazione alla legalità. Poi è passata con successo alla narrativa, con vincitori di numerosi premi. Accanto a questi, spicca un'interessante produzione di biografie al femminile. Scegliendo donne "scandalose" e controverse. Dopo Rosa Luxemburg e la principessa Sissi, ritratta in modo diverso dal personaggio sereno e fiabesco descritto da certi film e cartoni animati, si è occupata di Frida Kahlo, la pittrice messicana nata nel 1907 e morta nel 1954



PAGINA
43

Come è nata l'idea di un libro dedicato a Frida Kahlo?

Visitai la sua casa-museo a Città del Messico molti anni fa. Rimasi molto impressionata, perché era un luogo "vivo". Volevo scrivere non solo su Frida, ma evocare l'atmosfera di grande fermento politico e culturale di Città del Messico in quegli anni. Ho letto le biografie sulla pittrice scritte da altri, il suo diario, i cataloghi delle mostre dedicati a lei.

Non ha avuto timori a proporre la vita di un personaggio tanto controverso?

No, perché sono convinta che ai ragazzi si possa dire tutto. Ovviamente nel modo giusto. Io comunque cerco sempre di non dare giudizi morali sui miei personaggi¹. Per scrivere la vita della principessa Sissi ho letto tantissimo di quanto era stato scritto da altri su di lei, sia a favore, sia contro.

La biografia è un genere considerato noioso, quasi "notarile"...

Per me non è così. Mentre scrivo, mi sembra di vivere la vita dei miei personaggi, di averli accanto¹. Non a caso uso il tempo presente. Certo, bisogna evitare di essere piatti, altrimenti si uccide tutta la tensione e l'emozione in chi legge. Io ho inventato dialoghi, cose che Frida forse non ha detto, ma che potrebbe aver detto. Il bello delle biografie è proprio questo: entrare in un mondo collegato alla storia.

E c'è interesse nei ragazzi?

Sì. È vero quello che si dice di loro, che non conoscono la storia. Ma stimolati nel modo giusto reagiscono. Spesso leggono i miei libri perché lo dice un insegnante, ma poi si appassionano. Sono una ex dirigente scolastica, ho passato una vita con i ragazzi e credo di conoscerli.

Quali sono gli scrittori che l'hanno influenzata?

Da bambina ero una lettrice vorace. Ho letto tutti i classici. Il mio libro preferito era *Bibi, una bambina del Nord* di Karin Michaelis, un'autrice danese (è stato recentemente ripubblicato da Salani). I libri mi hanno dato tanto e ora vorrei restituire un po' di questa ricchezza. ●

NOTA

1. Vanna Cercenà è autrice anche di *La rosa rossa – Il sogno di Rosa Luxemburg*, EL, 2004, 154 pagine, 12 euro e di *La più bella del reame – Sissi, imperatrice d'Austria*, EL, 2005, 154 pagine, 12,50 euro. Per ulteriori informazioni sulla sua bibliografia visitate il sito: <http://digilander.libero.it/cercena>

Biografie come racconti

Da qualche anno a questa parte, diversi autori per ragazzi hanno deciso di pubblicare intere collane dedicate alle vite di personaggi famosi. Ha iniziato Salani, con la collana "Morto che parla", sull'onda della fortuna della serie "Brutte storie", "Brutte scienze" e "Brutta geografia". I personaggi di "Morto che parla" spaziano dalla storia antica (Spartaco), alla letteratura per l'infanzia (Roald Dahl, scelta interessante anche se un po' autoreferenziale, visto che Salani è anche l'editore della *Fabbrica di cioccolato* e dei suoi altri romanzi). Il pregio della collana è l'utilizzo di linguaggi propri del fumetto e del registro comico (in grado di attrarre anche lettori deboli), che si coniuga a una grande precisione storica. Ancora più attivo in questo campo è Editoriale Scienza, che ha in catalogo ben due collane di biografie. La prima si intitola "Lampi di genio", è dedicata agli scienziati del passato ed è curata sia nei testi sia nelle illustrazioni dallo scrittore-fumettista-didattologo Luca Novelli, che si è misurato con personaggi del calibro di Archimede, Galileo, Volta, Darwin, Einstein, Edison. La presenza di un'unica "mano" rende la collana fortemente riconoscibile e connotata, nel bene e nel male. Sempre Editoriale Scienza ha deciso di dedicare una serie di titoli alle biografie di donne scienziate: Marie e Irène Curie, Lise Meitner, Margherita Hack e Dian Fossey. La scrittura e le illustrazioni sono affidate, a rotazione, a donne: dalle scrittrici Simona Cerrato e Vichi De Marchi, a illustratrici come Grazia Nidasio. [F.C.]



The end

MARIA LETIZIA GROSSI

Claudio Magris sostiene che, «in un romanzo, la più bella cosa, almeno per chi scrive, è l'epilogo. Tutto è già accaduto, scritto, risolto, i personaggi vivono felici e contenti o sono morti, è la stessa cosa, in ogni caso non può succedere più niente. Lo scrittore tiene l'epilogo fra le mani, lo rilegge, magari cambia una virgola, ma al riparo da ogni rischio»¹. Penso che per un lettore o una lettrice non sia affatto così, quando un romanzo ci piace non vorremmo che finisse mai. I distacchi sono duri, anche quelli letterari. Mettendo da parte le malinconie degli addii, vi propongo questa volta di lavorare in classe sui finali

Adesso non voglio consigliarvi di cominciare a leggere un libro dalla fine, voglio solo sottolineare quanto un finale possa dirci e farci capire sull'intero libro, sull'organizzazione della trama e della struttura narrativa, su quello che pensa l'autore o l'autrice a proposito della scrittura (sulla sua poetica, per dirlo in modo più colto), ma anche a proposito di fatti che vadano al di là del testo, insomma sulla sua idea della vita.

I finali si dividono sostanzialmente in due categorie: quelli in cui succede qualcosa e quelli in cui non succede nulla. Tra i primi ci sono i finali che io chiamo "naturali", quelli in cui il libro finisce perché la storia si estingue. Ad esempio, in un romanzo biografico, quando muore l'eroe. Penso alla splendida pagina finale de *L'opera al nero*. «Non vedeva più, ma i rumori ancora lo raggiungevano [...] nel corridoio risuonarono passi precipitosi [...] Un momento prima il terrore avrebbe afferrato l'agonizzante all'idea di essere ripreso e costretto a vivere e morire qualche ora di più. Ma l'angoscia ormai era cessata: era libero; l'uomo che veniva verso di lui poteva esser solo un amico. Fece o credette di fare uno sforzo per sollevarsi, senza saper chiaramente se lo soccorrevano o se al contrario era lui che portava aiuto [...] Non oltre è dato andare nella fine di Zenone»².

Anche là dove i personaggi siano tanti e tante le vicende che si intrecciano, possiamo trovare il finale "naturale" quando termina la situazione che ha dato origine al libro. In *Suite francese*, il secondo romanzo, *Dolce*, finisce quando il reggimento dell'ufficiale tedesco, di cui la signora francese si è innamorata, lascia il paese³. Sempre tra quelli in cui succede qualcosa, ci sono i cosiddetti epiloghi col *Deus ex machina*, quelli in cui interviene un elemento nuovo e risolutivo a dare una svolta ad una storia che altrimenti an-

drebbe a lungo avanti su un binario. Tra quelli proprio evidenti, mi viene in mente la «benedetta anestesia», che chiarisce le idee al protagonista irrisolto di *La forza del passato*⁴, o, senza dubbio ancor meno ignorabile, la meravigliosa e terribile eclissi totale di sole in *Sono pazzo di te*⁵.

Ci sono altre storie in cui la situazione continua a dipanarsi, aggiungendo o modulando qualcosa rispetto ai dati iniziali, introducendo variazioni sul tema, ma sostanzialmente lasciando in sospeso un cambiamento finale. Succede soprattutto nei racconti, dove interessa di più sezionare una data situazione o analizzare dei personaggi piuttosto che portare avanti una trama. Spesso però in questi casi ciò che succede è una nuova consapevolezza da parte del o dei protagonisti. È quello che capita al ragazzo di *Nessuno diceva niente* di Raymond Carver⁶. In altri casi l'epilogo è lasciato volutamente aperto, saranno lettori e lettrici continuare a modo loro il libro. Leggendo e discutendo di epiloghi, si possono fare dei lavori di scrittura molto interessanti. Oltre al classico fornire un

incipit e chiedere di completare il racconto o semplicemente di scriverne la pagina finale (avendo messo tra parentesi nella mente o solo ipotizzato la parte centrale), si può proporre un epilogo e chiedere di mutarlo in tutti gli altri modi di cui abbiamo parlato. Oppure proporre di ricostruire la tipologia della trama e della struttura dopo aver letto solo le pagine finali. O ancora far scrivere a ragazzi e ragazze come si pongono di fronte a un epilogo, alla fine di qualcosa, di una situazione, di un rapporto: una pagina tutta loro su come praticano la difficile scienza degli addii. ●

NOTE

1. Claudio Magris, "Essere già stati", in *Storie*, a cura di Nadine Gordimer, Feltrinelli, 2005, p. 240.
2. Marguerite Yourcenar, *L'opera al nero*, Feltrinelli, 1989, p. 249.
3. Irène Némirovsky, *Suite francese*, Adelphi, 2005.
4. Sandro Veronesi, *La forza del passato*, Bompiani, 2000.
5. Rossana Campo, *Sono pazzo di te*, Feltrinelli, 2001.
6. Raymond Carver, *Tutti i racconti*, Meridiani Mondadori, 2005.



François Laplantine e Alexis Nouss, *Il pensiero meticcio*, Elèuthera, Milano 2006, pp. 104, euro 9

Non è più solo una questione teorica, quella del meticcio, ma una questione culturale e politica che si ripropone ogni giorno nei dibattiti sulla sicurezza, sull'identità europea, sul rapporto tra l'occidente e gli altri. Il meticcio pone in questione le identità e la rivendicazione dell'identità per esclusione (noi/loro), ha proprio lo scopo di costruire la "purezza" in contrapposizione all'incrocio e al meticcio. Basta fare una passeggiata in una qualsiasi grande città per vedere uno accanto all'altro incarnati, nei manifesti, nei quartieri, nelle persone, alcuni paradigmi antropologici della nostra società complessa: la rivendicazione identitaria della purezza impossibile (la Grande Famiglia Bianca sorridente che si tiene per mano), il multiculturalismo come logica della integrazione, più o meno forzata dei distinti (nei manifesti dei politici: i tentativi di introdurre qualche persona di colore in quadri troppo bianchi; oppure ben più intensi, ricordate i manifesti di Benetton di qualche anno fa? Bambini di pelle diversa sorridono dai manifesti. Che cosa si trasmette accostando questi visi? Che esistono delle diversità di fondo, che magari coesistono, ma "fotografandole" le si congela, le si fissa e le si rende immutabili) e infine il meticcio, il *crossover* che attraversa confini e definizioni di genere, di razza, di cultura.

Il meticcio rovescia la logica dell'origine, dell'identità primigenia, della purezza mitica e osa affermare che non c'è un'origine definita, che alla base di tutto c'è proprio la continua mescolanza, il meticcio, l'indefinitezza.

«Tutte le cose sono a questo mondo mescolate...»

FILIPPO TRASATTI

Meticcio: meticcio, mischiato, mescolato, sanguemisto, ibrido, frutto di un incrocio tra le razze. Parole che circolano sempre più velocemente, e che con la velocità hanno cambiato e continuano a cambiare senso

«Tutte le cose sono a questo mondo mescolate...», diceva lo scettico Pierre Charon, l'amico di Montagne, che gli autori citano all'inizio della sezione che ha lo scopo di fornire una fondazione teorica del pensiero meticcio. Ma come può darsi un paradigma del meticcio, se questo rifiuta per definizione ogni de-finizione? E d'altro canto come si può evitare che il meticcio diventi solo uno slogan, commercializzato e depotenziato, fagocitato da pubblicitari rampanti e modaioli?

Incroci e migrazioni

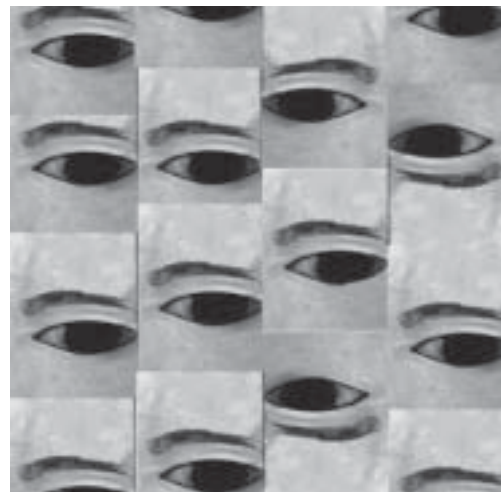
In primo luogo non è male ricordarci che non siamo gli unici a vivere oggi questi progressi di trasformazione per incrocio e migrazione: gli autori ce lo ricordano nella prima parte, più storica, che fa riferimento al crogiolo del Mediterraneo, dell'epoca ellenistica, alle città laboratori come Bisanzio e Alessandria, all'"invenzione" delle Americhe, fino ad arrivare alla straordinaria Vienna agli inizi del XX secolo. Questa storicizzazione ci è utile però solo se si studiano le diverse culture e civiltà del passato non solo come entità a sé stanti nella loro differenza (come vuole la vulgata dello studio delle civiltà), ma invece evidenziandone le somiglianze, gli incroci, per scoprire che in realtà ogni cultura, del passato e del presente, ha costruito la sua specificità proprio connettendosi ad altre culture. Senza dimenticare inoltre che queste connessioni e incroci sono stati spesso forzati, effetto della conquista militare o commerciale.

Possiamo vedere all'opera questo continuo meticcio anche sincronicamente in spazi diversi, seguendo l'opera e le osservazioni dei linguisti che studiano quel centinaio di lingue creole o pidgin che ci sono nel mondo; oppure gli etnologi che indagano gli effetti su popolazioni un tempo isolate della cultura dei paesi tecnologicamente avanzati; o an-

cora i sociologi urbani che esplorano le culture giovanili nelle metropoli.

Resta comunque la difficoltà teorica, come dicono gli stessi autori, una volta analizzata e superata la logica della separazione e della contrapposizione, di proporre un pensiero meticcio, scabroso e talvolta paradossale, senza fondamenti certi, capace di esprimere le trasformazioni, le mutazioni, le metamorfosi, al posto dell'episteme, della identità e della stabilità.

Per far questo è necessario che il pensiero si apra alle contaminazioni, che non resti prigioniero degli steccati disciplinati, ma attraversi quei luoghi dell'arte, della musica, della cultura viva multimediale dove già il meticcio è incessantemente all'opera e produce mutamenti. E il principale merito di questo piccolo libro è proprio quello di mostrarci all'opera già nella scrittura un meticcio tra "alto" e "basso" nella nostra cultura globalizzata, capace di ri-connettere la musica Klezmer e la filosofia dell'apax, il collage e l'epistemologia meticcio. ●



libri sulla scuola

Chiara Acciarini, Alba Sasso, Prima di tutto la scuola, Melampo, Milano 2005, pp. 154, euro 12

Bello il libro di Chiara Acciarini e Alba Sasso. Bello e soprattutto utile. Perché in un momento come questo, di grandi attese ma anche grande confusione, si pone l'obiettivo di fare il punto e indicare da cosa ripartire. Dov'è la scuola e cosa l'attende non sono questioni da poco. Le autrici fanno una scelta tanto semplice quanto desueta, quella di riflettere sul futuro della scuola partendo dal suo passato e da una lettura attenta dei dati quantitativi e qualitativi. Nel primo capitolo, infatti, si ripercorrono le tappe più significative della storia della scuola italiana dell'ultimo secolo, mettendone in evidenza trasformazioni e immobilismi. Nel secondo, propongono un'elaborazione dei dati quantitativi più recenti da cui emerge un quadro molto completo dell'attuale situazione scolastica. In effetti, la scuola italiana ha tentato di rispondere alle nuove esigenze della società industrializzata, ma lo ha fatto in un modo tutt'altro che sistematico e coerente. Negli anni recenti si sono avute trasformazioni anche profonde degli assetti scolastici, quasi delle miniriforme che hanno tuttavia proceduto per via amministrativa. Il paese non è mai stato investito del problema, e nemmeno la politica ne ha fatto un tema centrale da affrontare nella sua complessità. Di conseguenza nessuna delle innovazioni introdotte è riuscita a raggiungere il livello della struttura complessiva ed a modificare in maniera definitiva il nostro sistema d'istruzione. Come scrivono le autrici, si è innovato senza trasformare e i dati quantitativi che vengono presentati mettono bene in evidenza lo stato di sofferenza che ancora attanaglia la scuola. Acciarini e Sasso sono anche personaggi politici di rilievo, ed è in particolare quest'ultima considerazione che fa salutare con soddisfazione la loro riflessione sugli errori del centrosinistra, che nella precedente esperienza di governo del paese si illuse di poter dar vita ad una stagione di riforme senza curarsi di confrontarsi e coinvolgere proprio i soggetti che quelle riforme avrebbero dovuto rendere operative. Si trattò di un riformismo "senza capacità di ascolto" che così facendo perse la risorsa più preziosa, quella del confronto delle proposte con la scuola viva, rappresentata da coloro che nella scuola lavorano e studiano. Nel capitolo finale le autrici propongono i "paletti" necessari per ripartire e riparare ai danni di cin-

que anni di politica di centrodestra. Prima di tutto, quindi, la scuola, pubblica, dell'inclusione e della cittadinanza. In una parola, della Costituzione. E da subito rimettere in moto le scuole. Di questo c'è bisogno: il problema non è tanto quello di elaborare una nuova riforma globale e complessiva ma appunto di ridare la parola alle scuole affiancandosi e sostenendo le esperienze più significative – soprattutto di ricerca e sperimentazione – che in questi anni comunque non sono mancate.

GIUSEPPE BAGNI

Anna Rita Nutarelli, Walter Pilini, «La filosofia è una cosa pensierosa». Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana, Morlacchi Editore, Perugia 2005, pp. 259, euro 13

«La filosofia è una cosa pensierosa». Parola di chi l'ha provata. Cioè i bambini della Scuola primaria di Chiugiana (Perugia) impegnati da qualche anno, con i loro insegnanti (Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini), in laboratori «a curvatura filosofica». Dalla loro esperienza nasce un libro, che raccoglie disegni, dialoghi e discussioni. Su Dio («una persona fantastica», «il re del bene», «una cosa sola, ogni tanto gli voglio bene, ogni tanto no»), l'anima («il mio dentro»), il sogno («le cose che sogni di notte, ma anche il sogno di tutta la vita»), il nulla («una cosa che non c'è», «che fa paura», « $0 + 0 = 0$ », «il vuoto di tutto, anche del pensiero»), l'infinito («una cosa che non ha fine, come i numeri, ma quelli li ha inventati l'uomo», «una cosa che non si vede ma contiene molte cose»). Poche frasi, spulciate qua e là, che giustificano il titolo del libro. La filosofia come «cosa pensierosa», cioè "piena di pensieri". Perché ciò che fanno i bambini, in questi loro salotti filosofici, è proprio "pensare". Per poi concretizzare questi pensieri, per comunicarli agli altri. E ascoltare – sembra incredibile – quello che gli altri hanno da dire. Per raggiungere una personale visione. È filosofia questa? Nel grande rispetto che si deve alla disciplina nella sua accezione più alta, ci sentiamo di rispondere di sì. Filosofia intesa come produzione di cultura infantile (non nel senso di "minore"), come esercizio della più laica delle virtù, il dubbio. Come ricerca di una fonte dell'etica che non sia la religione (in un'epoca dove essere definiti "relativisti" suona come il peggiore insulto). Come spazio in cui ci facciamo domande che si chiamano ipotesi. E che contano

più delle risposte. Fanno parte della stessa collana – "Filosofia con i bambini", curata da Livio Rossetti – «La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti», di Pina Montesarchio (2003), «Vedi alla voce dialogo» di Michelangelo Riemma e Pina Montesarchio (2004), «Infanzia e filosofia» di Walter O. Kohan (a cura di Chiara Chiapperini, 2006). Per informazioni: www.morlacchilibri.com.

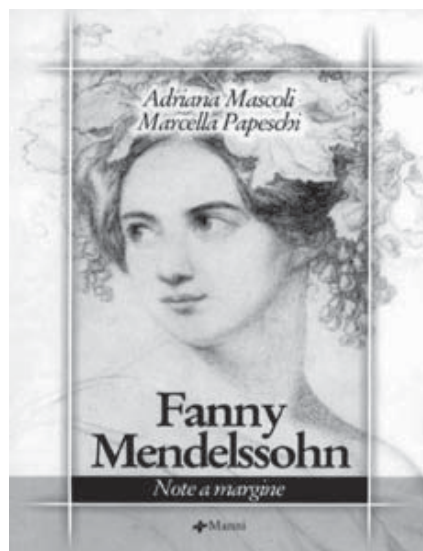
FRANCESCA CAPELLI

Vittorino Andreoli, Lettera a un insegnante, Rizzoli, Milano, 2006, pp. 180, euro 9,50

«Caro insegnante, chiediti subito qual è il grado di divertimento che provi a scuola, in quella classe. Il livello di divertimento è il segnale più espressivo della tua condizione». Questo l'attacco del libro che poi si trasforma in un inno alla classe, quale sostituto del valore del singolo e del successo. «La classe come modello di esistenza, di quella esistenza nella città o nel quartiere in cui si trovano soggetti diversi, ma tutti cittadini che devono far funzionare l'insieme della comunità». Per questo Andreoli è contrario alle punizioni in generale e alla più tipica delle punizioni scolastiche: la bocciatura. Ancora molto diffusa se i bocciati, solo alle superiori, nel 2004 sono stati il 15,8%, l'1,7% in più del 2003. Al significato dato alla bocciatura dalla scuola, si aggiunge poi quello della famiglia e non è azzardato prevedere che le conseguenze di una bocciatura saranno tanto più gravi quanto più disastrose risulteranno le condizioni economiche della famiglia. «La

classe dovrebbe diventare il centro dell'insegnamento della scuola dell'obbligo: una strategia che farebbe della scuola un'istituzione che insegna a vivere e trasformerebbe la cultura e il sapere in strumenti per vivere». e prosegue «Sono contro la competitività, il solipsismo che la società del tempo presente ha promosso persino negli asili, come se la vita fosse lotta». Ma quali sono le doti di un buon insegnante? L'autorevolezza, il piacere di insegnare, la tecnica della comunicazione. E quali sono le caratteristiche degli allievi oggi? «La fragilità» perché consumano i sentimenti con una rapidità che supera il ricambio frenetico delle scarpe. «La frammentazione»: è morta la *consecutio temporum*, il rapporto di causa ed effetto. Ecco perché la scuola deve mostrare la propria diversità: il pensiero complesso e sequenziale, i risultati della meditazione e non del premere un bottone. «Gli estetismi»: «Non dimenticare che qualsiasi cosa tu cercherai di far comprendere, sarà accettata, se va bene, in chiave estetica e tutto, dal teorema di matematica alla poesia di Cardarelli, è un oggetto carino o brutto, qualche volta splendido come Vasco Rossi. «L'essere eroi del nulla»: è un eroe-narciso che agisce per mostrarsi, senza che l'azione abbia alcun senso se non di accendere su di sé un po' di luci dopo tanto buio. «L'etica della circostanza»: per cui tutto è possibile, una scelta oppure il suo esatto contrario, dipende solo da quando e da come. Da qui la sua critica alla scuola del potere: «La scuola retta solo dai potenti per generare impotenti». Saprà la scuola, quella che più disperde ragazzi, rispondere coi fatti?

ARTURO GHINELLI



libri per la scuola

Duccio Demetrio, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006, pp. 292, euro 14

È stata, per me, escursionista alpino e un tempo atleta marciatore, una singolare esperienza ricevere questo libro in un momento in cui il camminare mi era impossibile o almeno piuttosto doloroso. Ho dunque vissuto questa lettura come una riflessione, in una pausa, sul mio cammino e sul mio camminare, in attesa di riprendere la strada.

Sicuramente, tra i miei modi di camminare, quello più vicino all'idea di Duccio Demetrio è quello alpino, sport solitario e meditativo, dal passo lento, lontano dai clamori della competizione. Non importa se le Alpi possono apparire lontane dalla meditazione "mediterranea" proposta nella copertina del libro. Per Demetrio il Mediterraneo è certamente uno spazio fisico, in cui è nata la filosofia greca, un luogo che ha affascinato scrittori, poeti, pittori e musicisti, ma è anche, se non soprattutto, una metafora dell'incontro tra le culture, e del camminare meditativo che tuttavia origina «scritture rapide, sgrammaticate, indecenti, (...) non più che appunti». (p. 265).

Un libro centrato ovviamente sulla filosofia, ma vista come crocevia e luogo di confluenza di esperienze diverse, soprattutto la poesia, amica della filosofia, ma anche la letteratura e la pittura, e in cui emerge, per esempio, il riferimento all'esperienza del viaggio come ispiratrice di esperienza estetica (primo tra tutti quella di Goethe viaggiatore in Italia, ma anche Shelley e altri).

Il sottotitolo del libro "Esercizi di meditazione mediterranea" deve essere giustamente valorizzato dal lettore. Esercizio di meditazione personale quello dell'autore, ma veri esercizi di meditazione anche quelli che Duccio Demetrio ci propone, invitandoci a praticare la filosofia, non in uno sforzo *naïf* di diventare tutti filosofi ma come «attitudine a chiedersi a quali vestigia *semplici* ciò che esista vada ricondotto» e anche nella convinzione che «il filosofare ci aiuta a descrivere e a raccontare quel che andiamo vivendo, al contempo insegnandoci a separarci da noi stessi, andando verso quel che è altro da noi», e che «è un camminare a zonzo per il solo piacere di conoscere quanto le cose, le persone, le vicende umane hanno da offrirci al di sotto di ogni apparenza» (p. 51).

Fraasi, quelle citate, che per chi conosce l'autore, ne ricordano il lungo cammino nel territorio dell'educazione degli adulti, con particolare attenzione alla pratica e alla scrittura autobiografica nella formazione. Non è un caso che, tra i tanti riferimenti letterari, una citazione di spicco sia «Nel mezzo del cammin di nostra vita» di Dante, che "in tale frase sintetizzò, scrivendo la più epica e sublime autobiografia fantastica della letteratura, un modo di rappresentare l'età adulta giunta a un bivio» (p. 67). Bivi che, probabilmente è meglio affrontare con il passo e la mente dell'alpino che non con quello del marciatore sportivo.

MAURIZIO DISOTEO

Daniele Vineis *Spartito perso. Giochi di animazione con le musiche del novecento*, Franco Angeli Editore, Milano 2006, pp. 192, euro 18

Spartito perso, ultima uscita della collana "Idee e Materiali musicali", è un testo rivolto a musicisti, insegnanti e animatori musicali in cui Vineis propone l'inconsueto abbinamento fra la musica del Novecento e i giochi di animazione. Importanti opere di Messiaen e Stockhausen, di Reich e Cage divengono spunti e pre-testi per far musica d'insieme in modo nuovo e originale, offrendo occasioni con cui *perdere lo spartito*, allontanandosi dalla grafia per giungere ad un approccio acustico, ludico, improvvisativo, animativo. Il libro ha una struttura molto semplice e presenta composizioni che hanno lasciato traccia nella biografia dell'autore, ora come musicista, orchestrale e compositore, ora come insegnante di percussioni ed animatore in laboratori di formazione.

Ciascun capitolo si apre con un interessante inquadramento storico culturale che introduce i vari brani: dalle esperienze futuriste dei primi del secolo alla *Musique Concrète* degli anni '40, dalle scuole di Vienna e Darmstadt fino alla musica aleatoria. Il testo si completa con un prezioso cd con selezioni ed estratti indispensabili per il lavoro. *Spartito perso* non segue una progressione metodologica o sistematica ma segue le passioni e la biografia dell'autore e personalmente non condividiamo a pieno questa scelta di fondo che rischia di penalizzare il lettore meno avvezzo a questa materia. Avremmo preferito, infatti, venir accompagnati

con gradualità dagli spunti animativi più forti (le imperfezioni della carta di Cage), dagli ascolti più semplici (il canto degli uccelli di Messiaen), dalle attività di alfabetizzazione più propedeutiche e di facile ascolto (Minimal music) fino a quelle che richiedono capacità di ascolto, competenze e abilità molto complesse (Webern, Berio). Occorre quindi leggersi con cura il libro nella sua interezza per individuare e riordinare in base a questi criteri le attività più idonee per il proprio lavoro e i destinatari. Nel testo infatti solo a volte si ricorre a termini generici quali allievi, bambini e ragazzi, senza circoscrivere fasce d'età. Tali scelte sono lasciate all'intuizione del lettore, insegnante, animatore più o meno ferrato in materia a cui, secondo noi, non sarebbe dispiaciuta una ulteriore appendice che lo consigliasse circa i destinatari e le attività di minor / maggior competenza e complessità. Ciò detto rimane indiscussa la validità e l'originalità di questa pubblicazione, unica in Italia nel proporre "una mentalità orale che ci permetta di affrontare il repertorio novecentesco con leggerezza, giocando e improvvisando con le sue regole, rielaborando e ricostruendo i vari brani musicali, facendone il verso, individuando i tratti pertinenti, ponendo in primo piano l'aspetto educativo ed animativo".

DAVIDE DONELLI

A cura di Titti Vincenza Braggion, Giorgio Chelidonio, Ugo Poce, *L'ambiente e i segni della memoria. Contenuti, metodi e strumenti*, Carocci Faber, Roma 2005, pp. 173, euro 18

Contributi teorici e resoconti di esperienze sparse un po' in tutta Italia: davvero un lavoro non facile che se a volte risente di una certa disomogeneità di contributi, in generale propone un'interessante riflessione sul tema del paesaggio. Qui per paesaggio s'intende «la veduta di un territorio», ma non certo da un punto di vista superficialmente "turistico" o puramente "impressionistico". Il paesaggio è una categoria sociale e culturale: «un mosaico geo-ambientale e antropico» la cui conoscenza è necessaria ad ogni comunità «per garantirsi l'utilizzo multigenerazionale del proprio territorio». E così tutto il volume cerca di trovare un equilibrio tra lettura del pae-

saggio come strumento di conoscenza critica della nostra società, delle sue scelte, spesso insostenibili e lettura del paesaggio come laboratorio per la ricerca di nuove soluzioni più equilibrate nella sua gestione. Ovviamente il libro vede le cose da un punto di vista didattico ed educativo cercando di fornire agli insegnanti una base di riferimento per rielaborare percorsi e momenti di studio coi ragazzi. Un ruolo essenziale nell'approccio del libro lo ricopre il tema della memoria: il paesaggio è la testimonianza tangibile della stratificazione della storia umana e la cosa è vista partendo dal punto di vista affettivo per arrivare ad una possibile progettazione di nuove forme di paesaggio. Molto interessante, qui proprio per la diversità delle esperienze proposte, la terza parte in cui gli insegnanti coinvolti e gli esperti di Italia Nostra (il libro fa parte di una serie di volumi a cura di quest'associazione) raccontano percorsi concreti. Si va dal "Bosco in città" di Milano all'esperienza dei "Prati stabili" in Friuli, dai lavori sul lungomare di Boccadasse a Genova alle vicende degli usi ed abusi della Puglia e di Palermo. Un libro, quindi, che ha il merito di affrontare la questione del paesaggio in maniera aperta e problematica chiedendo agli insegnanti di usare il paesaggio quale chiave di volta per rendere sempre più interdisciplinare lo studio della geografia. Una serie di fotografie corredano il volume di interessanti "visioni" delle possibilità che tale approccio offre.

STEFANO VITALE

Luciano Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Bari-Roma, Laterza, 2006, pp. 443, euro 14

Non si tratta di un libro semplice, di divulgazione "popolare" (come si diceva quando si credeva ancora nella cultura come strumento di mobilitazione e di lotta e la televisione non c'era ancora a imporre i suoi ritmi e i suoi *idola*) ma di un'operazione complessa e spesso internamente agitata dal desiderio che le vicende (narrate con il piglio dello storico e ascoltate con la lentezza del filologo) non siano andate come sono andate.

È forse questo che è spiaciuto al tedesco editore Beck più che il mancato riconoscimento dei morti e delle sofferenze causati dal corso fatale del "socialismo in un solo paese": l'idea che qualcuno



Storie di donne

STEFANO VITALE

Qui ci vogliamo occupare di "storie di donne", ovvero scritte da donne. Tra loro noi amiamo ed ammiriamo Astrid Lindgren e Beatrix Potter. Due donne così diverse eppure così vicine. Due donne che da sole, con le loro storie, potrebbero bastare a coprire l'intera vita di un lettore accompagnandolo sin dalla prima infanzia. Persino le loro storie personali meritano di essere conosciute.

Beatrix Potter nacque nel 1866 in una famiglia della ricca borghesia londinese e fu educata secondo le convenzioni della sua classe sociale del tempo, ma le sue relazioni con i genitori furono sempre difficili. Di fatto essi erano assenti e distanti, impegnati nei loro affari. Beatrix non frequentò mai le scuole ma venne istruita a casa da istitutrici private. Il 4 settembre 1893 scrisse una lettera al piccolo Noel Morre, figlio della sua governante, costretto a letto da una lunga malattia: «Non so proprio cosa scriverti, e così ti racconto la storia di quattro piccoli coniglietti [...] Flopsy, Mopsy, Cottontail e Peter Rabbit». La lettera era illustrata con schizzi in bianco e nero. Nasceva così Peter Rabbit destinato a una enorme fortuna. Nel 1901 Beatrix Potter stampò a sue spese 200 copie della lettera da lei stessa illustrata: *Il racconto di Peter Coniglio* che nel corso del XX secolo fu poi tradotto in più di venti lingue e venduto in oltre 80 milioni di copie. Nel 1902 l'editore Frederick Warne ne acquistò i diritti dando inizio a una intensa collaborazione. Furono così pubblicati la favola *Squirrel Nutkin* (1903), *Benjamin Bunny* (1904), *I due topini cattivi* (1905) e la storia dell'adorabile lavandaia *Mrs Tiggy Winkle* (1905). Nell'estate dello stesso 1905 Norman Warne la chiedeva in sposa e Beatrix accettava nonostante l'opposizione dei genitori. Pochi mesi prima delle nozze Norman muore tragicamente. Beatrix si ritirò nella regione del Lake District, dove nella tranquillità della campagna creò altri personaggi: *Jeremy Pescatore* (1906), *Tom Kitten* (1907), *Jemima Anatra de' Stagni* e Samuel Baffetti (1908). Morì nel dicembre 1943.

Beatrix Potter ideò 23 fiabe illustrate, tutte reperibili in Italia. I protagonisti sono animali: ragni, api, porcospini, ranocchie, volpi, anatre. Antropomorfe nei vestiti, le sue creature sono sempre descritte in modo naturalistico. La grande fortuna dei suoi *tales* è dovuta a una felice combinazione di storie avventurose e delicate illustrazioni a acquarello. Lo schema narrativo è di stampo tradizionale: si svolge secondo la consueta sequenza di avvertimento/ disobbedienza/ pericolo/ lieto fine con morale, già usata con successo in Peter Rabbit. Il linguaggio semplice, diretto, spesso venato d'ironia, uno stile che Graham Greene definirà "realismo selettivo" in cui le emozioni sono assunte nella loro immediatezza e semplicità divenendo universali ed efficaci.

Astrid Lindgren (Vimmerby 14 novembre 1907 - Stoccolma 28 gennaio 2002) nacque, seconda di quattro figli, nella regione dello Smaland nell'estremo sud della Svezia dove trascorse la sua infanzia, felice e spensierata, nella fattoria di famiglia. Fin da piccola amò la lettura. Dal 1924 al 1926 lavorò prima come correttrice di bozze e poi scrivendo piccoli contributi in un giornale locale (Vimmerby Tidning). All'età di diciotto anni, a causa di una sua gravidanza fuori dal matrimonio, fu costretta a trasferirsi a Stoccolma per sfuggire al clima di moralismo e disapprovazione. A Stoccolma nacque il primo figlio Lars, ma le difficoltà economiche la costrinsero a darlo in affidamento ad una famiglia di Copenhagen. Il figlio tornò poi da lei a seguito del matrimonio di Astrid con il suo capo ufficio Sture Lindgren nel 1931. Nel 1934 nacque la figlia Karin che nel 1941 ebbe una polmonite. Ogni sera la madre si sedeva vicino al suo letto e le raccontava delle storie e delle fiabe: una sera Karin le chiese la storia di *Pippi Calzelunghe*, un nome che si era inventata. Vista la stranezza del nome, la Lindgren decise che anche la storia della bambina dovesse essere fuori dal comune. A Karin piacque molto la prima storia di Pippi tanto che ne chiese sempre altre. Nel 1944, a causa di una caduta sul ghiaccio, la Lindgren si ruppe un'anca e fu costretta a letto; in quel periodo scrisse le storie di Pippi in un manoscritto, da lei anche illustrato, che fu pubblicato nel 1945. Astrid Lindgren scrisse più di 115 altri racconti, inclusi gialli, racconti di avventura, *fantasy* e lavori per la televisione svedese e il cinema. Tra le opere in italiano a me piacciono: *Rasmus e il vagabondo* insolito e pieno di riflessione, le tre storie di *Emil* così allegro e fantasioso, *I fratelli Cuordileone*, un bellissimo racconto sulla vita e morte che ti resta dentro per sempre e *Ronja, storia di amore e ribellione*.

Se Beatrix Potter scrive per ritrovare l'infanzia che gli è mancata ed appare più "tradizionale", Astrid Lindgren scrive per esprimere la gioia di averla vissuta ed allora ci racconta di bambini liberi, coraggiosi, capaci di ribellarsi, di essere "diversi", di voler costruire la propria vita. Entrambe, Astrid e Beatrix, hanno dovuto pagare di persona il loro "essere donna" contro le convenzioni sociali del tempo e probabilmente il loro desiderio di essere libere, allegre e vive ha trovato nella letteratura il varco felice attraverso cui passare. ●

riconoscesse alla Rivoluzione bolscevica e agli eventi che all'Ottobre sono drammaticamente susseguiti uno statuto positivo che non poteva essere più revocato anche davanti al tribunale della causa (perse) della Storia. E così è scoppiata la polemica, l'editore tedesco della collana multilinguistica *Faire l'Europe* (diretta da Jacques Le Goff) ha rifiutato di pubblicare il libro per le ragioni di cui si diceva prima, Canfora è stato attaccato (e semi-sbrantato) sulle colonne di quei giornali che sovente lo avevano accolto come opinionista, il libro ha conosciuto una fama non certo dovuta ai suoi meriti letterari o didattici ma al tenue profumo di scandalo marxista che emanava dalle sue severe pagine di storia...

Forse l'idea di parlare della democrazia come di un'ideologia abbia turbato le anime belle e le coscienze degli "esportatori" di principi considerati inequivocabili e inflessibili (come le tavole di una Legge sempre inaccessibile ma ormai acquisita). Eppure l'idea di democrazia nata in terra di Grecia nella felice età di Pericle è tutt'altro che pacificamente acquisito come l'avvento del potere del popolo rispetto al desiderio degli oligarchi di trasformarlo nel proprio dominio personale e quel sistema politico di cui si celebrano i fasti a tutt'oggi mentre si scrive e riscrive la Costituzione Europea prossima ventura è tutt'altro che il migliore dei governi possibili.

Il merito maggiore del libro di Canfora è quello di registrare con accuratezza e passione la lunga storia di un'idea che è diventata un'ideologia (e quindi fin da subito trasformata, strumentalizzata e deformata) dal momento in cui è stata concepita e promulgata. Per questo motivo la sua utilità a scuola (per gli studenti e soprattutto per i docenti) è indubitabile: mostrare le illusioni e la forza propulsiva di un concetto attraverso le tappe diverse in cui è passato dalle origini fino all'altro ieri significa comprenderne l'intima storicità e, di conseguenza, la sua transitorietà e modificabilità alla luce degli eventi che ne determinarono il sorgere e l'affievolirsi.

Leggerlo in questo suo aspetto di manuale certo di alto profilo può servire anche a comprendere come la intima dialetticità di un concetto come la democrazia non sia nel suo sbandierarlo sempre e comunque, impunemente e proditoriamente ma nel comprenderne le radici vitali e i suoi destini ancora possibili...

GIUSEPPE PANELLA