



Elogio dell'inattualità

FILIPPO TRASATTI

È

cole è un bimestrale e proprio in questi tempi di rapidissima accelerazione del ritmo degli eventi, quando la pressione dell'attualità si fa sempre più forte, dobbiamo riconoscere che non possiamo neppure lontanamente supporre di accompagnare i nostri lettori tra le tempeste della quotidianità. Pensiamo a un tema che ci interessa e ci sembra importante, lo impostiamo, raccogliamo il materiale, discutiamo e infine, talvolta dopo qualche mese di lavorazione, arriviamo alla stampa. Questa volta si tratta del pensiero di Michel Foucault, uno dei *maitre-a-penser* del XX secolo, niente di meno.

Ma con i venti di guerra che soffiano impetuosi, tutto si ridimensiona davanti ai nostri occhi, tutto diventa secondario e minuscolo davanti alla prospettiva di una guerra infinita, diffusa, globalizzata e transnazionale che come sempre divora vite umane, civiltà e libertà.

Mai come in guerra la società e la cultura vengono omologate in nome dei valori patrii: si oscurano le sfumature, squillano le fanfare, trionfa il pensiero unico.

C'è allora bisogno di uno spazio-tempo al cui interno l'informazione e la comunicazione viaggiano a una velocità diversa, non luoghi di stasi e arretratezza, ma piuttosto spazi della riflessione che permette di lavorare in contro tempo, quel tempo sottratto alle necessità immediate che è contemporaneamente un lusso e una necessità se si vuol continuare a esercitare una qualche funzione intellettuale.

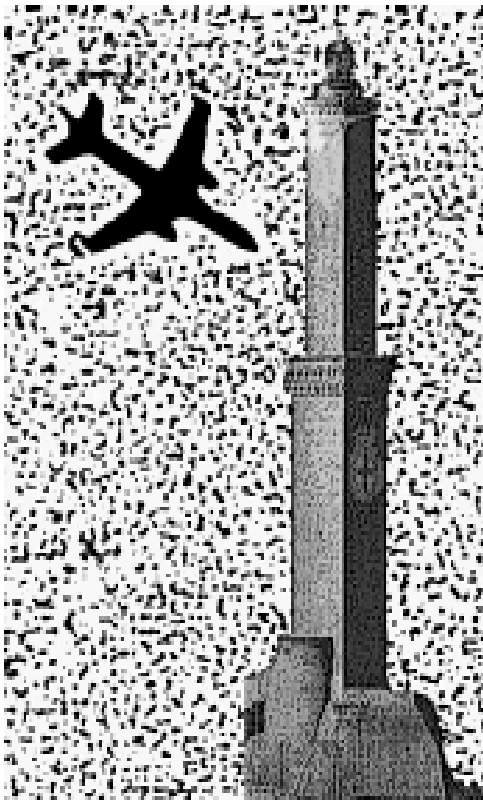
Schiacciati tra la propaganda e l'urgenza del presente è bene ricordare e ricordarsi, finché è ancora possibile, che da sempre la guerra è perpetuazione dell'ingiustizia con altri mezzi, dissipazione e sacrificio immane di vite e dell'ambiente, stimolo all'economia dei vincitori, infanticidio diretto e indiretto, rito di esaltazione collettiva irrazionale, oscuramento del senso critico e richiesta di obbedienza cieca, giustificazione per la sospensione del senso morale in funzione dell'annientamento del nemico con ogni mezzo (atomica compresa), strumento per il rafforzamento della gerarchia sociale e politica e del potere di comando, sospensione delle libertà.

Ma, come diceva Federico II di Hohenzollern «se i soldati cominciassero a pensare, nessuno rimarrebbe nelle mie fila». Non è un'accusa di codardia, piuttosto la semplice constatazione di quello che i potenti fanno da sempre, la necessità dell'obbedienza e della servitù volontaria per mobilitare le masse. Ossia che l'altro lato della guerra è l'obbedienza cieca e noi sappiamo per certo dall'esperienza del secolo appena trascorso che l'obbedienza non è più una virtù.

È proprio nelle strategie di modellamento dei soggetti docili, disciplinati e irregimentati che la riflessione di Foucault ha dato alcuni tra i suoi maggiori contributi.

Adesso che ci toccherà a lungo sostenere la parte degli intellettuali traditori dell'occidente, pacifisti e filoarabi avremo ancor di più bisogno del suo pensiero critico. ●

pre



Genova, New York

MARINA DI BARTOLOMEO *

Siamo tornati a scuola dopo una pausa di due mesi, e siamo in un'altra epoca. Eppure, in un certo senso, tutto è terribilmente uguale. Io provo un senso di straniamento a maneggiare registri e manuali come se nulla fosse, però lo faccio lo stesso. Nei discorsi di corridoio la guerra compare di sfuggita. Nelle vetrate della sala docenti, affollate l'anno scorso di volantini e articoli di giornale, ora ci si può specchiare, da quanto sono vuote. Viene il sospetto che questi tempi non siano poi così straordinari. Ma forse, quando si è di fronte all'insostenibile, si è portati ad abbassare gli occhi, a ritrarsi nei piccoli gesti quotidiani, a tacere. E, forse, la nascente politica dell'esserci può aiutare questo silenzio a trovare parole

Dove sta il filo che lega insieme queste due vicende di un'estate inaudita? Nel rischio imminente di una riduzione delle aree di libertà, in primo luogo: la guerra nei carrugi genovesi contro il movimento e la guerra che è arrivata in Afghanistan con le bombe americane spingono, come ogni guerra, al-

l'azzeramento di pensieri e pratiche divergenti e al controllo (poliziesco ma anche ideologico) sui corpi e sulle menti. Con noi o contro di noi, dice Bush: è in gioco la civiltà contro la barbarie, l'ordine contro il disordine, la democrazia occidentale contro il terrore islamico. Con noi o contro di noi, hanno detto i governanti dopo Genova, chiamando a schierarsi con la legalità delle istituzioni contro l'illegalità dei violenti e dei loro fiancheggiatori. *A la guerre comme à la guerre.* Ogni dubbio, ogni distinguo, è complicità con il nemico. Chiuso il discorso. Ma non si chiude, invece. Sul crinale di quest'epoca terribile, Genova e New York indicano un'altra via. Una via non solo possibile ma necessaria.

Il grottesco isolamento del Grandi

La globalizzazione capitalistica, che apre le frontiere e travalica i confini nazionali — mettendo in circolazione denaro, merci, tecnologie — si nutre di altre nuove, e spesso invisibili, frontiere edificate a difesa del privilegio. Tutto il globo è traversato da una rete di confini materiali ed immateriali, che separano variamente il Nord dal resto del mondo e scompongono il Nord stesso in un paesaggio irregolare, dove i ghetti della disperazione urbana e dell'esclusione stanno fianco a fianco con grigi quartieri dormitorio e questi ultimi coesistono con le sedi scintillanti dell'iperconsumo, mentre — separato, isolato, inattaccabile — svetta su tutto il sovraindustria delle residenze da cui dominano le élites nazionali e transnazionali.

Di questo spazio gerarchizzato Genova è stato per qualche settimana una sorta di microlaboratorio: ecco così la difesissima zona rossa, poi i quartieri circostanti e più oltre la terra di nessuno, abbandonata al "contagio" e al disordine totale... Ritorna lo scenario medievale delle città appestate, ha detto Agamben su *il manifesto*: lo spazio mondiale e lo spazio urbano vengono divisi «dagli strateghi del potere in fasce di turbolenza graduata, in cui a zone di sicurezza assoluta, in cui non sono possibili guerre di nessun tipo, seguono zone-cuscinetto in cui il disordine può spingersi fino a un certo limite e poi terre di nessuno in cui tutto può avvenire».

▼
Genova e New York: torniamo a scuola dopo pochi mesi, noi insegnanti e i nostri ragazzi e ragazze, e niente è più come prima.

Si è aperta una faglia, una linea di frattura, che fa sentire lontanissimi i gesti e le parole che ci si scambiava fino a poco tempo fa, che sta facendo rapidamente invecchiare schemi di pensiero, giudizi, abitudini (penso, per fare un solo esempio, alla nostra "scoperta" di un universo giovanile assai meno indifferente alla politica di quel che si dicesse).

Si può fare finta di nulla, è vero.

Però si è aperta, questa linea di frattura che chiede — se non vogliamo restare opacamente sommersi dagli eventi — un altro sguardo sul mondo.

Genova e New York: non due episodi isolati, reciprocamente estranei, come può suggerire la cronaca giornalistica, prima ridondante di informazioni e commenti sul G8, oggi sul massacro americano. E pronta a gettarsi, domani (se la guerra non dilagherà a macchia d'olio), su qualche altra notizia più fresca.

Genova come un pezzetto di mondo, allora, che ha provato sulla sua pelle i nuovi dispositivi spaziali del potere nella concitazione di poche settimane — e quindi con un'evidenza insostenibile.

Ebbene, io credo che (pur pagando prezzi altissimi: Carlo non tornerà più; tanti ragazzi e ragazze hanno vissuto, sulle piazze e nelle caserme, una drammatica iniziazione alla politica) questa costruzione imperiale dello spazio a Genova abbia mostrato la corda. La sacra rappresentazione dei Grandi è fallita, proprio in quanto è rimasta incontaminata, distaccata, dalla vita (e dalla morte) che scorrevano invece nelle piazze. Nel loro grottesco isolamento, i Grandi sono sembrati pallidi e sfocati, e ora forse si ritireranno nelle nevi o nei deserti per i prossimi incontri, in territori sempre più separati... morti, come si conviene a un potere che è poi maschera del vero potere, quello meno appariscente del capitale mondiale.

Violare o non violare la zona rossa non era importante, da questo punto di vista; lo è stata l'esistenza in sé di quella moltitudine multiforme e vitale che, nel suo esserci, ha tolto legittimità ai potenti della terra. Sarà ingiustificato ottimismo, ma io penso che almeno per un attimo persino molti di quelli che seguivano da casa le notizie genovesi siano stati fulminati dal contrasto fra il livido arroccamento dei G8 nella loro cittadella fortificata e la passione che dilagava nelle piazze. Anche tiepidi spettatori, intendo, non solo chi si sentiva comunque vicino al movimento. Poi tutto si è confuso: ossessivamente i media hanno esibito le immagini di sassi, estintori, sangue e *black bloc* facinorosi, per rinchiudere il movimento nell'angolo buio della violenza. Ma, almeno per un attimo, questo è stato visto. Il velo si è squarciato.

La violenza e l'impossibilità dei confini

Se Genova ha messo a nudo la violenza dei confini, New York ne ha dimostrato nel modo più orribile l'impossibilità. Dall'11 settembre, ogni zona del mondo è una potenziale zona di guerra: una guerra intermittente, molecolare, senza preavviso; che arriva mentre si fa la spesa, si va al lavoro, si chiacchiera con un'amica...

Non è una novità, questa. Per molti popoli nel Sud del mondo, per i ghetti urbani nel Nord, è da anni esperienza quotidiana. La novità è che, da oggi,

non ci sono più zone di protezione assoluta; non ci sono muri o frontiere che possano impedire il riversarsi nel cuore stesso dell'Impero di un terrore alimentato dall'ingiustizia infinita che patiscono le sue periferie. La novità allora è che, nel mondo globale, la sicurezza diventa un bene indivisibile: non c'è salvaguardia, nemmeno per noi abitanti del «cerchio magico del privilegio» (Marco Revelli, *Oltre il Novecento*), se si lasciano gli altri nell'offesa e nell'umiliazione. La giustizia, mai come oggi, è affare di tutti e di tutte, non solo slancio ideale ma concreta necessità di autoconservazione. Qui e ora, in questo presente minacciato da catastrofe — non in un futuro che già ci siamo rassegnati ad immaginare accorciato, tanto da non osare spingere lo sguardo oltre la generazione dei figli o dei nipoti.

«Ci siamo risvegliati più fragili e depressi», pare abbia detto dopo l'11 settembre lo speaker di una radio americana. Questo sentimento di fragilità è un buon sentimento, mi pare; un sentimento realistico, umano, che — se ascoltato, accolto in sé — può fare da argine al delirio di onnipotenza che governa la logica militare. Un sentimento «femminile», che non è debolezza ma che, insinuando un'incrinatura nella corazza del virilismo, può rivelare a chi lo accoglie la nostra vulnerabilità di uomini e donne in carne e ossa, la nostra non autosufficienza, il bisogno che abbiamo di legami sociali.

La rappresaglia USA, del tutto specularmente al terrorismo che dice di combattere, sta invece in un ordine simbolico maschile che, negando per paura la fragilità della condizione umana, schiaccia la vita sotto cultura autistica della morte e della devastazione. Oggi i maschi strateghi del potere, attraverso una guerra destinata ad aprire nuove ferite nel mondo, lavorano a creare altri cento, mille, kamikaze. E chiamano realismo politico questa patologica perdita di contatto con la realtà.

La guerra

Il linguaggio delle armi è perdente. Si può fare dell'Afghanistan un deserto, ma non c'è difesa contro un terrore che si muove a suo agio nello spazio compreso della globalità, ne sfrutta i canali e la tecnologia, si mimetizza nell'anonimità delle metropoli — e può colpire dovunque. Ma riconoscere che non c'è salvezza per via militare dà un'oc-

casione unica per proporre una fuoriuscita dal pensiero armato, riaprendo più in grande il discorso della politica, come luogo di incontro, pratica di relazioni, costruzione di socialità. E qui di nuovo ritorna Genova (il movimento di Genova, di Seattle, di Porto Alegre...) che, sull'orlo delle macerie newyorchesi, mostra la fertilità di un fare politica oltre la novecentesca forma-partito, oltre gli apparati e le organizzazioni, dando vita a una «socialità d'arcipelago, che connette senza fondere, senza tagliare radici, uniformare linguaggi» (ancora Revelli). Un reticolo di gruppi eterogenei, disseminati sul territorio, segnati da storie e percorsi differenti; affine (forse debitore) al movimento delle donne — il cui agire fa leva sulla soggettività e sulle relazioni, sul desiderio di cambiare il mondo cambiando, sperimentando la politica come un esserci, come un'esperienza vitale e non una tecnica —: se il «movimento dei movimenti» conserva questa pluralità irrappresentabile, senza frammentarsi o cadere nelle tentazioni della gerarchia, la sua forza espansiva, la sua capacità di generare altre esperienze e di moltiplicare i luoghi d'incontro possono condurre a esiti incalcolabili.

Di fronte all'insostenibile

Dicevo all'inizio: siamo tornati a scuola dopo una pausa di due mesi, e siamo in un'altra epoca. Eppure, in un certo senso, tutto è terribilmente uguale. Io provo un senso di straniamento a maneggiare registri e manuali come se nulla fosse, però lo faccio lo stesso. Nei discorsi di corridoio la guerra compare di sfuggita. Nelle vetrate della sala docenti, affollate l'anno scorso di volantini e articoli di giornale, ora ci si può specchiare, da quanto sono vuote. Sabato 22 settembre c'è stata una manifestazione a Firenze: qualche studente c'è andato, la maggior parte ha scelto di entrare in classe, per molti altri è stata una splendida occasione di forca. Una collega ha commentato seccata: «Si comincia presto, con le assenze». Viene il sospetto che questi tempi non siano poi così straordinari. Ma forse, quando si è di fronte all'insostenibile, si è portati ad abbassare gli occhi, a ritrarsi nei piccoli gesti quotidiani, a tacere. E, forse, la nascente politica dell'esserci può aiutare questo silenzio a trovare parole. ●

* Marina Di Bartolomeo, collaboratrice di *écologie*, partecipa all'*Autoriforma gentile*.

La contrattazione diventa un mero rito. Le risorse economiche copriranno l'inflazione programmata, non quella reale. Tagli del turn over, 22.000 posti di lavoro in meno e riforma occulta della maturità



La scuola della finanziaria

COSIMO SCARINZI

La prima finanziaria del governo di centro destra era attesa con un misto di curiosità e preoccupazione. *Ora si sa chi paga il conto e chi consuma il pranzo.* La legge ha un deciso impatto sull'organizzazione del lavoro e sulla stessa natura della scuola pubblica. E, fra le pieghe, una norma che a rigore dovrebbe occuparsi d'altro, modifica l'esame di stato

▼
Nei mesi passati i giornali hanno ripreso tutti i temi classici del "diabattito" economico: necessità di tagliare le pensioni, urgenza di una "riforma" del mercato del lavoro, rilancio dell'economia grazie a forme nuove di sostegno alle imprese: sgravi fiscali e contributivi, grandi opere pubbliche, parità scolastica.

Ci si domandava come avrebbe fatto, nello stesso tempo, Berlusconi a soddisfare i suoi azionisti di maggioranza ed a presentarsi al buon popolo come uomo che mantiene le promesse elettorali.

Quando il progetto di DPEF è stato reso noto, si è compreso che il conto lo avremmo pagato noi, sia, in generale, come pubblici dipendenti che, in particolare come lavoratori della scuola.

Finanziaria "leggera" e "sociale"

La legge finanziaria viene presentata come "leggera". Con questo termine si vuole porre in rilievo il fatto che, a fronte, di leggi analoghe, non ha una rilevanza quantitativa particolare.

Inoltre, la maggioranza ha posto l'accento sul fatto che si tratterebbe di una finanziaria "sociale" che viene incontro ai ceti popolari e, in particolare, ai

poveri grazie all'aumento di una parte, non ben definita, delle pensioni minime, e a quello dei contributi per i figli a carico per chi ha un reddito (lordo) di meno di 70 milioni all'anno. La propaganda governativa si è concentrata sulla promessa di portare fuori dall'area della povertà circa due milioni di persone grazie a queste misure.

Dal punto di vista degli equilibri politici e sociali si è affermato, con qualche ragione, che il governo vuole evitare che si ripeta la rivolta del 1994 contro il taglio delle pensioni e ha segmentato misure che, imposte tutte assieme, sarebbero state insostenibili.

Venendo al merito delle misure previste, si può rilevare che, fatto salvo che non si può che essere d'accordo sulla

necessità di un sostegno economico alle famiglie numerose ed ai pensionati a basso reddito vi è, però, una "piccola" dimenticanza da parte del governo. Queste misure vengono finanziate mediante la non riduzione di un punto della pressione fiscale. Il mantenimento di una promessa fattaci da anni, il ridimensionamento del fiscal drag, slitta a data da destinarsi. È lecito, a questo punto, il sospetto che il governo abbia penalizzato il lavoro dipendente "regolare", settore della società che meno lo ama, a favore di strati sociali meno definiti e strutturati visto che i redditi, formalmente, più bassi sono, spesso, quelli della piccola borghesia tradizionale più amante, rispetto al lavoro dipendente, del centro destra.

Non si deve dimenticare, inoltre, che è prevista la vendita di consistenti quantità di proprietà pubbliche e che gli inquilini delle case popolari saranno costretti ad acquistare la loro casa a prezzi seccamente maggiori rispetto al passato o rischieranno lo sfratto. Insomma, una finanziaria leggera e sociale più nelle dichiarazioni ai giornali che nei fatti.

Contratti di rito

È bene ora concentrarsi sul settore colpito più immediatamente non dimenticando, comunque, che la riforma delle pensioni e quella del mercato del lavoro sono state rinviate e non al quarto millennio.

I lavoratori del pubblico impiego, nel loro assieme, si trovano di fronte alla, non del tutto nuova, scoperta che la legge finanziaria è un meccanismo volto a fare della contrattazione (non dimentichiamo che i contratti sono in scadenza) un mero rito.

Infatti le risorse economiche previste andranno a coprire, con il solito, prevedibile, ritardo, l'inflazione programmata e in altre parole quella stabilita dal governo che, in questo modo, potrà trattare con se stesso. Dell'inflazio-

ne reale non si parla nemmeno. Peccato che, quando dobbiamo acquistare beni e servizi, noi non possiamo pretendere che il loro prezzo salga sulla base dell'inflazione programmata.

Non è necessario avere una solida formazione sindacale per comprendere come, nella migliore delle ipotesi, si ipotizza un taglio delle retribuzioni del 2%.

Per la scuola, in particolare, è previsto che vi sia uno 0,5% aggiuntivo che sarà assegnato ai lavoratori sulla base del contratto integrativo e, vi è ragione di ritenere, che andrà a coprire, per la verità in maniera non troppo generosa, le famose carriere interne per il personale.

Oltre a ciò, i fondi di istituto, vengono rimpolpati con 200 miliardi sempre al fine di fornire alla scuola azienda un po' di soldini in più (comunque meno di venti milioni a scuola) per le varie e crescenti attività che la scuola dell'autonomia, io continuo a preferire la definizione scuola azienda, richiede. Chiunque nella scuola lavori sa bene con quanto ritardo e con quali tagli le varie attività sono retribuite, per non parlare dei criteri decisamente discutibili con i quali i fondi si sono assegnati ma questo è un discorso che meriterebbe una trattazione a parte.

Tagli dell'organico e aumenti dell'orario

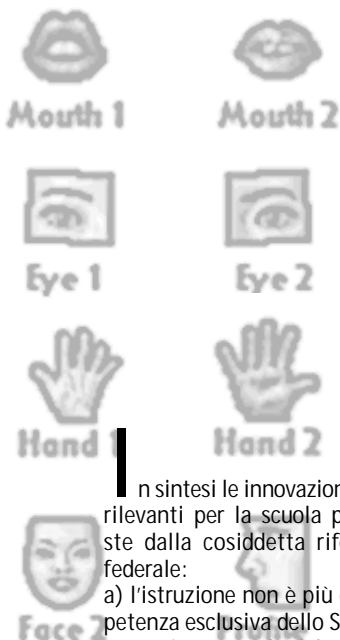
Queste "generose" concessioni economiche vengono finanziate con la riduzione di 22.000 posti di lavoro mediante tagli sul turn over — tagli che smentiscono le promesse di Letizia Moratti, la Dama di ferro che, quest'estate, è riuscita nell'impresa di presentarsi come paladina dei precari con il semplice sistema di accreditare come immissioni in ruolo per quest'anno scolastico quelle previste per due anni — e prolungamento dell'orario — eliminazione degli spezzoni che saranno aggiunti all'attuale orario di servizio, non sostituzione dei colleghi assenti per meno di trenta giorni.

Se sommiamo queste "riforme" al taglio dell'organico, appare evidente l'aumento dei carichi di lavoro e il degrado del servizio che si vedrà privato di risorse per le attività necessarie all'arricchimento di un'offerta formativa tanto citata quanto negletta. Questo per non insistere sul disastro che si determinerà nelle scuole elementari già penalizzate da questo punto di vista.

L'esame di stato fra le pieghe

È evidente che la finanziaria ha un preciso impatto sull'organizzazione del lavoro e sulla stessa natura della scuola pubblica. Basta pensare agli esami di maturità. Infatti, l'abolizione delle commissioni esterne va nella direzione di quella del valore legale del titolo di studio. Le scuole parificate potranno vendere legalmente il titolo di studio. Per quanto riguarda la scuola pubblica, questa misura prepara la riduzione dell'esame finale ad uno scrutinio bis e del diploma ad un certificato di frequenza. Facciamo un semplice ragionamento: le scuole sono in concorrenza fra di loro, le scuole attestano, con il voto finale, il livello di preparazione degli studenti, se le scuole il voto lo danno in sostanziale autonomia non possono concorrere sulla base del voto e la concorrenza si deve dare sulla base del valore sul mercato del titolo che elargiscono e, quindi, questo titolo non può che essere un generico attestato del lavoro svolto.

È impressionante rilevare che mutazioni di questo rilievo sono fatte fra le pieghe di una legge che, a rigore, dovrebbe occuparsi, bene o male, d'altro. Un fatto meritevole di riflessione e, perché no, di mobilitazione. ●



pre

LE LEGGI

La regionalizzazione della scuola

CORRADO MAUCERI

Il voto referendario del 7 ottobre ha “confermato” la cosiddetta riforma federale. Quali potranno essere gli effetti generali e sulla scuola di questa riforma? La destra approfitterà anche delle contraddizioni contenute nel testo approvato per procedere verso una regionalizzazione più radicale. Oltre a introdurre principi molto pericolosi per il sistema nazionale dell’istruzione, il testo della riforma è formulato in modo poco chiaro e si presta ad interpretazioni contrastanti: lo Stato “potrebbe”, con accordi con le Regioni, conferire a queste un’autonomia anche in materia di norme generali sull’istruzione. Cioè una piena regionalizzazione

In sintesi le innovazioni più rilevanti per la scuola previste dalla cosiddetta riforma federale:

- a) l’istruzione non è più competenza esclusiva dello Stato; è prevista una legislazione concorrente (cioè lo Stato detta le norme di principio, le regioni disciplinano tutti gli ulteriori aspetti);
- b) tutti gli aspetti dell’autonomia scolastica sarebbero sottratti alla legislazione concorrente e quindi rimarrebbero alla competenza esclusiva dello Stato;
- c) l’istruzione e la formazione professionale invece rientrerebbero nella competenza esclusiva delle Regioni;
- d) è prevista la cosiddetta sussidiarietà orizzontale, cioè il principio per cui Stato, regioni, province e comuni dovrebbero favorire le attività di interesse generale dei privati;
- e) è previsto infine che lo Stato potrebbe, con accordi con le Regioni, conferire a queste un’autonomia anche in materia di norme generali sull’istruzione (cioè una piena regionalizzazione).

Abbiamo volutamente usato il condizionale perché la riforma, oltre ad introdurre certamente principi molto pericolosi per il sistema nazionale dell’istruzione, è formulata in modo poco chiaro e si presta ad interpretazioni contrastanti.

Quali potranno essere gli effetti di questa riforma? Potrà impedire i propositi secessionisti di Bossi e dei suoi alleati?

Purtroppo è facile prevedere che la destra approfitterà anche delle contraddizioni contenute nel testo approvato per procedere verso una regionalizzazione più radicale; il Ministro Maroni si è già mosso in tale direzione per quanto concerne i diritti dei lavoratori.

Che fare ora?

È necessario precisare subito che la riforma costituzionale

ro che tutti gli aspetti dell’autonomia e quindi gli ambiti dell’autonomia, le modalità di esercizio, i contenuti culturali, gli organi di governo delle istituzioni scolastiche, la definizione dei rapporti dell’autonomia scolastica con altri soggetti che operano nel territorio, tutti questi aspetti rimangono alla disciplina esclusiva dello Stato sia a livello legislativo che regolamentare; anche in tale modo si deve garantire il carattere nazionale dei contenuti culturali dell’istruzione pubblica.

In questo contesto infine il principio di sussidiarietà orizzontale, previsto dall’ultimo comma dell’articolo 118 (Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono le autonome iniziative dei cittadini, sia singoli che associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà) si deve ritenere non applicabile alla scuola; tale norma di carattere generale non può vanificare la norma speciale dell’articolo 33 secondo cui Enti e privati hanno diritto di istituire scuole, ma «senza oneri per lo Stato»; le norme speciali difatti prevalgono su quelle di carattere generale; a maggior ragione nel caso specifico, in considerazione della natura e delle finalità diverse che hanno l’istruzione pubblica e quella privata; pur dopo la riforma quindi, tutte le risorse pubbliche devono essere utilizzate per l’istruzione di tutti e per tutti.

In conclusione si tratta di una riforma, almeno per la scuola, senza dubbio sbagliata e confusa; è auspicabile pertanto che anche le forze del centro-sinistra se ne rendano conto per scongiurare il pericolo di un’effettiva regionalizzazione dell’istruzione. ●

riguarda il titolo V della Costituzione, ma che i principi fondamentali e quindi gli articoli 3 e 33 della Costituzione non possono essere messi in discussione.

La funzione istituzionale della scuola statale come garanzia di un uguale diritto di cittadinanza per tutti (art. 3 della Costituzione) rimane quindi ferma; l’obbligo costituzionale della Repubblica di istituire «scuole statali per tutti gli ordini e gradi» (art. 33 della Costituzione) rimane fermo; il divieto di finanziamenti pubblici per le scuole private («senza oneri per lo Stato») rimane fermo; anche il carattere nazionale dei contenuti culturali della istruzione pubblica rimane fermo.

La riforma costituzionale del titolo V deve essere quindi

interpretata ed applicata nell’ambito di questi principi ed in coerenza con essi.

Di conseguenza, se l’istruzione deve mantenere il suo carattere nazionale, è fin troppo evidente che la norma dell’articolo 116 che consente «forme e condizioni particolari di autonomia» per le Regioni, anche in materia di «norme generali nell’istruzione», dovrà essere il più possibile neutralizzata nella sua potenzialità destabilizzante; l’applicazione di tale norma rischia difatti di frantumare il sistema scolastico che per l’articolo 33 deve essere invece nazionale.

Nel contempo deve essere intesa in senso pieno la deroga alla legislazione concorrente prevista per l’autonomia scolastica; deve cioè essere chia-

Occuparsi di Foucault può significare per noi, educatori ed insegnanti, ripensare al senso del nostro “fare” educazione tutti i giorni. Stretti tra necessità di normatività pedagogica e sensibilità per la tensione tra pratiche di libertà e processi di liberazione, diventa importante porre criticamente il senso del disciplinamento educativo. In un momento in cui “ciò che è diverso” ci fa paura, è salutare ripensare alla soggettività come esperienza di “cura di sé” (e dell’altro), recupero di ciò che è marginale (il corpo), di ciò che non comprendiamo (la malattia, nelle sue forme reali e metaforiche). In un momento di possibili restaurazioni autoritarie della società e della scuola presentate sotto la veste complementare di un’adesione incondizionata ai “valori dell’occidente” e di un liberismo euforicamente produttivo di “modernità”, ci può essere d’aiuto una riflessione più alta che colga la radice delle cose: gli uomini e le donne che ciascuno di noi siamo.



Michel Foucault

Michel Foucault (1926 - 1984) è stato uno dei maggiori intellettuali francesi del dopoguerra. Ha legato il suo pensiero alla rivolta contro la cultura autoritaria negli anni '60 e '70. *Storia della follia* (1961) e *Nascita della clinica* (1963) sono opere in cui ricostruisce le origini della moderna clinica psichiatrica e medica sia sotto il profilo scientifico che teorico: la definizione di ciò che è dentro e di ciò che è fuori dalla norma serve per capire come una società definisce se stessa.

Opere centrali nel suo itinerario di ricerca sono *Le parole e le cose* (1967), descrizione dell’interdisciplinarietà del sapere e *Archeologia del sapere* (1969) in cui Foucault precisa il suo metodo di lavoro “archeologico”.

L’attenzione si sposta successivamente dal campo delle discipline, a quello dei rapporti tra sapere e potere. In *Sorvegliare e punire* (1975) Foucault mostra come la società si organizza in un sistema di pratiche, procedure, strategie per assoggettare i corpi negli ospedali, nell’esercito, in prigione, nelle fabbriche, a scuola. Per Foucault il potere si presenta come qualcosa di disperso in tutta la società (*Microfisica del potere*, 1977) il che obbliga il pensiero ad indagare i dispositivi che l’uomo attiva nel suo cammino sociale per divenire capace di organizzare la propria esistenza e darle significato.

Nella trilogia — *La volontà di sapere. Storia della sessualità I* (1976), *L’uso dei piaceri. Storia della sessualità II* (1984), *La cura di sé. Storia della sessualità III* (1984) — Foucault indaga le forme di disciplinamento sociale legate al sesso. Ma l’ultimo segmento della ricerca foucaultiana è stato bruscamente abbreviato dalla sua morte nel 1984: l’ultimo dei volumi a cui stava lavorando, *Le confessioni della carne*, è rimasto incompiuto.

[Una bibliografia più ampia si può consultare sul nostro sito www.scuolacomo.com/ecole nella sezione **Approfondimenti**].

STRATEGIE DI VERITÀ E PRATICHE PEDAGOGICHE

GIOVANNI SPENA

▼
L’analisi del moderno avviata da Michel Foucault, da *Sorvegliare e punire* (1975) in avanti, ricostruisce le tecniche e le strategie di disciplinamento messe in atto nello spazio della socialità. E tra le discipline che modulano la società Foucault inserisce anche la pedagogia, a cui fa riferimento già in *Filosofia e psicologia* (1965) dove, dopo aver indicato la psicologia come cifra che caratterizza le scienze umane, puntualizza: «ogni psicologia è una pedagogia, ogni decifrazione è una terapeutica, non si può sapere senza trasformare». Per Foucault ogni discorso disciplinare si accompagna sempre a pra-

tiche che lo concretizzano e nell’ambito delle scienze umane, è la pedagogia a svolgere il ruolo di concretizzare pratiche e strategie.

Anche nell’indagine condotta da Foucault, tra gli anni Settanta e Ottanta, su potere, sessualità, piaceri è ricorrente il riferimento alla pedagogia, alla sua teoria ed alle sue pratiche. E, nel Foucault della “governamentalità” — nei corsi al *Collège de France* del 1978 definita come l’insieme delle strategie attraverso cui gli individui sono sempre più direttamente implicati nell’esercizio del potere —, proprio la pedagogia come strumento di conoscenza e di

controllo degli individui assume un posto decisivo tra le strategie e le procedure governamentali più importanti adottate nella società (cfr. *Sorvegliare e punire* e, ancora prima *Microfisica del potere*, del 1972).

Questo "tema" analizza le strategie e le pratiche pedagogiche foucaultiane e la centralità della questione del soggetto nella ricerca di Foucault (cfr. *Il soggetto e il potere*, 1982). Paola Di Cori svolge la sua riflessione su Foucault e la storia "del presente"; Franco Cambi e Raffaele Mantegazza si soffermano sulla pedagogia che costituisce i soggetti; Alessandro Mariani mostra come la sessualità innervi i dispositivi educativi adottati nel governo dei soggetti in formazione; Giuseppe Panella ricostruisce la tecnologia del sé quale effetto della governamentalità; Rosalba Conserva analizza la coppia *parresia/verità* vista in relazione alle dinamiche di classe; Filippo Trasatti indica il ruolo della scuola come macchina esaminatoria per la formazione di soggetti docili; Stefano Vitale, riferendosi al Foucault di *Malattia mentale e psicologia* (1962), propone possibili soluzioni sociali al disagio e alla devianza in contesti educativi.

Tra le ragioni del "tema" prima fra tutte è di delineare il "pensiero del fuori": la resistenza a strategie di verità che implicano reti di potere e pratiche già date per provare, nello spazio della formazione, a orientarsi verso altre relazioni di potere-disciplinamento, per pensare una scuola e un insegnamento diversi da quelli attuali. Consapevoli che nel mondo della globalizzazione le pratiche di libertà sono da ribadire e rilanciare e che è nella scuola che esse possono divenire stile di vita.

A questa si aggiungono altre due ragioni. Dare visibilità alle riflessioni che da più di un decennio si stanno svolgendo tra i pedagogisti. Riccardo Massa già nel 1983 in *Le tecniche e i corpi*, proprio facendo riferimento a Foucault di *Sorvegliare e punire*, dà avvio a un percorso innovativo nel pensiero pedagogico che trova in *Filosofia dell'educazione* di Raffaele Mantegazza (1998) e in *Manuale di filosofia dell'educazione* di Franco Cambi (2000) pregnanti espressioni.

L'altra ragione (evidenziata nel saggio di Valerio Romitelli, "Potere senza corpo e corpi senza potere: ricordando Foucault", in *Corpi. Storia, metafore, rappresentazioni fra medioevo ed età contemporanea*, curato da Claudia Pancino per Marsilio, Venezia 2000) è l'individuazione in Foucault di un'attenzione alla questione oggi assai dibattuta del riordino dei saperi.

● GENEALOGIA/ PRESENTE

La storicizzazione della realtà

● PAOLA DI CORI *

● La ricerca genealogica di Foucault interseca la storia oltre che svolgersi in filosofia. Foucault in *Sorvegliare e punire* orienta a fare una storia "del" presente e ad abbandonare la tradizionale storia "per" il presente. Una indicazione raccolta dagli storici; una suggestione per tutti



● Dire che i rapporti tra Foucault e la storiografia dominante sono sempre stati conflittuali è quasi un luogo comune¹. Per di più, come tutti i luoghi comuni, non è neanche del tutto vero. È nota infatti l'entusiastica recensione che Braudel dedicò alla *Storia della follia in età classica* quando venne pubblicata nel 1961, e sono altrettanto conosciute l'amicizia e l'ammirazione che studiosi come Paul Veyne, Roger Chartier o Michel de Certeau manifestarono per l'opera foucaultiana in occasioni diverse e in alcune pubblicazioni. Più interessante forse, e per mancanza di spazio sarà qui possibile farne solo un breve accenno, potrebbe essere interrogarsi su quali aspetti del lavoro storico furono quelli più direttamente investiti dalle ricerche di Foucault, e quali contesti storiografici si mostrarono più ricettivi nei suoi confronti.

● Nel corso degli anni Sessanta e primi anni Settanta, accanto a filosofi come Deleuze e studiosi come Dumézil, fu soprattutto la storiografia francese (e in particolare storici della scienza ed epistemologi come Canguilhem o outsiders come Ph. Ariés) a stabilire un proficuo scambio con Foucault². Tra questi si annoverano alcuni autorevoli esponenti di quella che sarebbe stata denominata "la nuova storia", giovani e meno giovani storici e storiche che lavorava-

no nel solco della scuola delle *Annales* — accanto a quelli sopra nominati potremmo aggiungere Michelle Perrot, Arlette Farge, Jacques Revel³.

Dopo la pubblicazione di *Sorvegliare e punire* (1975), e de *La volontà di sapere* (1976), interlocutori importanti di Foucault cominciarono a diventare filosofi, storici, antichisti, antropologi attivi negli Stati Uniti, in Inghilterra, in America Latina, paesi dove era accolto da un pubblico entusiasta di giovani e meno giovani, e dove i suoi libri cominciarono a essere prontamente tradotti.

Anche in Italia le traduzioni a cura di Feltrinelli ed Einaudi ma anche di altre piccole case editrici, furono numerose e puntuali; e alcuni italiani (estranei al gruppo raccolto intorno alla ricerca in microstoria e alla rivista *Quaderni storici*, che si mantenne sempre a una critica distanza) diventarono ben presto collaboratori e attenti interpreti del lavoro di Foucault. La più interessante testimonianza di una influenza foucaultiana nel nostro paese, limitata a poche/i studiosi/e, si può trovare nella collana di Marsilio "Il corpo e l'anima", diretta da Mario Galzigna, che nel corso degli anni Ottanta pubblicò una importante serie di testi poco noti di storia della psichiatria, della medicina e della sessualità.

Le aree dove, contrariamente a quanto

Tutto ciò che esiste di fronte a noi come oggetto di indagine è squisitamente storico né potrebbe essere concepibile a-storicamente

avvenne in Italia, si può parlare di una vera e propria rivoluzione avvenuta nel nome di Foucault — vale a dire che concetti e categorie portanti delle elaborazioni di questo pensatore vennero utilizzati a piene mani nelle ricerche e influenzarono profondamente l'orientamento didattico di centinaia di dipartimenti universitari — furono senza alcun dubbio quelle di lingua inglese. Oltre a Inghilterra e Stati Uniti, occorre ricordare Canada e Australia, ma anche i paesi latinoamericani subirono la ventata innovatrice di Foucault (si rileggano, per esempio le bellissime lezioni svolte in Brasile e raccolte nel vol. II dell'Archivio). Nel giro di pochi anni una fetta consistente di studi storici poteva dirsi tranquillamente "foucoltiana", come testimoniano le pagine web e le bibliografie ricchissime disponibili su rete.

Profonde differenze è possibile riscontrare nel modo di utilizzare l'opera di Foucault in un contesto o nell'altro. In Francia e in America Latina si può parlare di una influenza importante, oltre che nello sviluppo di alcune tematiche (come è naturale primeggiano la storia della follia, della sessualità, delle pratiche di internamento e di disciplinamento.), nel filone delle ricerche di carattere storico-discorsivo promosso da Régine Robin e da Guilhaumou; nei paesi anglofoni non c'è stato settore della ricerca storica che non sia stato massicciamente investito dalla prospettiva foucoltiana, come attestano la quasi totalità dei programmi di insegnamento universitario di metodologia della storia e alcune importanti raccolte di dibattito storiografico⁴.

Elementi problematici e temi emergenti

Per esigenza di brevità cercherò di riassumere i principali, e più problematici, elementi che caratterizzano il rapporto di Foucault con la storia mettendo l'accento su alcuni temi emergenti. Il te-

sto chiave di riferimento è senz'altro il saggio su "Nietzsche, la genealogia e la storia"⁵. In questo lavoro sono presentati in un brillante *tour de force* concettuale gli aspetti essenziali della visione storica di Foucault, a cominciare dal rapporto con Nietzsche. Di quest'ultimo è prezioso il termine "genealogia", che Foucault raccoglie e contrappone alla vana ricerca di una origine, che caratterizzerebbe il lavoro tradizionale, e ormai consueto, dello storico tradizionale.

Al contrario, il genealogista non vuole ristabilire la continuità tra passato e presente; tanto meno cerca di «mostrare che il passato è ancora lì, ben vivo nel presente». Egli non indaga l'origine di qualcosa di identico, che ripetendo sempre se stesso si trascina attraverso i secoli fino alla attualità; al contrario, si sforza per individuare una provenienza. Anziché analizzare ciò che si è accumulato, è attento a quanto si è disperso, frantumato, a un'emergenza, una discontinuità. Occorre fare della storia, afferma Foucault, un uso «dissociativo e distruttore d'identità» in contrapposizione a una storia delle continuità, delle cause ed effetto, della memoria cumulativa.

Questa concezione non teleologica è alla base dell'altro importante elemento del pensiero di Foucault: la storia del presente. Mentre lo storico tradizionale lavora sostanzialmente "per" il presente, Foucault invita — in maniera esplicita in *Sorvegliare e punire* — a fare una storia "del" presente; vale a dire che quanto si offre come contemporaneità non deve essere intesa come punto d'arrivo di un percorso, ma come emergenza di un insieme di discontinuità di cui porta le tracce. Anziché l'accumulo di dati, egli cerca il problema; vale a dire che si concentra «sugli elementi in grado di risolverlo». E infatti per il genealogista «l'obbligo di dire tutto diventa indifferente».

La problematizzazione del reale costituisce il punto essenziale per avviare una storia del presente, una esigenza quest'ultima che consente di «demistificare l'istanza globale del reale come totalità da restituire». È questo il nocciolo della contrapposizione tra Foucault e la storiografia tradizionale, un contrasto che il filosofo esprime chiaramente nella famosa affermazione: «Non esiste "il" reale da raggiungere a condizione di parlare di alcune cose più "reali" di altre, un reale che verrebbe perduto a profitto di astrazioni inconsistenti, qualora ci si limitasse a far comparire altri elementi e altre relazioni»⁶.

Le conseguenze di una simile concezione della realtà sono molteplici; una delle più rilevanti riguarda niente di meno che *la naturalità* degli oggetti storici. Secondo la prospettiva genealogica, tale idea è del tutto priva di fondamento. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, infatti, la ricerca foucoltiana si basa su una esasperata storicizzazione della realtà, per la quale tutto ciò che esiste di fronte a noi come oggetto di indagine è squisitamente storico né potrebbe essere concepibile a-storicamente.

A una simile visione Foucault si è mantenuto coerente lungo tutta la sua ricerca, come emerge dagli argomenti studiati nel corso di tre decenni: la follia, la clinica, il carcere, la sessualità; ai quali bisognerebbe aggiungere tutti quelli affrontati nei corsi al Collège de France che sono attualmente in pubblicazione, tra i quali emergono i due tradotti in italiano, *Bisogna difendere la società e Gli anormali*⁷ (il primo che affronta le "origini" dello stato, del razzismo, dell'etnocentrismo, della pulizia etnica; il secondo su patologie ottocentesche come la masturbazione). Lungi dall'essere esperienze o concetti che tornano identici da un secolo all'altro, nella sua ricerca Foucault ne ha rivelato la squisita natura storica, mutabile e soggetta a improvvise deformazioni. È questo uno dei debiti maggiori che la storiografia contemporanea ha contratto nei confronti della storia del presente. ●

* Ricercatrice, Università di Urbino.

NOTE

1. I termini principali del confronto asimmetrico tra Foucault e alcuni storici si trova nel testo intitolato *La polvere e la nuvola*, trad. it. in "Aut Aut", n.181, 1981.

2. Una puntuale ricostruzione di questi legami si trova nell'ottima biografia di Didier Eribon, *Michel Foucault*, Leonardo, Milano, 1991.

3. Di quest'ultimo si veda il breve ma pregnante articolo nel *Dictionnaire des sciences historiques*, a cura di André Buirgière, Presses Universitaires de France, Paris, 1986, ad vocem; cfr. anche i saggi di Jacques Le Goff, Michel Perrot, Jacques Revel, Arlette Farge, Roger Chartier, Valerio Marchetti, Pietro Redondi, in *Au risque de Foucault*, Centre Georges Pompidou, Paris, 1997.

4. Cfr. *The New Cultural History*, a cura di Lynn Hunt, Berkeley, University of California Press, 1989; *Power, Culture, History*, a cura di Nicholas Dirks, Geoff Eley, Sherry B. Ortner, Princeton University Press, 1994; si veda anche *Foucault and the Writing of History*, a cura di Jan Goldstein.

5. La versione italiana è compresa nel volume a cura di Alessandro Fontana e Pasquale Pasquino, *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1977.

6. Cfr. *La polvere e la nuvola*, cit. p. 50.

7. Cfr. l'edizione italiana, Milano, Feltrinelli, rispettivamente 1998 e 2000.

**Foucault ci ha dato
un modello
interpretativo e
uno strumento
(strategico) di fare
educazione oggi,
legandosi ai
soggetti, al loro
statuto critico/
autocritico, alla
“cura di sé”**



PAGINA
10



Foucault è stato, contemporaneamente ma non contraddittoriamente, il teorico della “morte dell'uomo” e il sostenitore di un nuovo statuto del soggetto, organizzato intorno alla “cura di sé”.

Il doppio statuto del soggetto

Se sul primo fronte ha demolito ogni mito umanistico, della fissità/aseità dell'io/coscienza/esistenza, per mostrare — invece — come quel soggetto è sempre irretito in (e costituito da) istituzioni, pratiche sociali, ordini discorsivi che lo spiazzano nel suo esser-coscienza e lo ricostruiscono su un fronte soprattutto sociale (ergo anche ideologico e politico) — e lo ha fatto in una serie di opere lucidissime e originali, dalla *Storia della follia* a *L'ordine del discorso*, a *Sorvegliare e punire*, soprattutto —; sul secondo, invece, ha ripreso il problema del soggetto, riconducendolo oltre le sue forme moderne (il primato della coscienza e la sua trasparenza, soprattutto) e consegnandolo a una serie di tecnologie che ne costituiscono le vie di perimetrazione e di formazione, a cominciare dalla “cura di sé”, e ne permettono l'affermazione come nucleo dell'esperienza (del fare esperienza), anche se di un nucleo costituito sulla relazione, su una rete di relazioni oggettive, soggettive, intersoggettive — come Foucault è venuto delinea-

POTERE/ SOGGETTO

La dialettica della formazione

FRANCO CAMBI *

Attraverso l'analisi del significato strategico-politico della formazione, l'ermeneutica foucaultiana ci ha consegnato un modello determinante per guardare allo statuto critico/autocritico della soggettività e al processo dialettico della formazione

andolo nella sua *Storia della sessualità* (in particolare, ne *La cura di sé*) e nelle lezioni o interventi degli ultimi anni.

I due punti o momenti, pur diacronicamente in successione, sono — teoricamente — complementari ed è da lì (da questa complementarità dialettica) che emerge l'immagine foucaultiana della formazione, la quale si scandisce tra potere/i e cura (di sé) secondo un iter sempre frastagliato e tensionale, in cui il momento oggettivo non solo si integra con quello soggettivo, ma anche — e in particolare oggi, in una società complessa ma anche omologante, in cui il futuro stesso si restringe — viene a produrlo come esigenza e come compito. Dando spazio, perfino, a un significato strategico/politico della formazione, oggi — appunto.

Tra poteri e “cura di sé”

Entriamo un po' nella dialettica. Già il linguaggio — che è un'istituzione — non solo regola, ma edifica il soggetto, lo rende possibile. Poi la famiglia, la scuola, la società — con le sue strutture e le sue regole — vengono a definire il soggetto, privandolo di ogni universalità (“umanità”) che è espressione soltanto ideologica e/o deontologico-moralistica. L'uomo, ogni uomo, vive ed è nelle reti delle relazioni oggettive che vengono a costituirlo, La “microfisica del

potere” è lo strumento cognitivo che ci permette di accedere a questo incrocio tra soggetto e oggetto (sociale e politico), fissandone con precisione i luoghi, le forme dell'intersezione; intersezione che fa sì che al soggetto venga tolta ogni aseità, ogni compattezza, ogni trasparenza. Sono i poteri (sociali: del discorso, dello stato, della famiglia, etc.) che danno struttura al soggetto e proprio nelle loro strategie operativo-cognitive vanno attentamente indagati, per cogliere anche e proprio la radice sociale dell'esser-soggetto. Sì, ma il soggetto non è, a questo punto, solo un residuo, un *flatus vocis*, un costrutto ideologico. No, come *anthropos* continua ad attraversare — reattivamente — il tempo sociale, a disporsi in una condizione di asimmetria (la trasgressione, il dissenso, la rivolta) che è, insieme e ancora, effetto sociale e opzione soggettiva, ma nella quale proprio il soggetto riafferma se stesso, si riconosce e si rafforza, deve/vuole rafforzarsi, costituendosi come eccedenza e alterità rispetto al potere. Anche se tale soggetto (più “proprio” e sottratto, per quanto si può, al potere: ma si può) ha bisogno e del potere (per opporgli e combatterlo) e di se stesso: di un sé più denso, più autonomo, più consapevole. È la “cura di sé” che costituisce la tecnologia-chiave per far emergere lo spessore dell'io, per farlo sussistere e agire/pensare come tale. Essa è l'altro-



DISPOSITIVO/ SOGGETTO

La pedagogia della resistenza

RAFFAELE MANTEGAZZA *

polo della formazione, ma — per l'io — il polo più dinamico è quello che guida il processo dialettico della formazione.

Lo statuto dialettico della formazione

Allora la formazione è dialettica; oscilla tra "poteri" e "cura"; anzi li lega indissolubilmente insieme, ma anche attiva la cura partendo dai poteri (dalle condizioni storiche che fanno sussistere e — quindi - attivano il soggetto, la presa-in-cura del soggetto da parte di se stesso) e pone i poteri come gli "ostacoli" della cura, anzi dai quali si viene a costituire (motivare e attivare) la cura. In questo complesso groviglio Foucault ha — sagacemente — collocato la formazione, pur non parlandone mai — o quasi mai — *ex professo*. Tutto ciò spiega come Foucault sia stato un interlocutore significativo dell'attuale pedagogia, come uno dei suoi maestri, se pur non sempre esplicitato in questo ruolo, in Europa, in Italia, e come quel suo modello, ora genealogico ora proiettivo, continui ad essere uno dei dispositivi critici del fare-pedagogia nel mondo contemporaneo; in quel mondo in cui i poteri si enfatizzano e si fanno sempre più micrologici, ma in cui anche i soggetti (e critici di se stessi) chiedono voce e spazio, a cominciare da quello che permetta loro di farsi più protagonisti e protagonisti in quanto e per quanto si può della loro formazione.

L'ermeneutico Foucault ci ha dato, così, tanto un modello interpretativo quanto uno strumento (strategico) di fare-educazione oggi, legandosi ai soggetti, al loro statuto critico/autocritico, a quella "cura di sé" che è anche uno dei varchi per rompere la compattezza del Potere e dar vita a un mondo in cui l'orizzonte del possibile (e del diverso) resti autenticamente aperto (e, appunto, possibile). ●

* Docente di Pedagogia generale, Università di Firenze - Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi.

Educare significa esercitare un potere, ma si tratta di un potere esercitato sulle dimensioni che rendono possibile un'esperienza piuttosto che sui soggetti che la vivono educativa. L'educatore o l'educatrice possono modificare quelle dimensioni più che (direttamente) questi soggetti



È il valore di un numero, di un nome, di un oggetto, di una voce a mutare radicalmente quando fa il suo ingresso in quel peculiare campo di esperienza che definiamo educazione.

Campi educativi, dispositivi di esperienza

Come l'attività onirica, come l'arte, come il teatro l'esperienza educativa modifica le cose, le rende altre da quello che sono ed attraverso queste nuove identità degli oggetti, attraverso la loro strutturazione in nuovi *setting*, costituisce determinati soggetti¹. «Esisterà allora qualcosa di simile a un'ontologia regionale tipicamente educativa, un mondo della formazione»², un campo esperienziale nel quale la dimensione del soggetto non costituisca un dato ma un risultato; campo di cambiamento e di trasformazione del soggetto, non tanto nel senso che il soggetto cambia ma che un determinato modo di essere soggetti viene posto in essere. Il mondo della formazione così delineato è allora un dispositivo³, intendendo con questo termine un insieme strutturato e solo parzialmente visibile di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti; il dispositivo è dunque sia la rete che si stabilisce tra elementi eterogenei, sia la natura del legame tra gli elementi,

sia la funzione strategica cui tale insieme risponde, sia infine la surdeterminazione funzionale di ciascun elemento sull'altro⁴. Strutturare gli elementi di un *setting* in un certo modo e non in un altro significa instaurare un dispositivo pedagogico⁵, il cui fine non è dare luogo a una rappresentazione artistica ma *unicamente* permettere la costituzione di soggettività. Possiamo allora definire l'educazione come dispositivo esperienziale che permette e la costituzione di nuove soggettività, ovvero come dispositivo antropogenetico in atto.

Strategie di controllo, condizioni redazionali

Intendendo la formazione come costituzione, assemblaggio e supervisione di quelle condizioni strutturali, esistenziali, storico-sociali e discorsive che rendono possibile l'emergere di una tra le possibili forme di soggettività umana, penseremo allora al dispositivo pedagogico come una unità strutturale⁶ di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività. Non sto parlando qui dell'aspetto

visibile delle istituzioni educative o di quello che viene definito il *setting*: quest'ultimo non è il dispositivo perché ne costituisce semmai la parte visibile e corporea; la materialità del dispositivo affonda nelle dimensioni latenti, invisibili, inconse. Si tratta allora di un dispositivo *materiale ed inconscio* (queste due dimensioni vanno sempre considerate nella loro strettissima unione, altrimenti la materialità viene intesa come brutta fattualità empiricamente constatabile e viene del tutto ignorata la svolta epistemologica costituita dal pensiero freudiano) e per ciò stesso in gran parte *latente* (potrei dire, abusando di una già consunta metafora, che il *setting* non è che la punta dell'iceberg, ma è altrettanto vero che le dimensioni materiali del *setting* sono anche abitate e sovradeterminate dal peso inerziale del dispositivo: dunque non è che il dispositivo si collochi "al di sotto" del *setting* ma lo abita come sua dimensione ineludibile e nascosta). Il dispositivo pedagogico è inoltre *effettuale* e va studiato, per dirla con Foucault⁸, nelle sue positività, nei suoi effetti di potere che sono poi effetti di soggettività; esso è un dispositivo *relazionale* (in quanto declina e mette in scena una ed una sola tra le possibili modalità di relazione tra esseri umani, quella educativa appunto), *strategico* (in quanto connesso a un determinato assetto sociale che attraverso di esso mette in atto la costituzione di soggettività specifiche, funzionali all'assetto medesimo) e dunque *disciplinare e di controllo* (e occorrerà anche qui studiare gli effetti positivi delle strategie di controllo e disciplinari, che non si applicano tanto su soggetti già dati ma in un certo senso fanno nascere un particolare tipo di soggettività⁹).

Uno spazio di definizione, una dimensione iniziatica

L'aspetto forse più interessante del dispositivo pedagogico è il suo carattere *finzionale*: abbiamo già visto come nel cerchio magico dell'educazione si attui quella surdeterminazione degli oggetti che lo rende simile al dispositivo teatrale; ma definire l'educazione come spazio di finzione significa pensare a un dispositivo che riconosce il valore delle regole e delle norme ma solo all'interno dei propri spazi e dei propri tempi. Il delirio di onnipotenza dell'educazione è allora in un certo senso attenuato se si pensa all'educazione come a un dispositivo che si autoregola e che pone in essere norme e sanzioni che valgano solamente all'interno dei suoi territori¹⁰.

Infine quella che costituisce forse la peculiarità più propria del dispositivo pedagogico, se intesa comunque in relazione con le precedenti, è il suo caratterizzarsi come dispositivo *iniziatico*, che in quanto tale incrocia le dimensioni della formazione come romanzo individuale e come strategia sociale, anzi che fa della narrazione una strategia pedagogica funzionale alla perpetuazione dell'ordine sociale attraverso la costituzione di nuove forme di soggettività; come il rito iniziatico allora il dispositivo provvede il soggetto di esperienze caratterizzate dall'unicità e dalla sacralità (lo spazio dell'educazione è allora laicamente sacro in quanto separato dal resto della materialità esistenziale), dalla mobilitazione dell'affettività e dalla mappatura cognitiva ed affettiva del mondo: la materialità dell'esperienza educativa incrocia nel carattere iniziatico del dispositivo la fantasmatica inconscia dell'educazione, rendendo così sopportabili le ferite presenti, le memorie dolorose, la paura del domani; la costitutiva protensione al futuro del carattere iniziatico rende il dispositivo pedagogico altro da un pedissequo adeguamento alla realtà sociale, lo proietta almeno in parte verso un non-ancora, un oltre, una colorazione utopica. *La dimensione iniziatica del dispositivo costituisce una delle sue declinazioni resistenziali*: essa è presente ovviamente anche nel dispositivo di annichilimento messo in atto nei lager nazisti, ma in quel caso si tratta di una iniziazione abortita, tutta schiacciata su di un presente di morte e chiusa rispetto ad ogni possibile futuro; occorre contrapporre a questo dispositivo di espropriazione un dispositivo iniziatico resistenziale che invece renda conto del fatto che «l'educazione è quella specifica esperienza umana che "apre" interi mondi e li radica nella dimensione emozionale e del vissuto più intima e più propria di ogni essere umano»¹¹. Il dispositivo pedagogico mobilita così le dimensioni intime e segrete dell'affettività umana in direzione dell'apertura di infiniti mondi, di quello che abbiamo definito carattere trascendente dell'esperienza educativa.

Dispositivo in senso forte, dispositivo in senso debole

Il dispositivo pedagogico *in senso forte* è quel dispositivo all'interno del quale una intenzionalità educativa precisa e individuabile mette in atto procedure esplicitamente finalizzate alla costituzione di soggettività. Il dispositivo pe-

Il dispositivo pedagogico è una unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività

dagogico *in senso debole* è quel dispositivo all'interno del quale gli effetti di soggettività si producono comunque *more pedagogico* ma senza che sia visibile, almeno in prima battuta, una intenzionalità educativa specifica o un soggetto che sia definibile educatore o formatore. Tra i due dispositivi, i dispositivi pedagogici in senso debole sono quelli più efficaci, proprio in virtù del maggior grado di nascondimento delle loro parti costituenti e soprattutto *delle loro finalità latenti*. La consapevolezza della presenza di una intenzionalità educativa anonima e diffusa a livello sociale, non deve farci cadere nell'ingenuità di evitare la domanda "*cui prodest?*" sul piano economico e politico, né ricadere in facili meccanismi adialettici. Una classe sociale¹² non è un



macroeducatore: essendo essa stessa un prodotto di dispositivi pedagogici, alberga al suo interno differenti modalità educative e differenti modi di abitare i dispositivi stessi, anche la modalità oppositivo-resistenziale.

Sarà l'incrocio tra i due tipi di dispositivi e saranno i dispositivi "bastardi" a costituire forse il vero nucleo della formazione diffusa nella società tardocapitalistica.

Ci sono dispositivi pedagogici in senso debole dentro l'ospedale, la fabbrica, il campo di sterminio, dispositivi che devono essere svelati *smascherando gli effetti di soggettivizzazione e di antropogenesi in essi presenti e i meccanismi specificatamente deputati a produrre tali effetti*. Lo smascheramento di tali dispositivi e la strutturazione di controdispositivi resistenziali è forse il primo passo per la costituzione di quella che da qualche anno chiamiamo pedagogia della resistenza, un dispositivo forte di salvaguardia del soggetto e di possibile strutturazione pedagogica di soggettività antagoniste e oppostive rispetto alle logiche del dominio. ●

[Il testo integrale dell'articolo (che comprende anche un'analisi dell'educazione tra Foucault e Althusser) si può consultare sul nostro sito www.scuolacomo.com/ecole nella sezione **Approfondimenti**].

NOTE

1. Helvetius: «Io considero l'uomo come allievo di tutti gli oggetti che lo circondano, di tutte le situazioni nelle quali lo colloca il caso, e infine di tutti gli eventi nei quali si imbatte». L'educazione sarebbe paradossalmente troppo debole se si limitasse a cambiare i soggetti; essa invece li crea, limitando il proprio raggio d'azione al campo specifico di esperienza che si è scelta. L'educazione è allora origine di nuovi soggetti, creazione di nuovi esseri umani, antropogenesi. Per questo una educazione che volesse estendere il proprio raggio d'azione su tutta la società, esportando dal proprio specifico campo le pratiche e le finalità educative, si condannerebbe ad essere totalizzante e totalitaria. Questo è uno dei segreti dell'educazione nazista e fascista.
2. Raffaele Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, B. Mondadori, Milano 1998, p. 69
3. Il concetto foucaultiano di dispositivo, indubbiamente di difficile definizione, è stato introdotto nel dibattito pedagogico Riccardo Massa (soprattutto in *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990, e in *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma - Bari 1998).
4. Raffaele Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 182.
5. Il che significa che lo stesso teatro può essere un luogo nel quale fare educazione, ma allora non è più lo stesso teatro; il dispositivo nel quale Dario Fo recita non è lo stesso rispetto al dispositivo nel quale egli insegna a

recitare ai ragazzi, anche se *apparentemente* non vi è mutato nulla; è cambiata la finalità intenzionale del dispositivo stesso, e dunque saranno anche cambiati elementi microscopici o addirittura invisibili. La forza inerziale degli elementi invisibili del dispositivo non può essere sottovalutata.

6. È sempre possibile rintracciare una unità latente al di sotto del carattere apparentemente irrelato e disperso degli elementi del dispositivo, e relazionare tale unità a principi unitari presenti nella situazione storico-sociale all'interno della quale il dispositivo si dà; il fatto che si tratti di una unità *latente* la rende più difficile da individuare ma ciò non significa che ci si debba accontentare di studiare separatamente i diversi elementi. Le categorie di unità e di totalità, con buona pace di certo relativismo che assottiglia l'approccio discontinuista alla storia, ci sembrano ancora di straordinaria validità euristica, purché si faccia tesoro della lezione freudiana e si vadano a rintracciare tali principi nel non-detto e nel latente o, seguendo Bloch, li si collochi utopicamente su orizzonti futuri e possibili.

7. Cfr. Riccardo Massa, *Educare o istruire?*, cit., pp. 17 - 23.

8. Cfr. Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.

9. Si tratta poi di quella soggettività fabbricata dalle discipline a partire dai corpi, soggettività che Foucault definisce «individualità cellulare, organica, genetica, combinatoria», *ibidem*, p. 183.

10. Il dibattito sulle norme, sui premi e sulle punizioni in educazione, così sentito da parte degli educatori e degli insegnanti, acquisisce un nuovo senso se si intende lo spazio-tempo dell'educazione e della scuola come un dispositivo; punire un ragazzo a scuola o in un ambito educativo dovrebbe infatti significare applicare una norma che ha valore solo all'interno del dispositivo e che in quell'ambito è legittimata ma è soprattutto fatta affettivamente propria dal ragazzo stesso. Il dispositivo scolastico dovrebbe allora permettere la propria identificazione con i mondi interiori dei ragazzi, come accade a volte per il dispositivo sportivo; in questo caso l'espulsione dal campo del giocatore che ha commesso un fallo è sentita dallo stesso atleta come una sorta di autoregolamentazione del dispositivo di gioco, che punisce o al limite espelle da sé coloro che vorrebbero snaturarlo attraverso l'infrazione della norma, senza però associare a questa punizione un giudizio morale che valga anche all'esterno del dispositivo. Se un dispositivo educativo dimostra di avere presa sul mondo affettivo degli educandi è più facile mostrare la norma e la punizione non come scatenamento dell'educatore ma come necessità di autoregolamentazione di un sistema complesso. Cfr. sul tema del dispositivo sportivo Raffaele Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

11. Raffaele Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 69.

12. Crediamo che soprattutto allargando il discorso sul piano mondiale sia ancora possibile parlare di classi sociali; andrebbe rivista l'attribuzione meccanica degli individui alle classi condotta di solito a partire dalla loro posizione nel meccanismo di produzione o di consumo, come andrebbe certamente studiata la nuova forma di composizione di classe e soprattutto di coscienza (o incoscienza) soggettiva dell'appartenenza o meno ad una classe; questo significa studiare i nuovi orizzonti della divisione del lavoro e le nuove modalità di produzione con un occhio ben aperto nei confronti dei tipi di soggettività individuale e collettiva che essi concorrono a produrre (o a distruggere).

* Docente di storia della Pedagogia, Università di Milano Bicocca.



Venticinque anni fa, con *La volontà di sapere*, Michel Foucault indicava nella «politica dell'habitat» — condotta dalle istituzioni familiari, come da quelle scolastiche, sanitarie, giuridiche, carcerarie, militari, ecc. — il dispositivo necessario al potere «microfisico», contrassegnato più per il suo carattere amministrativo che per quello repressivo. Secondo questa profetica interpretazione, tali istituzioni costituivano *exempla* funzionali soprattutto al controllo malthusiano delle natalità e alla psichiatizzazione della sessualità infantile, guardando ad una «società normalizzatrice» come alla risultante di una tecnologia di potere, centrata — ieri, come oggi — sul «governo della vita». Così, Foucault evitando di proporre una storia della sessualità come una storia dei meccanismi che l'hanno repressa, oscurata, censurata e presidiata, elabora — come mostra anche un testo tuttora inedito¹ —, una ricerca attorno alle pratiche del discorso che hanno alimentato il simbolico, l'immaginario, il rappresentativo: procedure e ordini di conoscenza indispensabili per determinare non tanto una repressione quanto un accesso alla verità di cui la sessualità stessa è, al contempo, il fine e l'oggetto. È la sessualità, dunque, che risponde, per Foucault, alla «volontà di sapere» e legittima il vitale che abita nel potere. All'interno di quei «giochi di verità» che governano l'infanzia e l'adolescenza, i meccanismi educativi e i controlli familiari (disposizione degli spazi nei collegi, indicazioni pedagogiche ai genitori, sorveglianza degli internati durante le ore notturne, regolamenta-

BIO-POTERE/ SESSO

Esistenza, formazione e seduzione

ALESSANDRO MARIANI *

La sessualità risponde, per Michel Foucault, alla “volontà di sapere” e legittima il vitale che abita nel potere, anche contemporaneo. Così, i dispositivi educativi e i controlli familiari intervengono intorno alla moralizzazione, alla sorveglianza e al governo dei soggetti in formazione

zione del pranzo, programmazione dei giuochi, moralizzazione persecutoria, ecc.) intervengono prioritariamente intorno alla gestione e al controllo della sessualità. «Lo spazio della classe, la forma dei tavoli, la disposizione dei cortili di ricreazione, la distribuzione dei dormitori (con o senza pareti divisorie, con o senza tende), i regolamenti di sorveglianza previsti per il momento di andare a letto e durante il sonno, tutto ciò rinvia, nel modo più prolisso, alla sessualità dei bambini»². Il ragazzo diviene un crocevia di una più generale medicalizzazione dei soggetti: «i medici si rivolgono ai direttori dei collegi ed ai professori, ma danno il loro parere anche alle famiglie; i pedagoghi fanno progetti che sottomettono alle autorità; i maestri si rivolgono agli alunni, fanno raccomandazioni e redigono per loro libri d'esortazione, di esempi morali o medici. Intorno al collegiale ed al suo sesso prolifera tutta una letteratura di precetti, di pareri, di osservazioni, di consigli medici, di casi clinici, di schemi di riforma»³. Pareri, osservazioni, consigli, progetti architettonici, sistemi di vigilanza sono alcune tra le strategie che verranno organizzate da questa crociata contro l'“infanzia pericolosa”.

Discorsività sorvegliate

La pedagogia si unirà alla medicina e quest'ultima alle forze dell'ordine e a quelle filantropiche con il preciso obiettivo di produrre discorsività sorvegliate e con l'intenzione esplicita di far scomparire ogni parola sul sesso. «I bambini, per esempio, si sa che non hanno sesso: ragione di più per vietarglielo, per proibire che ne parlino, per chiudersi gli occhi e tapparsi le orecchie dovunque dovessero farne mostra, ragione di più per imporre un silenzio generale e rispettato. Questo sarebbe il carattere specifico della repressione, e quel che la distingue dai divieti che mantengono la semplice legge penale»⁴. Il sesso del XVIII-XIX secolo — in tutta la sua compiutezza ed ostensione — veniva controllato sul piano delle procedure discorsive: non si pronunciava nulla o si parlava entro regole moralmente determinate al fine di udire soltanto un rumore sottile, una parola già detta, un'eco già sentita. In quel momento si assiste ad un vero e proprio “pedocentrismo”. Dal XVIII secolo in poi il punto privilegiato di controllo, di discorso e di conoscenza della sessualità sarà il bambino. Il Settecento ha letteralmente inventato la sessualità infantile che è di-

«Lo spazio della classe, la forma dei tavoli, la disposizione dei cortili di ricreazione, la distribuzione dei dormitori (con o senza pareti divisorie, con o senza tende), i regolamenti di sorveglianza previsti per il momento di andare a letto e durante il sonno, tutto ciò rinvia, nel modo più prolisso, alla sessualità dei bambini»



venuta un oggetto di conoscenza e un bersaglio per una relazione di potere e di controllo. La prima forma di questa tecnologia della sessualità infantile è stata una campagna contro la masturbazione che è avvenuta, nel corso del '700, in Inghilterra, in Germania e in Francia. Le conseguenze di questo episodio sono state molto importanti per tre ragioni:

- 1) La sessualità viene colonizzata dalla medicina: il medico ottiene il diritto privilegiato di osservarla vis-à-vis.
- 2) La sessualità del bambino riceve un potere che è in un certo senso illimitato, soprattutto da quando si pensa che la masturbazione infantile conduca verso numerose patologie.
- 3) La famiglia, *stricto sensu* (per esempio la madre e il padre), è ritenuta responsabile della vita e della salute del loro figlio per mezzo della sessualità. Osservare la sessualità infantile, radiografarla, diagnosticarla e scoprirla è divenuto un obbligo fondamentale dei genitori. Questi ultimi, nei confronti del

loro figlio, non hanno semplicemente un erede; essi hanno, prima di se stessi e all'interno del loro ménage, un oggetto sessuale. Attraverso i controlli che pesano sul corpo del bambino, lo spazio familiare si è trasformato — a partire dal XVIII secolo — in uno spazio sessualmente saturo. Il soggetto in crescita diviene, pertanto, il punto di interferenza dei poteri pedagogici/scolastici responsabilizzando ogni allievo alla cura del proprio sé e alla terapia del proprio corpo, per dissuadere, così, ogni "illecito" mentale e fisico in nome di Dio, della propria famiglia, della salute personale, ecc. Il "caso" di Herculine Barbin (androgino nato nei pressi della Rochelle nel 1838, cresciuto in un convento e morto suicida nel 1868, scoperto da Michel Foucault attraverso i giornali dell'epoca nel corso delle sue ricerche sull'ermafroditismo), mostra come «il concetto dell'appartenenza di ogni individuo a un dato sesso è stato formulato dai medici e dai giuristi solo intorno al XVIII secolo. Ma in realtà, chi può asserire che tutti abbiano un "vero sesso" e che il problema del piacere si ponga in funzione di questo cosiddetto "vero sesso", del sesso cioè che ognuno dovrebbe assumere, o scoprire se occultato da un'anomalia anatomica?»⁵. Così, nella latebra dei *faits divers*, come quello emerso dalla «strana confessione» di Herculine, detta Alexina, si cela un «gioco di verità» esplicitamente pedagogico e tipico dell'etica moderna: il soggetto è la rappresentazione/legittimazione di un legame nevralgico e radicale tra esistenza, sessualità e potere. ●

* Dottorando in Teoria e storia dei processi formativi, Università di Firenze.

NOTE

1. Il testo a cui mi riferisco è un inedito dattiloscritto — con alcune aggiunte compiute a mano dallo stesso Michel Foucault — realizzato, in lingua inglese, con il titolo originale di *On Infantile Sexuality*. Queste pagine sono prive di indicazioni relative alla data e al luogo della loro stesura da parte di Michel Foucault e rimangono ancora depositate dove le ho studiate, presso il "Centre Michel Foucault" di Parigi (alla collocazione «D262*r»). Ritengo che il testo sia stato utilizzato da Foucault come una bozza di appunti per una delle sue molteplici conferenze americane, in particolare quelle realizzate attorno al 1975. Infatti, nella primavera di quell'anno, Foucault viene invitato a Berkeley da Leo Bersani, direttore del Dipartimento di letteratura francese di quella Università. Siamo convinti che *On Infantile Sexuality* risalgia a quella fase della produzione intellettuale foucaultiana. Possiamo utilizzare come «prove» di questa attribuzione tre "tessere" essenziali:

a. Alcuni degli interessi del Foucault di quel periodo erano indirizzati essenzialmente alla storia della sessualità e, nello specifico, al problema della sessualità infantile (una parte de *La volontà di sapere*, terminata nell'agosto del '76, è dedicata all'età vittoriana e alla rivoluzione freudiana, con un particolare riferimento al tema/problema dell'infanzia, in chiave psicoanalitica, che viene affrontato anche in *On Infantile Sexuality*);

b. Leo Bersani — che invita il suo collega e amico Michel Foucault — è fortemente interessato al rapporto tra pedagogia e pederastia nell'età greca e in quella contemporanea, come mostrerà più tardi in un suo contributo ("Pedagogy and Pederasty", in *Raritan*, vol. V, 1, 1985, pp. 14 - 21);

c. Nel testo inedito Foucault si riferisce, a più riprese, a Jos Van Ussel che, come afferma Foucault, «ha scritto recentemente un libro» — pubblicato, in traduzione francese, nel 1972.

2. M. Foucault, *La volontà di sapere*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1988, p. 29.

3. *Ibidem*.

4. *Ivi*, p. 10.

5. M. Foucault, "Il misterioso ermafrodito", in *La Stampa* (Supplemento "Tuttolibri"), 5 agosto 1978, p. 5. Si veda, insieme, Barbin Herculine, *Una strana confessione. Memorie di un ermafrodito presentate da Michel Foucault*, trad. it., Einaudi, Torino 1979.

▼
«Non mi pare davvero necessario sapere esattamente che cosa sono. La cosa più importante nella vita e nel lavoro è diventare qualcosa di diverso da quello che si era all'inizio. Se, cominciando un libro si sapesse fin dall'inizio che cosa si arriverà a dire alla fine, chi troverebbe il coraggio di scriverlo? E ciò che vale per la scrittura e per i rapporti amorosi, vale anche per la vita. Vele la pena di giocare nella misura in cui non sappiamo che cosa succederà alla fine». Questa frase su di sé, pronunciata da Michel Foucault nel corso dell'intervista rilasciata a Rux Martin¹ che apre la raccolta di saggi, intitolata alle tecnologie del sé, pubblicata in seguito al suo soggiorno di studio nell'Università del Vermont, vale non soltanto per la sua vita e per i suoi trascorsi esistenziali (il che, in fondo, importerebbe a tutti ben poco), ma anche per la sua opera di studioso del passato e di storico del presente

«Diventare qualcosa di diverso da quello che si era all'inizio nella vita e nel lavoro» è forse quello che ogni insegnante dovrebbe aspirare a rendere possibile per i propri allievi. Ed è, comunque, una splendida definizione per la concezione del sapere che Foucault si è sempre impegnato a testimoniare nelle pagine delle sue opere.

Ma una simile definizione non vale soltanto per il sapere quanto, soprattutto, per il potere nella particolare accezione che emerge, nell'ottica del pensatore francese, almeno a partire dalla pubblicazione di *Sorvegliare e punire* (1975).

Il potere produce sapere

Il potere — è bene ribadirlo a scanso di equivoci che possono essere ovviamente in buona fede — non è soltanto il disciplinamento dei corpi e la loro trasformazione in docili strumenti al servizio del dominio sociale. Il potere produce sapere, lo trasforma in strumento di governo delle soggettività e realizza, attraverso lo scontro con linee di tradizione divergenti, l'innovazione conoscitiva che si traduce in forme di verità partecipate dai soggetti investiti da essa. Il potere non è solo violenza o imposizione di un dominio, anzi. In esso, il tentativo di ottenere consenso attraverso pratiche discorsive diffuse è massimo. Il ricorso alla forza è il momento estremo, il termine ultimo della catena della coercizione morale cui si

COSTITUZIONE/ COSTRUZIONE DEL SÉ

Il corpo e la tecnologia del sé

GIUSEPPE PANELLA

Il disciplinamento dei corpi e delle coscienze — sostiene Foucault — non è la coercizione fisica o la violenza morale; è la capacità di imporre una strategia nella costituzione - costruzione del sé

ricorre solo quando la strategia di costruzione del consenso si rivela impossibile o fallimentare. Il potere è tecnologia dei soggetti; è soprattutto la forma utilizzata per la costruzione della soggettività da investire di un nuovo discorso di verità funzionale all'orizzonte storico dato. Per questa sua analisi del potere come costituzione della forma-soggetto e per il superamento del tradizionale orizzonte repressivo ad esso attribuito (e che risultava, in tal modo, schiacciato sulla nozione di puro esercizio del dominio violento e della coercizione), Michel Foucault si presenta con caratteri di grande originalità anche nelle vesti di critico della pedagogia tradizionale e delle pratiche utilizzate nell'esercizio delle sue funzioni didattiche. Infatti, Foucault non può essere considerato un pensatore di grande rilievo dell'ultimo Novecento soltanto per il suo cospicuo contributo alla ricostruzione della teoria filosofica devastata dall'impatto con lo strutturalismo e le nuove scienze umane degli anni Sessanta.

Il suo impegno — teorico e pratico — risulta connesso, soprattutto nelle opere del suo ultimo periodo di ricerca, alla volontà di legare le proprie analisi storiche e genealogiche sullo statuto contemporaneo del potere alle forme concrete e percepibili mediante le quali esso si materializza e "forma" (o de-forma) i corpi che sono l'oggetto necessario del suo progetto di onnipervasività sociale.

L'interesse di Foucault per la dimensione "produttiva" del potere nella modernità dispiegata delle società industriali permette di definire linee di fuga prospettive

che che passano attraverso la ricostruzione dei dispositivi che gli permettono di trasformare i propri soggetti. Nel momento in cui il potere intende perseguire il proprio progetto di riduzione dei conflitti e di addomesticamento delle insorgenze sociali che avevano contraddistinto le società pre-industriali di antico regime, i soggetti ne risulteranno "modellati" nel rapporto con le istituzioni che incontreranno nel corso della propria vita: gli ospedali, i manicomi, le carceri e, sicuramente, la scuola.

La nuova architettura scolastica, la disposizione dei banchi e delle cattedre, l'atteggiamento e la postura degli allievi, la pedagogia e la didattica non più legate alla scuola privata (quella gestita dagli ordini religiosi) ma al consolidarsi della scuola pubblica sono tutti temi che Foucault ha affrontato più o meno minutamente ed esplicitamente.

Dal confronto con le sue proposte interpretative e genealogiche emerge un modello di indagine e di ricostruzione della natura "profonda" della scuola moderna di importanza non indifferente ai fini di una verifica dello stato attuale della pedagogia e dei suoi destini futuri. E, soprattutto, affiora l'ipotesi di un sé molto più modellabile (e modellato) di quanto le tradizionali concezioni umanistiche della personalità hanno finora avallato e periodicamente riproposto. ●

NOTA

1. "Verità, potere, sé. Intervista di Rux Martin a Michel Foucault del 25 ottobre 1982", in *Tecnologie del sé*, a cura di L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 3 - 4.

« La vita di ogni individuo non potrebbe essere un'opera d'arte? Perché una lampada o una casa sono oggetti d'arte e non lo è la nostra vita? »



PARRESIA/ VERITÀ

La verità tra pubblico e privato

ROSALBA CONSERVA

Intorno a *Discorso e verità nella Grecia antica*.

La *parresia*, come attività verbale, come pura e semplice franchezza nel parlare, non è sufficiente a dischiudere la verità, giacché ne può scaturire anche la *parresia* negativa, la franchezza ignorante

da questa premessa che parte la sua indagine su come il ruolo di "dicitore di verità" — il *parresiastes* — sia stato « diversamente problematizzato nella filosofia greca » (p. 112), a partire dalla crisi della polis.

Leggendo *Discorso e verità*, non c'è chi potrà negarne l'attualità: anche noi, oggi, in Italia, avvertiamo che la crisi della democrazia è un problema di verità e di come riconoscere coloro i quali dicono la verità da coloro i quali usano il discorso (e i trucchi della comunicazione mediatica) per propagare menzogna. «La democrazia, in sé e per sé, non è in grado di stabilire chi possiede le specifiche qualità che lo abilitano a dire la verità (e dunque chi ha il diritto di dire la verità). E la *parresia*, come atti-

vità verbale, come pura e semplice franchezza nel parlare, non è sufficiente a dischiudere la verità, giacché ne può scaturire anche la *parresia* negativa, la franchezza ignorante » (p. 48).

Razionalità e stile di vita

Fu ad opera dei filosofi, nella Atene della fine del V secolo, che la libertà di parola passò dal campo politico, dove era nata, a quello delle relazioni personali: è qui, nell'uso privato del *logos*, nella *proximità* determinata dal "parlare franco" di un uomo ad un altro uomo, che diventa cruciale il *comportamento* delle persone, come cercò di dimostrare Socrate. Con la pratica del dialogo, Socra-



I pitagorici facevano prima di andare a dormire "l'esame di coscienza". Per loro il sogno era un tramite verso gli dei, e bisognava perciò che avessero l'anima pura «per fare sogni belli e per entrare in contatto con divinità benigne» (p. 97)¹ Non ci si poteva presentare agli dei con il fardello della menzogna.

È straordinaria la facilità con cui riusciamo a mentire (con le parole soprattutto, meno con il linguaggio del corpo), a ingannare gli altri e a cadere nell'autoinganno; ma i sogni — e questo ce l'ha insegnato la psicoanalisi — ci raccontano sotto forma di storie quelle verità su noi stessi che di giorno abbiamo rimosso. Il fatto è che noi siamo "adulatori di noi stessi" — sostiene Plutarco —, e l'autoinganno deriva dall'amore di sé (*philautia*). Questo rapporto spontaneo che abbiamo con noi stessi — il proteggere l'amore di sé — «è il fondamento di una persistente illusione a proposito di ciò che siamo»; ed è proprio per disattivare questo spontaneo rapporto di "adulazione di noi stessi" che abbiamo bisogno di un *parresiastes*, di una persona cioè che d'abitudine dice con franchezza la verità (*parresia*): non è facile riconoscere e accettare un *parresiastes*, e a causa della nostra *philautia* — conclude Foucault — non abbiamo neppure interesse a riconoscerlo » (p. 89).

Messo da parte il problema di come greci e latini elaboravano criteri di accesso alla verità (quella parte della tradizione filosofica che Foucault chiama "analitica della verità"), nelle *Lezioni* tenute a Berkeley (1983), Foucault si pone come obiettivo quello «di cercare di considerare il dire la verità come un'attività specifica, come un *ruolo*». È

Ogni insegnante è un artigiano, e gli "oggetti" di cui si prende cura sono le cose che sa e le persone alle quali trasmette il suo sapere



te intende portare il suo interlocutore ad ammettere che la verità è un problema di coincidenza tra *logos* e *bios*, di armonia tra razionalità dei discorsi e stile di vita: il cambiamento, allora, riguarderà tanto i discorsi quanto la vita. Rischiando di provocare le ire di Alcibiade, Socrate lo indurrà a questa idea: prima di fare ciò che si propone di fare, prima di diventare il primo fra gli ateniesi, prima di governare Atene, di prendersi cura di Atene, Alcibiade «deve imparare a prendersi cura di se stesso» (p. 13). La cura di sé (*epimeleia eautou*) è per gli antichi greci la chiave di accesso ad altre conoscenze, "ad altre forme di verità".

La verità, niente di meno che la verità...

Si potrebbe obiettare che, rispetto al passato, la questione del *come* aver accesso alla verità non è niente affatto secondaria. Oggi la scienza ci ha fornito quest'unica certezza: che la nostra epistemologia può concederci solo di ricostruire i contesti entro cui fatti e discorsi hanno luogo, e di apprendere a separare la "verità" lì ricostruita (una verità tra virgolette: una descrizione, una "punteggiatura", per dirla come i costruttivisti) dalle opinioni (dalle spiegazioni).

Per Foucault, invece, la verità (senza virgolette) esiste: «Secondo me — scrive nelle prime pagine del libro — il *parresias* dice ciò che è vero perché sa che è vero. Non è solo che il *parresias* è sincero nel dire la sua opinione; è che la sua opinione è anche la verità. Egli dice ciò che sa essere vero» (p. 5). E la prova che il *parresias* dice il vero era, per gli antichi greci, il suo coraggio, la persistenza delle sue idee, la sua armonia interiore: «Un uomo simile — leggiamo nel *Lachete* di Platone — lo sento proprio come un musico, che accordi in un'armonia bellissima non la lira o strumenti dilettoni, ma in realtà la sua vita stessa in accordo tra parole e azio-

ni, secondo la musica dorica». Socrate infatti è definito *mousikos aner* (nella cultura greca, devoto alle Muse, "istruito nelle arti liberali"); qui — osserva Foucault — «la frase si riferisce a qualcuno che esibisce una specie di armonia ontologica, il cui *logos* e il cui *bios* stanno in un accordo armonico». (p. 65).

L'arte della verità

In un'epoca com'è la nostra, dove l'arte di manipolare i messaggi va oltre la retorica dei discorsi e comprende i messaggi del corpo — messaggi che dovrebbero garantire in noi la persistenza di una qualche "innocenza", e che invece vengono da alcuni studiamente contraffatti e finalizzati a far leva sui processi profondi: i processi che controlliamo di meno —, riconoscere uno che dice la verità è un bel problema. Eppure non abbiamo scelta: la democrazia si fonda sulla pratica *condivisa* di qualcosa che ha a che fare con la *sincerità*, e con la "cura di sé" non come privilegio di una ristretta aristocrazia — come fu nella *polis* degli ateniesi, dove il "gioco *parresias*" riguardava la ristretta cerchia dei cittadini di diritto (e solo maschi) —, ma come fondamento dell'educazione di tutti.

Ecco allora che la questione — oggi come nel mondo antico —, va posta in una dinamica, direi, co-evolutiva: della trappola dell'inganno e dell'autoinganno sono vittime potenziali sia coloro che esercitano il potere sia quelli che glielo hanno conferito; e siccome cambiare l'altro è troppo spesso un'impresa vana, ciascuno può almeno tentare di cambiare se stesso, di fare della propria vita "un'opera d'arte". «Perché — scrive Foucault — la vita di ogni individuo non potrebbe essere un'opera d'arte? Perché una lampada o una casa sono oggetti d'arte e non lo è la nostra vita?» (p. XVI).

Nella cura di noi e nel realizzare una "estetica del vivere", saremo come quei pittori che fanno di tanto in tanto un passo indietro per osservare la tela e che, ripetendo tra sé e sé le regole dell'arte, le riportano al lavoro fino ad allora compiuto. I pittori — scrive Plutarco — «fanno così perché, allontanando lo sguardo e osservando spesso il lavoro, sono in grado di farsi un giudizio preciso, capace di soffermarsi sulla più piccola divergenza, che invece la familiarità di uno sguardo ininterrotto potrebbe nascondere alla vista» (p. 110).

Ogni insegnante è un artigiano, e gli "oggetti" di cui si prende cura sono le cose che sa e le persone alle quali trasmette il suo sapere. Spesso, però, dimentichiamo che un insegnante "trasmette" ciò che egli sa e ciò che egli è. Forse lo sappiamo — e lo diciamo —, ma non traiamo da ciò le necessarie conseguenze. Essendo stati a nostra volta allievi di un gran numero di maestri, può accadere che nella nostra memoria (consapevole o inconsapevole) sia rimasta impressa la figura di chi ci è stato "maestro di vita": una persona incapace di mentire proprio in quella zona "sacra" (è così che ci ha insegnato a considerarla Bateson) della *relazione con gli altri*; e chissà che quella cautela nel mettersi in "territori altrui" fosse il risvolto della sua capacità di giocare tutto — proprio come l'antico *parresias* — nel dialogo con se stesso: allorché, fatto un passo indietro e allargata la prospettiva, affrontava coraggiosamente i cambiamenti del sé che l'arte di interrogarsi propone come esito. ●

NOTA

1. Qui, e in tutto l'articolo, il numero in parentesi indica la pagina in cui si trova la citazione da M. Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli editore, Roma 1996.

«Non si è trattato di analizzare i fenomeni del potere e neppure di elaborare i fondamenti di tale analisi. Il mio obiettivo invece è stato di fare la storia dei diversi modi in cui nella nostra cultura gli esseri umani vengono resi soggetti. (...) Il tema generale della mia ricerca non è dunque il potere, ma il soggetto»



DISCIPLINAMENTO/ ESAME

La grande macchina esaminatoria

FILIPPO TRASATTI

Foucault ci fornisce gli strumenti per provare a guardare la scuola come una grande macchina esaminatoria che ha il compito di costruire soggetti pedagogici docili e calcolabili



«Mi misi a sedere. Egli mi fece qualche domanda, ma io non seppi rispondere, anzi non compresi nemmeno le domande. Dissi perciò: "penso che sarai pentito di avermi invitato; me ne vado" feci per alzarmi. Lui invece allungò la mano sopra la tavola e mi costrinse a rimaner seduto: "Resta qua" esclamò. "È stato soltanto un esame. Chi non risponde alle domande lo ha superato» (F. Kafka, *L'esame*).

Dall'esame amniotico all'esame autopatico, attraverso esami di guida, del sangue, innumerevoli interrogazioni, interrogatori, confessioni, tutta la traiettoria della nostra vita viene tracciata nello spazio-tempo dell'esame. In *Sorvegliare e Punire*¹, un'anatomia del

potere nell'epoca della modernità, Foucault individua proprio nell'esame il luogo in cui il potere-sapere trova la sua manifestazione visibile più chiara. Ed è nella scuola che questo rito trova la sua espressione più chiaramente codificata attraverso un campo di sapere e di pratiche che contribuiscono a costruire il "soggetto pedagogico" moderno.

L'analisi del potere

L'analisi foucaultiana del potere ha come sfondo gli anni caldi della contestazione, dell'assalto al palazzo per la presa del Potere; è una risposta implicita al movimento antiautoritario che aveva ben individuato tanti aspetti del Pote-

re-Sistema su cui il lavoro genealogico di Foucault stava scavando: l'interiorizzazione del gendarme, la creazione e la discriminazione dei diversi, la normalizzazione, l'obbedienza e la disciplina trasmesse dalle istituzioni, la pretesa neutralità del sapere.

L'errore o almeno la mancanza di quelle analisi era, per Foucault, quello di limitarsi a una concezione del potere "sovrano": individuale, frontale, visibile. Foucault descrive il passaggio da un esercizio del "potere sovrano" alla diffusione del modello disciplinare del potere a partire dal XVIII secolo e ne analizza a fondo le caratteristiche: un potere circolante, diffuso, invisibile, si forma e si riforma incessantemente nella relazione tra le persone e che va sni-



dato non solo fuori, ma dentro di noi. Il potere non si limita a reprimere, vietare, legiferare, ma produce "verità" e "realtà": incita, facilita, amplia, limita, ritaglia campi d'esistenza, traccia il confine tra possibile e impossibile, tra il dicibile e l'indicibile; dà e toglie valore, interdice.

E il potere è indissolubile dal sapere, ne è l'altra faccia ed è proprio nella "tecnica dell'esame" che si incrociano campi di potere e domini di sapere: la volontà di sapere, il potere della domanda, la costituzione di ciò che è essenziale nel sapere.

Dietro alla questione del potere e del sapere, c'è per Foucault una questione ancora più importante: la questione del soggetto.

«Vorrei innanzitutto dire — scrive Foucault in un testo teorico assai denso del 1983 a un anno dalla sua morte — qual è stato lo scopo del mio lavoro negli ultimi vent'anni. Non si è trattato di analizzare i fenomeni del potere e neppure di elaborare i fondamenti di tale analisi. Il mio obiettivo invece è stato di fare la storia dei diversi modi in cui nella nostra cultura gli esseri umani vengono resi soggetti. (...) Il tema generale della mia ricerca non è dunque il potere, ma il soggetto»².

Il lavoro di Foucault può dunque diventare lo sfondo di una ricerca sull'origine e sull'evoluzione del soggetto pedagogico e scolarizzato.

In *Sorvegliare e punire* il sistema disciplinare (insieme di tecniche e pratiche di disciplinamento del corpo e delle menti) viene studiato nel suo dispiegamento moderno soprattutto nel campo penitenziario, ma è chiaro che Foucault ha sempre presente in parallelo le diverse istituzioni moderne di controllo, il carcere, l'esercizio, il manicomio, la scuola.

Le operazioni che Foucault descrive sono tecniche di controllo e ordinamento per inquadrare e normalizzare all'interno di griglie gli individui costretti così a definirsi sulla base di proprietà prefissate. E in questa strategia l'esame assume un ruolo fondamentale. La scuola è un apparato per esaminare

L'esame è «un controllo normalizzatore, una sorveglianza che permette di qualificare, classificare, punire. Stabilisce sugli individui una visibilità attraverso la quale essi vengono differenziati e sanzionati»³.

L'esame rende visibili i soggetti, costruisce gli individui attraverso campi documentari (registri, schede, documenti, libretti personali) sempre più accurati, trasforma ogni individuo in un caso. Lo scopo di questa trasformazione è rendere l'uomo economico e calcolabile. «La scuola — diceva Illich — inizia i giovani a un mondo dove tutto è misurabile, compresa la loro immaginazione e l'uomo stesso»⁴.

Individuazione e calcolabilità vanno di pari passo. È come se questo insieme di pratiche strappassero l'individuo, per dirla con Bateson, alla struttura che connette.

In realtà si tratta di mostrare che l'altra faccia di questa individualizzazione è la nascita dell'uomo calcolabile integrato all'interno delle strategie di controllo dello stato.

Possiamo considerare lo Stato come la matrice moderna dell'individualizzazione.

«Il problema politico, etico, sociale filosofico dei nostri giorni non è quello di tentare di liberare l'individuo dallo stato e dalle istituzioni statali, ma di tentare di liberarci sia dallo Stato sia dall'individualizzazione che è legata allo Stato. Dobbiamo promuovere nuove for-

me di soggettività rifiutando il tipo di individualità che ci è stato imposto per secoli»⁵.

Ecco che la questione assume una centralità politica e pedagogica insieme.

Qui il pensiero foucaultiano imbocca una via assai difficile: quella di eliminare una concezione dell'individuo statica, per farlo emergere come campo di forze in lotta, preso e formato nella rete storicamente definita dei poteri fino a arrivare a quel centro vuoto laddove qualcosa di diverso può rinascere dalle proprie forze.

La strada indicata da Foucault era quella di fuggire dalle identità statiche, di prendere sul serio il gioco nietzschiano delle maschere e nelle ultime opere la ripresa di un'etica della cura di sé per trasformare la propria vita in un'opera d'arte, in una scultura.

Riportato alla scuola, questo significa per me riproporre la riflessione sulla libertà dei soggetti nel gioco dell'imparare, sul modellamento reciproco nel dialogo, sulle forme dell'alterità nel rapporto pedagogico.

«Pensare la libertà dovrebbe voler dire: sottrarla alle manipolazioni, comprese quelle del pensiero, soprattutto quelle. Il che esige qualcosa che ha il sapore proprio della rivoluzione, anche nel pensiero»⁶. ●

NOTE

1. Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976.

2. Michel Foucault, "Perché studiare il potere: la questione del soggetto", traduzione in italiani, in *aut aut*, gennaio - febbraio 1985, n. 205, p. 2.

3. *Sorvegliare e punire*, p. 202.

4. Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972, p. 66.

5. *Ibidem*, p. 10.

6. Jean-Luc Nancy, *L'esperienza della libertà*, Einaudi, Torino 2000, p. 172.



*«La malattia è
inscritta all'interno
delle virtualità
fisiologiche
normali, così come
la possibilità della
guarigione è
inscritta all'interno
dei processi della
malattia»*

EDUCAZIONE/ CURA DI SÉ

Della salute e della cura

STEFANO VITALE

Un'esperienza sull'auto cura e sulle reti di aiuto a bambini, a ragazzi e al contesto della famiglia. Un'alternativa a modalità tradizionalmente "riparative" della malattia, del disagio, della devianza. In primo piano le circostanze sociali che contribuiscono al benessere e il rapporto tra autos e bios, tra sistema vivente e ambiente



Dal 1995 i Cemea, a Torino, portano avanti un progetto unico nel suo genere: educativa territoriale in appoggio a progetti terapeutici della neuropsichiatria infantile. I bambini "presi in carico" dagli educatori sono toccati da una pluralità di disagi e patologie. «La malattia non è un'essenza contro natura: è la natura stessa, ma in un processo invertito» (Michel Foucault)¹.

Malattia e salute

Se pensiamo, ad esempio, al complesso mondo dell'adolescenza, l'intreccio tra disagio e crescita è evidente. «La malattia è inscritta all'interno delle virtualità fisiologiche normali, così come la possibilità della guarigione è inscritta all'interno dei processi della malattia»².

Invece di rinchiodare i bambini in strutture "specialistiche", si cerca di essere presenti nella realtà quotidiana, per contrastare processi di esclusione e di potenziale cronicizzazione³. Bambini ed adolescenti "presi in carico" appartengono a famiglie "normali" ma problematiche: deprivate culturalmente ed economicamente, composte da membri essi stessi affetti da malattie psichiche, oppure caratterizzate da modalità abbandoniche verso i figli o da incapacità di assunzione di funzioni genitoriali equilibrate. Ma tutto ciò è al di là di ogni criterio di classe a priori. Il servizio educativo è un aiuto al bambino, al ragazzo, ma anche al contesto della famiglia. Si tratta allora di bilanciarsi tra diverse esigenze, tutte sofferenti, che richiedono sostegni differenziati. «L'analisi dei meccanismi della malattia ci di-

schiede una realtà che li supera e li costituisce nella loro natura patologica [...] È ora necessario situarsi al centro di questa esperienza; solo comprendendola dall'interno sarà possibile collocare adeguatamente nell'universo morboso le strutture naturali costituite dall'evoluzione e i meccanismi individuali cristallizzati dalla storia psicologica»⁴.

Mondo interno e mondo esterno

I bambini sono anche seguiti da uno psicologo dei Servizi di neuropsichiatria infantile. Egli tende ad intervenire sul "mondo interno", delle aspettative, fantasie del bambino. Lo scopo è di ricostruire interiormente il percorso vissuto, anche con l'aiuto dell'educatore. Questi, a sua volta, lavora prima di tut-



«Nella misura in cui comprendere significa al tempo stesso mettere insieme, cogliere immediatamente e penetrare, questa nuova riflessione sulla malattia è innanzitutto “comprensione”»

to sul “mondo esterno”, sulle relazioni quotidiane, culturali e sociali. Qui sono richiesti strumenti d'azione diretta: siamo nell'ambito di vita reale, fisica, del bambino. Il punto di contatto tra le due professioni sta nella comprensione dell'evoluzione del bambino. «Nella misura in cui comprendere significa al tempo stesso mettere insieme, cogliere immediatamente e penetrare, questa nuova riflessione sulla malattia è innanzitutto “comprensione”»⁵. Così è l'evoluzione della strutturazione o ristrutturazione sia della personalità del bambino o del ragazzo che delle esperienze a fare da bussola: esperienze di sé e del mondo. Allora, si parla di educatore come “io ausiliare”. «Gli educatori che affiancano bambini gravi operano in un clima emotivo molto difficile: i bambini psicotici proiettano potentemente le loro emozioni più dolorose e terrificanti e non è un caso che le loro famiglie siano spesso così devastate. Riconoscere le difficoltà di questo lavoro è il presupposto minimo per affrontarlo senza illusioni di onnipotenza e un po' più corazzati nei confronti delle inevitabili delusioni. Pensiamo sia altresì indispensabile che gli educatori possano trovare nei Servizi di neuropsichiatria infantile, oltre ad un contesto dove definire percorsi ed obiettivi, anche un posto dove ri-

conoscere la disperazione, il senso di fallimento, l'incertezza, la delusione, l'impotenza e tutti gli altri sentimenti che si generano nel rapporto con questi pazienti, se vogliamo aiutarli a non esserne sommersi e a continuare a credere in modo realistico al significato del loro lavoro. D'altronde, nel contatto quotidiano con patologie così gravi è facile dimenticare che questi ragazzi sono capaci di sentire e provare emozioni. Se ne ha una conferma entrando in molte stanze di bambini psicotici: spesso sono squallide come appare squallido il loro mondo. E in fondo, perché si dovrebbero fornire giocattoli a chi li rompe continuamente o esperienze a chi fa solo danni?»⁶.●

NOTE

1. M. Foucault, *Malattia Mentale e psicologia*, Corina, Milano 1997, p. 22.
2. *Malattia Mentale e psicologia*, p. 13.
3. Sulla cura del sé cfr. di M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 e *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985.
4. *Malattia Mentale e psicologia*, p. 51.
5. *Malattia Mentale e psicologia*, p. 52.
6. Maria De Filippis, “Avvicinandosi ai luoghi dei pazienti”, *Bambini in bilico*, atti del seminario dei Cemea, Torino, 2000. [Il testo integrale della relazione di Maria De Filippis, si può leggere sul nostro sito www.scuolacom.com/ecole, nella sezione Ap-profondimenti].

La Vita Offesa

WILLIAM BONAPACE

Franco Angeli ha deciso di pubblicare una nuova edizione del libro *La Vita Offesa*, raccolta di duecento testimonianze di deportati italiani nei lager nazisti, curata da Anna Bravo e Daniele Jallà. L'opera, presentata su *école* in un numero speciale dedicato alla Resistenza e alla Deportazione, in occasione del cinquantesimo anniversario della fine della guerra mondiale, è sicuramente tra i lavori più significativi ed importanti sul tema della Deportazione, grazie alla ricchezza di notizie, di riflessioni e di emozioni raccontate dagli stessi sopravvissuti ai Lager



INTERVISTA A BRUNO VASARI

Per cominciare la nostra conversazione vorrei porle, una domanda quasi di rito: come è nata l'idea di questo lavoro?

Questo libro ha avuto una lunga genesi: nel 1971 abbiamo pubblicato *Un mondo fuori dal mondo* che raccoglieva interviste a ex deportati. Il metodo utilizzato in quell'occasione fu quello della Doxa: domanda e risposta.

Negli anni '80 si affermò il metodo della storia orale e abbiamo ricominciato le interviste. Fu istituita, presso il dipartimento di storia dell'Università, una squadra di intervistatori a cui partecipò anche Primo Levi. (Oggi queste interviste sono depositate in archivio e possono essere consultate da chiunque) Evidentemente non era possibile pubblicarle tutte per cui Anna Bravo e Daniele Jallà con senso storico e artistico hanno lavorato su di esse e prodotto il libro *La vita offesa*. Successivamente ne è nato anche uno spettacolo teatrale realizzato dal Teatro Stabile di

Torino con la regia di Luca Ronconi. Devo dire che è straordinariamente incisivo, attraente e bello.

L'idea di produrre il libro fu dell'ANED o del dipartimento di Storia?

L'ANED ha sentito l'esigenza e si è quindi rivolta all'Università e alla Regione. Ricordo che il progetto è nato in una riunione verso la fine degli anni '70 alla presenza dell'allora presidente regionale Viglione, il professor Quazza, direttore degli Istituti Storici della Resistenza oltre che docente di Storia presso l'Università, io, Primo Levi ed altri programammo la pubblicazione di ben ventitré testi; uno di questi era *La Vita Offesa*.

Veniamo ora al significato culturale e storico del lavoro del ricercatore in riferimento al tema della Deportazione. Fino a dove è possibile arrivare a conoscere e capire l'esperienza della Deportazione? Molti testimoni affermano che non si può andare fino in fondo, che c'è qualcosa di inesprimibile. Lei cosa ne pensa?

Sono assolutamente contrario a queste affermazioni. Tutto si deve dire. Effettivamente si tratta di un mondo ancora

▼
In un periodo come il nostro, di derive culturali, di confusioni ideologiche e di revisionismi maccheronici questo lavoro resta un punto di riferimento di primo piano per chi si voglia avvicinare al tema della Deportazione come anche per chi voglia ancora approfondire e riflettere. Tra l'altro il lavoro dei due studiosi non si è concluso con la pubblicazione del libro nell'86, così come l'Associazione Nazionale Ex Deportati (ANED) non ha interrotto il suo impegno di documentazione e di ricerca.

Per queste ragioni abbiamo pensato di rivolgere alcune domande a Anna Bravo, una delle curatrici del libro, docente di storia presso l'Università di Torino, e a Bruno Vasari, presidente dell'ANED, ex deportato ed autore di una delle prime opere di testimonianza prodotte alla fine della guerra: Mauthausen bivacco della morte.

in parte inesplorato e di difficile esplorazione. Si pensi che solo un deportato su dieci è ritornato. C'era a volte un senso di disperazione in Primo Levi che spesso diceva «i migliori sono morti» e quindi loro non possono raccontare. Ma mi permetto di aggiungere che Primo si contraddiceva con la sua stessa presenza; allo stesso tempo però questo testimonia la difficoltà di penetrare in questo «mondo fuori dal mondo» come lo definì Piero Caleffi.

Secondo me niente è indicibile. Tutto si può e si deve dire. Bisogna aver al capacità di liberarsi dai propri pregiudizi di onnipotenza o di presunzione

mantenendo però tutta la propria umanità per riuscire a cogliere il dolore ma anche la forza. Infatti non ci si abitua mai. Guardi sono anni che mi occupo di queste cose, oltre al fatto di essere io stesso un ex deportato, e continuo a provare emozioni. Proprio in questi giorni ho letto alcune testimonianze di grandi sofferenze di uomini a causa di un maledetto qualunque e ho provato ancora emozioni fortissime. Non ci si abitua mai, non ci si abitua mai.

Occorre pensare anche alla soggettività dei protagonisti di queste storie, infatti c'è veramente di tutto, anche forme di alta elevazione spirituale. Avrete

mettere in luce l'umanità di ciascuno senza forzature né banalizzazioni. È difficile ma penso che si possa fare e poi è in questo il forte valore educativo di queste storie. Questi individui sono stati degli eroi. Chi sa quanti sono ancora gli eroi nascosti? In cuor mio sto cercando di fare un elenco degli eroi che non sono tornati. Ma è difficile ricordare...

Guai se l'interesse dovesse attenuarsi, se su questa immensa vergogna dovesse calare il silenzio, mai!

Il mio pensiero è insomma: continuiamo a cercare e a capire perché al contrario saremmo alla resa nei confronti del male e questo sarebbe inaccettabile.

Oggi però nei confronti della memoria ci troviamo di fronte a una nuova stagione che cerca di "diluire", possiamo dire, la Deportazione attraverso il mare dei massacri del nostro secolo...

A questo proposito Primo Levi diceva che l'esperienza concentrazionaria del mondo sovietico era diversa da quella nazista. La via d'uscita dal lager era il camino, questo non era il caso del Gulag. Non c'era in questo caso il sistematico annientamento dell'uomo; non c'erano le camere a gas. Si pensi a cosa vuol dire la camera a gas: sfruttamento tecnologico per la grande morte. È un paragone che non regge anche se è un paragone su cui si insiste molto oggi, ma più per ragioni politiche che per ragioni storiografiche. Il vero obiettivo è quello di voler ridimensionare la lotta antifascista e la Resistenza. Lo stesso discorso vale per le foibe: orrendo delitto. Ma bisogna distinguere tra quello che avviene nel furore della lotta che sta per finire e ciò che è sistematico e pensato a tavolino. Ricordiamoci di tutte le violenze che hanno subito gli Sloveni e i Croati da parte del fascismo come la chiusura delle scuole in lingua e via dicendo. Tutto ciò ha provocato una reazione non da giustificare, ma almeno da capire. Poi vi è un altro elemento: le proporzioni della catastrofe. Non dimentichiamo infine che alla base del lager vi era una falsa dottrina, dietro le foibe vi era il brutto furore, la vendetta. Cose molto diverse.

Alla fine del XX secolo viene spontaneo chiedere che cosa l'umanità ha imparato da questa immane tragedia. Tutte le recenti tragedie, dalla Bosnia fino alla Cecenia, dimostrano che una consistente componente della popolazione umana non ha imparato niente. Questa constatazione ci può portare, e



Pubblicazioni dell'ANED

- La vita offesa*, a cura di A. Bravo e D. Jallà.
- La deportazione nei campi di sterminio nazista*, a cura di F. Cereja e B. Mantelli.
- Gli scioperi del 19quaranta quattro*, con uno studio di C. Della Valle.
- Storia Vissuta*, prefazione di E. Collotti.
- La Conferenza di Wannsee*.
- Il Presente del Passato*, Giornate di studio internazionale Primo Levi. Presidente Norberto Bobbio.
- La circolare Pohl*.
- Antifascisti, Partigiani Ebrei. I deportati antifascisti alessandrini*, a cura di C. Manganelli e B. Mantelli.
- Gli ultimi giorni dei Lager*.
- Il ritorno dai Lager*.
- Compagni di viaggio. Dall'Italia ai Lager nazisti*, I. Tibaldi.
- Una misura onesta. Gli scritti della memoria della deportazione dall'Italia*, a cura di A. Bravo e D. Jallà.
- La deportazione femminile nei Lager nazisti*, introduzione di A. Bravo, a cura di Lucio Monaco.
- Primo Levi per l'ANED, l'ANED per Primo Levi*, a cura di A. Cavaglion.
- Religiosi nei Lager*, a cura di F. Cereja.
- La deportazione nei Lager nazisti. Didattica e ricerca storiografica*, a cura di Lucio Monaco.
- "Al di qua del bene e del male". La visione del mondo di Primo Levi*, a cura di E. Mattiada.

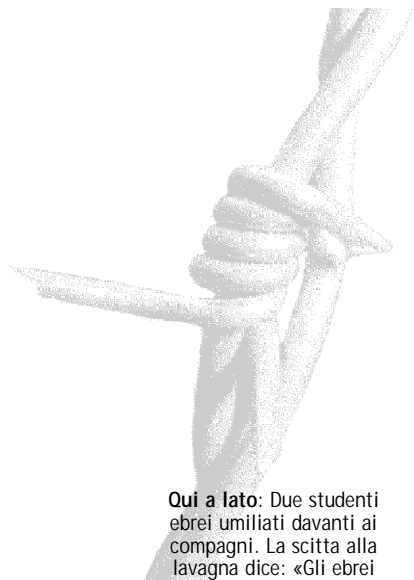
Tutti i libri citati sono pubblicati dalla casa editrice Franco Angeli.

presente l'episodio di Levi che citava la *Divina Commedia* nel lager, ecco questo episodio dimostra che c'è anche poesia, che anche in quell'inferno si riusciva, per brevi momenti, ad elevarsi da quella miseria. Si aprivano spazi di umanità profondissimi.

Vi sono inoltre altri momenti da esplorare come la ribellione che dà coraggio. In quei momenti il prigioniero si sente libero e ha la forza di non ubbidire agli ordini. E questo è successo spesso e a volte disarmando psicologicamente l'aguzzino.

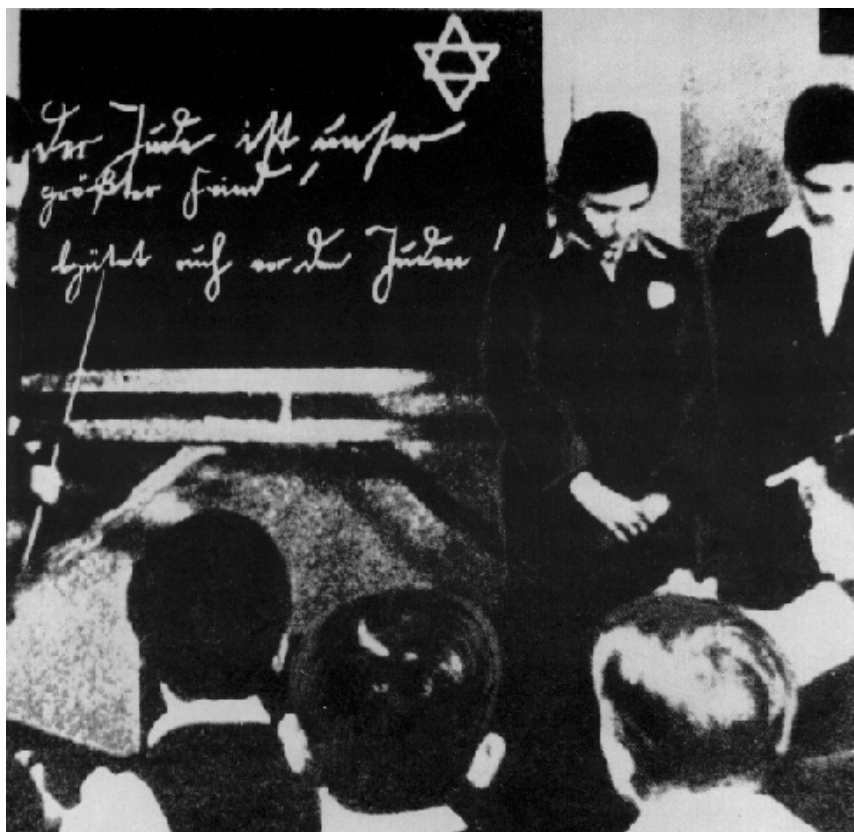
Questi esempi onorano la specie umana e in occasione della prossima Fiera del libro intenderei dar vita ad un convegno proprio sul tema della resistenza nei lager.

Bisogna però fare attenzione poiché mettere in evidenza queste figure comporta sempre il rischio di mettere in ombra gli altri individui che risultano in tal modo mediocri. Io invece credo che ogni prigioniero abbia un'anima, e ognuno ha avuto la sua sofferenza. Insomma bisogna evitare un modo di interpretare elitario così come un modo ordinario; bisogna trovare il modo di



Qui a lato: Due studenti ebrei umiliati davanti ai compagni. La scitta alla lavagna dice: «Gli ebrei sono il nostro grande nemico. Attenti agli ebrei!». La foto è tratta da *Holocaust Picture Exhibition* di François Schmitz (Yitzhak Arad, Macmillan Publishing Company, New York, 1990).

Nella pagina accanto: La foto segnaletica di una ragazza ebrea di Cracovia ad Auschwitz, tratta dal libro di Teresa Swieboca *A History in Photography*.



spesso ci porta, allo sconforto fino a dire che il nostro messaggio non è servito a nulla. Allo stesso tempo però non dobbiamo arrenderci e allora noi ex deportati ci chiediamo cosa possiamo fare. Io credo che la risposta sia continuare a testimoniare. In fondo questo è anche il senso di questa presentazione, credo. E allora ecco cosa penso: lasciare il maggior numero di libri. Forse resteranno a prendere polvere ma ci sarà sempre qualcuno che li tirerà giù dallo scaffale e imparerà qualcosa.

Viene in mente la frase di Primo Levi «Ricordatevi che questo è stato».

Levi diceva che ci sono due modi di testimoniare: quello giuridico fondato sul rigore, come quando si testimonia in tribunale dove ogni particolare ha una sua dimensione precisa, e il testimoniare con un fervore quasi religioso per fare in modo che il male non si ripeta. Questo ha un grande valore etico e civile ed questo quello che lui intendeva, senza mai escludere ovviamente la precisione scientifica della ricerca.

Negli ultimi anni vi è stata una produzione cinematografica rivolta al tema della Deportazione, penso per esempio a Schindler's List. Secondo lei questo approccio può avere un'importanza nel creare e nel far crescere quel senso di responsabilità di cui si parlava?

Lei mi fa una domanda a cui rispondere è molto difficile ma è impossibile

non pensare che non nasca la fiction. In tutti i momenti storici sono nati romanzi, tragedie e anche film. Per cui nulla di nuovo. Per quanto ci riguarda abbiamo più volte pensato a delle caselle in cui poter sistematizzare queste ipotesi di *fiction*. Oggi ci rendiamo conto che era un'idea assurda. Abbiamo finito per citare Montale «Vi diciamo ciò che non vogliamo» e basta. Ecco cosa non vogliamo: un film come *Portiere di notte* di Liliana Cavani. Quello era veramente un film inaccettabile.

E dell'opera di Spielberg?

A me è sembrata positiva. In fondo Schindler è esistito ed è importante ricordarlo. Abbiamo avuto molti altri personaggi che hanno salvato ebrei, italiani e non, ed è giusto parlarne. A questo proposito vorrei spendere due parole sul tema del rapporto tra popolazione italiana e la Deportazione. Inizialmente si è detto che gli italiani hanno aiutato i perseguitati. Successivamente è venuta fuori un'altra posizione che cercava il pelo nell'uovo per dimostrare che tutto ciò non era vero.

Ebbene, certo ci sono stati approfittatori e spie, però la maggioranza ha aiutato gli ebrei.

Personalmente ho presente molti episodi a favore. Nella mia piccola storia personale c'è un breve esilio milanese. In quella città ho avuto l'occasione di

conoscere un ebreo che si era nascosto in ospedale con la compiacenza dei medici. Pensate che ogni giorno la moglie lo andava a trovare. Ricordo inoltre che una volta stavo camminando lungo una via quando delle persone mi hanno fatto un gesto con la mano per indicarmi che vi era un rastrellamento. Questi come tanti altri episodi dimostrano che non c'è mai stato un accanimento da parte della popolazione italiana verso gli ebrei. Anche questi episodi devono essere ricordati e raccontati perché anche questi hanno un gran valore e significato civile.

Oggi è più difficile o più facile parlare ai giovani rispetto a trenta anni fa?

Tutto dipende da come si parla ai giovani e dal lavoro che si fa con le nuove generazioni. Qui in Piemonte andiamo molto bene, c'è una viva curiosità da parte dei ragazzi e vi è una quantità di insegnanti che si occupano di questo argomento. In questo senso siamo orgogliosi del lavoro fatto. Naturalmente per il futuro molto dipenderà dal lavoro degli insegnanti, da come sapranno guidare i ragazzi e dalla passione degli ex deportati che già da anni accompagnano le classi nei campi e posso dire che sono tutti molto felici di farlo. Forse pecco di orgoglio, ma vorrei dire che il Piemonte ha cominciato prima degli altri e di questo siamo molto fieri.

Rastrellamento nel ghetto di Varsavia. La foto è tratta da *Holocaust Picture Exhibition* di François Schmitz (Yitzhak Arad, Macmillan Publishing Company, New York, 1990).



INTERVISTA AD ANNA BRAVO

Il vostro lavoro vede la luce a quarant'anni quasi dagli avvenimenti. Come spiegare questa situazione e dove cercarne le radici; che cosa l'antifascismo di quel periodo rifiutava o riconosceva dell'esperienza del Lager?

Detto schematicamente, delle varie concezioni di antifascismo che si sono succedute o affiancate lungo quei 40 anni, nessuna metteva in forse il primato delle armi e delle ideologie politiche — basta guardare ai criteri mai modificati per l'assegnazione delle qualifiche partigiane. Per di più la deportazione rappresentava l'esperienza dell'essere stati vittima, che è sempre difficile da integrare nella memoria collettiva, e i deportati rispetto ai partigiani erano una realtà minoritaria, molto meno legata a partiti, non funzionale all'ideologia del cittadino in armi e della violenza rifondatrice che ha caratterizzato e in gran parte caratterizza ancora il mondo occidentale.

Oggi, le scuole organizzano viaggi di studio nei campi della morte, producono lavori di ricerca, organizzano incontri con i testimoni e via dicendo; si può per questo affermare che ci troviamo di fronte ad una maggior consapevolezza e attenzione ai temi della Deportazione?

Penso di sì. Forse in qualche caso ci saranno aspetti di semplificazione, forme di identificazione non meditata, ma sono convinta che un discorso parziale sia meglio di nessun discorso, e che il passaggio rappresentato dell'immedesimazione sia quasi inevitabile, e spesso prezioso. Poi i docenti hanno tempo e strumenti per mediare fra le diverse componenti del processo di conoscenza, ma bisogna che quella conoscenza sia "desiderata". Non so se questo basti a convincere le e gli studenti che un evento va ancorato a assi cronologici e tematici, molte persone giovani hanno un grande talento per capire le sensibilità, e una spiccata tendenza a dimenticare le coordinate in cui quella sensibilità si è formata o messa alla prova.

In Una misura onesta lei e Daniele Jallà dite, citando Primo Levi, «oggi testimoniare non significa riempire un vuoto ma contrastare un pieno di immagini che vengono dai libri, dai film e da automatismi mentali vecchi e

nuovi»; vorrebbe approfondire meglio questo tema?

Oggi è anche peggio di allora. Penso in particolare all'"americanizzazione della Shoah!", che consiste anche nell'affermarsi, non solo negli Usa, di una visione consolatoria, come per esempio nell'ultima scena di *Schindler's List*, con i sopravvissuti della lista che sfilano insieme agli attori davanti alla tomba di Oskar Schindler mentre una voce scandisce il numero dei loro discendenti: a significare che la perdita subita dal popolo ebreo e dall'umanità non sarebbe stata irreparabile. Sarà l'*ethos* americano, volontarista, ottimistico, come dicono alcuni. Ma anche in Italia... Benigni sostiene che *La vita è bella* è una favola. Ma per raccontare una favola non c'è bisogno del bimbo ebreo, bastano Pollicino o Harry Potter. La minaccia peggiore in questi anni è lo smercio consensuale di buoni sentimenti: *La vita è bella* è più criticabile de *Il portiere di notte*, perché lo spettatore ne esce conciliato con la realtà, mentre dovrebbe essere il contrario; ma ben pochi l'hanno criticato.

Negli ultimi anni molto si è detto sui mass media dell'impegno da parte di Spielberg per raccogliere e conservare la memoria attraverso un immenso archivio documentario. L'impressione che ne traggo è di un'operazione profondamente differente da quella da voi affrontata. Cosa pensate a tale proposito, non ci troviamo di fronte ad una spettacolarizzazione della tragedia attraverso un'opera di "buonismo" mediologico? Quale il compito degli storici di professione e quale il compito dei divulgatori?

Anche la divulgazione può essere creativa, ma a lasciarmi perplessa è il carattere seriale dell'operazione: un certo tempo standard per tutti, intervistatori preparati in tempi stretti, la pretesa oggettività della telecamera. Non sapremo mai come ha giocato il rapporto intersoggettivo, cosa ha preceduto e

seguito il colloquio, quanto ha contato l'essere visti anziché solo ascoltati, sapere di far parte di un grande progetto anche mediatico. Invece per noi sono elementi di conoscenza decisivi.

Forse uno dei più rilevanti elementi di riflessione storiografica emersi negli ultimi anni da parte dei suoi lavori è quello di una nuova chiave di lettura del fenomeno della Resistenza e del rapporto tra una posizione di antifascismo armato e uno civile o comunque disarmato, per lungo tempo misconosciuto e/o rimosso. Come possiamo collocare l'esperienza del Lager in questa prospettiva interpretativa? O meglio, il lavoro sulla memoria del lager ha influito sulla sua elaborazione sul tema della Resistenza "disarmata"?

Ha influito molto, in particolare ha influito una singola persona, Lidia Rolfi, che denunciava sempre l'eccesso di enfasi sulle armi e sul combattimento. Certo ero già critica verso un concetto di Resistenza ristretto alle azioni in armi, ma i racconti offrivano concordanze straordinarie. Mi aveva quasi commosso sentire un deportato che per descrivere un momento di stretta vicinanza con i compagni, diceva «era già politica», le stesse identiche parole con cui un documento del femminismo commentava le relazioni fra donne. Poi sono venute molte altre cose, gli studi su donne e guerra, l'incontro con la categoria fondamentale di resistenza civile messa a punto da Sémelin, che "smontava" la gerarchia armati/inermi, la consapevolezza che bisognava fare un passo ulteriore anche rispetto a questa categoria e mettere in discussione il primato del legame politico su ogni altra forma di raggruppamento e concertazione. Del resto anche nei lager i rapporti solidali si formavano quasi sempre indipendentemente dalla politica. Per rendere visibili queste e altre esperienze, il primo passo era spostarsi dall'orizzonte simbolico "patriarcale". ●

La riforma, la 'sinistra' e la Moratti

FABIO FIORE *

Che ne sarà della riforma della scuola italiana tanto faticosamente varata? Al momento, la destra (di governo) pare in una posizione di attesa. E a sinistra ("quella che c'è", non quella che ciascuno vorrebbe che fosse) si continua a dividersi tra chi ne ribadisce l'urgenza e la validità e chi propone il parziale ritorno a una scuola fondata sulla priorità del liceo



Ancora non si riesce a capire se la destra si limiterà a interromperne il decoro della riforma o se sceglierà di radicalizzarne certi aspetti in senso liberista¹. Intanto, fa mostra di grande efficienza. E prende con decisione a smantellare, non senza tenere conto (almeno sulla carta) di talune istanze dei detrattori "da sinistra": la sospensione della riforma dei cicli, il ritiro del ricorso costituzionale sul buono/scuola contro la Regione Lombardia, la ventilata riforma dell'esame di stato, l'elogio solenne del classico, epurazioni varie e, da ultimo, le ipotesi di ripristino della scuola di base non unica, di un canale di formazione professionale parallelo a quello tradizionale, di devoluzione della materia scolastica alle regioni, vanno precisamente in questa direzione.

E a sinistra? A sinistra ("quella che c'è", non quella che ciascuno vorrebbe che fosse) si continua a discutere sulla riforma, a dividersi tra chi ne ribadisce l'urgenza e la validità², e chi propone il parziale ritorno a una scuola fondata sulla priorità del liceo, visto come un pilastro irrinunciabile della nostra tradizione educativa³.

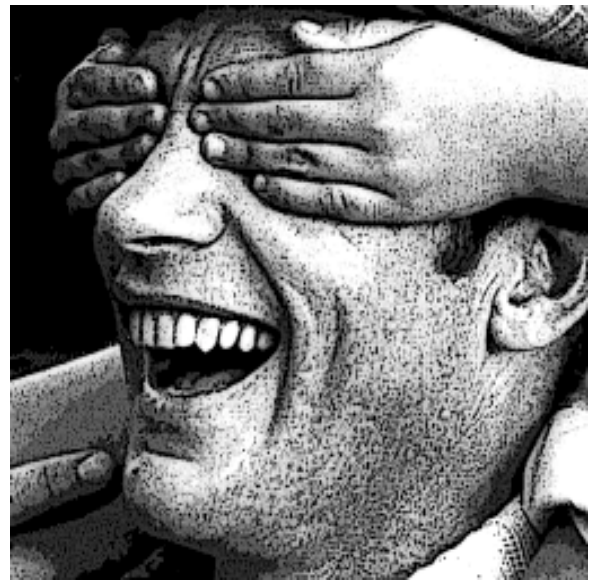
Ed è una controversia dura, senza risparmio di toni aspri e di una buona dose di sordità reciproca. Così, i sostenitori accusano i detrattori di essere una «sinistra conservatrice e ideologica», pronta a scandalizzarsi «denunciando la contaminazione della cultura con la

formazione professionale, vagheggiando nuovamente il tutto o nulla, provando ancora una volta, con le sue presunte purezze, a paralizzare ogni iniziativa» (Luigi Berlinguer). Questi replica accusando a loro volta i primi di «futile chiacchiericcio paternalistico-pedagogico» privo di qualsiasi nesso con i problemi reali della scuola (Massimo Firpo), o parlandone come di una «lobby didattica» afferrata da «un'ansia di rinnovamento di mercato, specularmente e paradossalmente corrispondente al ciarpame ideologico di provenienza: il sessantottismo egualitario, antimarxista e antistoricista, frullato col combinato disposto del sindacalese cattedolico di quell'epoca, "nobilitato" talvolta da pessimi corsi universitari di pedagogia e psicologia d'accatto» (Mario Pirani)⁴.

È probabile che dietro questa disputa vi siano le ragioni di una sconfitta, prima ancora che politica, *culturale*.

La scuola malata

Sostenitori e detrattori "di sinistra" muovono da una convinzione condivisa: il sistema scolastico sarebbe meno produttivo di quel che ci si attenderebbe specie per quanto riguarda la trasmissione di conoscenze e ciò sarebbe dovuto a ragioni squisitamente *culturali* (a cambiamenti profondi del mondo giovanile, alla crisi progressiva di modelli educativi "for-



ti", all'inadita velocità del cambiamento tecnico-scientifico, allo stesso carattere di massa dell'istruzione odierna). Ciò che sembra dividerli è la diagnosi su tali fenomeni e la "cura" per ridare salute alla scuola malata.

I "riformatori" ritengono che la "cultura del presente", accanto a patologie e distorsioni, offra anche potenzialità nuove e inesplorate, nuovi e profondi bisogni formativi rispetto a cui gli arnesi consueti sono in gran parte inutilizzabili. La scuola dovrebbe perciò prepararsi a una profonda revisione dell'immagine tradizionale di sé, abbandonare il modello umanistico con le sue gerarchie (tra sapere e fare, conoscenza e abilità, teoria e pratica, in una parola il liceo) in direzione di un'idea integrata, pragmatica e flessibile di trasmissione culturale. E difendono strenuamente la riforma come l'unica possibilità di coniugare la scolarizzazione di massa con la qualità dello studio (Berlinguer/ Panara; De Mauro).

Per i "detrattori", "la cultura del presente" finisce invece per coincidere con quella cultura compulsiva e consumistica in cui saremmo immersi fino al collo (e di cui i media sono parte essenziale). Ritengono che la scuola, anziché rincorrerne miti e feticci, dovrebbe attrezzarsi per difenderci da essa. E giudicano la riforma Berlinguer - De Mauro come «un grave rischio per lo spessore culturale ed educativo» del sistema scolastico; strategia di gioco al ribasso del tutto prona alla «logica e ai limiti di una scuola di massa», pronta a barattare il contenimento della dispersione con la sua «dequalificazione culturale», a piegare la «specificità dei processi educativi (...) all'egemonia del fattore economico e del progresso tecnologico» (Nova Spes). E ne chiede perciò la robusta revisione (ripristino della scuola di base differenziata, il sistema dei due canali, la selezione orientativa, un'autonomia riequilibrata da limiti più precisi)⁵.

A prima vista, sembrerebbe trattarsi di due posizioni alternative e antagoniste.



In realtà, ritengono siano più affini di quanto non sembri e comunque tali da rendere problematica a chi insegna una scelta ponderata e non solo emotiva tra entrambi. Proverò a spiegare perché.

Sostenitori e detrattori di "sinistra"

1) Innanzitutto, ciò che rende sorprendentemente familiari prospettive si contrastanti, è la comune proiezione di un'idea normativa di asse culturale e di organizzazione scolastica su una scuola strettamente avvinghiata alle forme e ai riti tipici della scolarità di massa. Di qui, un effetto paradossale: esse sembrano in grado di gettare una (diversa) luce sulla scuola e offrire ad essa un futuro soltanto attraverso un legame idiosincratico con la realtà che osservano: azzerandola e ripartendo come da capo; oppure, cercando di privilegiarne un segmento a scapito degli altri e costruendovi sopra l'intero edificio (gli uni l'elementare, gli altri il liceo).

Così, il lavoro quotidiano di tanti (anche nelle direzioni auspicate dai due partiti) si fa di colpo marginale, quasi non appartenesse alle esperienze stesse del sistema. Sciolte da un legame diretto con le pratiche di chi vive nella scuola, le analisi e le proposte dei due partiti della riforma finiscono per sembrare astratte o per suscitare un'adesione soltanto emotiva, frutto più dell'immagine che si ha di sé (ad esempio del tipo di docente o di studente che ciascun fronte promette di rappresentare), che non di un effettivo confronto con la propria realtà.

Viene da chiedersi se questo andamento "schizoide" non appartenga alla nozione stessa di "grande riforma", la cui tendenza a pensare in grande, a rifiutare i piccoli passi, ad affermare il valore autonomo del cambiamento, le fa allora assumere i tratti del mito⁶.

2) Entrambi i fronti sembrano avere un'idea pacificata e armoniosa di educazione, una pratica che può funzionare soltanto se tutti sono contenti e soddisfatti (Berlinguer), o se condividono motivazioni sufficientemente forti e omogenee (Nova Spes). Non sarebbe invece più realistico leggere il rapporto educativo secondo modelli (anche) conflittuali? Perché soltanto la scuola dovrebbe sottrarsi ai conflitti che riconosciamo persino dentro il cuore segreto delle famiglie? Quel rapporto armonioso che tutti dicono di perseguire non si verifica sempre, non si verifica con tutti, forse non è nemmeno auspicabile. Ad ogni modo richiede tempo, nel corso del

quale l'insegnante deve superare ostacoli di ogni tipo: regole implicite, tabù e non detti che delimitano le miriadi di "gruppi di pari" (senza che ve sia uno eguale all'altro!) e da cui egli è di fatto escluso. È appunto questo a rendere tanto dispendioso insegnare: esige l'impiego di risorse diverse (emotive e di introspezione psicologica, negoziali e di leadership), capaci di incidere sulla spessa corazza del gruppo e senza le quali nessun sapere potrebbe essere trasmesso.

3) Entrambi i fronti tendono a sopravvalutare l'attività di trasmissione delle conoscenze a scapito di quella educativa, a separarli in modo innaturale, senza comprendere che insegnare ed educare sono facce della stessa medaglia.

Rovesciando la loro prospettiva, avanzo l'ipotesi che quella della scuola sia innanzitutto una *crisi educativa* e soltanto secondariamente di efficienza culturale e organizzativa, e più precisamente del dispositivo pedagogico che bene o male le aveva consentito di funzionare sino ad oggi. Di questo lato della scuola ne sappiamo poco ma sembriamo riluttanti a discuterne apertamente forse perché ci porrebbe di fronte a temi come la "crisi dell'autorità", scabrosi e comunque estranei alla nostra "sensibilità pedagogica". Ma il problema resta. Evitandolo, si rischia di favorire le procedure di contenimento, le tecniche di gestione, mentre avvertiamo il bisogno di *relazioni umane libere*, in cui ciascuno possa fare la sua parte in modo per quanto possibile creativo.

In particolare su questo punto, le risposte dei due fronti sono elusive. E perdenti.

Gli uni pensano di risolvere la questione incentivando l'offerta formativa al punto da estirpare alla radice ogni fattore di disinteresse o di demotivazione. In realtà, i ragazzi tendono non tanto ad acquistare le eventuali merci dell'insegnante, quanto a verificarne giorno per giorno la credibilità. Se perde credibilità, perde valore anche l'offerta più luccicante. Ed è condannato ad avere il caos dentro l'aula o indifferenza e automatismo.

Gli altri sembrano talora confondere piani diversi e i reciproci nessi, ad esempio tra la socialità (il piacere che hanno i giovani di stare insieme, la scuola come un *luogo di incontro*) e la socializzazione (la costruzione della propria figura sociale, la scuola come *palestra di vita*). In generale, non sembrano vedere il nesso che intercorre tra gli "stili cognitivi" degli allievi e determinati stili di comportamento e finiscono per considerare una certa linea di condotta come un pre-

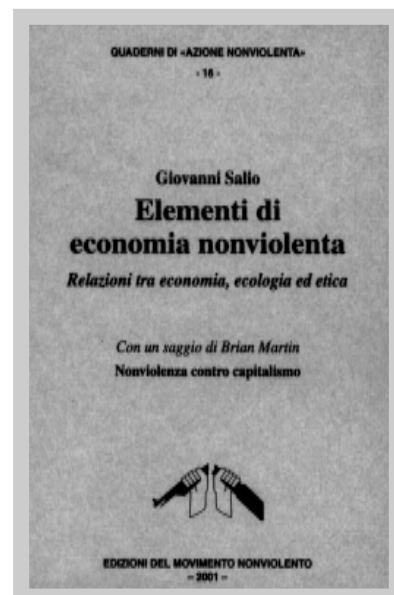
supposto e non come l'esito (mai definitivo) di un percorso di istruzione riuscito.

Deprivata del suo specifico significato "morale", la crisi culturale della scuola pubblica tende a diventare in tutti una ossessiva questione 'di efficienza', da affrontarsi in termini tecnici e organizzativi. Dopodiché, i due litiganti si scoprono all'improvviso deboli e disarmati di fronte all'apparizione di un terzo incombente (nel nostro caso, il ministro Letizia Moratti), che proprio su questo terreno si mostra ben più credibile e aggressivo. Francamente, penso sia urgente discuterne. ●

* Insegnante di Storia e Filosofia, Liceo "M. D'Azeglio", Torino.

NOTE

1. Nella direzione auspicata dal documento di *Scuola libera! Appunti per la nascita di un movimento*, sottoscritto tra gli altri da F. Adornato, D. Antiseri, I. Cipolletta, A. Martino, A. Panebianco, C. Romiti, P. Savona, M. Tronchetti Provera, nonché dal nuovo Ministro per l'Istruzione — ora non più pubblica — L. Moratti.
2. L. Berlinguer, M. Panara, *La scuola nuova*, Laterza, Bari - Roma 2001; T. De Mauro, *Minima scholaria*, Laterza, Bari - Roma 2001.
3. Confrontare il *Progetto per la riqualificazione del sistema scolastico italiano* recentemente elaborato dalla fondazione Nova Spes
4. M. Firpo "La scuola, mosaico incompiuto", in *Il Sole - 24 Ore*, 18 marzo 2001; M. Pirani, "Professori tornate al 7 di condotta", su *La Repubblica* del 21 gennaio 2001.
5. Per un'analisi approfondita delle divergenze relative all'analisi della cultura del presente, ai modelli di scuola, alle soluzioni organizzative e didattiche, mi permetto di rinviare al mio "I due partiti della riforma", in uscita sul primo numero di dicembre di *Scuola e Città*.
6. Confronta A. Semeraro, *Il mito della riforma*, La Nuova Italia, Firenze 1993.



≈ corsivo ≈

Abuso dell'imperativo

ANGELA TROPEA



Racconto una storia. Laura¹ era una bravissima insegnante di Storia e Filosofia, molto amata dai suoi studenti, sempre pronta a mettersi in discussione. Un giorno mi disse che da un po' di tempo le si era insinuata nella mente una curiosità: si chiedeva — e mi chiedeva, se avessi mai fatto caso che a scuola (spesso senza riflettere, senza volerlo) noi insegnanti ci ritroviamo, talvolta, ad usare un linguaggio "militaresco" (*da caserma* — diceva lei) nell'uso dei tempi verbali...

La sua osservazione mi colpì molto e ammetto che mi fece un po' sorridere, ma poi, ripensando anche alla mia esperienza in classe, mi accorsi con sorpresa e disagio, che Laura aveva ragione.

Proviamo a ripercorrere le frasi che ogni giorno utilizziamo in classe — in una classe di Scuola Secondaria Superiore (per le elementari e medie il livello di comunicazione risulta già più "comunitario" e "affettivo", basato principalmente sull'uso verbale della prima persona plurale). Ci capita di usare frasi del tipo: *Prendete il libro... Andate a pagina X... Dimmi cosa ne pensi... Ascoltate... Ripetete... Confrontate... Studiate da pagina X a pagina... Scrivete...*, eccetera.

È vero! La cosa mi fece star male, lo confesso. Fino a quel momento, credevo di aver fatto di tutto (che presuntuosa!) per essere considerata un'insegnante "democratica", "gentile" con i miei studenti... un'insegnante che non ama *imporre* i suoi *dettami* ed invece, anch'io avevo usato e fatto abuso dell'imperativo! Invitai Laura a fermare sulla carta le sue sensazioni, ero certa che ne sarebbe venuto fuori uno studio approfondito e serio, volto alla ricerca delle radici storico-sociali di un

Una riflessione a ruota (molto) libera sul linguaggio "militaresco" usato a scuola

siffatto uso linguistico, ma non ebbe il tempo di farlo.

A distanza di anni, ripenso a quell'episodio e dando un'occhiata ai libri di testo mi rendo conto che anche in essi si fa spesso un utilizzo esagerato, direi, del tempo imperativo. Prendiamo un testo qualsiasi di approccio alla Lingua 2 per il Biennio, per esempio. Tutte le attività di produzione — siano esse scritte e/o orali, hanno la cosiddetta "consegna" che inizia più o meno così: *Complete the following sentences... Fill in the blanks... Listen to the recording and complete the following questions... Change the sentences... Use appropriate pronouns...* e così via, tutto sembra rientrare nella "norma", praticamente: si *ordina* agli studenti di eseguire un compito...

E come la mettiamo con le verifiche orali? Oddio, non va certamente meglio! Anche in questo caso più di una volta io stessa mi sono ritrovata ad usare l'imperativo, anche se alla fine (memore delle osservazioni di Laura!) cercavo (e cerco tuttora) di mitigare il tutto con un timido *please* (insegno inglese), oppure utilizzando una forma esortativa (*Let's check this exercise*), oppure invitando i miei studenti a parlare di un dato argomento (*Would you like to talk about...!*)

Parlo per l'Inglese, ma da quel poco che ne so, anche in altre materie si usa il famigerato tempo verbale da "caserma".

Mi viene in mente la Matematica ad esempio, anche se a pensarci bene risulterebbe, forse, un po' comico per un alunno sentirsi dire: *Sarei felice se mi risolvessi questa equazione... Oppure: Cosa ne dici di calcolarmi l'ipotenusa, ti va? O ti dispiacerebbe trovare l'area del parallelepipedo?* eccetera.

Forse sto esagerando, ne convengo, ma tutto ciò — anche se non nei termini sin qui elencati — mi fa provocatoriamente pensare che quando si parla di educazione (soprattutto nella Scuola secondaria superiore), ancora oggi perduri l'idea (più o meno diffusa, più o meno consapevole) che si possa utilizzare l'imperativo per *impartire le regole* della cosiddetta conoscenza (del resto se si parla di "impartire", risulta consequenziale anche l'uso dell'imperativo, o no?).

Perché, mi chiedo? Forse perché in tal modo viene attribuito più *valore* a ciò di cui si parla?

In un certo senso si verrebbe a creare quello *scarto temporale* tra un mondo (quello della conoscenza) e l'altro (quello dell'apprendimento), ciò che in termini antropologici viene definito la *soglia* — oltrepassata la quale (dopo una serie di *prove*, siano esse le domande *trabocchetto*, che spesso noi, *malefici* insegnanti, proviamo a porre ai nostri alunni al fine di *saggiarne la loro capacità logica*, siano essi gli accertamenti scritti) ci si

ritrova proiettati in un'altra "dimensione" spazio (ossia a scuola) - temporale (con l'uso del tempo verbale) — rito di passaggio indispensabile per *diventare grandi* e, di conseguenza, necessario per il docente che ha il dovere di *educare*...

Paradossalmente l'uso dell'imperativo sembrerebbe assumere le mansioni di ciò che un linguista degli anni Settanta² definì *formula cataforica* (a proposito delle formule introduttive utilizzate nei racconti e che servono ad *avvisare* il lettore che si passa verso un'altra dimensione spazio-temporale: pensiamo ad esempio al "c'era una volta" delle fiabe)... azzarderei l'ipotesi che con l'imperativo non si faccia altro che creare — in ambito scolastico — il cosiddetto *scarto temporale* di cui ho parlato prima.

La mia è solo una riflessione (molto) provocatoria, una perplessità che si aggiunge a mille altre che ogni giorno mi ritrovo ad avere in qualità di *insegnante*.

Certamente qualche collega, nel leggere questi pensieri a ruota libera dissenterà, forse qualcuno si sentirà offeso e mi dirà (giustamente) che non utilizza un linguaggio *da caserma* nelle proprie classi, che conduce un *dialogo* continuo con i suoi alunni, un *confronto* incassante in cui tutti intervengono in maniera democratica e costruttiva... anch'io la penso così, ma ciò non toglie che, comunque, il *tarlo* del dubbio e la sensazione di inadeguatezza nell'uso delle parole a volte mi coglie...! ●

NOTE

1. Laura Coccioli, insegnante di Storia e Filosofia presso il Liceo Classico di Treviso.

2. W. Dressler, *Introduzione alla linguistica del testo*, Edizioni Of-ficina, Roma 1974.



GOSPEL



DONATELLA BARBIERI *

M

artedì 13 marzo 2001 – ore 11.00. Sulla porta dell'Aula Video Grande (recente e tecnologica acquisizione della scuola in cui insegno) si affaccia un gruppetto di studenti. Sono poco più di venti fra ragazze e ragazzi e hanno lo sguardo risoluto di chi sa (all'incirca) cosa l'aspetta. Si sono infatti liberamente iscritti ad una attività chiamata "Laboratorio di musica corale: spiritual e gospel" e provengono da classi diverse, tutte del triennio. A scuola, da un po', succedono cose strane: ci sono dei giorni in cui la classe non esiste più e ci si può ritrovare in gruppi di interesse, per fare qualcosa che si è scelto, tipo vedere un film, o imparare a giocare a scacchi, oppure cantare. E tutto questo al mattino, al posto delle lezioni normali.

Già da qualche minuto dall'aula provengono suoni inusitati per una scuola superiore: i vocalizzi di una cantante jazz e le sonorità vibranti di una tastiera *gospel*. Qualche ritardatario avventore del bar (che in teoria al suono della campanella delle undici diventa *off limits*) ha messo la testa nell'aula attirato dai suoni insoliti e poi se ne è andato. Il piccolo gruppo entra relativamente silenzioso rispetto agli standard medi di venti adolescenti. La cantante si presenta, presenta la musica che canteranno oggi; cerca in qualche modo di rompere il ghiaccio: «Forza, alzatevi in piedi e urlate il vostro nome, così decidiamo come dovete cantare!» Il panico serpeggia: alzarsi in piedi e dire il proprio nome a voce alta! Quando la prof., sprezzante del pericolo e conscia del clima di generale indecisione, ne approfitta, si alza in piedi e urla il suo nome con voce un po' da pazza, è fatta. Parte una risata liberatoria e si può iniziare a cantare.

La prima lezione scorre via così e dopo due giorni, alla fine della seconda lezione, l'atmosfera nell'aula è simile a quella che si respira in una chiesa di Harlem: battiti di mani, ondeggiamenti ritmici e incitamenti da parte del capocoro. Mancano solo le ampie volute di incenso e la trance dei fedeli. Viviana, capelli lunghi, un'aria seria, mai una parola di più del minimo richiesto: dalle un microfono e canterà con una aggressività inaspettata. Luca, un brontolone con un cattivo feeling con la chimica: fatelo cantare e vi mostrerà chi è veramente. Sabrina come sempre sprizza energia da tutti i pori. È difficile resistere: solo la timidezza che paralizza può in qualche caso fermare questa vitalità che è stata messa in moto e impedire alle mani di battere, ai piedi di strusciare sul pavimento, alla voce di distendersi e di arrivare su in alto, fino al secondo piano, fino al tetto della scuola.

Forse, alla fine, si deciderà di "metter su" un coro stabile anche se, come sempre a scuola, è difficile trovare soldi, spazi, tempo. Sì, ma intanto abbiamo i cantanti. ●

* Insegnante, ITC "Torno", Castano Primo (MI).

le esperienze narrate



PAGINA
30

Guerre, matrimoni e mandolini

ANTEO CROCIONI



Due ottobre 2001, ore 11,10, ricreazione.

Sfoglio i giornali, inquieto, il mondo è sull'orlo di una nuova guerra, manifestazioni pacifiste in tutto il mondo; la Fallaci delira, come al solito.

Alcune mie allieve hanno formato un capannello attorno a una pagina di *Repubblica*, la numero 31. C'è un articolo di Natalia Aspesi. Riguarda una festa di matrimonio di una *starlett* a me sconosciuta con un ballerino a me altrettanto sconosciuto. Chiedo informazioni. Leggo l'articolo. Mi illumino. È un compendio di tutto quanto abbiamo da anni cercato di realizzare.

Educazione alla pace: la suddetta *starlett* «è volata in Europa

sfidando le apprensioni e il lutto degli americani in cerca di felicità con il *fresco* marito, dove li aspettano una dimora come mai hanno visto».

Educazione alla differenza di genere: La signora in questione è «diventata celebre prima di tutto per il suo scultoreo sedere, conosciuto [...] come "il Mandolino"».

Educazione Interculturale: durante la festa di matrimonio suoneranno tre diverse orchestre, una di violini, una band latino americana, e poi una band di rock.

Educazione ambientale: Il giardino sarà illuminato da 200 torce umane, (*lapsus! romane*), decorato con riflessi d'oro sui bar e sulla pista da ballo in cristal-

lo, gli invitati mangeranno sotto un tendone di plastica trasparente per vedere il lago;

Educazione alla convivialità: 15 portate per i 150 invitati, ma "l'effetto speciale" verrà dal lago: una torta di 95 cm di diametro portata da una barca tipo Renzo e Lucia (*Oh, torte sorgenti dall'acque!*).

La festa in questione si svolgerà in una villa sul lago di Como, in un paese che viene taciuto (discrezione, per carità!), di proprietà della signora Donatella Versace, grande amica del "culo a mandolino".

Sorseggio il mio caffè d'orzo e penso che tra qualche minuto torneremo a parlare di educazione alla pace, allo sviluppo, all'ambiente. ●

Aziza, in tempo di guerra

ANDREA BAGNI

Nel *Ragazzo dai capelli verdi* di Joseph Losey, la maestra di fronte al "diverso" fa l'appello tranquilla e poi chiede, *quanti hanno i capelli neri, quanti biondi, verdi, rossi, castani?* E registra meticolosamente i risultati. Burocraticamente il monitoraggio, splendido. Nessuno in classe trova più da commentare.

In seconda quest'anno ho una ragazza marocchina e due cinesi, dieci pratesi, sei che vengono da Tobbiano, una siciliana, cinque calabresi, due di Vergaio e due di Montemurlo. È venuta in classe una collega che mi ha chiesto chi erano gli extra comunitari perché c'è un progetto per loro. Si chiama *Crocus* (forse sono finiti i nomi, tipo Socrates, Erasmus, Comenius eccetera). Il progetto in questione (di cui pochi sanno poco, ma si accontentano e i più se ne disinteressano serenamente) si occupa del recupero delle abilità linguistiche di base per iniziativa dell'Ente Spaziale Europeo. Si interviene sulla lingua madre (e va bene) ma anche sul recupero dell'italiano. Ho l'impressione che la scuola sia vista dall'alto proprio come terra di nessuno, deserto disponibile per gli esperimenti spaziali: perché mi domando come mai altri dovrebbero (tramite computer, test a distanza, domande risposte, esatto sbagliato eccetera) occuparsi del recupero dei miei studenti. Senza nemmeno interpellarmi: quali problemi hanno, perché, cosa fare, come, quando... La miseria simbolica della scuola si mostra nel fatto che a noi insegnanti appare tutto normale: c'è dietro una università, ci regalano dei computer, male non farà, perché non pro-



vare? Non vale la pena sollevare dubbi.

I tre extra studenti non hanno il minimo bisogno di recuperare l'italiano (casomai quegli altri, di "cultura superiore"). Sarà una grande delusione per lo spazio. Ma non sono riuscito a scherzare gran che con la mia collega del progetto. È che perdiamo troppo tempo a incasellare progetti in modelli di finanziamento, ad aprire sportelli, ad aderire a iniziative. E si perde di vista l'essenziale, le cose che davvero sono brucianti e lasciano segni nell'anima.

Aziza è araba. Come Merita, bambina musulmana di quinta elementare. Aziza si dichiara tranquillamente atea, come mi dice di essere anche Yong; ho il sospetto che sia liberatoria per loro questa possibilità di non avere nessun dio — un problema di meno quando tutti se li litigano. Merita ogni tanto non può mangiare, mi raccontava mia figlia, un po' come fosse un tipo buffo, una cosa curiosa e degna di rispetto.

Non so come si vedono oggi — in questo orrendo tempo di guerra, che potrà diventare ovunque guerra civile, odio della porta accanto — i miei

studenti del progetto. Non è che chieda gran che in classe, perché tutto mi sembra così delicato che ho paura di fare danni. Non mi piace nemmeno fare propaganda di buoni sentimenti o immaginare che il rapporto con le altre etnie possa essere solo una festa dell'accoglienza.

Penso che fra i più piccoli, forse, esistono altri piani di esperienza e discorso: non so quanto l'odio delle parole adulte davvero invada lo scambio delle merendine durante l'intervallo (*lei non può mangiare per la sua religione babbo, allora non gliel'ho potuto dare*). Mi domando se quello che si deposita fra i più grandi dai telegiornali e dalle piantine militari, lasci intatte e salve le relazioni nell'intervallo, o se i fondamentalismi occidentali e islamici, il gusto delle graduatorie di civiltà, non avvelenano l'aria di tutti. Certo Lou Feng, Aziza e Yong hanno un nome ormai, per tutti. È una cosa grande: non sono più solo i cinesi e l'araba, sono compagni di classe in ordine alfabetico nell'appello. È la grande occasione della scuola. Ma questo ho l'impressione che non ripari dal giudizio sugli "altri", ragazzi

e ragazze dai capelli verdi. Se uno dice che il sindaco di N.Y. è un immigrato e che potrebbe capitare anche da noi, fra qualche generazione magari, tutti si ribellano: *ci mancherebbe altro, già ora siamo invasati* — dice la calabrese i cui genitori, qualche anno fa, non sarebbero potuti entrare in un bar di Torino. Quando fai notare che gli invasori stanno nel banco accanto, ti dicono *ma che c'entra lei, lei è Yong*.

Io spero sempre che gli spazi ravvicinati un po' di anticorpi li abbiano depositati e li depositino. Ma non sono certo che basti a far passare la notata. ●

La scuola del saper fare. I nuovi giochi

● "Il gioco tecnologico: videogiochi e giocattoli scientifici" (10 novembre);
● "Il gioco non competitivo e le pratiche di collaborazione" (17 novembre);
● "Tra il dire ed il fare c'è il... giocare" (24 novembre).
● Tre incontri su *La scuola del saper fare. I nuovi giochi* presso il Centro per la Cultura Ludica di Torino in via Fiesole 15/a, per iniziativa dei *Cemea del Piemonte*, con il patrocinio della Città di Torino.

● (Cemea del Piemonte - Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541.225, fax 011.541339, e-mail: cemea@ipsnet.it).

le culture

e

PAGINA
32



«Il benessere dell'infanzia richiede interventi politici ai massimi livelli», affermavano tutti d'accordo, nella Dichiarazione di intenti, i partecipanti al *Vertice mondiale per l'infanzia* (New York, settembre 1990). Ma a 11 anni dall'incontro promosso dall'Onu, oltre 100 milioni di bambini e bambine (secondo il Rapporto dell'Unicef *La condizione dell'infanzia nel mondo 2002*), oltre 130 milioni (secondo le stime dell'Oil - Organizzazione Internazionale del Lavoro) non frequentano la scuola.

11 bambine e 7 bambini su 100 non vanno a scuola.

Il 25% di quanti iniziano a frequentare il primo anno delle elementari non prosegue fino al quinto anno.

11 bambine e 6 bambini su 100 non sanno né scrivere, né leggere.

21 adulti su 100 (875 milioni) sono analfabeti (l'analfabetismo tra gli adulti nell'ultimo decennio è sceso sia in numero assoluto che in percentuale: nel 1990 gli analfabeti erano 895 milioni, il 25%).

Una leadership indifferente e inadempiente

Se la Sessione speciale delle Nazioni Unite sull'infanzia si fosse tenuta a New York dal 19 al 21 settembre, come previsto, e non fosse stata rinviata a causa dell'attentato terroristico alle Torri Gemelle, i governanti del mondo avrebbero dovuto prendere atto che l'obiettivo di garantire l'accesso universale all'istruzione di base proclamato solennemente e inequivocabilmente non è stato raggiunto, anzi è ancora molto lontano e che il divario esistente tra maschi e femmine riguardo alla fre-



L'educazione costruisce un nuovo mondo

CELESTE GROSSI

Si è svolto a Porto Alegre (24 - 27 ottobre)

l'incontro "L'educazione nel mondo globalizzato", primo Forum mondiale dell'educazione.

Più di 15.000 persone hanno discusso di "educazione come diritto", "educazione tecnologia e lavoro", "educazione e cultura", "educazione, trasformazione e utopia", hanno costruito una rete planetaria di insegnanti e educatori e hanno elaborato la "Carta dell'educazione" da presentare

al secondo Forum sociale mondiale

(Porto Alegre, 31 gennaio - 5 febbraio 2002)



quenza scolastica e al completamento dell'istruzione di base è ancora ampio. I bambini che non vanno a scuola sono principalmente bambini lavoratori, bambini disabili, bambini affetti da Aids, bambini che vivono in situazioni di guerra, bambini di famiglie povere, bambini di minoranze etniche, bambini di zone rurali, bambini delle periferie degradate delle città. E sono soprattutto bambine.

Nel Rapporto dell'Unicef *La condizione dell'infanzia nel mondo 2002* si legge «Quando i governanti parlano di milioni di persone, gli individui vengono ridotti a cifre e il loro dolore tradotto in statistiche e in tendenze demografiche. Ma tutti i bambini nati dopo il 1990 hanno un nome e una storia; tutti hanno diritto alla salute, all'istruzione e alla tutela, il diritto a realizzare pienamente il proprio potenziale e il diritto di partecipare alla formazione del mondo in cui vivono. Questi diritti, però, in moltissimi casi continuano a essere violati. [...] Disponiamo sia di risorse che di conoscenze tecnologiche. Che queste ricchezze e queste capacità non siano ancora state

convogliate per rendere il mondo un luogo adatto all'infanzia è, dunque, il risultato diretto di una leadership indifferente e inadempiente».

Una striscia di futuro

E, in presenza di una leadership istituzionale indifferente e inadempiente, meglio costruire dal basso un'alternativa possibile, una striscia di futuro. Oltre 15.000 persone si sono date appuntamento a Porto Alegre — dove, dal 24 al 27 ottobre si è svolto l'incontro "L'educazione nel mondo globalizzato", primo *Forum mondiale dell'educazione* — per discutere di "educazione come diritto", "educazione tecnologia e lavoro", "educazione e cultura", "educazione, trasformazione e utopia" e per elaborare collettivamente la "Carta dell'educazione" da presentare al secondo Forum sociale mondiale (Porto Alegre, 31 gennaio - 5 febbraio 2002).

Alle intense giornate — 25 sessioni contemporanee di lavoro, conferenze, 12 dibattiti (tre per ciascuna delle aree

tematiche), mostre, laboratori e anche una marcia dell'educazione contro il neoliberismo — hanno partecipato insegnanti, educatori e rappresentanti di associazioni e organizzazioni impegnate nel campo dell'educazione. Tutti convinti che il "nuovo mondo possibile" si costruisce in spazi educativi formali o informali nei quali promuovere cittadinanza sociale e garantire a tutti i bambini e le bambine l'accesso al sapere.

È impossibile raccontare le 800 proposte (solo 800 perché gli organizzatori il 10 settembre hanno chiuso la fase di raccolta del materiale) arrivate dai 5 continenti e presentate il 26 pomeriggio contemporaneamente in tutte le aule delle scuole di Porto Alegre (www.forummundialdeeducacao.com.br). E certo bisognerà continuare a «Camminare domandando», ma intanto almeno una delle utopie, quella di creare una rete di scambio di analisi, riflessioni, esperienze, per favorire la costruzione partecipata di proposte educative e politiche alternative anche nei campi dell'educazione e dell'istruzione è diventata concreta. ●



هذا الذي نعهد لأبائنا رأفته
 هذا الذي تعرف البطحاء وظافته
 هذا أن خير عباد الله كلهم
 هذا ابن فاطمة إن كنت جاهله
 وليس قولك من هذا بضائره
 كلما يحده ضاكت عم نفعها
 عم البرية بالأحسن فإنكضمت
 حلو الخليفة لا تخشى بواره
 ينشد نوب الحجى من نور هجرته
 عرفان راحته
 ما فاضل في الأثر تشهده
 ينسى إلى فريزة الذين أتت قصرت
 من جده دان فضل الأنبياء له
 من معتبر حبيهم دين ويفضهم
 إن عد أهل التفر كانوا أمتهم
 لا يستحسن البرية إن غابتهم
 لا يهتدي إلى أمة أربت



Mille anni di letteratura araba lungo le coste del Mediterraneo

ALDA RADAELLI *

Un corso di letteratura araba alla *Fondazione Humaniter* di Milano, per superare pregiudizi atavici incrostati da secoli che c'impediscono di guardare con serenità all'insostituibile ricchezza di tutte le culture del nostro Mediterraneo



PAGINA
34

Far conoscere il contributo apportato dagli arabi alla cultura mediterranea in termini di interazione con le culture ebraica e cristiana è quanto si propone il corso di letteratura araba che si tiene presso la *Fondazione Humaniter* di Milano¹. Purtroppo la mancanza di conoscenza diretta dei testi originali² e pregiudizi atavici incrostati da secoli, c'impediscono di guardare con serenità all'insostituibile ricchezza di tutte le culture del nostro Mediterraneo. Proparla in un rapporto corretto con le altre è il modo migliore di valorizzare anche la nostra cultura.

L'approccio degli autori delle opere selezionate è talmente attuale che ci permette di leggere ancor oggi con piacere testi dell'anno Mille come *La collana della colomba* di Ibn Hazm, piuttosto che ricerche ante litteram di carattere antropologico, sociologico, economico come i *Prolegomeni* di Ibn Khaldun (XIV secolo), tuttora ignorati in Italia ma non in Europa.

La metodologia didattica si basa sulla proposta di pezzi antologici inquadrati nel contesto sociopolitico e cultura-

le che ha fatto da sfondo alle opere letterarie.

Si inizia da Ibn Hazm per concludere con gli autori palestinesi contemporanei, passando attraverso lo straordinario contributo delle scrittrici magrebine, senza dimenticare i flussi culturali del tornante del secolo, quando molti scrittori arabi guardavano con speranza a possibili interazioni con la cultura europea: speranza frustrata dalla politica governativa colonialista e neocolonialista delle grandi potenze che ha innescato una spirale di povertà, frustrazione e rancore di cui oggi si vedono gli amari frutti.

Gli autori arabi magrebini presentati non sono tutti musulmani (Amin Maalouf ad esempio è cristiano melchita). E, a conclusione del corso e del periplo mediterraneo, vengono proposti anche due scrittori contemporanei balcanici, musulmani ma non arabi (Ismail Kadaré è albanese e Mesa Selimovic era di Sarajevo). Questa postilla è stata inserita con l'obiettivo esplicito di valorizzare l'apporto imprescindibile dei Balcani alla cultura del Mediterraneo, per sfatare un pregiudizio purtroppo diffuso in Europa da parte di chi li vede come

una terra violenta e primitiva: i testi proposti dimostrano della straordinaria vitalità e universalità della letteratura balcanica, come rivendicazione della propria identità nei confronti del mondo europeo e americanizzato che troppe volte ha tentato di distruggerla. ●

* Responsabile di MIXA, osservatorio di ricerca su razzismo e multiculturalità (www.mixa-razzismo.it) e conduttrice del corso

NOTE

1. La seconda edizione del corso (la prima si è svolta nel 2000 - 2001) è iniziata l'8 ottobre e proseguirà fino a giugno 2002. Le lezioni si tengono tutti i lunedì dalle 15.40 alle 16.40 presso la *Fondazione Humaniter* di Milano (tel. 02.55192966) e sono rivolte ad adulti, non solo insegnanti, di cultura medio-alta. La consulenza scientifica è del professor Giulio Soravia, docente di lingua e letteratura araba all'università di Bologna, ed autore di un compendio di letteratura araba.

La novità di questa seconda edizione è l'inserimento di alcune testimonianze di arabi che vivono in Italia sulla loro esperienza personale, raccontata in chiave di cultura mista.

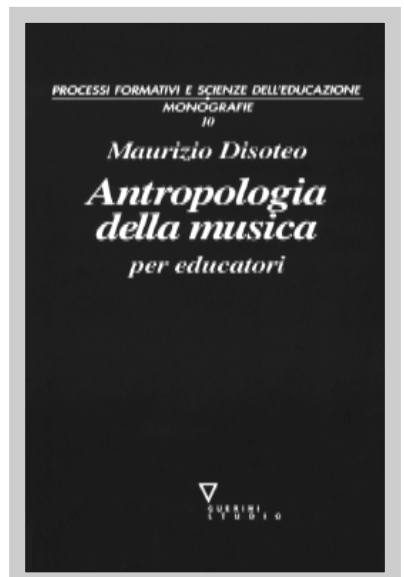
2. I testi prescelti ed il materiale di documentazione sono quasi tutti di provenienza estera, riproposti, per gli allievi del corso, in dispense tradotte in italiano dallo spagnolo, francese, inglese, bosniaco.

Laicità e società multiculturale. La scuola vista dalla luna

Per sensibilizzare i diversi attori sociali alle tematiche dell'incontro interculturale, analizzare il fenomeno dell'immigrazione e ipotizzare percorsi progettuali formativi nella scuola, a partire da una riflessione sui dispositivi formativi presenti nei diversi Paesi, i Cemea del Piemonte organizzano (presso il Centro Interculturale Città di Torino, via Frattini 11, Torino) *Laicità e società multiculturale. La scuola vista dalla luna*.

29 novembre 2001, "La scuola degli altri": i sistemi di formazione scolastica dei Paesi dell'area dell'Europa balcanica, dell'Est (Albania e Romania, in particolare) e del Magreb; esperienze di scolarizzazione dei bambini nomadi. 6 dicembre 2001, "La scuola italiana è interculturale?": livelli d'integrazione, conflitti interculturali, programmi e i progetti per favorire lo sviluppo interculturale della scuola italiana.

(Cemea del Piemonte - Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541.225, fax 011.541339, e-mail: cemea@ipsnet.it).



de rerum *natura*

I tempi non sono favorevoli a un'educazione ambientale cocciutamente impolitica. Prendete per esempio la più classica delle unità didattiche, quella che riguarda l'acqua e che solitamente è promossa in solitudine dagli insegnanti di scienze naturali. Non è in discussione — naturalmente — l'utilità di seguire le mirabili gesta, attraverso la rete dell'ecosistema, di due atomi di idrogeno in collaborazione con uno di ossigeno, né il fascino che c'è nel riconoscere la sbalorditiva uniformità strutturale tra l'acqua e chi la beve, né infine il valore educativo dell'esplorazione del suo multiforme valore simbolico. Tutto questo si può fare, si deve fare. Ma occorre ricordare, brutalmente, che un miliardo di terrestri — e tra questi, naturalmente, molti studenti — non ha acqua per alimentare i propri tessuti. In questi tempi duri, ma anche adatti a capire finalmente le cose, accade insomma che proprio la materialità (le cellule senz'acqua di milioni di bambini) si preoccupa di mettere in crisi un modo desolatamente "materiale" di interpretare, e di inse-

World water war

ANDREA ROSSO

Acqua: non c'è "unità didattica" più diffusa e collaudata. Si può guardarla come una molecola, come una sostanza biologica, come un'etichetta del supermercato. Ed anche come una poesia, un suono, un colore, un gioco. Purtroppo, bisogna anche guardarla come guerra, dato che un miliardo e cento milioni di persone non hanno accesso all'acqua potabile (tre miliardi nel 2020) e che duecento milioni di persone muoiono ogni anno a causa della sua scarsità o tossicità. Possiamo anche chiamare in causa le religioni, ma su questo pianeta gli uomini fanno e faranno ancora la guerra per l'acqua (naturale e gasata) e per il fuoco (che sia di legno, di petrolio o nucleare)



PAGINA
35

Più di un conflitto all'anno

Principali conflitti politici (P) e militari (M) per il controllo dell'acqua negli ultimi vent'anni

1990	P	Filippine
1990	P	Sud Africa
1990	P	Iraq, Siria, Turchia
1991-presente	M	Karnataka, Tamil Nadu (India)
1991	M	Iraq, Kuwait, US
1991	M	Iraq, Turchia
1991	M	Iraq, Kuwait, US
1992	M	Cecoslovacchia, Ungheria
1992	M	Bosnia, Serbia
1993-presente	P	Iraq, US
1993	M	Yugoslavia
1995	M	Ecuador, Peru
1997	P	Singapore, Malaysia
1998	P	Tajikistan
1999	M	Lusaka, Zambia
1999	M	Yugoslavia
1999	M	Bangladesh
1999	M	Yugoslavia
1999	M	Kosovo
1999	M	Angola
1999	P	Puerto Rico, U.S.
1999	M	East Timor
1999	M	Kosovo
1999-2000	P	Namibia, Botswana, Zambia
2000	P	Bolivia

Fonte: P. H. Gleick, 1998, "The World's Water 1998-1999" (Island Press, Washington, DC) e Inventory of Conflict and the Environment (ICE), 2000.

Più di un miliardo di persone senz'acqua

Distribuzione della popolazione non servita da acqua potabile in casa, per continenti, in milioni



	P (1994)	A (%)	N (milioni)
AFRICA	707	46	381
LATIN AMERICA & CARAIBI	473	80	97
ASIA & PACIFICO	3.202	84	637
TOTAL	4.382	74	1.115

P: Popolazione; A: non accesso all'acqua; N: numero di abitanti non serviti dall'acqua.

Fonte: P. H. Gleick, 1998, "The World's Water 1998-1999" (Island Press, Washington, DC).

gnare, la natura. Un modo che riflette la difficoltà "occidentale" di mettere la scienza "in equilibrio con la società". In termini pedagogici, di mettere in equilibrio la bellezza geometrica e la forza interpretativa della piccola costruzione triatomica con il conflitto sociale che essa determina nella società umana. L'acqua che vedevamo come molecola neutrale al centro dei poster scolastici sul ciclo dell'acqua, prende allora un nome: si chiama "Giordano" ed è acqua contesa tra Israele, Giordania, Palestina, Siria, o "Nilo" (Egitto, Etiopia, Sudan, Uganda) o "Mekong" (Laos, Birmania, Thailandia, Vietnam, Cambogia).

Non ci si può sottrarre al dovere di spiegare ai nostri studenti che la piccola, chiara e fresca molecola triatomica è al centro, come e più del petrolio, di devastanti conflitti politici, militari e sociali e che la causa di questa situazione esplosiva è la crescente pressione della privatizzazione, che mostra qui il suo volto più indecente, con la pretesa di fare commercio della sostanza principale di cui il nostro corpo è fatto.

Il contrasto flagrante e inaccettabile tra la carenza d'acqua e gli sperperi dell'agricoltura intensiva, delle attività industriali e degli usi privati dei paesi ricchi, si traducono in una dilapidazione del bene collettivo, di fronte al quale si registra una interessantissima abdicazione delle strutture pubbliche. Così la nostra piccola molecola triatomica diventa un diritto globale, un "testimonial" perfetto della crisi di un intero modello di società. E consente di nutrire l'ormai esausta educazione ambientale di parole come giustizia e democrazia, trasformandola da neutrale enciclopedia descrittiva a scienza sociale viva e utile. ●



Innocenza ed esperienza

A CURA DI ROSALBA CONSERVA

Mentre persone di ogni continente maturano una visione sistemica (eco-logica) della vita e della conoscenza — e riconoscono, con sgomento, la propria e l'altrui fragilità —, coloro che decidono per altri e che hanno potere per farlo si sono già precipitati a "risolvere i problemi del mondo". Che fare allora? Coltivare intanto un pensiero che ci aiuti a cercare (o mantenere) la coerenza



Vi proponiamo una rilettura di una pagina utile per una riflessione sull'attuale momento storico, tratta da Dove gli angeli esitano¹ di Gregory e M. Catherine Bateson. Si tratterà — come accade sempre con Bateson — di guardare i fatti "concreti" e contingenti (i conflitti umani, nel nostro caso) da una prospettiva più vasta: salendo di livello logico — verso l'astrazione —, sarà possibile avvicinarsi a comprendere dov'è la necessità del cambiamento e qual è la sua natura

«Di tutti gli organismi immaginari (drghi, protomolluschi, anelli mancanti, dèi, demoni, mostri marini e così via) il più ottuso è l'uomo economico. È ottuso perché i suoi processi mentali sono tutti quantitativi e le sue preferenze sono transitive. Il modo migliore per comprenderne l'evoluzione è di considerare i problemi di comunicazione che nascono nel contatto tra culture diverse.

Nell'interfaccia tra due civiltà si deve sempre raggiungere un certo grado di comprensione reciproca. Nel caso di due sistemi molto diversi, che condividono pochissime premesse, allestire un terreno comune di comunicazione non è facile e sarà tanto più difficile in quanto in tutte le culture le persone tendono a credere che i loro valori e preconcetti siano "veri" e "naturali". In realtà è probabile che questa preferenza per il proprio sistema culturale sia necessaria e universale. Tuttavia un preconcetto diffuso a livello interculturale e forse universale è la nozione che "più" è più di "non tanto" e che "più grande" è più grande (e probabilmente meglio) di "non tanto grande". Avviene così che i dilemmi generati dal contatto fra le culture sono spesso risolti concentrando gli sforzi su quella premessa comune su cui è più facile trovarsi d'accordo, sicché l'incontro fra due civiltà è trasformato in una questione di commercio e in una occasione di profitto o in una manovra per il "pote-

Un manifesto per l'acqua

Il Comitato internazionale per il Contratto Mondiale sull'Acqua ha redatto a Lisbona, nel 1998, un manifesto in cui sono contenuti i principi ispiratori di una lotta globale per la gestione democratica della risorsa acqua: l'acqua è un bene comune di tutti gli abitanti della Terra, il diritto all'acqua è inalienabile, individuale e collettivo, la politica dell'acqua implica un alto grado di democrazia a livello locale, nazionale, continentale e mondiale. Le proposte: la costituzione di un Osservatorio mondiale per i diritti dell'acqua, La creazione di una rete di "parlamenti per l'acqua", la promozione di campagne d'informazione, di sensibilizzazione e di mobilitazione

(Comitato internazionale per il Contratto Mondiale sull'Acqua c/o Gruppo di Lisbona : 30 rue morose 1030 Brussels tel.322245898, fax 3222452108. Comitato italiano per il contratto per l'acqua: www.cipsi.it).



re”, con l’assunto implicito che l’esito inevitabile sia il dominio di una civiltà sull’altra. Se consideriamo le tragedie che avvengono all’interfaccia tra due culture umane, non sorprende che tragedie simili avvengano all’interfaccia tra società umane ed ecosistemi, con conseguenze di drastica riduzione o di lento deterioramento. Le premesse di questi incontri, quasi sempre semplicistiche, hanno permeato l’interpretazione dei messaggi e condizionato l’osservazione, e si sono via via espresse nel dispiegarsi degli eventi. Le premesse che portarono al conflitto fra i coloni e gli Indiani d’America erano le stesse che portarono alla distruzione delle grandi praterie e che oggi minacciano le foreste pluviali dell’America meridionale e i loro abitanti.

L’alternativa sarebbe una modifica dei nostri modi di vedere che portasse a un’affermazione delle complessità, e a una reciproca integrazione di *entrambi* i lati di ogni interfaccia. Riduciamo noi stessi a caricature come “l’uomo economico”, e abbiamo ridotto a un potenziale patrimonio le altre società e i boschi e i laghi [...].

Che cosa ci vuole per reagire alle interfacce in modi più complessi? Come minimo, sono necessarie impostazioni che affermino la complessità nostra e la complessità sistemica dell’altro, e che propongano la possibilità che le due complessità insieme possano costituire un sistema complessivo, con una rete mentale comune e con elementi di ciò che è necessariamente misterioso. Questa percezione insieme del sé e dell’altro è l’affermazione del sacro. [...]

Che cosa pensiamo che sia un uomo? Che cosa vuol dire essere umani? Che cosa sono questi altri sistemi con cui entriamo in contatto, e quali relazioni li legano?

Accanto all’enigma [della Sfinge] voglio proporvi un ideale: forse non è raggiungibile, ma almeno è un sogno che possiamo cercare di approssimare. Questo ideale è che le nostre tecnologie, i nostri procedimenti medici e agricoli, e i nostri ordinamenti sociali arrivino ad *armonizzarsi* con le migliori risposte che sappiamo dare all’enigma della Sfinge.

Vedete, io non penso che un’azione o una parola siano una definizione sufficiente di se stesse; credo invece che un’azione o la targhetta posta su un’esperienza debbano essere viste, come si dice, in un *contesto*. E il contesto di ciascuna azione è formato dall’intera rete dell’epistemologia e dallo stato di tutti i sistemi implicati, insieme con la storia che ha portato a questo stato. Ciò che crediamo di essere dovrebbe essere compatibile con ciò che crediamo del mondo intorno a noi. [...]

Per conseguire l’ideale che ho proposto, non dobbiamo far altro che essere coerenti. Ma, ohimè, essere coerenti è difficile e forse impossibile. [...]

Infine, e qui è la difficoltà, le discipline relative ai nuovi modi di riflessione devono ancora essere definite. Credere che non esiste una mente distinta dal corpo e (naturalmente) un corpo distinto dalla mente, e agire di conseguenza, non significa affrancarsi da ogni limite. Significa accettare una

nuova disciplina probabilmente più rigorosa della vecchia.

Questo mi riporta alla nozione di *responsabilità*. È una parola che di solito non uso, ma qui la voglio usare con tutto il suo peso. Come si deve interpretare la responsabilità di coloro che si occupano dei sistemi viventi, della vasta ed eterogenea folla di entusiasti e di cinici, di generosi e di avidi? Tutti costoro, individualmente o collettivamente, hanno la responsabilità di un sogno, che è poi il modo di porsi di fronte alla domanda: “Che cos’è un uomo, che può conoscere i sistemi viventi e agire su di essi, e che cosa sono questi sistemi, che possono essere conosciuti?”. Le risposte a questo duplice enigma devono essere costruite intrecciando insieme la matematica, la storia naturale, l’estetica e anche la gioia di vivere e di amare...». ●

[Da Gregory e M. Catherine Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989, pp. 263 - 273]

NOTA

1. Il titolo del libro è tratto da un verso di Alexander Pope: “*For fools rush in where angels to tread*” (“Ché gli stolti si precipitano là dove gli angeli esitano a metter piede”) [traduzione di Giuseppe O. Longo].

I brani qui riportati sono presi dal capitolo “Innocenza ed esperienza”, un capitolo dove Bateson affronta il tema della libertà individuale e dei suoi *confini*: «Dobbiamo tener presenti — scrive (p. 262) — le barriere che debbono essere mantenute, se si vuole che la rete mentale, di cui siamo parte, diventi più ricca e complessa, e si evolva verso una sorta di acme ecologico, un sistema semistabile di massima differenziazione, complessità ed eleganza».



SECCHIELLO E PALETTA

MONICA ANDREUCCI

L'estate balneare — qualcuno di certo l'avrà notato — sta di anno in anno vedendo scomparire la specie animale di *Puer arenosus ludens* (ragazzino-che-gioca-con-la-sabbia). E siccome si tratta, in sostanza, dei nostri "clienti" (come sempre più spesso vengono chiamati gli studenti), da bravi professionisti è forse il caso di rifletterci un po'

Due opere al Campionato mondiale di sculture di sabbia, Cervia (Ravenna), agosto 2001.

La nuova tendenza del mercato, quindi, pare essere una caduta verticale della vendita di secchielli e palette, ormai introvabili sulle spiagge nostrane. Di conseguenza, tutto il lavoro svolto in classe sul "fare" — manipolazioni, esercizi creativi, stimolazioni sensoriali, gite/uscite di osservazione, laboratori pratici con esperti vari

— va, durante le vacanze, a farsi benedire.

Cosa fanno i nostri alunni? Piuttosto che dedicarsi al ristoro del corpo e della mente col gioco all'aria aperta, si imboscano dentro agli stabilimenti balneari e ne emergono solo per: A) pretendere altre 500 lire (0,26 euro); B) fare il bagno.

Ma non c'è da illudersi: in acqua sono scomposti, nevrotici, spesso prepotenti. E grazie, se non sanno divertirsi sulla terra ferma (quindi né coordinamento motorio, né socializzazione e via dicendo)...

Qualcosa, però, a mollo accade: forse un istinto ancestrale sotto sotto c'è, dato che osservando i pargoli qualche sprazzo di gaia lucidità si coglie. Sono attimi in cui i bambini tornano ad essere quel che sono, non lo scimmiettamento di adulti frustrati.

Peccato che, proprio allora, i "grandi" si ricordino che «è assolutamente ora di uscire!», così che i pupi, ancora grondanti, possano ricaricarsi nella penombra dell'ipnosi elettronica. ●



L'educazione e l'arte come intervento nella natura

Proseguono alla *Casa laboratorio di Cenci* per tutto il mese di novembre i *Campi scuola per classi di ogni età*: 5 giorni di esperienze residenziali e di ricerca nella natura per classi di scuole elementari, medie e superiori con le animatrici e gli animatori dell'*Associazione di ricerca educativa Dulcamara*.

Ogni campo scuola inizia con la scelta di una metafora, ossia di un tema (il porto, il viaggio, le misure del tempo, ecc.) che definisce la direzione del lavoro e favorisce nei ragazzi un'adesione alla proposta educativa attraverso l'immaginazione e il linguaggio del gioco. Lo spazio educativo è la natura, *scenario* privilegiato in cui sviluppare quell'intelligenza intuitiva che da sempre lega corpi e sensi ai cicli naturali, al cielo, alla notte, al vento, al bosco e alle dimensioni mitiche che evocano racconti di diverse culture. Dopo la pausa invernale, i *Campi scuola* riprenderanno a marzo.

(*Casa-laboratorio di Cenci*, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.980330, e-mail cencicasalab@pronet.it, www.prospettiva.it/cenci; prenotazioni: Silvia Bombara, tel. 0744.980323, e-mail silviasan@libero.it).

MUSICHE, CULTURE, IDENTITÀ

Prospettive interculturali dell'educazione musicale

a cura di Maurizio Disoteco, Barbara Ritter e Maria Silvia Tasselli



La melograna
Idee e pratiche per l'intercultura

FrancoAngeli

media

percorso



Educazione e globalizzazione

STEFANO VITALE

Per comprendere cos'è la globalizzazione bisogna riflettere sul mondo che abitiamo. E anche per capire i conflitti in corso occorre parlare ai bambini ed ai ragazzi proprio di questo mondo.

La globalizzazione ha un merito per chi si occupa di educazione: aver rimesso sul tappeto questioni — come cittadinanza, identità e meticcio culturale; senso della comunità e della democrazia, modelli di sviluppo, ambiente — che parevano chiuse o proprietà di una cerchia intellettuale. Sono in discussione i nostri presupposti culturali, la visione della storia e della geografia interiorizzata da noi insegnanti ed educatori, la concezione della scienza e del lavoro umano

Chiara Giaccardi, Mauro Magatti, *La globalizzazione non è un destino*, Laterza, Roma - Bari 2001, L. 40.000, pp. 220

Zygmunt Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma - Bari 2001, L. 24.000, pp. 146

Mario Pianta, *Globalizzazione dal basso*, Edizioni II manifesto, Roma 2001, L. 25.000, pp. 190

Ettore Gelpi, a cura di, "Lavoro, cultura, educazione, violenze nell'era della globalizzazione", *Inchiesta*, N. 129, Dedalo, Bari 2000, L. 20.000

to più ampio di attori sociali (cfr. pp. 176-183).

Divide et impera

Zygmunt Bauman appare, in questa prospettiva analitica, un riferimento essenziale: *Voglia di comunità* è più che mai attuale. Di fronte alle derive globalizzanti (Ulrick Beck dice che siamo costretti a «cercare soluzioni personali a contraddizioni sistemiche») riemerge la sindrome di Robinson: alzare palizzate alla scoperta di un'orma estranea. E cerchiamo, moderni Robinson, il calore dell'identico. Ma attenzione: «la comunità vista come un esercito di guardiani armati che controllano l'ingresso, predatori e caccia-

tori all'agguato, in sostituzione della figura premoderna dell'orco (...); ridurre gli spazi pubblici ad enclave "difendibili" con accesso selezionato; separazione, anziché contrattazione, della vita in comune; criminalizzazione di qualsiasi differenza: (...) è nel quadro cognitivo di tale evoluzione che viene a formarsi la nuova nozione di comunità» (p. 112). Insomma il comunitarismo, reazione ai processi di globalizzazione, ne è un alleato: nulla è più utile per l'ordine globale del disordine locale determinato da diatribe etnico-culturali. La comunità come nuova forma di *divide et impera* mascherata dietro l'ideologia della "naturalità" e dell'"identità".

L' emergenza della nuova guerra in corso rischia di far passare in secondo piano il dibattito e la comprensione dei fenomeni della globalizzazione. Che poi altro non è se non riflettere sul mondo che abitiamo. Forse per capire i conflitti in corso occorre parlare ai bambini ed ai ragazzi proprio di questo mondo. Molti dicono che la globalizzazione, fenomeno economico e culturale per nulla nuovo (benché nuovo sia il suo impatto nella sfera sociale), rappresenti una opportunità positiva; altri ne denunciano rischi e responsabilità. Occorre documentarsi.

La via "societaria"

Chiara Giaccardi e Mauro Magatti con *La globalizzazione non è un destino* propongono un'indagine approfondita ed originale. La globalizzazione non è né una tendenza, né uno

stato: essa indica piuttosto una rottura con la società del XX secolo ed una sconnessione tra società ed individuo. Da questo punto di vista gli autori cercano di superare diversi luoghi comuni (riduzionismo economicista, unidimensionalità, omologazione sistemica, visione panpolitica della società) ed attraverso un percorso sociologico, storico e culturale molto documentato arrivano ad ipotizzare degli scenari "alternativi". Tra neoliberalismo e neofondamentalismo vi sarebbe una terza via «societaria» (...) che «scommette sulla ricchezza umana, sociale, relazionale, culturale accumulata nei precedenti secoli» e sulla possibilità di creare una struttura sociale di «differenze tra loro interdipendenti, che lasci posto a tensioni culturali» positive e a forme di individualizzazione preziose per la democrazia attraverso il decentramento del potere e il coinvolgimen-

La dimensione economica

Per comprendere meglio la dimensione economica e storica, nonché le contraddizioni esistenti nei diversi paesi del mondo è molto utile *Globalizzazione dal basso* di Mario Pianta. Qui sono forniti dati e tabelle sullo sviluppo economico asimmetrico del mondo, emergono preziose informazioni sulle scelte di sviluppo delle democrazie occidentali, è indicato il ruolo di Fmi, Banca Mondiale, Wto (offrendo così definizioni ed informazioni "storiche" utili in chiave didattica ed "educativa") e viene tracciata una riflessione documentata sulle istanze dei "controvertici" organizzati in questi anni nel mondo (uno strumento importante). Mario Pianta pensa che la società civile possa aver un ruolo e non rifiuta l'idea di globalizzazione purché "dal basso". Quattro le carte da giocare: reti stabili di comunicazione; globalizzazione dei diritti e delle responsabilità; sindacalizzazione internazionale; modifica dei comportamenti individuali nei consumi quotidiani. Il libro presenta una rassegna bibliografica e sitografica interessante. Per finire segnaliamo l'interessantissimo n° 129 di *Inchiesta*, curato da Ettore Gelpi e dedicato a "Lavoro, cultura, educazione, violenze nell'era della globalizzazione". Si tratta di uno studio comparato (si spazia da esperienze cinesi a quelle colombiane; dall'Africa all'Europa) del lavoro e dell'educazione che si contrappone alla tendenza dominante di imporre concetti come educabilità, impiegabilità, competenza, flessibilità, competitività per affermare l'idea che «la storia non conosce leggi in senso deterministico e sia gli uomini che le società restano sempre capaci di apprendimento» (Habermas). Gli interventi presentati sono collegati da un filo: pensare i fenomeni da un punto di vista critico e cercare una mediazione (tra scienza e tecnologia, tra lavoro e benessere, tra identità e differenza) che alimenti la "resistenza" verso ogni fondamentalismo o catastrofismo. ●

cinema

Risorse disumane

ANDREA BAGNI

Il gioco ironico maschile dei colti lavoratori manuali — *Paul, Mick e gli altri* — è disgregato, nel terribile e bellissimo film di Ken Loach. E l'ironia non basterà nemmeno a noi, nella scuola, quando partiranno i nuovi treni. Però le scuole sono ormai luoghi di donne. Speriamo che c'insegnino a resistere

Arriva il capo e dice, abbiamo autonomia ora, siamo sul mercato, dobbiamo battere la concorrenza e "fidelizzare" il cliente, attuare "protocolli di qualità" e avere una chiara definizione di "mission". Nella sala degli addetti ai lavori le battute si sprecano, *che lingua parla questo, che corso gli hanno fatto...* Potrebbe anche essere un preside ma non lo è, e non siamo per niente in una scuola, bensì in un deposito di manutenzione delle ferrovie inglesi. E siamo in un film, terribile e bellissimo: *Paul, Mick e gli altri*, di Ken Loach. Di fronte al capo l'ironia non basterà. Non basta l'amicizia fra gli uomini che il lavoro lo conoscono davvero, con una specie di orgoglio che al capo è negato (come al non docente, dirigente) e che sembra essere la loro forza di gruppo. Le ferrovie sono fatte a pezzettini e privatizzate, i dipendenti garantiti (privilegiati) vanno ridotti: gli offrono "scivoli" e molti se ne vanno altrove, chi sa dove. Qualcuno, tornato da *flessibile*, racconta di una paga oraria stratosferica e alcuni si buttano nell'avventura dell'essere-sulmercato, con poche garanzie

ma la possibilità di farsi valere. I nostri amici diventano lavoratori interinali. Di lavoro ce n'è ma non bisogna piantare grane perché lì non è che ti licenziano, gli basta non richiamarti, non ti hanno mica speso, non sei un dipendente. E l'agenzia non ti offre più lavoro perché ha un nome da difendere, anche lei (sei tu a non avere più un'identità e un nome, a essere *per* il mercato). Paul vuole lavorare "in sicurezza", cosa che non fa impazzire di gioia i committenti, e sta a casa sei settimane a smontare la cucina della moglie quando lei gli chiede semplicemente di fare un po' di pulizia. Non si può più fare il tè all'ora del tè. Insomma è un disastro. Il gioco ironico maschile dei colti lavoratori manuali (sul capo "candeggina" da lavaggio del cervello, sulla tirchieria *dell'uomo cazzo delle pulizie cazzo*, e gli standard di sicurezza da rispettare rigorosamente, *due morti l'anno — allora siamo indietro di uno, chi si offre...*), insomma il gruppo che sembrava così forte, con la risorsa delle sue relazioni umane (altro che *risorse umane* come ci chiama or-

mai il mio preside) è disgregato. Qualcuno porta anche le ragioni della modernità: adesso non c'è più chi s'imbosca e prende il tuo stesso stipendio senza fare un cazzo; adesso chi lavora e vale si fa valere, può fare soldi, misura di ogni valore (*nella scuola non sono tutti uguali, non lavorano tutti allo stesso modo, occorre premiare la professionalità, l'appiattimento deprime i migliori...*). Ma alla fine i quattro amici si ritrovano, per un lavoro assurdo. Una *mission* di quelle impossibili. Secchi di cemento da riempire e portare a mano attraverso i binari, anche di notte, perché, ottimizzate le risorse, i lavoratori sono pochi: la ditta ha dovuto fare l'offerta bassa per avere l'appalto e deve stare nei costi. Finisce investito da un treno l'amico più fragile (un sacco di allergie confessate all'agenzia interinale e non ama fare gli straordinari perché portano via lavoro agli altri — da ricordare in tempi di finanzia-ria 2002: lavorare e guadagnare di più, per non chiamare i supplenti fino al trentesimo giorno, fino a 24 ore settimanali). Sta malissimo ma gli



Nella pagina accanto:

La locandina e una scena da *Paul, Mick e gli altri*.

In questa pagina: in basso, Ken Loach; a destra, la locandina di *The Unsaid*.

amici lo trasportano sulla strada per fingere un incidente automobilistico — non si possono permettere un'inchiesta sul lavoro, quando gli danno altri incarichi se no. E lui muore.

Non ce la fanno a riportare la sua borsa alla madre. Ci mandano il vecchio sindacalista che è rimasto a giocare a scacchi con se stesso nel deposito in attesa di smantellamento. Non c'è più amicizia in giro, non ci sono più relazioni affettive, dunque non c'è più sindacalismo né politica — che sono pratiche di socialità e cultura o non sono. Nella destrutturazione, nella riduzione a ingranaggi che non possono più costruire un altro gioco altrove (fosse pure il pub), vince per definizione il capitale, che è *costante*. Ha privatizzato perfino l'immaginazione, l'idea di futuro, le domande di senso.

Temo che l'ironia non basterà nemmeno a noi, nella scuola, quando partiranno i nuovi treni.

Però le scuole sono ormai luoghi femminili, come mi ricordano tutti i giorni le mie amiche dell'*autoriforma*, gentili. Così il tessere altri fili di socialità, come ha scritto Naomi Klein. Speriamo c'insegnino a resistere (cioè a esistere) e a non diventare risorse del pof. Disumane. ●



cinema

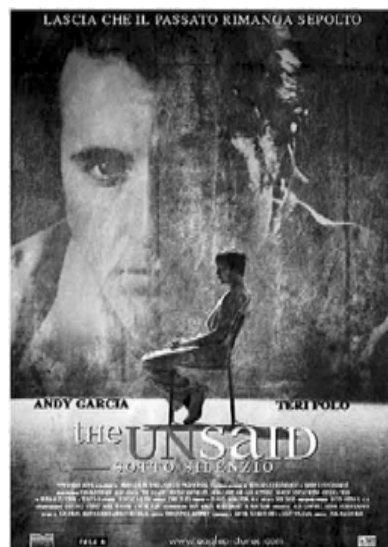
L'America non ha un buon psichiatra

GABRIELE BARRERA

C'era una volta uno psicanalista a pezzi perché gli era morto il figlio, non riusciva più a esercitare, e il dolore a tre, padre, madre e figlia, stava mandando a pezzi la famiglia... ok, la conoscete già. Vi va bene, una variazione all'americana? C'era una volta lo stesso analista che trova un paziente simile al figlio, e pensa, se salvo lui salvo un po' mio figlio, certo, se fosse un analista serio s'accorgerebbe della manipolazione, ma diciamo subito che non è una persona seria, e fa un mare di guai... folle, no?

La stanza del figlio colpisce ancora. Voci, rumori. Si vocifera che Nanni Moretti, in crisi durante la lavorazione del suo film, avesse telefonato a Tom McLoughlin' dicendo finiscimelo tu, tu che hai girato *Venerdì 13 parte VI: Jason vive* (1986), tu che ci hai dato *A volte ritornano* (1991) da Stephen King, tu che insomma sei specializzato nei ritorni: ho un analista in crisi col figlio morto, fai tornare il figlio, fai tornare l'analista al lavoro, fai tornare i sensi di colpa, fai tornare il rimorso, fai tu. Si vocifera che McLoughlin abbia fatto, lavorando sotto silenzio. Moretti l'ha poi fregato, ha finito il film, ha vinto certe palme, se gli chiedi nega tutto, tutto sotto silenzio, McLoughlin non so neanche chi è, dice, così esce un filmone come *Sotto silenzio* ed è già stato bruciato in partenza, e che rabbia. Ingiustizie del cinema: eppure McLoughlin aveva fatto il lavoro per benino, con Andy Garcia che fa l'analista con la

barba lunga quando ha un po' di dolori da coprire, si rade quando parte in quarta con la catarsi, poi c'è una seduta psicoterapeutica che fa di fronte al pub blico, wow, è un mago, scene così sono da *Alta tensione* o *Frankenstein junior*, e vedi come sa prendere con affetto il ragazzo, altro che setting e lettino, qui si analizza a braccio, l'abbraccia, sembra l'analista di *Gente comune*, il bonaccione di *Will Hunting - Genio ribelle*, e hai visto come guardava la collega terapeuta?, qui c'è puzza di *Io ti salverò*, *Zelig* e *Improvvisamente l'estate scorsa*, ehi, il dottore si è addormentato, sogna su suo figlio, poveretto, «Bello, è così bello che tu sia vivo», «No, papà, non lo sono», e che tristezza, ma ora che fa, perché si sente così tanto in colpa per suo figlio?, non dirmi che, ma no, non sarà un analista alla *Vestito per uccidere*, *Il silenzio degli innocenti*, il suo viso pareva buono, via, è Andy Garcia, quello di *Biglietti... d'amore*, e infatti



eccolo qui, non era colpevole della morte del figlio (l'aveva soltanto affidato a un collega analista che aveva abusato sessualmente di lui, va be', cose che capitano) così come il suo paziente non è colpevole della morte di sua madre (era solo stato ripetutamente vittima delle pulsioni incestuose di lei, fino a che il padre li aveva beccati massacrando la madre di botte, ora è in carcere, va be', ordinaria amministrazione), e quindi «non è colpa tua, è capitato, ragazzo, non pensarci più, alla mamma» e «non è colpa sua, è capitato, dottore, non ci pensi più, a suo figlio». La colpa è di Nanni Moretti, l'abbiamo scritto prima: non è colpa nostra, non pensiamoci più, a *Sotto silenzio*.

(Per lo spettatore cinefilo, oppure attualmente in apprensione per la situazione psichica degli Usa: la visione del film esenta dalla lettura del tomo *Freud a Hollywood*, di Simona Argentieri e Alvisè Saporì, e del più recente *Cinema e psichiatria*, di Glen e Krin Gabbard, contenenti entrambi il catalogo dei *tópoi* dello psichiatra statunitense: in *Sotto silenzio* ci son tutti, in fila per due, nessuna macchieta esclusa, perciò tanto vale. Resta la consapevolezza allarmante che l'America — almeno su schermo — non abbia per sé un buon psichiatra, che sia uno. Pensiero tremendo. Ma se fosse proprio questo, *The Unsaid*, il non-detto, che il film, senza saperlo, si lascia scappare, offrendo un prezioso lapsus al dibattito geopolitico?). ●

NOTA

1. Regista di *The Unsaid - Sotto silenzio*, Usa 2001, con Andy Garcia, Vincent Kartheiser, Linda Cardellini, Sam Bottoms, durata 103', Distribuzione Eagle Pictures.

Script

Leggere e rileggere. Scrivere e rileggersi

MARIA LETIZIA GROSSI

Gaston Bachelard immagina il paradiso come un'immensa biblioteca, per Borges l'universo e la biblioteca coincidono. Senza allargarci tanto, è evidente che i libri sono necessariamente il punto di riferimento e il terreno d'esplorazione di chi ha voglia di scrivere. Tra l'altro, lo suggerisce Dacia Maraini, leggere vuol dire già un po' scrivere, perché chi legge rielabora, in qualche modo incontra con le sue emozioni e la sua creatività quelle dell'autore. La scrittura è spesso per chi la pratica, anche professionalmente come Antonio Tabucchi, «un intreccio profondo di memorie letterarie», emozioni, sensazioni, pensieri che si rimandano l'un l'altro, grazie a un'attenzione e a un linguaggio che li accomunano e li rendono più vividi e comunicabili. Più visibili anche, perché i libri, questa volta scomodiamo addirittura Proust, sono come strumenti ottici che lo scrittore offre al lettore per scoprire qualcosa di più profondo e sottile di se stesso e della sua vita. Lo sanno bene gli insegnanti che dedicano attenzione e tempo alla lettura in classe e che riscontrano nei propri allievi una gran voglia di scrivere. Ancor più quando gli scrittori di cui si son letti i libri arrivano a scuola ad incontrare ragazze e ragazzi e a parlare con loro di lettura e scrittura.

Assia Djebar suggerisce che ogni principiante scrittore si costruisca un proprio canone di scrittori d'elezione — e qui l'insegnante di letteratura, conoscendo i propri alunni, può dare indicazioni e stimoli diversi per ciascuno — quelli più vicini non tanto per temi e contenuti, ma per progetto di scrittura, quelli in cui sembra maggiormente di riconoscere la propria voce, o la voce a cui si tende, e di rileggerli continuamente, sottolineandone i passi in cui si scorge qualcosa che tocca in profondità, trascrivendoli nei *notes*, riascoltandone l'eco interiore. Non si tratta di incitare a scopiazzature o plagi e nemmeno necessariamente a citazioni esplicite, le letture dovrebbero essere incorporate nell'immaginario dello scrivente, essere diventate parte della sua esperienza, dovrebbero servire, piuttosto che a imitare gli altri, ad essere fedeli a sé stessi e al proprio stile, proprio perché facilitano la scoperta di una voce che ha bisogno di trovarsi. Quando poi si è proprio innamorati di uno scrittore o di un libro, con un po' di garbo e di *savoir faire* letterario, gli si può rendere un omaggio esplicito, e, se è un grande o almeno noto, la citazione può risultare evidente dal testo stesso, senza bisogno di note a piè di pagina. (A proposito di citazioni, mi rendo conto di averne infilato una dietro l'altra, ma forse la coerenza con l' assunto potrebbe giustificarmi...).

Leggere non significa solo leggere i libri degli altri, ma anche un'altra cosa importantissima per chi inizia a scrivere: rileggersi. L'orecchio esercitato alle buone letture serve anche per saper rileggere le proprie pagine, soprattutto per capire se il ritmo è fluido, se viene voglia di continuare a leggere (e a scrivere). Quando si tratta di scrittura creativa, molti autori, tra cui ancora Assia Djebar, consigliano di non rileggere subito quello che si è scritto, perché spesso il principiante si vergogna di essersi così esposto ed è pronto a cestinare tutto, ma dopo un po' di pagine, quando si è più sicuri di quello che si sta facendo e un po' più obiettivi verso se stessi. Meglio ancora farlo ad alta voce, è più facile sentire il ritmo. Naturalmente non esiste un criterio unico per valutare una scrittura letteraria, tanto meno la propria, che è senz'altro la più difficile da valutare. Se c'è una indicazione possibile, è solo, come si diceva, quella della fedeltà: alla propria voce, al proprio ritmo, al respiro della lingua, alla concatenazione della vicenda, al destino dei personaggi, al colore degli ambienti, e soprattutto la fedeltà e l'adeguatezza tra ciò che si vuol dire e le parole per dirlo. ●





Il salvadanaio delle storie

La scuola è un alveare di storie. Una miniera, un forziere, un giacimento di storie. *Il Garzoncello scherzoso. La scuola che racconta* è un salvadanaio di storie. Un modo per non sprecare tutti i sentimenti, le passioni, le situazioni, la vita che scorre nella scuola. È una rivista in rete — uscita nel gennaio del 2001 e continuamente aggiornata — che ha scelto un titolo di ascendenza leopardiana “Il garzoncello scherzoso” nella convinzione che l'allegria degli studenti sia il tratto che più connota la scuola. La rivista vive non di contributi didattico-pedagogici ma di quanto studenti e adulti hanno voglia di raccontare di vero sulla scuola. Si può sfogliare il *Garzoncello* visitando il sito web www.scuolacheracconta.net. Nel numero di settembre 2001: 29 racconti scritti da ragazzi e ragazze, 18 storie raccontate da insegnanti, disegni, vignette, due spazi di discussione e un concorso che mette in palio bei libri.

Idee e materiali musicali

Con la pubblicazione di due nuovi titoli (Franco Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, edizione italiana a cura di Maurizio Disoteo, e Enrico Strobino, *Musiche in cantiere. Proposte per il laboratorio musicale*) riprende l'attività della collana editoriale “Idee e materiali musicali”, curata per l'editore Franco Angeli dal Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto di Lecco (www.csmdb.it).

Internet

Giro di vite

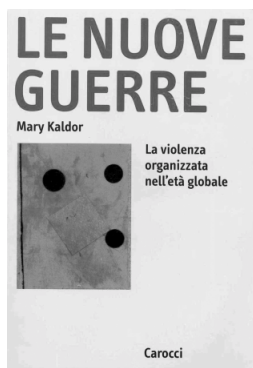
FRANCESCO DE LUCA

Il tuo vicino di casa ha “l'Internet”? Attento, potrebbe essere pericoloso



La tragedia delle *Twin Towers* ha risvegliato l'Occidente con la paura del terrorismo. E nel momento del dolore e dello sgomento, c'è chi ha pensato bene di strumentalizzare il timore per le nuove tecnologie gridando ad Internet come veicolo di informazioni incontrollate e pericolose. Che Internet fosse un potente tramite di notizie è apparso evidente il giorno stesso dell'attentato, quando dopo pochi minuti ANSA, *La Repubblica*, CNN, Lycos, Yahoo e il Pentagono erano completamente ingolfati dalla marea di contatti che si ammassavano sulle *home page*. Inutilmente decine di migliaia di navigatori, dagli uffici e dai luoghi dove non erano disponibili radio e televisori, hanno cercato di ottenere notizie attendibili, ma i server sono presto collassati. In un contesto talmente drammatico sono partite immediatamente raccolte di fondi e sottoscrizioni, così come sono entrati in azione i cyber-sciacalli che nascosti dietro siti fantasma annunciavano false iniziative a favore delle vittime, facendo incetta di numeri di carte di credito. Solidarietà e cinismo, due facce della stessa medaglia, contorno di una pseudo comunità virtuale che promuove una particolare libertà di informazione. Libertà che può essere messa alla berlina in qualsiasi istante come ha dimostrato efficacemente Adrian Lamo, l'hacker che ha modificato alcune notizie su Yahoo arrivando a travisare persino alcune dichiarazioni del presidente Bush. Ma niente paura. Questa licenziosa libertà di dire bugie durerà ancora per poco anzi, non ci sarà più alcuna libertà. Questa pazzia pazza rete, che ha così profondamente modificato il modo di comunicare, vedere, sentire sta per essere sottoposta ad un pericoloso giro di vite, ad una censura che farà apparire Echelon un registratore da Karaoke. Il parlamento degli Stati Uniti a trent'anni dall'esperimento di Ray Tomlinson che inviò la prima e-mail da un computer dell'ARPA, sta approvando il “PATRIOT (Provide Appropriate Tools Required To Intercept and Obstruct Terrorism) Act” per intercettare messaggi di qualsiasi natura con contenuti terroristici. Protagonista di questa nuova offensiva contro la libertà di informazione è il sistema DCS1000, per gli amici “Carnivore”. Questo aggeggio verrà installato dall'FBI presso gli Internet Provider e farà le funzioni di un imbuto collocato sull'accesso ad Internet degli eventuali sospetti. Carnivore, a differenza di Echelon, divora tutto senza fare lo schizzinoso e puntigliosamente comunica all'agenzia governativa qualsiasi bit venga inviato o ricevuto dall'indiziato, fagocitando anche i messaggi da telefoni cellulari e reti senza fili. Questo genere di intercettazione “a tutto campo” coinvolgerà inevitabilmente anche chi non è direttamente ritenuto colpevole di reati ma si limita semplicemente a comunicare con il sospetto, costituendo una palese, violenta violazione delle più elementari regole sulla privacy. A cornice di questo inquietante panorama, il commissario dell'Authority per le telecomunicazioni, Alessandro Luciano, intervenuto il 13 Settembre ad un seminario dell'Ocse a Tokyo, sembra abbia sostenuto che «l'accesso anonimo e l'uso d'Internet possono seriamente impedire la possibilità di arrestare alcuni criminali». L'equazione “anonimo = criminale” già ampiamente declamata e strumentalizzata in passato, torna prepotentemente alla ribalta e suona la campana a morto per la meta-anarchia di Internet, imperfetta quanto libera. Sveglia Carnivore, è ora di pranzo. ●

il libro



PAGINA
44

Mary Kaldor,
Le nuove guerre, la
violenza organizzata
nell'età globale,
Carocci editori,
Roma 2000, pp. 186,
L. 27.000

«**S**arà una guerra di tipo nuovo, senza veri fronti» con queste parole George W. Bush ha inaugurato la *nuova* campagna militare del *nuovo* secolo. Nonostante il giudizio politico e morale che si voglia dare alle sue parole, il presidente americano ha ragione quando parla di *nuove* guerre. Dopo due conflitti mondiali, guerre di liberazione, guerre fredde, a partire dall'inizio degli anni '90 il mondo si è trovato di fronte a conflitti bellici le cui caratteristiche poco avevano a che fare con l'immagine definita nel '800 e nell'900.

Nell'ultimo decennio, un periodo particolarmente sanguinario (circa 5.000.000 milioni di morti nei diversi conflitti), abbiamo infatti avuto solo due guerre che potremmo definire "tradizionali", cioè combattute tra stati o coalizioni

di stati: la guerra del Golfo e la guerra contro la Serbia. Tutti gli altri conflitti hanno assunto caratteri profondamente diversi, a volte estremamente nuovi e a volte drammaticamente arcaici, e tutto fa pensare che siano una regola per il futuro piuttosto che un'eccezione del passato.

Questa è la tesi di Mary Kaldor, ricercatrice presso la London School of Economics e l'Università del Sussex, che nel suo libro, pubblicato un anno fa ma estremamente attuale, ne esamina le strutture portanti: in primo luogo non sono più gli stati i principali soggetti che si combattono, bensì sono bande irregolari ad avere un ruolo sempre più significativo, spesso risultato della decomposizione degli stati, come per esempio il caso jugoslavo o quello caucasico o ruandese o algerino; in secondo luogo i veri obiettivi militari divengono i civili, non più indirette vittime di effetti collaterali, bensì bersagli designati. Si pensi a questo proposito alle pulizie etniche e ai massacri indiscriminati ma pianificati, lo stesso può dirsi di nuovo per la tragedia algerina o l'azione israeliana in Palestina. In terzo luogo le guerre degli anni '90 sono stati conflitti in cui il

carattere identitario è stato dominante. Oggi ne vediamo una impressionante espansione nelle piazze pakistane e nelle pature occidentali verso gli islamici. Niente più mobilitazioni generali, fronti lunghi chilometri ma forme articolate e diffuse di guerriglia e terrorismo su territori mai completamente definiti. Come se tutto ciò non bastasse queste formazioni di combattenti hanno bisogno di rifornirsi sul mercato nero rendendo sempre più stretto il rapporto tra criminalità mafiosa e lotta militare e politica; è ancora la vicenda balcanica e il caso dell'UCK e delle Tigri di Arkan a far da scuola, ma non possiamo fare a meno di pensare anche ai rapporti tra commercio dell'oppio e integralismo islamico in centro Asia. La conseguenza è stata la nascita di veri e propri stati-mafia, come il Montenegro o il Sierra Leone, ma anche il Pakistan o lo stesso Afghanistan; tutto ciò grazie proprio alla globalizzazione finanziaria e ai paradisi fiscali.

La società civile

Mary Kaldor quindi sviluppa una profonda riflessione sui metodi che la comunità inter-

nazionale dovrebbe adottare in risposta a queste guerre. Evidentemente l'intervento militare o l'analisi classica è pressoché inutile se non dannosa, il vero compito è quello di sostenere la società civile, potenziare la democrazia e spezzare i legami con la criminalità ampliando spazi di convivenza, di partecipazione e di trasparenza internazionale.

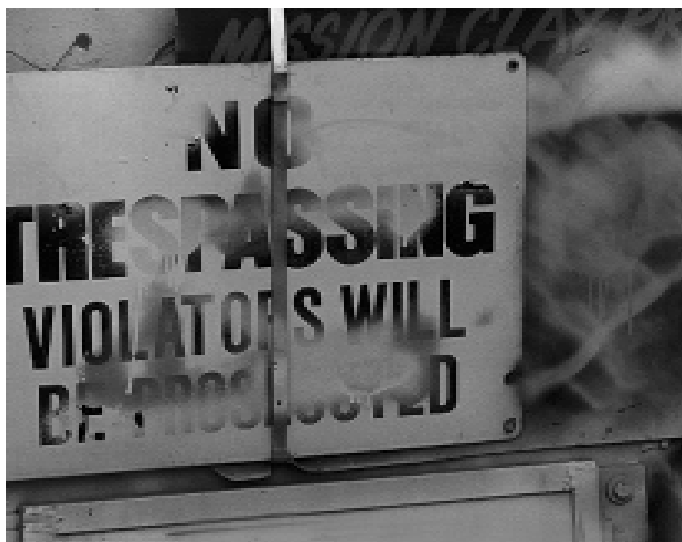
Nonostante il libro sia dedicato alle vicende degli anni passati, le caratteristiche analizzate dalla studiosa inglese sono utilissime anche per leggere i fenomeni di questi giorni e la nuova guerra lanciata dal terrorismo e dalla risposta americana. Quest'ultima infatti oltre ad essere sbagliata sembra non aver colto i caratteri della sfida e la complessità dei fattori in gioco dove globalizzazione, traffico della droga, processi identitari, grande business, bande irregolari si mischiano con strategie geopolitiche di diverse potenze locali ed internazionali producendo una miscela che non saranno né i *marines* né i bombardamenti a disinnescare, ma che al contrario con la loro azione rischiano di infiammare.



Guerre nuove, vizi vecchi

WILLIAM BONAPACE

Terrorismo, conflitti armati e geopolitica nel nuovo disordine mondiale



Percorso di lettura

Fermiamoci ora più da vicino sul conflitto in atto; vorremmo qui suggerire alcuni altri testi di rilievo: in primo luogo il *Quaderno Speciale* di *liMes* "La guerra del terrore", appena uscito in libreria. Esso consiste in un agevole libretto, quasi un instant book, che raccoglie una serie di interessanti articoli di analisi sui gruppi terroristi islamici, sui paesi dell'area e sulle possibili risposte. Le tesi che emergono sono fondamentalmente due: non

dobbiamo allinearci sulla posizione americana, ma tenere a mente la nostra posizione geopolitica che è particolarmente delicata e, in secondo luogo, riconoscere che Bin Laden è solo un aspetto della questione e che dietro alla sua organizzazione vi è una fitta rete di interessi economici e finanziari che coinvolgono proprio il cuore del sistema capitalistico. Altri libri possono essere molto utili per un approfondimento. Tra i molti in commercio vorremmo citarne qualcuno:

Jihad. Ascesa e declino, di Gilles Kepel (Carocci, 2001). Testo discusso e al centro di una vivace polemica per la sua tesi controcorrente per cui l'integralismo è in via di dissoluzione. Comunque la si pensi è sicuramente un'opera di riferimento per conoscere alla radice origini e storia del movimento.

Afghanistan, anno zero, di Giulietto Chiesa e Vauro Senesi (Guerini e Associati, 2001), risultato di un viaggio compiuto l'anno passato nel paese martoriato da 20 anni di guer-

ra, radiografia di un popolo allo stremo delle forze. Un libro fondamentale per inquadrare situazione e meccanismi che hanno portato alla guerra (i diritti d'autore sono destinati ad "Emergency" che da anni si prende cura delle vittime delle mine antipersona in Afghanistan).

Geopolitica dell'Islam. I paesi musulmani, il fondamentalismo, l'Occidente, di Graham E. Fuller e Ian O. Lesser (Donzelli editore, 2001), libro estremamente interessante che riflette sul rapporto tra il mondo musulmano e l'occidente e sull'immaginario nostro e loro su ciò che viene reciprocamente considerato il diverso: l'Islam e il mondo liberale capitalista.

Non può mancare infine un libretto dedicato alla figura del terrorista più conosciuto e ricercato del mondo: *Osama Bin Laden*, di Fabrizio Falconi e Antonello Sette, Fazi ed., 2001. Una biografia inquietante e politicamente imbarazzante per molti suoi attuali nemici. ●



Lidia Menapace, Resisté. Racconti e riflessioni di una donna che ancora resiste, collana "Le scelte delle donne", Il Dito e La Luna, Milano 2001, pp. 80, L. 18.000

Lidia Menapace, portavoce della "Convenzione di donne contro le guerre", — in un saggio di memorie rivolte all'oggi — ricostruisce il suo «percorso politico apparentemente scoordinato (dal movimento cattolico e Dc alla sinistra rivoluzionaria, dalla partecipazione alla Resistenza, al pacifismo, dall'emancipazione al femminismo)». E ci propone uno sguardo "antimilitarista" sulla lotta partigiana: «la Resistenza fu un movimento anche armato, ma non militare»; «fu un moto soprattutto di coscienza collettiva popolare», «inglobato nel militarismo perché troppo pericolosa per i signori della guerra è la dimostrazione che la politica ne può fare a meno». Il tentativo è dipanare «uno dei grovigli più difficili»: «l'approdo all'idea che la guerra deve essere ripudiata davvero sempre».

Dai *Racconti e riflessioni di una donna che ancora resiste* emerge l'incredulità e l'assoluta contrarietà per le scelte di «avventure belliche» (a partire dalla spedizione in Libano per continuare con la guerra nel Golfo Persico, i bombardamenti della Nato in Serbia e in Kosovo), operate dai governanti e dal Parlamento italiani in violazione della Costituzione e del diritto internazionale. Ma emerge soprattutto l'appassionata decisione di "resistere", alla «ricostruzione di una cultura politica militarista», alla «costruzione di fatto di uno Stato militarista».

La seconda parte del libro è la ripubblicazione di "Memorie clandestine", un saggio autobiografico del 1965: «ricordi lieti e tristi, epici e comici», dall'estate del 1943 all'ingresso degli americani a Novara e alla fine della «guerra domestica» con il ritorno del padre, nell'agosto del 1945.

Resisté è una narrazione diversa di vicende che hanno segnato la storia italiana, una lettura utile per gli studenti. Sempre e specialmente in tempi segnati dal ritorno della guerra, come strumento di affermazione dell'"ordine politico" mondiale.

(Il libro si può richiedere a *Il Dito e La Luna*, casella postale 10223, 20110 Milano, tel. 02.52209743, fax 02.55210359, e-mail dluna@iol.it).

CELESTE GROSSI

Ciro Raia, Giovanna I d'Angiò, regina di Napoli, Tullio Pironti editore, Napoli, pp. 246, L. 28.000

Questo saggio procede veloce come una cavalcata tra gli intrighi dinastici, le lotte, i fatti di sangue, la complessità di personaggi ed eventi ed ha il merito di essere rigoroso ed esaustivo nell'indagine storica e avvincente quasi come un romanzo. Merito dovuto sia allo stile narrativo adottato da Raia, sia, soprattutto, alla materia del raccon-

to, un periodo complesso e poco studiato e una protagonista affascinante, che, giunta al trono giovanissima, riuscì a restarci per trentotto anni. Pur muovendosi tra complotti, amori molteplici e infelici, necessità dinastiche, Giovanna dimostrò coraggio, capacità di governo e diplomatiche e interesse per i concreti problemi del popolo. L'attenzione dell'autore va alla figura storica, le leggende nate sulla regina mentre era ancora in vita e ancor più dopo la tragica morte, sono solo accennate per completezza del quadro. L'altra protagonista è la Napoli del tempo, presentata anche attraverso tracce di approfondimento inframmezzate ai capitoli: già metropoli affollata, contraddittoria, intreccio multietnico di conquistati, conquistatori, viaggiatori, nobili rissosi, ricchi mercanti e affamati popolani.

MARIA LETIZIA GROSSI

Enrico Strobino, Musiche in cantiere, proposte per il laboratorio musicale, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 175, L. 26.000

Enrico Strobino si ripropone ai lettori con una nuova e stimolante serie di proposte e materiali per fare musica d'insieme in un laboratorio musicale, sia in contesti scolastici che animativi. Il libro, che può essere molto utile per gli insegnanti di educazione musicale, suggerisce di muoversi all'interno della scuola facen-

do tesoro del contributo di metodi e tecniche che viene dall'animazione musicale. La varietà dei riferimenti musicali è davvero notevole: le attività proposte prendono spunto da brani del miglior pop, dalla musica etnica, dalla musica classica, dalle esperienze della musica contemporanea, con riferimenti che vanno dal Kronos Quartet a Steve Reich. Materiali che Strobino organizza con la maestria di un direttore d'orchestra in percorsi musicali in cui la dimensione del desiderio e del piacere di fare musica è dominante, nella certezza che solo attraverso esperienze gratificanti ed esteticamente significative si possa avere un vero apprendimento e uno sviluppo della musicalità dei ragazzi. La chiarezza degli obiettivi pedagogici e la ricchezza dei riferimenti teorici all'interno di quali si collocano le proposte operative differenzia il libro di Strobino dalle tante opere di bricolage musico-didattico che assemblano partiture ed esperienze, magari anche piacevoli, ma senza uno sfondo pedagogico chiaro ed efficace. Invece l'autore propone un laboratorio che fa della creatività e del piacere i propri punti di forza e che presuppone un grande rigore da parte dell'animatore o insegnante nell'organizzazione delle attività, nella scelta dei materiali e soprattutto nella cura delle relazioni che intorno a tali attività nascono e si sviluppano. E proprio nel saper combinare chiarezza pedagogica e musicologia a una grande libertà espressiva e creativa sta il pregio di *Musiche in cantiere*.

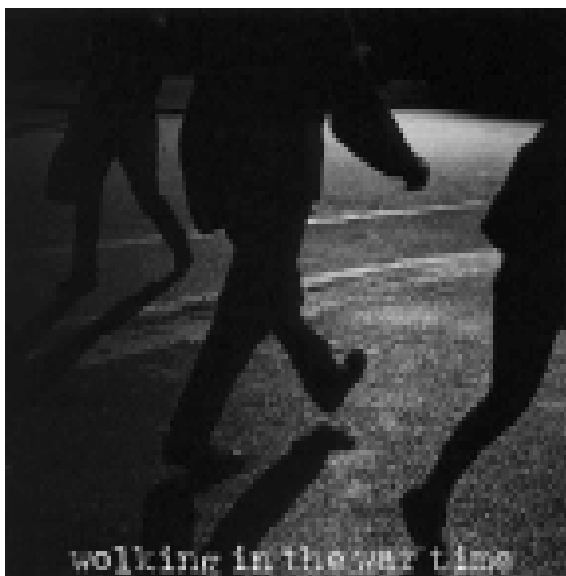
LUIGI D'ORAZIO

libri di testo o quasi

Il Male, il Bene, e quel che sta dintorno

MARA DE PAULIS

Si comincia con un duplice suicidio. Il marito e l'amante di una donna vivace e ambigua, prototipo delle sessantottine benportanti, si sono fatti fuori, e si scopre poi che anche la bambina, una maliziosa Lolita, manca all'appello. Con questo inizio Aldo Busi ha scritto *Casanova di se stessi* (Mondadori, L. 33.000), romanzo il cui periodare complesso mi aveva a lungo respinta. Ma doppiato lo scoglio mi sono inoltrata sempre più affascinata in una vicenda intricata, con una bellissima impossibilità di prevedere il seguito, elemento importante tra i tanti di questo Romanzo. L'autore racconta il mondo, (soprattutto, ma non solo, la sinistra dello sfascio), incidendo una specie di Giudizio Universale, ossa e anime che tira fuori a sorpresa con inesauribile fantasia come nelle scatole cinesi e che fa muovere anche stramorte. Se, e quanto e da chi, possa essere capito, resta da vedere: ognuno riconosce il male solo negli altri, e mai in se stesso, mentre sicuramente c'è anche il nostro ritratto nella pullulante umanità che recita la propria vita. Alcuni sono mostri, in incognito ma riconoscibili, della nostra attualità; altri dei dintorni di Brescia, dove vive l'autore. Nella folla dei personaggi, complete e intense anche le comparse, sono presenti tutti, proprio tutti, i fatti storti e dritti dell'esistenza, non astratta e in generale, ma quotidiana, ed è geniale renderla tanto straordinaria da sembrare incredibile. Me lo stavo godendo, con il dubbio che non fosse adatto ai giovani perché Aldo Busi ha saltato a piè pari tutti gli schemi, (compreso il *parce sepulto*), ma proprio la bella ragazza che aveva iniziato a sfogliare per caso, si è



sprofondata nella lettura al punto da lasciarmi il rimorso di riprendermelo. La sua anima fresca aveva abbracciato alla prima occhiata le farfallozze cittadin-mondiali sugli spilli in collezione scientifica, e capiva in sintonia con il proprio immaginario pulito, laddove perfino io avevo deglutito o sussultato a veci alterne. L'inferno di New York si è prodotto quando ero a pagina 378, e la corrispondenza mi ha folgorato. «Ma ciò che conta, ciò che non riusciamo mai a sapere, è la filosofia profonda, o morale spicciola, che sostanza le azioni o le omissioni criminali degli uomini di potere e non, è troppo poco accontentarsi di giustificare con la libidine o l'avidità certi crimini contro l'umanità; è sapere come i responsabili di tali leggerezze sono arrivati a concepirli, dalla gemma al frutto verminoso, che cosa li ha condotti a deliberare nel male, a trarne scientemente

vantaggio, sulla pelle altrui [...]. Perché lui sì e io e tu e voi e essi no? Di cosa vuol rifarsi? Vendica sull'indiscriminato genere umano torti personali patiti da bambino o da giovane, torture, sevizie indicibili che l'hanno reso crudele, che gli hanno strappato il cuore a tal punto da strappararlo a chiunque si frapponga fra lui e la sua nevrosi infantile di potere tutto? Da quali orride e torbide visioni è agitata la sua mente? Pensa davvero che solo un'enorme ricchezza a danno della sopravvivenza dei molti può riscattare la sua esistenza? E per accumularla, come è arrivato a vedere in altri esseri umani solo degli stupidi apparati digerenti che hanno l'unico compito di metabolizzarsi in forza-lavoro o in manovalanza del crimine, corpi facilmente sostituibili a costo zero per la sua coscienza?».

Contro tanto Male, *Viaggio in terra di poesia. Antimanuale veloce veloce per imparare a leg-*

gere, scrivere e commentare poesie di Maria Castronovo (Ellin Sela, L. 24.000). L'autrice considera la Poesia a scuola un imbroglione di poesia. «Voglio farti vedere tutto quello che a scuola non entra [...] perché non si può dire, perché non si può fare». Molte le cose che ai tempi miei non si potevano fare e non si usavano, come la serie dei punti esclamativi per enfatizzare il concetto, o Guido Guinizzelli con due z, o le espressioni correnti tra i giovani... Figuriamoci poi mettere Guccini con i poeti! Ma in barba ai miei pregiudizi, l'antimanuale mi ha aperto gli occhi su molte cose, e a maggior ragione li aprirà a chi non è stato condizionato. In forma "subdola", cioè ottima, spiega quel che i ragazzi saltano perché i trattati ne rendono ostico il concetto, ad esempio "ossimoro" e "onomatopeica". Ma è autentica struggente poesia la personale rivisitazione di *A Silvia* e di Montale, e i giovani si interessano alla poesia: un ragazzo mi ha chiesto: «Un libro che parli di poesia... Non un libro di poesie, ma per capire la poesia» e questo gli va. Il catalogo rivela una casa editrice dall'incantevole volontà di diversificarsi: a parte che gli argomenti sono proprio quelli di cui vorremmo leggere, c'è anche una rivista originale, attenta alla carta, alla forma tipografica e artistica: *Ellin Sela, raccolta illustrata di pensieri, tracce, armonie e disarmonie umane*.

(Non so se il tutto si trovi facilmente, ma si può scrivere a Murazzano in quel di Cuneo, o telefonare allo 0173.791133, o inviare un e-mail ellin@libero.it o visitare il sito: www.bio-salus.com/ellinsela). ●

Settembre è il più crudele dei mesi

GIUSEPPE PONTREMOLI

Vorrei leggere in pace "Settembre", di Attilio Bertolucci («canoro giorno di settembre / che ti specchi nel mio calmo cuore»).

Vorrei leggere in pace la nuova edizione (Adelphi, settembre 2001) di *Assalonne Assalonne* di William Faulkner, nato in settembre.

Vorrei leggere in pace Bruno Schulz, nato due mesi prima di settembre e ucciso due mesi dopo settembre: *Le botteghe color cannella. Tutti i racconti, i saggi e i disegni* (Einaudi 2001), riproposto a settembre.

Vorrei leggere in pace *I racconti* di Robert Louis Stevenson, trasposti dai "Millenni" nei Tascabili Einaudi a settembre.

Vorrei leggere in pace l'ultimo libro di David Grossman, *Qualcuno con cui correre* (Mondadori 2001), uscito a settembre.

Vorrei leggere in pace *I racconti dello Yiddishland* (Garzanti 2001), del grande cantore di musica ebraica Ben Zimet, usciti a settembre.

Vorrei leggere in pace *La linea del colore* (Manifestolibri 2001), saggio di Sandro Portelli sulla cultura afroamericana, uscito a settembre.

Vorrei ascoltare in pace Franz Schubert, e Schonberg e Stravinski, amori immensi con la stessa iniziale di settembre.

Vorrei vedere in pace *Intelligenza artificiale* di Spielberg, usciti nei dintorni di settembre.

Vorrei guardare in pace la nuova edizione di *Pinocchio* illustrata da Lorenzo Mattotti, uscita da Fabbri a settembre.

Vorrei rileggere in pace *Guerra e pace*, ripreso in mano a settembre.

Vorrei raccontare in pace una storia a mio figlio, nato in settembre.

Vorrei raccontare in pace una storia ai miei alunni, rivisti a settembre.

E invece no. Nulla di tutto questo posso fare — e tutto a causa del più bello dei mesi, settembre, l'ultimo dei quali ha però reso la Terra desolata e posto così la propria candidatura a essere designato come il più crudele dei mesi, scalzando l'aprile indicato invece come tale dal cattolico antisemita T. S. Eliot.

Nulla di tutto questo posso fare, perché tutto io sono, e sei tu, e lui e lei e loro, tranne che "in pace". (E se provo a rituffarmi nel primo libro della mia Bibbia personale, *Moby Dick*, non posso non soffermarmi sul fatto che subito, nel primo capitolo, Ishmael riflettendo sulle ragioni del proprio prendere il mare ritiene che si tratti di una «parte del programma grandioso elaborato dalla Provvidenza tanto tempo fa», ma una cosa minore, come «una sorta di breve interludio, un piccolo assolo tra esibizioni molto più ampie», e immagina che «sulla locandina, questa parte del programma dovesse situarsi più o meno così:

Grandi contestazioni alle elezioni del Presidente degli Stati Uniti.

Un certo Ishmael va a caccia di balene.

Sanguinosa battaglia in Afghanistan.»).

Allora ho deciso di lasciar perdere tutto e raccontare una storia. Una storia di un grande poeta americano di origini svedesi, Carl Sandburg. C'è un libro molto bello, del 1922, uscito in italiano in due volumetti Mondadori del 1997 e del 1998 nella traduzione di Angela Ruggia, *Storie di Rutabaga* (in precedenza, nel 1989, la prima parte era stata pubblicata presso Piccoli in una traduzione meno felice ma arricchita da una bella introduzione di Mario Soldati e dalle preziose illustrazioni di Michael Hague). È un bellissimo libro di storie fiabesche, da leggere ad alta voce, magari ascoltando i *Songs to grow on* di Woody Guthrie. Vi si trovano storie divertenti e strampalate, poetiche e buffe, volpi blu, rotaie a zigzag, pagliacci al forno, porcelli col bavaglino, bufali irsuti, ombre di sabbia, il vento del mattino e il vento notturno e il vento blu delle ore di mezzo, del crepu-

scolo che non è né notte né giorno, e il vento di nordovest, e mille e una vicenda. Musica e musica, insomma. Bellissimo. E c'è, in questo bosco di storie, c'è quella storia che voglio narrare. Senza aggiungere altro. Preavvertendo che ogni insorgenza di senso d'angoscia è puramente casuale, cioè inevitabile.

Nel Villaggio di Fegato-e-Cipolle c'erano due grattacieli che «durante il giorno, quando la strada brulicava di gente che comprava e vendeva, parlavano fra loro proprio come si parlano le montagne. Di notte, quando tutta la gente che comprava e vendeva era andata a casa e nelle strade c'erano solo poliziotti e tassisti; di notte, quando la foschia striscia per le strade e stende su ogni cosa uno scialle porpora e grigio; di notte, quando le stelle e il cielo scrollano sulla città lenzuola di nebbia porpora e grigia, allora i due grattacieli s'inclinavano l'uno verso l'altro e bisbigliavano. Se si bisbigliassero cose segrete, o cose semplici che tu e io e tutti quanti conosciamo, questo è un loro segreto. Una cosa è certa: spesso furono visti inclinarsi l'uno verso l'altro e bisbigliare di notte, proprio come di notte le montagne s'inclinano e bisbigliano. Alta sul tetto d'un grattacielo c'era una capra di latta e ottone, lo sguardo fisso oltre le praterie e i laghi d'argento azzurri scintillanti come piattini di porcellana blu, e oltre le anse argentate dei fiumi serpeggianti nel sole del mattino. E alta sul tetto dell'altro grattacielo c'era un'oca di latta e ottone, lo sguardo fisso oltre le praterie e i laghi d'argento azzurro scintillanti come piattini di porcellana blu, e oltre le anse argentate dei fiumi serpeggianti nel sole del mattino».

Il Vento del Nord-Ovest portava loro le notizie del vasto mondo, delle montagne e del mare,

e cantava e scuoteva l'oca e la capra di latta e ottone, ma sempre prometteva allegramente che non le avrebbe divelte: «Se mai vi strapperò la capra di latta e ottone e l'oca di latta e ottone, sarà perché sono addolorato per voi, perché vi sarà capitata una disgrazia e ci sarà il funerale di qualcuno».

Così il tempo passava e il Vento del Nord-Ovest continuava a venire, portando notizie e facendo promesse. E il tempo passò e passò. Il tempo passò e i due grattacieli decisero di avere un figlio, e decisero che sarebbe stato libero, libero di correre per la prateria, verso le montagne e il mare. E il tempo passò e passò; e il figlio arrivò. «E fu un treno, il Diretto Freccia d'Oro, il più veloce treno a lungo percorso del Paese di Rutabaga. Correva per la prateria, verso le montagne e il mare. Erano felici, i due grattacieli, felici d'avere un figlio libero di correre via dalla grande città, via lontano verso le montagne, via lontano verso il mare, di correre così lontano, fino alle più lontane montagne e alle coste del mare toccate dal Vento del Nord-Ovest. E i due grattacieli erano felici che il loro figlio fosse utile, erano felici che il loro piccolo trasportasse migliaia di persone per migliaia di chilometri al giorno, e quando si parlava del Diretto Freccia d'Oro, se ne parlava come di un figlio forte e amoroso».

Altro tempo passò, e un giorno i due grattacieli sentirono strepitare gli strilloni: — Tutto sul grande disastro ferroviario! Tutto sul disastro della Freccia d'Oro! Innumerevoli vite perdute! Innumerevoli vite perdute! «E arrivò il Vento del Nord-Ovest cantando una lenta triste canzone. E più tardi, quel pomeriggio, una folla di poliziotti, tassisti, strilloni e passanti con i pacchetti, tutti si fermarono a parlare e a meravigliarsi di due cose che giacevano l'una accanto all'altra in mezzo alla strada, tra le auto che passavano. Una era una capra di latta e ottone. L'altra era un'oca di latta e ottone. E giacevano lì, l'una accanto all'altra».

Settembre è il più crudele dei mesi. ●