

Le radici e le ali

CELESTE GROSSI

Siamo orgogliosi di presentarvi *école* che ricomincia da tre. Questo è il primo numero della terza serie di *école*. Il numero zero uscì come bimestrale 12 anni fa (gennaio-febbraio 1989); la seconda serie prese avvio con la trasformazione in mensile nel 1992. Ma *école* aveva iniziato a vivere come inserto all'interno di *rossoscuola* nella primavera del 1988 (n. 41, aprile-maggio 1988), dopo una lunga gestazione, perché il concepimento era in realtà avvenuto qualche anno prima, mentre preparavamo il convegno sul "Mal di scuola" (Milano, maggio 1986).

Le "parole" chiave di *école* — ambiente, comunicazione, intercultura, laicità, mal di scuola, scienza e natura, uguaglianza/differenze — non sono cambiate. Diventa sempre più chiaro che il separare — scuola e politica, mente e natura, economia ed ecologia — condanna la nuova generazione alla pura compatibilità, non apre orizzonti, non promette futuro, trasforma gli insegnanti in macchine, i presidi in caporali, gli studenti in angeli idioti. L'educazione ambientale continua ad essere una straordinaria opportunità di umanizzazione della scienza e della tecnologia e di liberazione dall'ossessione degli oggetti e dal mito triste dello sviluppo.

École resta «uno strumento di navigazione», una «sede di riflessione collettiva e pubblica», una rivista di voci plurali che conserva e coltiva "utopie concrete". Non ci accontentiamo di mettere in rete opinioni differenti, tentiamo senza preconcetti di essere "nodo", laboratorio di idee per l'educazione. A maggior ragione ora che scuola e formazione, dopo decenni di disattenzione, sono uno dei terreni di scontro più acceso tra forze politiche, economiche, sociali, culturali.

École ricomincia da tre anche perché quello che avete tra le mani è solo uno degli strumenti del nostro progetto di comunicazione: la rivista, rinnovata nella veste grafica. Continueremo a uscire con nove numeri all'anno. L'edizione a 52 pagine bimestrale si alternerà con la **Lettera di école** che nei mesi di febbraio, aprile, giugno, ottobre darà ai lettori aggiornamenti, notizie, recensioni. Il legame con gli abbonati, che vorremmo continuo e biunivoco, sarà assicurato anche dall'invio di e-mail con opinioni e commenti sull'attualità e dalle pagine del **sito** (www.scuolacomo.com/école) che con frequenti aggiornamenti raccoglierà approfondimenti, appuntamenti e una serie di guide per navigare tra i temi della rivista. Ulteriore strumento di informazione sarà un cd rom che, a dicembre, amplierà l'analisi delle questioni fondamentali dell'anno, fornendo dati, immagini, opinioni, bibliografie, indirizzi. Per essere in rete senza perdere il filo.



Alcune spiegazioni necessarie

PAOLO CHIAPPE

Care lettrici, cari lettori, buon millennio. Non posso fare lo stesso augurio agli abbonati perché ora come ora non abbiamo più abbonati e siamo qui a chiedere a tutti quanti di abbonarsi per la prima volta o comunque ex novo per il motivo che ora mi accingo a spiegare.

Infatti da una rivista ne nascono due: la prima si stacca dall'editore Scholé futuro e si propone di continuare la storica testata in una nuova serie, ed eccoci, siamo noi (controllate i nomi sul colophon e vedrete che non ne mancano molti all'appello) l'altra invece rimane, con un nuovo nome, all'editore e quindi eredita gli abbonati.

Lo spirito di *école* invece è indivisibile e ciascuno è in diritto di continuarlo e adattarlo ai tempi secondo la propria sensibilità. In questi anni abbiamo saggiamente coltivato il pluralismo, pagandone anche evidentemente un prezzo: la crescente difficoltà di riportare a sintesi due opzioni che di per sé non sono certamente in opposizione per motivi di principio, anzi, ma che ormai richiedono ciascuna di poter essere sperimentata fino in fondo. Questa separazione ci è sembrata necessaria proprio per dare modo alle diverse progettualità di non limitarsi a vicenda. Le due riviste hanno, e speriamo abbiano sempre anche in futuro, dei collaboratori in comune.

Come ha scritto Mario Salomone nell'editoriale di dicembre di *école*, cioè nell'ultimo numero della vecchia serie, una parte della redazione, con l'editore Scholé Futuro, prosegue le pubblicazioni dal gennaio 2001 «con l'obiettivo di fare [con un nuovo nome] una rivista profondamente trasformata: una rivista-rete, ponte tra esperienze e tra progetti, attenta anche ai mutamenti delle modalità comunicative prodotte da Internet».

Per quanto ci riguarda sentiamo il desiderio di tenere presente tutta la storia di *école* ma anche la sua "preistoria" e in particolare il momento in cui abbiamo cominciato a considerare la *scuola come ambiente* (al convegno "Mal di scuola", Milano 1986). La nostra idea di rivista (e di educazione) è a favore di una "inattuale" gratuità e libertà critica.

Ma per tutto ciò che riguarda i nostri propositi e le proposte che vi facciamo vi rinvio all'editoriale della nostra direttrice Celeste Grossi, scelta all'unanimità dalla redazione per le capacità giornalistiche e anche per l'intelligente tenacia con cui sa richiamarci tutti quanti affettuosamente all'ordine.

Ma intanto ricordatevi: tutti gli abbonamenti sono da rifare, cari lettori.

Ah, dimenticavo un particolare: per fare questa nuova serie della rivista abbiamo dovuto registrarci di nuovo in Tribunale. Già. Le famose leggi sulla stampa. Quelle che richiedono sempre di indicare chi è il proprietario di una testata. E noi abbiamo come proprietaria l'Associazione "Idee per l'educazione", di cui io sono stato designato come presidente dal consiglio eletto dai soci fondatori, cioè da quella parte dei redattori e collaboratori di *école* che aderiscono a questo progetto un po' folle di ripartire rinunciando al capitale economico (accumulato negli anni anche grazie al nostro lavoro volontario) pur di poter essere, nel rispetto di tutti, più liberi. Come presidente di "Idee per l'Educazione" io intendo essere non più che il garante e il portavoce dell'intera redazione di *école*, ed è a nome dell'intera redazione che vi chiedo di abbonarvi.

pre

Valide elezioni

GIANPAOLO ROSSO

Come nella norma tutti dicono di aver vinto le elezioni delle Rsu, ma la Cgil e la Gilda hanno vinto più di tutti e lo Snals ha perso inaspettatamente. Quello che serve nell'epoca della gerarchia e della dirigenza è una struttura per difendersi, un sindacato forte e riconosciuto pienamente dal governo



PAGINA

3

▼
Sono state vere elezioni quelle delle Rsu, rinviate più volte e precedute da durissime polemiche. Come nella tradizione della "democrazia" sindacale nella scuola, infatti, a contare è stato soprattutto il meccanismo elettorale, riproducendo nelle scuole la *querelle* infinita della politica nazionale, da anni impegnata nella discussione sulle modalità con cui decretare l'effetto dei voti. Queste consultazioni, che hanno permesso l'elezione diretta di rappresentanti dei lavoratori nelle trattative decentrate, rese sempre più importanti dall'autonomia e dall'esorbitante potere dato con essa ai dirigenti d'istituto, sono state preparate da Aran, sindacati confederali e autonomi con una certa ansietà, con il timore che la seppur disunita e disorganizzata galassia delle organizzazioni di base potesse trovare unità e possibilità di guadagnare consensi e "potere certificato" di rappresentanza. Certamente il meccanismo elettorale che ha impedito la

presentazione di liste nazionali, favorendo così le organizzazioni capillarmente più diffuse, robustamente sostenute anche dal governo che ha impedito proprio negli ultimi mesi a tutti i sindacati di base di indire assemblee in orario di servizio, ha dato una mano ai sindacati più istituzionali. Ma nondimeno

l'esito elettorale e l'imprevista vittoria della Cgil hanno un significato.

Memoria corta

Non è solo l'effetto di meccanismi, pur giustamente contestati, né può essere considerata epigonica di una

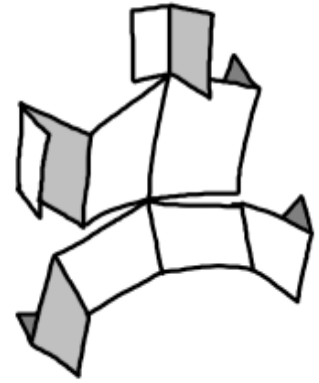
tendenza in via di esaurimento. Le condizioni per una sonora sconfitta dei sindacati confederali e della Cgil in particolare, che più di tutti aveva difeso fino all'ultimo concorsioni, cicli, riforme e concorsi, c'erano tutte. Erano state in qualche modo evidenziate dal buon risultato degli scioperi dei

I RISULTATI

ORGANIZZAZIONE SINDACALE	VOTI	%
Cgil scuola	157.532	26,59
Cisl scuola	135.699	22,91
Confisal - Snals	113.763	19,21
Uil scuola	70.331	11,87
Federazione nazionale Gilda/Unams	64.690	10,92
Cobas scuola	32.480	5,48
Unicobas scuola	5.684	0,96
Cub scuola federata Rdb Cub	3.520	0,59

Dati Aran, aggiornati al 12 gennaio, relativi al 73% delle scuole. Adesione al voto 78,24%; votanti donne 456.868, votanti maschi 151.341; scuole che hanno raggiunto il quorum 7760; scuole che non hanno raggiunto il quorum 54; scuole in cui non si sono svolte le elezioni 57.

I consensi vanno al centro, dove non viene offerta assonanza ideale, ma consulenza, patronato, protezione contro i tanti abusi dei nuovi poteri della gerarchia scolastica



sindacati di base, per una volta vittoriosi e capaci di imporre al governo la rinuncia agli odiatissimi meccanismi di accertamento del “valore” e dei “meriti” di ogni lavoratore della scuola, ricavabili (secondo spregiudicati esperti, di formazione sindacale) tramite quiz ed altre più complesse, ma altrettanto inconcludenti modalità di valutazione “oggettiva”. Molti si attendevano non tanto la vittoria dei Cobas, della Cub e della miriade di sigle di base, quanto l’affermazione dello Snals, che bene si era smarrito, negli ultimi anni, dalla politica confederale sindacalmente masochistica, e della Cisl che aveva saputo lasciare la Cgil sola a sostenere fino in fondo scelte spesso “meritocratiche” e “produttivistiche”. I risultati hanno invece dato ragione alla Cgil scuola. E non esagerano Giampaolo Patta, segretario nazionale Cgil, e Enrico Panini, segretario generale Cgil scuola, quando dichiarano che «È un risultato storico perché la Cgil, contro la quale si era scatenata l’aggressione senza esclusione di colpi di sindacati minori durante tutta la campagna elettorale, triplica i consensi rispetto al numero delle proprie deleghe certificate»; e sprezzantemente sottolineano che «Il risultato straordinario della Cgil Scuola è reso ancora più bello dai seguenti fatti:

- un’altissima partecipazione al voto che smentisce duramente quanti hanno sostenuto che le Rsu sarebbero state un inutile carrozzone burocratico;
- un ottimo risultato di tutto il sindacalismo confederale

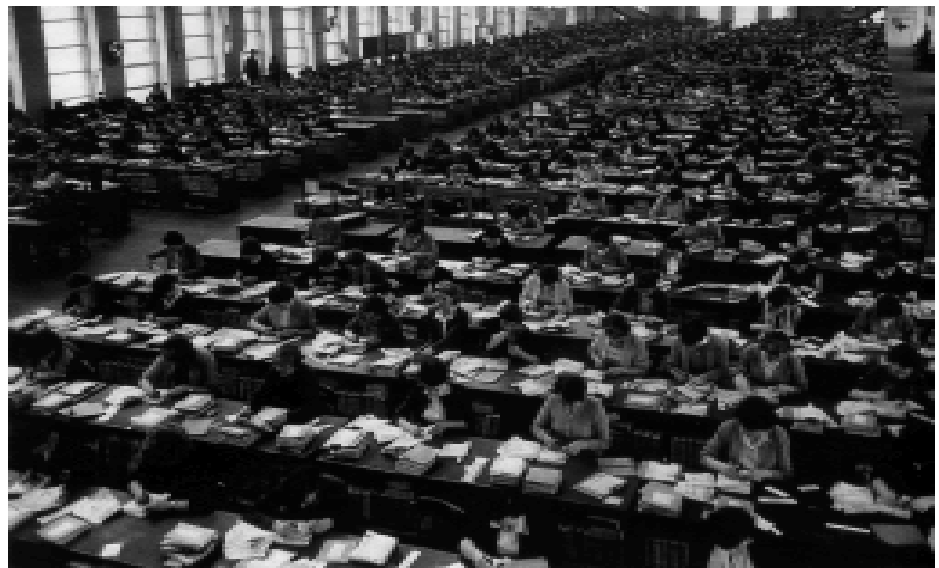
che avanza con decisione; - un modesto risultato di quanti, invocando il nuovo, hanno chiesto il consenso su posizioni di pura conservazione dell’esistente».

Alla delusione dello Snals, che ha lamentato la mancanza di memoria dei lavoratori della scuola, e della Cisl corrisponde un meno giustificato trionfalismo dei sindacati di base, che evidenziando la partecipazione delle loro liste solo nelle scuole di alcune province, estrapolano risultati assai più positivi di quelli ufficiali proposti dall’Aran.

Certo per i Cobas aver superato il 5% ed essere in alcune zone primo sindacato della scuola è un risultato importante e gratificante, ma le elezioni di dicembre non hanno certamente decretato la sconfitta della linea confederale nel settore, né hanno messo in luce una crescita di consensi per le posizioni più radicali di rifiuto dell’aziendalismo e della gerarchia; al contrario il suc-

cesso pieno della Gilda sembra dimostrare l’esigenza di tanti insegnanti di sentirsi “professionisti” e di sognare di essere così pagati e considerati.

L’onda lunga della “precarizzazione” del settore, la consapevolezza che nessun diritto è davvero acquisito, che alla fine sia inevitabile una stratificazione dei lavoratori della scuola (ottenuta con strumenti più o meno verificabili), tende ad essere supinamente accettata per sfuggire a mali ancora peggiori. La paura di una privatizzazione già in parte attuata negli ordinamenti, e la percezione che “gli esami non finiscono mai”, per nessuno, ha forse spinto al centro i consensi e ha fatto preferire sigle capaci di offrire non tanto assonanza di parole d’ordine, ma consulenza, patronato, protezione contro i tanti abusi che i nuovi poteri della gerarchia scolastica rendono probabili, sacrificando libertà concrete a efficienze presunte. ●



Lamberto Borghi

Il fiato crudele dell'autunno che alla fine di novembre aveva portato via quel grandissimo maestro, quello studioso impareggiabile, quella persona esemplare che era ed è Sebastiano Timpanaro, ha ristagnato su Firenze e dopo pochi giorni ha ghermito un'altra figura di levatura straordinaria: Lamberto Borghi.

Due intellettuali, Timpanaro e Borghi, ancorché non rassegnati né riconciliati, sicuramente sconfitti e irrimediabilmente estranei al clima culturale che si è andato implacabilmente affermando

Lamberto Borghi era nato a Livorno nel 1907. Nel 1929 si laureò con una tesi su Erasmo da Rotterdam. Nel 1938, a causa delle leggi razziali, emigrò negli Stati Uniti dove si legò a intellettuali come Gaetano Salvemini, Nicola Chiaromonte, Lionello Venturi e scrisse il fondamentale *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, che venne poi pubblicato da La Nuova Italia nel 1951 (Einaudi lo rifiutò, non apprezzando che il libro si chiudesse aprendo su Aldo Capitini e Andrea Caffi). Al ritorno in Italia ottenne nel 1949 la libera docenza in pedagogia e insegnò presso le Università di Pisa, Palermo e Torino. In questi anni ebbe inizio la sua collaborazione con Aldo Capitini. Nel 1955 ottenne la cattedra di pedagogia presso l'Università di Firenze, dove rimase fino al 1982, quando uscì di ruolo e fu nominato professore emerito. Fra le sue opere, editate prevalentemente da La Nuova Italia, sono da ricordare numerosi saggi su Dewey, sull'attivismo, sulle pedagogie non direttive, l'educazione libertaria. È stato il primo studioso a far conoscere in Italia il pensiero di Dewey, pubblicando nel 1951 *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* e curandone nel 1954 la scelta di scritti *Il mio credo pedagogico*. Altri libri importanti di Borghi, tutti editi da La Nuova Italia, sono *Il fondamento dell'educazione attiva* (1951), *L'educazione e i suoi problemi* (1953), *Educazione e sviluppo sociale* (1962), *Scuola e comunità* (1964). I titoli più recenti sono *Maestri e problemi dell'educazione* (La Nuova Italia, 1987), dedicato all'"amico di sempre" Aldo Capitini e composto da studi su Cattaneo, Antonio Labriola, Gramsci, Salvemini, Ernesto Codignola, Capitini; *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo* (Liguori, 1987), *Educare alla libertà* (La Nuova Italia, 1992). Numerosi sono i suoi saggi pubblicati in riviste, soprattutto su "Scuola e Città". Una bella intervista, curata da Nico Beni, è uscita sul n. 1 del 1987 di "Volontà"; un'altra intervista, curata da me, sul n. 68 di "Linea d'ombra", nel febbraio 1992. Pochi giorni prima della sua morte (e fa piacere che sia riuscito a vederlo stampato) è uscito il volume antologico *La città e la scuola*, curato da Goffredo Fofi per Elèuthera.

È difficile sintetizzare senza banalizzare il lungo percorso di studi e di attività di Lamberto Borghi. Naturalmente la cosa migliore da fare sarà ritornare ai suoi libri, ma qui voglio ugualmente evidenziare qualche aspetto che mi sembra particolarmente importante. Prima di tutto l'analisi dell'influenza autoritaria sulle strutture dell'educazione, sulla vita culturale e educativa italiana: un'influenza che ha investito tutti, ma che ovviamente non ha impedito il delinearsi di singole personalità ben lontane da questa influenza. Al tempo stesso Borghi ha sempre sostenuto che non c'è educazione senza autoeducazione, cioè senza lo sviluppo di quel che il soggetto contiene in sé, e che il rapporto educativo è quindi bidirezionale. In questo senso l'educazione non si configura come trasmissione o prevaricazione, bensì come risposta a bisogni. Su questo si innesta il fortissimo convincimento che operare educativamente debba significare occuparsi responsabil-





Marcello Bernardi

È morto l'8 gennaio, a Milano, Marcello Bernardi. Il suo "Il nuovo bambino" (1972) rivoluzionò il rapporto di insegnanti e genitori italiani con l'infanzia. Tra i suoi libri: "Adolescenza. Una guida per i genitori di oggi" (Fabbri), "L'avventura di crescere" (Fabbri), "Gli imperfetti genitori" (Rizzoli), "Lettere ai genitori" (Salani) e "Sessualità" (Rizzoli). Nella foto in alto: copertina del recente "La tenerezza e la paura" (Salani).

mente di ciò che il bambino è, e non già di quel che sarà o che si pretende diventi. Secondo Borghi educare non significa preparare all'avvenire; significa invece penetrare nelle profondità della realtà presente, non per adeguarsi ad essa ma per vedere ciò che contiene come possibilità di sviluppo, vivendo il presente nella sua interezza, nella sua totalità, e nelle sue dimensioni ancora inedite, guardando alle possibilità che la realtà presente ha di trasformarsi, di verificarsi, di negarsi, di non essere quella che è.

Lamberto Borghi è stato davvero un libero pensatore, che ha lavorato a fondo, per una pedagogia libertaria, vivificando gli approdi di Tolstoj e di Rogers, di Kropotkin e Dewey, di Fourier e Capitini, Giordano Bruno e Marcuse. È stato un autentico laico, e ha scritto pagine importanti sulla laicità della scuola, ma non ha mai dimenticato o trascurato neppure il proprio rapporto con l'ebraismo. Sarà quindi opportuno salutare questo grande solitario felicemente inattuale recitando una pagina di Proust o *Tre morti* di Tolstoj, ma anche il Kaddish. Soprattutto sarà opportuno coltivarne la memoria, anche per contrastare il doloroso presente.

GIUSEPPE PONTREMOLI

Raffaele Laporta

È scomparso improvvisamente Raffaele Laporta, decano della scuola attiva e della pedagogia laica. Riportiamo dal numero 4, dicembre 2000, del trimestrale «Laicità» parte di un articolo di Angelo Semeraro, che sottolinea la sua battaglia «a favore di una scuola pubblica, aperta alle esigenze di una multiculturalità da preservare nelle forme di un'educazione aperta e diffusa e da difendere perciò dalle aggressioni delle privatizzazioni e dei confessionarismi». Del pedagogista abruzzese, che ha insegnato nelle Università di Firenze, Cagliari, Bologna, Roma e Chieti, ricordiamo con quanta generosità e amicizia offrì la sua collaborazione a *écoles* (*Riforma dei cicli. Il riordino disordinato*, n. 77, aprile 2000)¹.



Raffaele ha speso i suoi ultimi anni nella ricerca e nella divulgazione delle ragioni di fondo di un'educazione alla libertà, intesa come "assoluto biologico", prima ancora che come paradigma essenziale e indispensabile allo sviluppo delle comunità umane e delle loro esigenze di incontro e comprensione sui nuovi scenari planetari.

Fu organizzatore instancabile di vita culturale fin dai primi anni del dopoguerra. Si dedicò alla Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, fondata da Ernesto Codignola, e a Firenze nei primi anni Sessanta diresse il periodico «Scuola e Città» ed ebbe il suo primo incarico di pedagogia. Ricoprì compiti di responsabilità nel Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. È stato e rimane riferimento per molte generazioni di studiosi nelle discipline educative. Ha lasciato numerosi scritti e opere pedagogiche di valore, a cui si dovrà necessariamente continuare a riferirsi per sviluppare una paideia all'altezza delle sfide del nostro tempo. All'ultimo suo scritto, che uscirà postumo nel volume collettaneo *L'educazione dell'uomo completo* in onore di Mario Alighiero Manacorda (in corso di lavorazione per La Nuova Italia) ha voluto dare il titolo *Le regole della laicità*: uno scritto che costituisce ora una sorta di suo testamento spirituale e che bene compendia le ragioni di lotta dei suoi ultimi anni in favore della laicità.

A. S.

NOTA

Tra i libri di Raffaele Laporta: *Libertà e educazione in una società in progresso* (1960), *La comunità scolastica* (1963), *La difficile scommessa* (1971), *L'autoeducazione delle comunità* (1979), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione* (1996), tutti pubblicati da La Nuova Italia, Firenze.

LE LEGGI

Il buono scuola di Formigoni e le incoerenze della sinistra di governo

CORRADO MAUCERI

P iù volte abbiamo affermato che talune “innovazioni” promosse dalla sinistra di governo avrebbero consentito alle destre di approfittarne per rilanciare proposte provocatorie che un tempo non avrebbero nemmeno potuto immaginare.

Nel riassetto istituzionale della scuola difatti non solo non ci si è preoccupati di garantire con forme concrete un'effettiva libertà di insegnamento, ma si è per la prima volta introdotta la figura del dirigente manager e si sono attribuiti al Ministro della Pubblica Istruzione (cioè all'Esecutivo) poteri di indirizzo culturale (art. 8 del regolamento sull'autonomia); poi ci si stupisce se Storace, con la rozzezza che lo contraddistingue, propone una forma di “controllo” sui libri di testo; con la recente proposta di riforma costituzionale, si è avviato un processo di forte regionalizzazione dell'istruzione e nel contempo ci si lamenta delle proposte referendarie dei “governatori” del Nord per la devoluzione alle regioni delle competenze in materia di istruzione; da ultimo, dopo la deliberazione del Consiglio Regionale della Lombardia relativa ai buoni scuola, il Governo ha deciso di ricorrere alla Corte Costituzionale.

La deliberazione sui buoni scuola della Lombardia è semplicemente aberrante, oltre che incostituzionale, e quindi deve essere contestata, a tutti i livelli, ed anche davanti alla Corte Costituzionale; con tale deliberazione difatti si stravolge il principio del diritto allo studio, previsto dalla Costituzione per garantire l'accesso all'istruzione a coloro che hanno redditi bassi.

La deliberazione della Lombardia trasforma il diritto allo studio in una forma di “diritto di scelta” tra istruzione pubblica e privata, cioè di sostegno non allo studio, ma al diritto di scelta tra una scuola pluralista (per sua natura culturalmente aperta a tutti) e una di tendenza; di conseguenza per garantire tale “diritto” si ritiene che l'intervento a sostegno debba essere rapportato ai relativi costi. Secondo tale stravagante concezione del “diritto allo studio”, chi, pur potendo accedere alla scuola pubblica (che lo Stato deve garantire a tutti e che è gratuita), sceglie invece di frequentare una scuola privata e costosa, dovrebbe gravare sulla collettività.

La Costituzione senza dubbio garantisce il diritto di scegliere tra una scuola pubblica e pluralista ed una scuola privata; ma tale scelta non deve comportare “oneri per lo Stato”: il sostegno per garantire l'accesso agli studi non può, quindi, diventare il sostegno anche per il diritto di non avvalersi della struttura pubblica per frequentare una scuola privata.

Chi sceglie una scuola privata, per quanto riguarda gli interventi per il diritto allo studio ha diritto, ovviamente, allo stesso trattamento degli alunni della scuola pubblica, ma non può legittimamente rivendicare, per il fatto di avere scelto una scuola che comporta maggiori costi, un trattamento privilegiato.

Si deve però rilevare che tale stravagante concezione del diritto allo studio che introduce in modo surrettizio un'ulteriore forma di sostegno alle scuole private, non l'ha inventata Formigoni; la Regione Emilia Romagna è stata la prima ad affermare il sostegno, anche finanziario, per il diritto di scelta delle scuole private; lo stesso principio, in modo più subdolo si ritrova anche nella legge n. 62/2000 sulla parità scolastica, laddove si prevede un sostegno finanziario in relazione alle spese sostenute (è ovvio che per la scuola dell'obbligo le “spese sostenute” sono possibili soltanto per l'istruzione privata).

La sinistra di governo ha dato l'esempio, Formigoni ne ha approfittato.

abb.

Attivazione immediata tel. 031.571930.

La **rivista** bimestrale, una **lettera** bimestrale,
un **sito** aggiornato settimanalmente all'interno di uno dei
più completi portali italiani sulla scuola, un **cd rom** annuale

L'abbonamento (5 numeri + 4 *lettere di école* + cd rom)

costa **50.000** lire (sostenitore: 100.000 lire).

Versamenti sul conto corrente postale n. 25362252 intestato a

Associazione Idee per l'educazione, via Anzani 9, 22100 Como

école

www.scuolacomo.com/ecole

Riforma dei cicli

Architettura globale

Riforma dei cicli. Una prospettiva contraddittoria e ancora indecisa

La legge-quadro 30 del febbraio 2000 per la riforma dei cicli abolisce la scuola media, riduce di un anno il percorso di studio e mira a dare forma globale al mosaico delle riforme scolastiche del centrosinistra. La madre di tutte le riforme berlingueriane, programmata per venire come ultima e conclusiva, nasce addirittura postuma rispetto al suo autore politico e forse anche alla sua maggioranza, dopo un iter contrastato e l'approvazione grazie allo scambio con la parità.

Il governo è atteso alla prova dei regolamenti di attuazione: infatti il metodo per definire indirizzi orari e la parte sostanziale dei programmi è sempre quello del potere ministeriale. Ma c'è un piccolo dettaglio, non si sa quale governo e quale maggioranza sarà in carica per dare la sua impronta a questa *architettura globale* della scuola.

Le riforme del centrosinistra nella scuola finora progettate e varate senza una decisione preliminare sugli assi culturali, con gli indirizzi e i metodi come scatole vuote: è una scelta a favore della libertà progettuale o un segno del dominio dei tecnocrati?

Il centrodestra ha dichiarato che appena sarà al governo spazzerà via questa legge, intanto promuove referendum abrogativi nelle regioni del Nord. Cerca di raccogliere i voti dei variegati offesi dal nuovismo e forse anche di un po' di insegnanti statali giustamente irritati (però il buono-scuola farebbe molto più male alla scuola pubblica). Ma non sarà invece una splendida occasione per Storace e soci quella di usare le deleghe della legge-quadro per decidere cosa deve imparare e come la gioventù italiana?

La sinistra sociale e politica è realmente divisa e perplessa di fronte a questa legge. C'è una convergenza tra area Cobas e vari tipi di conservatori nel vederci una minaccia alla civiltà, qualcuno usa toni orwelliani. Però non sarebbe intelligente nemmeno negare quanto di tradizione democratica e perfino di utopico rimane comunque in queste norme contraddittorie. Tra questi i criteri fondamentali per la riorganizzazione dei curricula: essenzialità, storicità, problematicità.

In una stessa riforma vivono in realtà due concezioni della scuola: quella della formazione generale e disinteressata, attenta al nostro patrimonio come al futuro europeo, e quella dell'adattabilità, della qualità totale, tutta orientata verso il nuovo e la rapidità dei processi quindi velocizzata nel percorso formativo per motivi pratici e simbolici.

Sarebbe bello distinguere, condizionare, correggere dal basso: ma di nuovo siamo costretti a dire sì a tutto o no a tutto, ci viene chiesto di fidarci, magari in nome delle sorti elettorali del centrosinistra, di un ceto di governo che ha già fatto le sue prove con il concursaccio, con la legge sulla parità, con il blocco dei finanziamenti alla scuola pubblica. E nessuna riforma come questa è progettata per fare pari tra risparmi e spese: programma dodici anni di laboriose operazioni amministrative e didattiche per passare da un sistema all'altro a costo zero. Per lo Stato, ma non certo per chi la dovrà attuare.

Le foto che illustrano il tema di questo mese sono di Riccardo Dei e Vito Pileggi.

Legge sui cicli e libertà didattica

PAOLO CHIAPPE

Non è chiaro né già deciso se il senso finale dell'autonomia didattica e dei nuovi cicli sarà più quello di una *liberalizzazione* sociale delle tendenze culturali ed educative o più quello di un sistema di micrototalitarismi di istituto

libertà

prie; secondo, perché è facilitata dall'uso intelligente delle nuove tecnologie informatiche; terzo perché già sperimentata in alcune situazioni avanzate (per esempio i corsi delle 150 ore), quarto perché come vedremo più avanti ormai perfino il ceto gestionale della scuola le tributa, anche attraverso queste leggi, un (sia pur incoerente) riconoscimento². La legge 30 del 2000 nel nominare la personalità degli alunni usa un linguaggio politicamente corretto: «rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno» (art.1); «(la scuola dell'infanzia promuove) le potenzialità di autonomia, creatività, apprendimento» (art.2); «(la nuova scuola richiederà) accurata e approfondita conoscenza di ciò che ogni singolo alunno e ogni singola alunna sa, e ha appreso, nonché attenzione ai suoi ritmi peculiari, alle sue inclinazioni»; «una nuova consapevolezza dei ruoli sessuali e delle identità di genere» (*Programma quinquennale di attuazione*, cap. I, le finalità); «i docenti tutti dovranno diventare docenti ricercatori» (*Programma cit. cap. IV*); e varie altre frasi simili.

Intrecci

Inoltre questa legge è strettamente intrecciata con quella dell'autonomia, anzi ne rappresenta l'inveramento perché, al termine del suo percorso, saranno definiti i rapporti quantitativi tra la parte di curriculum stabilita dal centro e quella lasciata ai piani di offerta formativa delle singole istituzioni scolastiche (l'ipotesi avanzata per ora nel piano quinquennale di attuazione, sulla base del lavoro consultivo della commissione degli esperti, è che il programma ministeriale costituisca l'80% nel curriculum di base e il 60 nell'ultimo triennio della secondaria).

Ci sono dunque dichiarazioni e norme impegnative a favore del rispetto delle soggettività e della progettazione che viene dalla periferia, però dall'altro lato la legge, anzi il complesso di leggi che si rendono operative, pongono esse stesse vincoli, pur diversi dai vecchi programmi ministeriali (peraltro non aboliti, solo ridotti d'importanza, e che non conosciamo ancora) in quanto defini-



Cerchiamo di capire se la proposta sui nuovi cicli scolastici può fare bene (o, al contrario, nuocere) alla creatività della scuola.

Finora in Italia si è distinto troppo poco tra forma "universitaria" dei saperi e metodi per far accostare ad essi i bambini e i giovani¹. Inoltre abbiamo privilegiato lo studio "estensivo", all'inizio con forte dipendenza dai programmi ufficiali e poi, più che dai programmi, da quel che ne resta, una specie di sottintesa "tradizione" (vedere anche il nuovo esame di stato), sempre con centralità del manuale. È un sistema con difetti e pregi, che risultano dai confronti internazionali, ma non è mai stato molto democratico (nel senso dell'educazione alla autonomia individuale) ed essendo di tipo enciclopedico è comunque meso in affanno dall'esplosione dei saperi.

Una buona riforma dovrebbe dare più spazio all'apprendere *facendo* qualcosa, anche di piccolo, e quindi, dal lato degli insegnanti, all'abitudine di autoprodotto i propri corsi, moduli e unità con una personalità propria, *scelti*, uscendo dalla dipendenza dal libro di testo usato quale finestra sulla realtà. Insomma insegnamenti più autonomi, sia pure artigianalmente. Questa autonomia progettuale quotidiana è una utopia realistica, primo perché è ciò che buona parte degli insegnanti più o meno fa già nei ritagli di tempo e a spese pro-



scono un reticolo didattico-organizzativo complicato, vincolante per la sua stessa complicatezza.

Da un lato l'idea originaria della riforma dei cicli, che è quella di razionalizzare il curricolo verticale, è un principio organizzatore forte e unitario, addirittura "napoleonico", tendenzialmente semplificante, ma dall'altro lato il *mosaico* autonomia + cicli + nuovo esame di stato + obbligo formativo + parità si basa sull'idea tipicamente postmoderna di assemblaggio con legami "deboli" di segmenti formativi disparati. Non è chiaro, anzi non è ancora deciso, se alla fine ci troveremo in una condizione di maggiore essenzialità o in una generale insignificanza dei contenuti, con il corollario dello stress individuale di dover dare in solitudine un senso e un'organizzazione sostenibile a una giornata di studio o di lavoro soggetta a *input* incoerenti e a "rumore" comunicativo (fenomeno in parte già in atto).

Quel che è certo è che i calcoli finanziari devono "tornare" (vedere tutta la *Relazione di fattibilità* che accompagna il programma quinquennale di attuazione), quindi buona parte dell'attività professionale nella scuola nei prossimi anni dovrà essere dedicata alla interpretazione, alla spiegazione, all'orientamento, alle procedure per ottenere finanziamenti e per adeguare l'organico ai progetti. I Pof saranno ormai comprensivi anche delle attività curriculari e le conseguenti richieste di dotazioni organiche e finanziarie dovranno essere presentate moltissimo tempo prima alle nuove direzioni finanziarie regionali del ministero (vedere *Relazione di fattibilità*, p. 9: i progetti vanno praticamente definiti con due anni scolastici di anticipo). In questo quadro le pratiche di "autoriforma" e di innovazione didattica diffusa, per loro natura fondate sulle relazioni, quindi poco prevedibili e programmabili, rischiano di nuovo di rimanere confinate nei ritagli di tempo, (è il fenomeno già evidente in questa fase di avvio dell'autonomia per cui solo i progetti formalmente recepiti nel Pof ricevono riconoscimento economico e istituzionale e il resto, cioè il più, è lasciato nel limbo dell'invisibilità e della gratuità) anche perché non è previsto nessun ritmo "biologico" nel mutamento, è annunciata anzi una

marcia sincronizzata di massa verso il nuovo modello. Inoltre i compiti organizzativi, in più resi necessari dall'attuazione della riforma, avranno un costo operativo che ricadrà sugli insegnanti e sulle segreterie e, anche mettendo da parte gli aspetti contrattuali, c'è da chiedersi che impatto avranno questi compiti sugli operatori scolastici, sulla possibilità di attraversare esperienze sentate e non frammenti effimeri determinati principalmente da pressioni esterne. Alcune critiche apocalittiche che vengono da destra e da sinistra finiscono per essere paradossalmente acritiche verso il vecchio sistema o per dare una rappresentazione un po' orwelliana del "nuovo che avanza"³. A me pare invece che in questa legge, anzi in queste leggi ci siano intrecciate due differenti e opposte concezioni dell'educazione e della scuola e che quindi non sia chiaro *né già deciso* se il senso finale dell'autonomia didattica e dei nuovi cicli sarà più quello di una *liberalizzazione* sociale delle tendenze culturali ed educative o più quello di un sistema di micrototalitarismi di istituto, concorrenti ma anche omologati dal mercato e tesi a raccogliere "clienti" offrendo "pacchetti" rassicuranti per le famiglie spaventate dall'incertezza sul futuro lavorativo e dalla propria stessa crisi educativa. Cioè la negazione di fatto e poi anche di diritto della libertà⁴. Certo che la progettualità non può essere solo quella dell'individuo o del gruppo di affini, certo che è *anche* quella dell'unità territoriale e quella del sistema; solo che tra questi differenti livelli non c'è, per fortuna, quel rapporto di armonia o funzionalistico o gerarchico presupposto dai documenti ministeriali o del Cede. Così innamorati dell'og-

gettività degli obiettivi, degli standard e delle valutazioni da ignorare *istituzionalmente* che c'è uno scarto tra i propositi voluti e dichiarati dell'istruzione e il processo educativo reale fondato sulle relazioni e sull'esperienza: e che è precisamente questo lo spazio in cui si sviluppa la personalità umana e si forma l'eccedenza culturale non economicamente valutabile. ●

NOTE

1. Vedere per esempio l'articolo di Carlo Fiorentini "Conoscenze, competenze: come organizzare il curricolo scolastico" (2) su *Insegnare* n. 7-8/2000, p. 54 che analizza l'insegnamento scientifico, il cui «modello prevalente consiste ancora oggi nella bignamizzazione progressiva dai trienni della scuola secondaria alla scuola elementare dei manuali universitari del primo anno di chimica, fisica, biologia». Un altro esempio lampante è quello dell'insegnamento di storia della letteratura italiana nei trienni finali.

2. Incoerente perché per esempio fanno parte del panorama e delle tendenze accettate anche le scuole della "qualità totale" sponsorizzate dalla Confindustria, che vanno in direzione esattamente opposta a quella del rispetto delle differenze: «decine di moduli da compilare per qualsiasi tipo di richiesta o problema», controllo sulle classi o materie in cui la media dei voti si discosta da quella della scuola, interventi ispettivi ordinari e straordinari, certificazione e valutazione di qualsiasi attività, coartazione degli elementi di spontaneità a favore della omogeneità complessiva dei risultati (vedere per esempio l'inchiesta sul Liceo Volta di Milano su *il manifesto* del 13 ottobre 2000).

3. Vedere tutti i documenti Cobas o l'articolo di S. Chignola e F. Raimondi "Il just in time del sapere" su *Derive e approdi* n. 19/2000, in cui però alla fine si dichiara che il comando capitalistico sul lavoro prefigurato dalla riforma può anche capovolgere nel suo opposto: «Centrare la ricomposizione della professionalità docente sull'immediata sussumibilità della creatività al comando d'impresa significa poggiare l'intero edificio della scuola del 2000 sulle sabbie mobili della soggettività del lavoro». Il che, dato lo scenario evocato dagli autori, significa sottovalutare parecchio la materialità e la coerenza del mercato.

4. Per quanto riguarda la libertà individuale degli insegnanti ciò è proposto esplicitamente nel berlingueriano *Libro verde della scuola*, la cui analisi a cura di Giuseppe Bailone è reperibile in <http://members.xoom.it/concorsona/>.



Duplicità della riforma

MARINA DI BARTOLOMEO

Due modelli antitetici di scuola — l'una che rifiuta, l'altra che accoglie fin nelle estreme conseguenze una concezione mercantile del sapere — convivono nel riordino dei cicli d'istruzione

modelli

gano intesi come aggregazioni culturali e professionali e definiti col termine derivato dall'inglese di "famiglie occupazionali".

Due modelli antitetici di scuola, si direbbe: l'una che rifiuta, l'altra che accoglie fin nelle estreme conseguenze una concezione mercantile del sapere. E invece no. Parole così dissimili descrivono uno stesso oggetto: il riordino dei cicli d'istruzione. Quasi lo stesso, perlomeno. Infatti le uno sono tratte dal *Programma quinquennale di progressiva attuazione del riordino*, presentato dal governo nel novembre di quest'anno, le altre dal documento di lavoro datato gennaio 1997, in cui per la prima volta veniva presentato il progetto. Nel mezzo c'è stata una legge (la n. 30 del 2000) che, correggendo l'ipotesi originaria, ha soppresso il triennio di scuola dell'orientamento e allungato il ciclo di base; in questo modo la scelta dell'indirizzo secondario è anticipata di un anno, anziché di due, rispetto al modello attuale.

Però l'impianto nella sostanza non è cambiato.

Dissonanze

E allora? Quale dei due documenti dice la verità sul riordino? Siamo in presenza di una dissonanza profonda fra parole e cose, per cui la cosa può essere indifferentemente descritta qui in termini di cultura disinteressata là di cultura professionalizzante. Tenendo conto dell'extratesto, e cioè della materiale articolazione

▼
Pensiamo a una scuola che preveda una formazione unitaria in grado di realizzare pienamente la persona umana. Una scuola disinteressata nella sua struttura cognitiva, con un senso forte della memoria storica e uno slancio verso il futuro, aperta alla nuova dimensione europea ma allo stesso tempo radicata nella tradizione culturale della nazione italiana, dalla classicità al cristianesimo fino agli apporti del patrimonio folclorico e delle lingue minoritarie. Una scuola che nel ciclo superiore abbandoni l'attuale gerarchia fra i diversi indirizzi e ne riduca la valenza specialistica o direttamente professionalizzante, pur non rinunciando a

offrire concrete esperienze di lavoro.

Pensiamo invece a una scuola che, riconoscendo la qualità delle "risorse umane" come un fattore strategico per sostenere la crescita economica, intenda formare individui capaci di progettare e risolvere problemi in vista di una continua riconversione lavorativa nel corso della vita. Una scuola che si orienti verso il nuovo, poco guardando al passato e molto alla "qualità totale" dei modelli statunitense e giapponese. Una scuola che voglia coniugare l'istruzione con una corretta filosofia ed etica del lavoro; in cui di conseguenza gli indirizzi del ciclo superiore ven-

Gli indirizzi della Camera e del Senato per l'attuazione della legge 30

Con risoluzioni dello scorso dicembre la Camera e il Senato hanno impegnato il Governo a:

- attuare l'ipotesi che prevede, per le prime due classi della scuola di base, l'inizio della riforma nell'anno scolastico 2001-2002;
- iniziare, per quanto riguarda la scuola superiore (...), consentendo che le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dei poteri dell'autonomia didattica ed organizzativa che permette la riorganizzazione dei percorsi didattici secondo

quanto previsto dall'articolo 2 del citato decreto ministeriale n. 234 del 2000, possano, senza incidere comunque sulle finalità formative degli indirizzi modificare i quadri orario dei viginti piani di studio superiori alle 32 ore settimanali, riducendoli non oltre tale limite.

Le riduzioni dell'orario settimanale non dovranno in ogni caso comportare una minore dotazione di personale e le ore di servizio, eventualmente eccedenti, andranno utilizzate ai fini della realizzazione del piano

dell'offerta formativa (...) **approntando, entro il dicembre 2001, i curricoli relativi ai 5 anni del ciclo (della secondaria), al fine di iniziare compiutamente la riforma nell'anno scolastico 2002-2003 (...).** Per quanto attiene al monte ore annuale, i curricoli debbono fare riferimento alle indicazioni orarie stabilite e cioè: da **1.150 a 1.300 ore annuali per la scuola dell'infanzia(...)** attorno alle **1.000 ore annuali (30 ore settimanali per 33 settimane) per la scuola di**



dei cicli, si è tentati di non prendere sul serio la revisione intervenuta nel passaggio fra i due documenti. Pur nel suo ingenuo, aurorale, entusiasmo per il toyotismo applicato alla scuola, il primo sembra infatti descrivere più fedelmente il senso di una riforma fondata sulla compressione dei tempi (con la perdita di un anno di scolarità), sull'integrazione fra scuola e formazione professionale, su una scansione modulare e flessibile dei percorsi d'apprendimento e, infine, su un sistema di crediti e debiti formativi che certifichi le competenze raggiunte. Tutti aspetti che stridono con un'idea di cultura come intelligenza critica del mondo, priva d'immediate finalità pratiche, distesa nel tempo secondo i ritmi interni della relazione educativa, irriducibile a una somma d'abilità certificabili; in breve, con l'idea di una cultura veramente disinteressata. Viene il sospetto, insomma, che il *Programma* non spieghi la riforma in atto ma sia il riflesso puramente nominalistico del coro di critiche suscitato dal disegno originario. Ostile a un'educazione senz'anima e senza valori, il mondo cattolico ha fin dall'inizio lamentato l'eclissi della persona umana nella visione aridamente tecnicistica

del riordino. Intellettuali di vario orientamento hanno messo in guardia dal fascino leggero di una scuola di "istruzioni per l'uso" in cui si perde la serietà degli studi teorici. A sua volta l'associazionismo democratico ha puntato l'indice sulla possibile frammentazione dei percorsi e sulla precocità delle scelte d'indirizzo, che rischia di confermare le disparità socioculturali di partenza. Comune a molti interventi è stata la denuncia della mentalità panaziendale sottesa alla riforma. Smorzati i furori nuovisti, il *Programma* ingloba ogni critica facendola propria. Di più: ciascuna critica mossa al riordino serve ora a illustrarne le virtù. Ecco così sottolineati la centralità della persona umana, il ripudio dell'economicismo, l'ossequio all'eredità classica, l'impianto unitario dei cicli; ecco, contro i pericoli di una smemorata esterofilia o di derive localistiche, il recupero della cultura nazionale (nel frattempo però il Parlamento ha approvato una legge che regionalizza di fatto il sistema scolastico!). Il tutto avviene attraverso una grande opera di ripulitura linguistica, con l'inabissamento di parole che ricorrevano ossessive nel testo primitivo — risorse umane, mercato, riconversione professionale e così via —, ora sfuggite come tabù, e l'emersione di altre, di più rassicurante sapore.

Il grande vuoto

Ma le onde delle parole non arrivano a scalfire le strutture profonde del riordino.

Strutture che si ergono tuttavia intorno a un grande vuoto: il vuoto di un progetto culturale, di cui è prova l'assenza a tutt'oggi di una definizione dei curricula. Come questo vuoto sarà riempito non è irrilevante. Ebbene, se rispetto a *quello che c'è* (il riordino-contenitore) il *Programma* è pura cosmesi, rispetto a *quello che sarà* (la riforma dei curricula) può essere accolto come una dichiarazione d'intenti. Con la quale implicitamente si tenta un compromesso, sul versante delle discipline e dei contenuti, con il variegato fronte d'opposizione antiazendale.

Non che sia facile, riversare contenuti disinteressati in uno stampo utilitaristico. Il *Programma* enumera sì dei criteri generali: essenzialità, storicità, problematicità delle discipline; rinuncia all'enciclopedismo e alla ripetizione ciclica dei contenuti; riduzione del monte ore e del numero di indirizzi. Criteri felici, pensati per attenuare l'insostenibile pesantezza dell'essere a scuola, ma che da soli non fanno argine alla frantumazione dei saperi e all'osmosi asfissiante fra formazione e impresa che incombono sull'architettura del riordino.

Un solo esempio: l'impegno a eliminare gli specialismi non sarà vanificato dalle cosiddette curvature, articolazioni interne agli indirizzi in cui è previsto l'insegnamento di discipline scelte dalle scuole? Si tratta di una quota assai ampia (fino al 40% del curriculum), nella quale si dovrà tener conto «delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale»: per questa via, potreb-

base, con una quota riservata alle istituzioni scolastiche attorno al 25 per cento; attorno alle 1.000 ore annuali per la scuola secondaria con una soglia autonoma del 20 per cento, incrementabile con una quota fino al 10 per cento nei primi due anni, per attività di recupero e orientamento e fino al 20 per cento, nei tre anni finali, per garantire l'articolazione interna agli indirizzi mediante l'insegnamento di discipline scelte dalle scuole sulla

base di un repertorio di opzionalità definito a livello nazionale; che per la scuola secondaria, i curricula debbano tenere conto della nuova definizione per aree e indirizzi con la seguente articolazione dei licei:
Area classico-umanistica con due indirizzi: lingue e letterature classiche; lingue e letterature moderne;
Area scientifica con due indirizzi: scienze matematiche e sperimentali; scienze sociali.
Area tecnica e tecnologica con sei indirizzi: gestione e

servizi per la produzione di beni; gestione e servizi per l'economia; gestione e servizi per l'ambiente e il territorio; gestione e servizi per le risorse naturali e agro-industriali; gestione e servizi alla persona e alla collettività; gestione e servizi relativi al turismo.
Area artistica e musicale con almeno due indirizzi: (...) per quanto riguarda il curriculum dei primi due anni della scuola secondaria, ad attenersi più rigorosamente al comma 3 dell'articolo 4 della legge n. 30 del 2000, per cui

la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi non può in alcun modo deprimere la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, visto nella sequenza quinquennale, anche se a svolgersi in anni di obbligo scolastico. In tale senso, andrà valutato anche l'equilibrio da realizzarsi tra le materie di indirizzo e quelle di equivalenza disciplinare; per quanto riguarda i curricula in generale della scuola

be rinascere dalle ceneri un impen-
sato ventaglio di percorsi profes-
sionalizzanti.

Se però i futuri curricoli, animati da
un impianto teorico di alto respiro,
riuscissero nella quadratura del cer-
chio, allora i ragazzi e ragazze del
ciclo superiore verrebbero preservati
dai peggiori guasti di una formazio-
ne *just in time*. Ai quali è invece si-
curo che non sfuggirà la massa dei
loro coetanei inghiottiti nel canale
parallelo della formazione profes-
sionale, abnormemente dilatata grazie
all'elevamento dell'obbligo e alla si-
lenziosa scomparsa degli istituti pro-
fessionali statali.

Messa in raccordo attraverso compli-
catissimi ingranaggi con il sistema
dell'istruzione e consegnata di fatto
in mano a privati (attualmente le
Regioni l'appaltano per il 90% a enti
e associazioni di varia natura), que-
sta formazione risponde a un'idea di
scuola-rete che non seleziona più
bensì devia verso percorsi di minor
pregio.

Non stupisce che mentre il documen-
to del 1997, nel suo incanto per l'eti-
ca lavoristica, le dedicava interi pa-
ragrafi, il *Programma* si sbrighi con
pochi e sparsi accenni: quale artifi-
cio retorico può infatti conferire di-
gnità culturale al subalterno zigza-
gare fra scuola, azienda, corsi d'ad-
destramento alla professione? Proprio
questa reticenza sottolinea che qui
siamo di fronte a un punto dolente,
non addomesticabile, del riordino.
Punto strategico, per osservare le in-
crisure dell'intero edificio. ●

Docenti autonomi progettano integrati

ANDREA BAGNI

Si capisce poco dell'ipotesi di riordino dei cicli, se
non si legge alla luce dell'autonomia scolastica,
"madre di tutte le riforme". La scuola dell'autonomia
sembra in fondo sempre sul punto di rivelarsi come
scuola dell'autonomo adattamento (possibilmente
entusiasta e creativo) all'esistente

1. Di cosa si parla quando si parla di nuova professionalità nella scuola dell'autonomia

Si capisce poco dell'ipotesi di riordi-
no dei cicli, se non si legge alla luce
dell'autonomia scolastica, "madre di
tutte le riforme".

Al nuovo *docente dell'autonomia* si
chiede infatti una professionalità "ar-
ricchita" in tutt'e tre le aree che la
connotano: disciplinare, socio-psico-
pedagogica e relazionale-organizza-
tiva. Dovrà padroneggiare la propria

disciplina fino a possederne tutte le
"sinergie" con gli altri "saperi", in
modo da poter integrare nel percor-
so didattico la rete complessa delle
conoscenze. Dovrà essere in grado di
personalizzare l'insegnamento a mi-
sura di contesto sociale, mercato del
lavoro, esigenze delle famiglie, stu-
denti. Dovrà dare il suo contributo
nella formalizzazione del piano del-
l'offerta formativa, cuore della nuo-
va scuola, identità modellata sul-
l'analisi dei bisogni del territorio (al-
tro curioso protagonista del ragio-

secondaria, a far sì che, in
particolare per l'area tecnica e
tecnologica, nonché per quella
artistica e musicale, il
rafforzamento della
dimensione culturale non
ostacoli l'**apprendimento di
specifiche professionalità
spendibili, al termine del
quinquennio, sia sul mercato
del lavoro**, sia per l'accesso
alla formazione tecnica
superiore o all'università. Per
la calibratura degli stessi
curricoli, dovrà tenersi conto
dei previsti raccordi con il
mondo della formazione
professionale e

dell'apprendistato già previsti
in altre leggi: (...).

Inoltre le Camere hanno fatto
propria l'ipotesi di **articolare
la carriera docente in vari
tipi di professionalità,
definendo i criteri di
valutazione per la
promozione**.

Per gli insegnanti elementari
la riduzione di orario a
diciotto ore dovrebbe avvenire
con una tappa intermedia a
venti ore settimanali.
Complessivamente il
Parlamento ha accettato tutto
il programma del Governo per
l'attuazione della legge,

mettendo però molto l'accento
sulla cautela nei tempi e sulle
verifiche continue.

La modifica più consistente
(tutta da valutare
negativamente) apportata
dalla Camera, e
successivamente accettata
anche dal Senato, sembra
essere quel parziale ritorno alla
concezione professionalizzante
del quinquennio secondario e
quindi alla sostanziale
separazione degli indirizzi
anche nel biennio.
Il Governo ora inizia la corsa
contro il tempo per varare
almeno una parte sostanziale

dei regolamenti prima delle
elezioni.

NOTA

I materiali relativi alla riforma
(legge, sintesi dei lavori della
commissione dei 270,
programma governativo di
attuazione e relazione di
fattibilità, indirizzi
parlamentari e, quando saranno
emanati, regolamenti
governativi di attuazione) si
possono consultare per esempio
sul sito del Ministero della
Pubblica Istruzione o su quello
della rivista telematica
Educazione e Scuola
(www.edscuola.com/).



namento — curioso nell'epoca della globalizzazione, del lavoro mobile, deterritorializzato eccetera).

Sembra essere l'istituto, infatti, il centro anche della professionalità docente. È qui che si devono esplicitare principalmente le competenze relazionali-organizzative (le sole *relazioni* presenti nei documenti: quelle che intessono rapporti con altri enti e si traducono in progetto d'istituto). E per definire e rispondere ai bisogni formativi, dovranno allora attivarsi conferenze d'organizzazione, strutture di supporto tecnico, apparati di monitoraggio eccetera. Insomma la professionalità degli insegnanti deve possedere reti complesse di conoscenze, saperle modellare sui diversi soggetti che si presentano nella scuola, organizzare l'integrazione delle agenzie che operano nel contesto.

Con un'idea, tuttavia, non proprio lineare dei *bisogni* che sono "domanda" per la scuola pubblica: se la for-

mazione di cui si occupa la scuola riguarda le strutture di fondo della conoscenza, una formazione culturale di base — giustamente connotata (anche nei suoi segmenti locali o d'indirizzo) da un sapere critico, problematico, storico — sono proprio così importanti la domanda territoriale, le richieste delle famiglie, il quadro particolare delle esigenze aziendali? Non sono altri i bisogni di sapere, di sé e del mondo, che la scuola deve avere di mira?

Comunque c'è senz'altro nei documenti che accompagnano il riordino dei cicli scolastici (in particolare nel *Programma quinquennale d'attuazione* e nella *Sintesi del gruppo di lavoro n. 5*), una definizione alta di professionalità docente. Però è declinata secondo il linguaggio di una funzionalità organizzativa che trasforma tutto ciò che tocca dell'insegnare in qualcosa che rischia di essere assai poco riconoscibile da chi insegna.

Il discorso sul sapere ad esempio, chiede agli insegnanti competenze nel campo delle reti trasversali di conoscenza (terreno arduo, difficilmente praticato anche ai livelli più alti delle discipline — e forse solo a quelli praticabile). Ma poi l'accorpamento delle "vecchie" cattedre d'insegnamento in aree disciplinari più vaste — in modo da rendere più flessibile il modello organizzativo e facilmente utilizzabili gli insegnanti secondo le esigenze del pof — sembra minacciare una formazione docente di superficiale tuttologia, infarinatura di un po' di tutto (non ricerca di relazioni *al livello profondo* della conoscenza dei contenuti). La soluzione prospettata di una "formazione continua" in termini di crediti aggiuntivi da accumulare nel tempo, ha tutta l'aria di essere una di quelle scorciole organizzative che tendono a prendere il posto di una riflessione seria, incapace di dare garanzie sulla qualità del sapere che attraverserà quei segmenti. Anzi, giustificando qualche sospetto.

Alla fine l'alleggerimento dei contenuti, fondamentale in una scuola accumulativa e enciclopedica come tradizionalmente la nostra, potrebbe sfociare in una marmellata confusa di brandelli di temi trasversali, non strutturati e incapaci di strutturare. Accompagnati dal bricolage sottoculturale delle richieste locali.

2. Di cosa si parla quando si parla di integrazione

Autonomia e integrazioni varie di percorsi, sono giustificate dall'importanza di adeguarsi meglio alla formazione della *persona*, di misurarsi col contesto e porgere la massima attenzione alle richieste delle famiglie — quasi che ragazzi e ragazze tendessero a fondersi (e scomparire) nella famiglia, nella comunità, nel mercato. In nome della centralità del soggetto è anche la flessibilità dei curricula: l'idea di una scuola, proprio nella sua forma istituzionale, fatta *su misura* dell'utente (persona-cliente nel cattolicesimo mercantile alla Formigoni).

Ma ci si potrebbe domandare se, al contrario, non sia nell'unitarietà della scuola, nel suo essere ambiente che contiene processi e relazioni d'apprendimento — un gruppo classe, un'area comune e forte di discipline, tempi lenti di ricerca condivisa, lo spazio di una micro costruzione di polis — a permettere una dimensione non personalizzata quanto *personale* dell'apprendimento. Né spiritualistica né familistica né economicistica. Altrimenti il percorso di formazione si riduce a una sorta di scelta privata di optional, selezione di accessori comunque standardizzati nella loro componibilità a domanda.

Forse la chiave del progetto di riforma è nell'idea di una integrazione istituzionale dei bisogni e delle competenze del territorio — messo in rete, articolato in conferenze d'organizzazione, appoggiato ad un'anagrafe delle professionalità eccetera — capace di affrontare in questa forma (e per questa forma) la complessità delle domande che sono poste al sapere nella società esplosa del postfordismo.

Se pure quelle domande sono poste. Perché le questioni legate al sapere sono presenti, si direbbe, solo attraverso le loro vie di soluzione: a questioni complesse si risponde mettendo insieme una rete complessa di organizzazione che le gestisca. Come se si potesse superare l'autoreferenzialità della scuola, sommandola con altri enti e agenzie (enti locali, centri di formazione professionale, consorzi di gestione del post-diploma) altrettanto autoreferenziali. Come se i soggetti istituzionali attivi sul ter-

ritorio fossero di per sé in grado di interrogare il sapere non solo per percorsi addestrativi, ma attraverso un ricerca profonda di senso. Perché se si trattasse solo di addestramento, che c'entrerebbe la scuola; basterebbero le aziende e le loro agenzie, da sole.

3. Di cosa si parla quando si parla di carriere diverse dei docenti

Organizzativa appare anche la soluzione prospettata per l'ormai annosa questione della carriera docente. Perché è vero che nei due documenti (sempre *Programma di attuazione e sintesi del gruppo di lavoro 5*) c'è finalmente molta cautela e perfino delicatezza nell'affrontare la questione; è vero che si riconoscono tutte le difficoltà insite nel valutare un lavoro così poco riconducibile a misure oggettive o quantitative di "produttività", ma questo non conduce affatto a ridefinire l'intera questione in termini diversi. La soluzione viene collocata da un lato nel tenere conto di meriti documentabili e certificabili (abbastanza lontani, però, dal cuore del fare scuola); dall'altro nell'immaginare una comunità scientifica che giudichi della qualità di ricerca del lavoro docente. Si fa riferimento all'Università, ma poi si finisce per aspettare un primo nucleo di docenti di secondo livello, "ricercatori" (il primo livello di carriera ipotizzato restando quello "di base", di accesso iniziale alla professione) cui delegare il compito della valutazione del lavoro in classe. Senza dire come. E una comunità scientifica non si costruisce per decreto amministrativo: è fatta di relazioni vere di scuola, di uno scambio continuo di pratiche e di ricerca; di autorità condivisa; dovrebbe dare misura rispetto a bisogni e desideri, problemi e anche fallimenti, non distribuire dall'alto medaglie. E soldi.

4. Di cosa si parla quando si parla di scuola

Insomma il cuore di questa nuova immagine del lavoro docente, sembra essere in una sorta di grande scommessa: riuscire a parlare seriamente

di scuola — di superamento della separazione fra le discipline, integrazione fra le agenzie formative, attenzione ai bisogni delle persone, flessibilità dei percorsi, centralità della formazione di base — nel linguaggio di una pedagogia dalla grammatica profonda ancora economicistica, di crediti debiti e standard, moduli e curvature, progetti formalizzati, conferenze d'organizzazione, domanda delle famiglie. Che è probabilmente l'unico linguaggio riconosciuto, perché il solo in grado di spostare i problemi della scuola sul terreno della gestione tecnica dei processi.

Si direbbe che agisca un doppio paradigma: quello postfordista del coinvolgimento *creativo* di un organico "funzionale", a livello d'istituto; quello tradizionalmente taylorista-fordista della *linearità* di ritmi ed esiti rigorosamente controllabili e controllati, a livello di singoli docenti. Scompare il lavoro docente in quanto tale: costruzione di sapere all'interno di relazioni viventi e "umane", con bambini e bambine, ragazze e ragazzi; né individualistico né istituzionale, né trasmissivo né esecutivo. Quel lavoro *intellettuale* rischia di restare una specie di passione privata, invisibile e impensabile se non tradotto in "progetto" e incorporato — ma privato dei corpi che gli danno senso — nell'organizzazione didattica. Non negoziabile altrimenti e un po' spaventoso, a rischio di soggettività. Il riconoscimento delle diversità degli insegnanti, diventa allora *port-folio* di crediti, "anagrafe delle competenze", difficile da gestire per il carrozzone amministrativo ma (quel che conta) *della stessa natura* come statuto simbolico.

È la scuola reale che rischia di restare fuori da tutta questa lingua della riforma. Sia nel bene che nel male (perché le zone d'ombra, o di buio totale, della categoria hanno armi affilate d'aggiramento, e perfino di competizione, se si gioca sul terreno banale delle prestazioni certificabili).

Tempi e luoghi e pratiche di scuola avrebbero bisogno di una struttura che non miri a colonizzare tutto il lavoro, ma lo renda possibile e sensato: tempi lenti, di cura, spazi capaci di creare relazioni; una ricerca di sapere da fare in classe, all'interno di contesti significativi.



La speranza è nel possibile rovesciamento di una vecchia formula marxiana. Nella scuola dell'economicismo e dell'organizzazione funzionale, nella società insostenibile dello sviluppo, potrebbero essere i *rapporti di produzione* a essere imprigionati nelle forze produttive, nel dominio simbolico della loro deriva economicistica — la scuola dell'autonomia sembra in fondo sempre sul punto di rivelarsi come scuola dell'*autonomo adattamento* (possibilmente entusiasta e creativo) *all'esistente*.

Chissà che gli insegnanti e le insegnanti non possano rompere le catene flessibili della rigidità mentale organizzativa e diventare finalmente meravigliosamente improduttivi. Praticare una *coltissima* perdita di tempo, in spazi e tempi funzionali solo a chi lo abita. Cioè fare scuola. ●



I forzati del banco

PAOLO CHIAPPE

Legge dei cicli e tempo scuola. Gli studenti italiani e francesi secondo le statistiche fornite dall'Istat e da Eurydice sono dei veri forzati del banco, in cima alla graduatoria europea del numero di ore annuali di lezione. Dal 1970 in poi in tutti gli ordini di scuola il numero di ore ufficiali di lezione settimanali e poi anche di settimane annuali è progressivamente aumentato. Sembrerebbe così realizzato il sogno dei ragazzi di Barbiana: "scuola a tempo pieno". Ma il sogno pedagogico egualitario è diventato un mezzo incubo



L'anno scolastico prima cominciava il 1° ottobre e finiva ai primi di giugno. Ora va da metà settembre fino a metà giugno. Sei festività sono state soppresse (e una sola recentemente ricostituita: il 2 giugno).

Inoltre sta crescendo il numero delle attività semiobbligatorie fatte in orario aggiuntivo: corsi di recupero e sportelli didattici vari, che gonfiano l'orario reale di frequenza e di cui si dovrebbe tenere conto nelle statistiche. Parti innovative di programma, ormai peraltro necessarie per tutti (come i corsi di disegno al calcolatore per i geometri) vengono fatte il pomeriggio sotto il titolo di attività facoltative.

Sembrerebbe così realizzato il sogno dei ragazzi di Barbiana: "scuola a tempo pieno". Ma il sogno pedagogico egualitario è diventato un mezzo incubo: a Barbiana si lasciavano da parte i limiti di tempo, per andare fino in fondo su alcune cose ricche di significato ("I care") al servizio degli ultimi (ricordate le regole dell'"arte dello scrivere" in *Lettera a una professoressa*?) ora invece non ci si ferma su nulla per far stare tutto dentro un tempo che non basta mai. Il tempo-scuola arriva al limite dell'insopportabilità psico-fisica in

quegli istituti superiori (quasi tutti per la verità) in cui, oltre ad aver allungato gli orari, si continua a pretendere di comprimere tutto ciò tra le otto e le quattordici per sei giorni alla settimana (senza contare le attività aggiuntive di cui parlavo prima).

Proliferazione quantitativa

Le cause di questa proliferazione quantitativa del tempo scuola sono, credo, evidenti: in origine c'è stata anche la spinta egualitaria sostenuta dai progressisti, poi degradata a semplice senso comune che identifica quantità con qualità, con il crescente bisogno delle famiglie di parcheggiare i figli minorenni, a causa delle città colonizzate dalle automobili e ostili ai bambini, con gli allarmi sociali sulla droga e altri spauracchi. Hanno influito anche la difesa del numero di posti di insegnamento nella loro forma immediata e il timore (non ingiustificato) che ogni discorso di scuola più leggera apra la strada allo smantellamento del servizio pubblico.

Il tutto condito dalla tendenza ad attribuire alla scuola in base alle emergenze sociali i più vari compiti nel campo della prevenzione delle droghe, dell'educazione stradale, del rispetto della legalità (sempre intesi come compiti in più, per cui trovare referenti, tempi, progetti ecc., cioè come cose da fare e non come risultati educativi impliciti in un modo di essere della comunità scolastica). Ma soprattutto ha influito, credo, l'inseguimento dell'esplosione dei saperi mediante un illusorio enciclopedismo che ha sempre aggiunto, mai sottratto, discipline all'orario, argomenti ai programmi, pagine ai manuali. Anche le attività innovative (teatro, approfondimenti, informatica ecc.) quasi mai hanno avuto spazio la mattina, quasi sempre il pomeriggio, in orario aggiuntivo. Tutto ciò apparentemente non ha avuto un effetto benefico sull'amore delle giovani generazioni per lo studio, sull'attitudine a memorizzare e rielaborare le conoscenze, sull'abitudine autonoma alla lettura che da sempre ci vede molto indietro rispetto alle culture nordeuropee, e sul rispetto stesso per la scuola, non in senso forma-



listico ma come consapevolezza che sia un momento significativo.

Insomma siamo arrivati al punto in cui la quantità anziché tradursi in qualità si traduce nel suo contrario, da un lato perché tramortisce e stufa i giovani e i meno giovani, dall'altra perché esenta chi di dovere a pensare dei curricoli ragionevoli e fondati su indirizzi culturali sobri e più definiti, non inseguendo l'intero scibile con il metodo delle aggiunte. Una scuola (soprattutto secondaria) così dilatata finisce per diminuire l'attenzione dei ragazzi a quello che studiano e per disincentivare proprio la diffusione dei libri. La percentuale delle nuove generazioni di diplomati che si iscrivono all'università è in costante anche se leggero calo, e questo è un sufficiente indizio del fallimento di questa scuola quantitativa nell'affermare il valore condiviso della cultura. Il problema non è solo italiano: qualche anno fa *Le Monde de l'Education* pubblicò un'inchiesta dal titolo: "Aiuto, i licei scoppiano!" Il convegno di Lione sul triennio finale delle scuole secondarie presieduto da Raymond Aron ha raccomandato una riduzione quantitativa dei curricoli unitamente a un ripensamento globale del che cosa e come imparare, all'insegna dell'interdisciplinarietà. È vero che quando il ministro francese si è provato ad attuare in qualche piccola misura questa riduzione, si è trovato di fronte a una rivolta che lo accusava di voler smantellare il servizio pubblico.

Gli studenti italiani e francesi secondo le statistiche fornite dall'Istat e da Eurydice sono dei veri forzati del banco, in cima alla graduatoria europea del numero di ore annuali di lezione.

In questo quadro dovrebbe semplicemente essere approvata come buona, benché ancora timida, l'intenzione espressa dal ministro e confermata dal Parlamento con gli ultimi indiriz-

zi per l'applicazione della legge 30 di ridurre le ore annuali (escluse le libere attività...) a 1000 (30 settimanali per 33 settimane). la riduzione dell'orario, delle materie e dei contenuti, in sé è una positiva reazione all'enciclopedismo e una ottima sterzata rispetto alle tremende sperimentazioni pilotate degli anni Ottanta, con le loro 34-36 addirittura 40 ore settimanali, è un'occasione per definire finalmente le nuove priorità formative e per attuare una piccola "deistituzionalizzazione" dei giovani.

Respingere al mittente

Anche l'unitarietà del curricolo e la fine della ripetizione ciclica dei contenuti (per esempio di storia) si presentano come aspetti solo positivi, in linea di principio. Rimangono aperte però questioni spinose, come quella del primo biennio della secondaria, che dovrà avere carattere di conclusione, di orientamento e di apertura di un nuovo ciclo al contempo, che dovrà essere flessibile e reversibile e insomma aperto a tutti i venti, in un momento della vita in cui i ragazzi hanno bisogno anche di qualche certezza e continuità soprattutto per acquisire un metodo.

Al contrario, il taglio di un intero anno del percorso di studio è pericoloso e negativo e un movimento democratico capace di selezionare i suoi si e i suoi no questo taglio dovrebbe proprio respingerlo al mittente:

1. perché costringe i ragazzi a fare scelte importanti troppo presto (a dodici anni) creando poi un primo biennio della secondaria quasi inevitabilmente instabile e confuso;
2. perché fa perdere migliaia di posti di insegnamento che dovrebbero servire per inserire elementi nuovi nella categoria (uno dei problemi più tremendi della scuola pubblica italiana è la mancanza di insegnanti giovani

e a volte anche quarantenni)

3. perché non è affatto vero che sia desiderabile (per chi poi?) immettere intere classi di età un anno prima sul mercato del lavoro;

4. perché avrebbe come contraccolpo quasi sicuro quello di vanificare la volontà, già timida e contrastata, di alleggerire i curricoli annuali e gli orari settimanali;

5. perché considera come valore educativo solo la *velocità* e non anche la *lentezza*;

6. perché farebbe sparire o quasi la figura degli scolari maggiorenni dagli istituti secondari dando ulteriore spazio al paternalismo dell'istituzione che preferisce trattare tutti come minori irresponsabili. ●





Gli oppositori radicali della riforma

Prima di tutto ci sarebbe un abbassamento culturale enorme, con la perdita di un anno di scuola e di intere materie o pezzi di programma. Poi i bambini perderebbero ogni figura di riferimento e sarebbero "sballottati" come pacchi da un insegnante a un altro, da un gruppo flessibile ad un altro, senza alcun controllo sull'apprendimento. Fin dall'età di 6-7 anni i bambini potrebbero avere molti insegnanti che si alternerebbero e compagni che cambierebbero in continuazione. Gli insegnanti si troverebbero a gestire il caos, a insegnare in età diverse da quelle per cui sono preparati, a non avere più responsabilità sull'apprendimento dei bambini, a occupare il loro tempo per organizzare orari, gruppi, gestione degli edifici... occupandosi sempre meno della preparazione delle lezioni e di seguire gli alunni.
(...)

In realtà tutto il sistema scolastico verrebbe minato alle fondamenta e le conseguenze più gravi peserebbero proprio sulle scuole superiori, a partire dai Licei per arrivare fino all'Università. Infatti i ragazzi frequenterebbero le scuole superiori con una preparazione molto inferiore, con intere materie come storia, geografia e scienze appena accennate, avendo svolto programmi decurtati a causa dell'anno in meno di frequenza scolastica. Le difficoltà che oggi incontrano i professori delle superiori verrebbero moltiplicate.
(...)

In effetti la legge votata può sembrare molto povera e in parte lo è. Uno dei fatti più gravi di questa legge è che il Parlamento stesso ha rinunciato ad ogni fun-

zione veramente legislativa. Noi siamo perfettamente d'accordo con la posizione della Cisl che nella dichiarazione del 22 settembre ricorda come «Il Ministro di turno riceve la delega più ampia e permanente ad agire per via amministrativa. La Cisl ritiene che con questa scelta il Parlamento espropri se stesso dalle proprie prerogative». Una legge che di fatto è solo "un contenitore" è un vero pericolo per il Paese. In passato ogni legge sulla scuola, valida o meno che fosse, comprendeva molti articoli, una descrizione dettagliata delle innovazioni, era preceduta dai programmi... Oggi si è scelta la strada di impedire che i deputati e i senatori discutano questi aspetti e si limitino così ad approvare una scatola vuota da consegnare al Ministro. Basti pensare che il Ciclo primario viene descritto in sole 12 righe! 12 righe per liquidare la scuola elementare e media, cioè 100 anni di storia! D'altra parte i parlamentari che hanno votato questa legge hanno accettato questa logica e ora dovranno rispondere di fronte al Paese. Va comunque detta chiaramente una cosa: la legge disegna un contenitore vuoto, ma comunque un contenitore ben definito, cioè stretto: un anno in meno di scuola vuol dire comunque tagliare gran parte dei programmi e dei contenuti.
(...)

La scuola elementare italiana è riconosciuta in tutto il mondo come una delle più valide. È stato il Ministro stesso, a più riprese, a ricordarlo. Ancora in occasione del recente dibattito alla Camera ha dichiarato: «Noi abbiamo ereditato una grande scuola (...) che ha primeggiato, soprattutto per la scuola elementare, e che continua a primeggiare. Noi, in materia di scuola di base, dell'infanzia e dell'elementare, primeggiamo nel mondo».

(Berlinguer alla Camera, 23/7/99).

A parte questi riconoscimenti, noi difendiamo la scuola elementare perché per un bambino dai 6 agli 11 anni è necessario un ambiente di apprendimento con poche figure di riferimento, cioè pochi maestri, responsabili dell'apprendimento, in grado di seguire un gruppo limitato di alunni. A questa età è certamente molto importante il "come" si tiene una lezione, ma è ancora più importante il controllo diretto sull'insegnamento che solo con pochi maestri (2 nel Tempo pieno e 3 nel Modulo) si può avere, a patto che ci sia una classe ben definita e responsabilità precise. È poi molto importante per il bambino riconoscere bene queste figure di riferimento, avere certezze, regole il più possibile condivise, essere seguito individualmente.
(...)

Con questa legge spariscono questi titoli e lasciano il posto a un generico "esame di Stato". C'è una evidente contraddizione: si dice che bisogna immettere i giovani nel mondo del lavoro un anno prima per "adeguarsi all'Europa", ma di fatto si fa in modo che i giovani stessi arrivino a 18 anni senza una vera qualifica e debbano attendere fino a 21 per avere un titolo valido.

NOTA

Le precedenti citazioni sono tratte da un documento del *Manifesto dei 500 per il ritiro della riforma dei cicli* rintracciabile sul sito <http://members.xoom.it/appello/dossier50.htm>
Per altre posizioni analoghe vedere per esempio:
http://members.xoom.it/_X00M/filioros/cubiciclischeda.html
<http://www.cobas-scuola.org/>



Le interviste

Vita Cosentino

Movimento per l'Autoriforma gentile

La scuola va ripensata, questo è indiscutibile. Dalla Riforma Gentile sono passati più di settant'anni e il mondo è radicalmente cambiato. Pure a questo processo di riforme avviato da Berlinguer manca il cuore: un'idea di fondo capace di dare parola ai cambiamenti più significativi della società e scatenare energie intellettuali e pratiche per far vivere qualcosa che gli corrisponda.

Mi spiego meglio. L'unica riforma che ho visto nella mia vita quand'ero ragazza è stata l'istituzione della media unica e l'abolizione dell'avviamento, nel momento in cui l'Italia da paese contadino diventava industriale. Lì un cuore batteva e parlava il linguaggio di un allargamento della democrazia, di una maggiore giustizia sociale. I migliori narratori del cambiamento sono stati gli stessi ragazzi poveri, per cui la riforma era stata pensata, e a cui ha dato parola il loro maestro don Milani. In *Lettera a una professoressa* essi si pongono come «la parte migliore dell'umanità» come portatori di «un po' di vita nell'arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri» (p. 115) e danno un giudizio severo sulla cultura che si insegnava perché appartenente alla sola classe privilegiata: «Tutta la cultura è costruita così. Come se il mondo fosse voi».

Quell'idea è stata facilmente afferrata da migliaia di giovani, è scoppiato il '68, che va letto nell'essenza come una rivolta dei figli contro i

padri, l'inizio della fine di un sistema sociale di tipo patriarcale. L'autoritarismo e il privilegio della scuola gentiliana con quei movimenti è andato in pezzi.

Sono passati più di trent'anni ed è avvenuto un altro cambiamento radicale a cui dare senso e parola: proprio la scuola di massa ha reso possibile l'accesso all'istruzione superiore alle donne e la loro entrata in tutte le professioni cambiando il volto dell'Italia. In più siamo all'interno di una trasformazione della struttura del lavoro, il cosiddetto postfordismo, che ingloba linguaggio e relazione: una doppia femminilizzazione del lavoro. Di questo cambiamento fa parte il fatto che l'insegnamento, inteso come controllo, in questo momento non funziona più. Ciò che viene prima è la relazione: nella qualità delle relazioni vive prendono misura metodi, attività, conoscenze. Insegnare, imparare è trasformarsi in relazione. È una concezione della scuola figlia della politica delle donne e vi ha introdotto un senso relazionale dell'insegnamento che eccede il modello basato sulla trasmissione unidirezionale del sapere e sul controllo delle prestazioni.

Il primato della relazione nel sapere e nell'apprendere (che trova sempre più conferme in campo scientifico) oggi sta camminando con libri come *Buone notizie dalla scuola* (Pratiche, 1998), con progetti politici di cambiamento come *L'Autoriforma gentile*, a cui lavorano donne e uomini ai quali piace che il mondo è vario e i sessi sono almeno due.

Questo cuore pulsante che negli ulti-

mi decenni nella scuola italiana (che è la più femminilizzata d'Europa) ha prodotto idee e pratiche nelle scuole radicalmente nuove e si è intrecciato con la ricerca portata avanti dall'antiautoritarismo, o dai laboratori Mce, è semplicemente ignorato dalla riforma.

Così la riforma si presenta come un contenitore anonimo dove tutto sta con tutto in maniera caotica e preoccupante. Se in linea di massima io per esempio sono d'accordo sul rendere unitaria la scuola di base, sono anche molto preoccupata su "come" avverrà. Infatti in assenza di un'idea di fondo che dia valore all'originalità della scuola italiana e a quello che ha prodotto nelle sue parti migliori, passa il pensiero dominante, il mercato, la competizione, l'aziendalismo, con buona pace di ministri e dirigenti sindacali che interrogati su questo punto, dicono che non è vero. L'altra fonte di vera preoccupazione è rappresentata dal fatto che questa perdita di memoria fa della riforma un adeguamento all'Europa a imitazione della scuola anglosassone, modello da cui abbiamo poco da imparare, anzi! Qui da noi si è diffusa una cultura del lavoro insegnante come cultura relazionale, tant'è che nascono i maestri di strada, come ai quartieri spagnoli di Napoli, in cui — e sono uomini — si vede l'abbandono della concezione occidentale maschile del rapporto tra generazioni così ben criticato da Irigaray, quando dice che «Si suppone che il più anziano sappia ciò che è e ciò che deve diventare il più giovane; si presume che l'anziano sappia il giovane, limitandosi ad ascoltarlo

nell'ambito di una scienza e di una verità esistenti».

Qui in Italia a nessuno dei nostri governanti viene in mente di dare a scuola dosi di Ritalin e Equasym ai ragazzini troppo agitati, come ha recentemente stabilito il governo in Inghilterra (*il manifesto*, 3 novembre 2000, "Dose da piccoli"). Risolvere i problemi del disagio e della devianza con i tranquillanti distribuiti a scuola per me è un indice di un effettivo e grave fallimento educativo e di una scuola che sta andando in un vicolo cieco.

Perché dovrei imitarla?

Carlo Fiorentini
Presidente del Cidi di Firenze

Il mio giudizio sulla legge 30 è positivo in questo momento, e dico in questo momento perché mancano ancora due passaggi fondamentali: i curricula di tutti i cicli e la struttura degli indirizzi della secondaria. Ma per tutti e due questi aspetti l'orientamento emerso dalla commissione dei 270 è incoraggiante.

Sono veramente importanti le indicazioni per la secondaria emerse dal gruppo specifico di lavoro della commissione dei 270 (gruppo 7c), cioè la scelta di una scuola decisamente preprofessionalizzante.

Non dimentichiamoci che l'ipotesi originaria, quella del sei più sei, era molto diversa perché riduceva a soli sei anni la scuola di base e rischiava di sconquassare la secondaria con quel primo triennio ambiguo e con una canalizzazione precoce.

A distanza di quattro anni mi appare ancora più positiva la radicale messa in discussione dell'architettura della scuola di base. È indubbiamente vero che i programmi della scuola media del 1979 e quelli della scuola elementare del 1985 hanno aspetti pedagogici e didattici pregevoli, che già si proponevano il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum per realizzare l'obiettivo di dare formazione a tutti. Ma questo obiettivo, nonostante gli sforzi innovativi di tanti insegnanti, è stato in parte vanificato da due fattori negativi: uno è stata l'incompetenza culturale-pe-

dagogico-didattica della struttura ministeriale, e l'altro è proprio l'aspetto istituzionale ancora ottocentesco di un ciclo concepito come "scuola secondaria di primo grado".

È vero che anche con la nuova struttura del sette più cinque e con queste indicazioni il rischio di canalizzazione precoce non è ancora del tutto cancellato; molto dipenderà infatti da come verranno definiti i curricula del biennio.

Non condivido, infine, le critiche che si fanno alla riforma per l'accorciamento di un anno del percorso: sono inconsistenti, oggi lo studente arriva al diploma, se ci arriva, in uno stato di insofferenza verso questa struttura e ricevendone ben poca formazione. Il nodo di fondo è di realizzare una scuola di maggiore qualità, dove sia cioè possibile, e non soltanto per minoranze di studenti, sviluppare motivazioni, interessi e competenze culturali.

Maria Ester Mastrogiovanni
*Insegnante di lettere all'I.T.C.
"Alessandro Volta" di Bagno a Ripoli
(Firenze)*

È ancora difficile esprimere una valutazione articolata su questa riforma, soprattutto perché non è chiaro il modo in cui potrà concretizzarsi, nel momento della realizzazione si incroceranno molte cose vecchie e nuove, tuttavia mi definirei favorevole con attenzione. L'abolizione della scuola media rappresenta un vero punto interrogativo, l'impianto teorico potrebbe avere una sua logica e coerenza nel riconoscimento della sostanziale unitarietà della scuola di base. Penso che ci saranno molte difficoltà ad ottenere il consenso degli insegnanti, effettivamente ci sono differenze tra insegnanti elementari e medi sia nel rapporto con allievi e allieve, sia, ancora, negli stipendi. Penso che ci vorrà del tempo perché la cosa vada a regime. Penso che il taglio di un anno probabilmente non sia necessario, ma fa parte del processo generale di snellimento, che mi vede molto favorevole: io già lavoro nell'ottica di scegliere e tagliare. L'alleggerimento di ore porterà neces-

L'inchiesta della Cgil- Scuola sulla Riforma dei cicli

Sul sito Internet della Cgil Scuola è stata pubblicata un'inchiesta sull'opinione degli insegnanti sulla riforma dei cicli. Da questa emerge un primo dato: il 47% è a favore, mentre il 31% è contrario e il 22% risponde che non sa o non risponde.

Tra chi si è espresso (cioè escluso quel 22% di non risposte) è a favore il 60%, e precisamente: 70% è a favore nell'elementare (questo dato si spiega con la previsione dell'inquadramento superiore previsto dalla riforma dei cicli per gli insegnanti elementari), 61% nella secondaria superiore, 44% invece nella media. La preoccupazione principale sono gli organici, non a caso le medie sono le più ostili (56% contro la riforma, 39% esprime paura per gli organici) essendo le più a rischio da questo punto di vista. Ma neanche i maestri dormono sonni tranquilli (43% con la paura per gli organici).

Un'altra preoccupazione importante è quella della tutela delle esperienze/competenze professionali. Quest'ultima dopo quella sugli organici è la preoccupazione principale nella secondaria superiore.

sariamente ad una modifica anche dei programmi, non facile perché cozzerà con la concezione della "cultura" con cui noi insegnanti siamo cresciuti. È importante soprattutto agganciare di più al concreto delle esistenze dei ragazzi le cose che si fanno a scuola. Le possibilità offerte alla progettazione dal basso sono un nodo irrisolto. Nella teoria della riforma ci sono diverse opportunità, contrapposte però alla riaffermazione della tendenza centralizzatrice del ministero. Al momento dell'attuazione le resistenze interne dell'apparato saranno senz'altro più pesanti. C'è infine da sottolineare che ci vorranno soldi per permettere la necessaria preparazione dei docenti, non si fanno, in nessun caso, riforme a costo zero.

Stefania Zampiga

Insegnante di lettere al Liceo Scientifico "Copernico" di Prato

Sono favorevole in generale alla sperimentazione di novità, del resto la scuola com'è stata finora presenta molte carenze. Penso che per ora sia difficile dire se questa riforma offra maggiori opportunità di sviluppo per la scuola pubblica, credo che si possa comunque considerare positiva la possibilità di una maggiore apertura ad esterni. Per quanto riguarda l'accorpamento in un unico ciclo della scuola di base, non riesco ancora a cogliere tutte le implicazioni di un simile cambiamento. Trovo giusto evitare di ripetere più volte certi argomenti di studio (ad esempio in storia) e dare spazio a tematiche e periodi prima esclusi. Penso che una delle riforme più importanti dell'ultimo periodo sia stata l'attenzione allo studio del Novecento, se non c'è coscienza del presente è difficile ricostruire anche il rapporto col passato. Non è positivo che i ragazzi escano dalla scuola a 18 anni, ma bisogna riconoscere che con questa riforma l'obbligo è spostato da 14 a 15 anni. Per quanto riguarda la riduzione del numero di ore a scuola, sono sostanzialmente favorevole, penso però che vadano attentamente valutati i criteri con cui saranno tolte o aggiunte alle varie materie, mentre sicuramente è valida l'introduzione di una fascia che presenta maggiore elasticità. Spero che questa riforma possa dare più spazio al ruolo progettuale del collegio dei docenti. L'applicazione del Pof ha già portato ad una maggiore comunicazione al suo interno, dal momento che esso deve approvarlo. Finora il lavoro di *équipe* avveniva solo su base volontaristica, mentre per me la libertà d'insegnamento è da concepire nell'ambito di un confronto serrato fra i docenti.

Franco Lorenzoni

Insegnante elementare, Casa-Laboratorio di Cenci

A me sembra positiva, della riforma dei cicli proposta, la possibili-

tà di ragionare in modo unitario della scuola di base e di non ripetere due volte senza senso alcuni contenuti. Il problema è come realizzare un percorso del genere, come praticare questa unitarietà. La scuola elementare ha faticosamente costruito negli anni una identità e fisionomia di una certa qualità (il che non significa certo che sia tale nella sua totalità). La questione è se la fusione con la scuola media le giova, o la spinge verso una dannosissima "secondarizzazione". La scuola media, al contrario, mi sembra abbia oggi un'identità precaria che rende molte volte difficile il lavoro degli e delle insegnanti. Ragazzi e ragazze hanno oggi una preadolescenza ed una adolescenza che sono molto mutate e noi adulti stentiamo a trovare le forme giuste per relazionarci con loro. Se scuola media ed elementare, insieme, riuscissero a cimentarsi con questi mutamenti si potrebbe davvero avviare una bella scommessa di ascolto e comprensione verso una infanzia in rapido mutamento. Ma la mia esperienza è negativa. Io insegno in un istituto comprensivo e constato ogni giorno quanto è difficile il colloquio. Paradossalmente l'avvio dell'autonomia scolastica rende ancora più difficile il confronto e lo scambio perché c'è un sovraccarico di impegni per quella parte (spesso minoritaria) di insegnanti che nelle scuole hanno a cuore la qualità della relazione educativa. Fare le cose richieste bene porta via una valanga di tempo. Allora alcuni insegnanti si trovano a dover fronteggiare troppi compiti insieme. Ci sono troppe carte da riempire per trovare un tempo lento e disteso per porsi le domande chiave utili per cercare e dare senso. Nonostante tutto questo, tuttavia, credo che se si fa una riforma bisogna farla fino in fondo: e allora nei sette anni del primo ciclo bisogna davvero impegnarci per rimescolare molte cose. Le ipotesi che ho sentito circolare di lasciare a maestri e maestre non laureate le prime e le seconde classi mi sembrano ad esempio folli. Sembra che l'unico problema sia di proteggere gli insegnanti delle medie spaventati dal dovere incontrare bambine e bambini piccoli.

Riguardo ai cambiamenti di orario di lavoro (che dovrebbe ridursi per ma-

estre e maestri con il ruolo unico) non mi sembra rappresenti affatto il cuore del problema. Il problema, per chi insegna, è di qualità del lavoro. Non credo, ad esempio, che migliori con la riduzione dell'orario: il rischio è di aumentare la frammentazione e di far scomparire le compresenze. Il punto è come si lavora. Un discorso tutto e solo quantitativo appartiene ad un'ottica sindacale molto riduttiva. Per ripensare la scuola dovremmo partire dal basso. Dai nidi e dalle scuole dell'infanzia. Abbiamo molto da imparare dalle cose che lì accadono. A me piacerebbe vedere alle superiori quella cura delle relazioni, dell'attenzione, dell'ascolto. Bambini e bambine stanno cambiando molto riguardo alla capacità di attenzione, astrazione, manualità e rapporto con il proprio corpo. A otto anni sanno navigare su Internet ma non allacciarsi le scarpe.

Il mercato a suo modo ha risolto il problema moltiplicando le scarpe con le allacciature a strappo, ma a me l'idea di bambini il cui uso delle mani è limitato all'ultimo polpastrello che digita mi inquieta... Credo che occorra da parte di noi educatori una grande capacità di attenzione. Se l'educazione non è solo adeguamento, ma anche critica e sviluppo di capacità critica del presente, allora questo presente bisogna saperlo guardare, ascoltare. Forse dovremmo potere lavorare di più, non di meno. Ma naturalmente lavorare in condizioni migliori.

E allora dobbiamo essere onesti e dire che nella scuola non facciamo tutti lo stesso lavoro. Nelle situazioni estreme, maggiormente difficili, come in certi quartieri che conosco di Napoli o Palermo (ma ci sono in tutte le città), convivono nello stesso luogo persone che fanno mestieri del tutto diversi. C'è chi si coinvolge e si impegna con dedizione per garantire il diritto di tutte le bambine e di tutti i bambini ad imparare e a vivere almeno un po' serenamente, nonostante le violenze del mondo da cui provengono, e chi non se ne occupa minimamente, come fossero affari loro.

È un discorso che so essere complicatissimo, per il quale non è facile trovare soluzioni; ma dobbiamo riconoscere queste diversità e fare qualcosa. ●

Intervista

Politica, fascismo e coscienza etico-civile

MARTA BAIARDI

La censura ai manuali di storia in una intervista allo storico Enzo Collotti

▼
Cosa pensa, professore, come storico e come uomo di cultura, della decisione politica della Regione Lazio di costituire una commissione di "esperti" per valutare l'"imparzialità" dei manuali di storia in uso nelle scuole?

A parte il fatto che la richiesta di imparzialità rivolta a chi esercita il mestiere di storico è quanto meno rivolta a un indirizzo sbagliato in quanto rivela la totale ignoranza del metodo di lavoro dello storico, in ogni caso in una società democratica l'unica istanza abilitata a dare una valutazione dei libri di testo o di qualsiasi altro prodotto letterario o documentario è costituita dalla libera lettura critica. Ogni interferenza del potere politico altro non è che censura e non può non avere, quali che ne fossero le intenzioni, una valenza intimidatoria.

La polemica sui libri di testo è tuttavia per buona parte pretestuosa. In realtà non si dovrebbe discutere di libri di testo di destra o di sinistra, ma soltanto di libri buoni o cattivi (rispetto alla loro completezza informativa, alla loro base documentaria, alla loro impostazione ed efficacia didattica), che si differenziasse soltanto per le loro implicazioni interpretative nell'ambito di una più che legittima dialettica democratica. Voglio aggiungere però che l'aspetto più inquietante di questa discussione mi pare sia quello di avere ignorato totalmente l'esistenza degli insegnanti. Ciò si può interpretare in vari modi: come ignoranza del ruolo che essi svolgono nella scuola e come sopravvalutazione invece della parte dei manuali nella didattica; o come nostalgia di un pensiero unico da imporre in primo luogo agli insegnanti attraverso il libro di testo. In ogni caso il ruolo

ad essi assegnato si configura come un ruolo passivo, quasi che essi non avessero né la capacità di operare la scelta dei testi né quella di usare, integrare e criticare i testi stessi.

A proposito della decisione di Storace, Asor Rosa afferma che «in formule subdole e striscianti avanza in Italia una nuova forma di pensiero fascista», secondo una ben sincronizzata "manovra a tenaglia"¹, in grado di ricordare le esigenze politiche delle destre con un'operazione a largo raggio di tipo intellettuale. La rilettura della storia del fascismo italiano rappresenterebbe da questo punto di vista un aspetto-chiave dell'operazione. Condividi questo pessimismo?

Non so se vi sia un piano preordinato e coordinato tra il livello dell'azione politica e quello delle sortite culturali della destra. Fatto sì è comunque che il processo di delegittimazione politico-culturale delle basi della nostra democrazia repubblicana, fondata sulla lotta contro il fascismo e sulla Resistenza, ha compiuto passi da gigante, erodendo ormai alla radice tutti i punti fermi di una tradizione laico-democratica. Sia che si miri all'azzeramento di una storia scomoda e della sua coscienza in una larga parte del popolo italiano, sia che si persegua la riabilitazione strisciante del fascismo, il retroterra culturale di quella destra si rivela comunque eversivo e intollerante: il modello di una storia unica è figlio dell'aspirazione al pensiero unico, ossia di un modello unanimitico e aziendalistico. Ma il problema è in primo luogo politico: così come in fondo aborre ogni pluralismo politico, questa destra ha bi-

sogno di sbarazzarsi di ogni complessità di dibattito e di realizzare un ricompattamento plebiscitario e autoritario dell'opinione pubblica. D'altronde questo stesso concetto di opinione pubblica sta perdendo rapidamente i connotati che aveva acquisito con l'affermazione dell'autonomia della società civile e tende ad essere ridefinito unicamente in funzione subalterna dei grandi mezzi di comunicazione e a maggior ragione in presenza di un monopolio degli stessi.

Si è affermata una sorta di vulgata nell'opinione pubblica, anche fra i giovanissimi, mutuata forse dall'abitudine a confondere il mondo virtuale dei regolamenti televisivi della par condicio (che offrono "pari" tempo di accesso ai partiti politici sullo schermo) con la vita democratica reale del paese. Secondo questa malintesa estensione di un costume televisivo, in ogni discorso pubblico sarebbe sempre possibile, anzi doveroso, davanti ad ogni opinione (storio-geografica, politica, sociale, etica, ecc.) contrapporre un'altra, di segno contrario, ma presentata a priori come dotata di eguale e identico valore, in una sorta di immobile sistema di pensiero pubblico binario, in cui tutte le prese di posizione debbono essere "pareggiate" dal loro opposto. In questo relativismo emergente, la coscienza civile degli italiani, già debole storicamente, sembra ulteriormente sgravarsi dell'onere della scelta, a favore di una concezione totalmente inerte e spettacolarizzata della vita democratica. Come è stato possibile questo passaggio ideologico? Quale concorso attivo in questo processo c'è stato da parte della sinistra?

La sinistra ha fatto propri parametri ideologici e paradigmi interpretativi maturati al di fuori della propria tradizione culturale, quasi a volere cancellare i connotati stessi della propria identità e della propria diversità



anche una cultura politica incapace di esercitare la critica della invadente mercificazione della conoscenza e della logica pubblicitaria (la logica dello scoop) in qualsiasi campo del sapere, storia e storiografia comprese. Sono scontate le ragioni della violenza dell'attacco che viene portato contro la storia per l'ovvio rapporto che esiste tra conoscenza storica, consapevolezza critica della propria storia e formazione di una cultura politica. Proprio su questo nodo la sinistra deve sviluppare più di una riflessione autocritica, non per il fatto di rileggere la propria storia, che è un sacrosanto imperativo, ma per il modo in cui consapevolmente o inconsapevolmente, per ingenuità o per astuzia, la sinistra ha fatto propri parametri ideologici e paradigmi interpretativi maturati al di fuori della propria tradizione culturale, quasi a volere cancellare i connotati stessi della propria identità e della propria diversità.

Nelle sue entusiastiche memorie di militante repubblicano, lo storico Roberto Vivarelli scrive così a proposito delle gesta del proprio padre, fervente fascista morto volontario in guerra: «Quando si avverte con serietà questo bisogno [n.d.r.: il bisogno è quello di "mostrare coi fatti" in che cosa si crede], la dedizione alla causa è senza riserve, e poco importa che storicamente la causa in cui uno si riconosce meriti davvero l'offerta della propria vita. L'onestà riguarda le intenzioni e il modo particolare del proprio agire, sicché ci si può mantenere moralmente integri indipendentemente dal valore della parte in cui si milita»². Come ben si vede siamo al centro di un'ideologia antipolitica e quasi nichilistica: qui le uniche misure degne di valore sono la coerenza, la dedizione, l'onestà del singolo, sacralizzate dal rapporto di prosimità con la morte (la "bella morte" tanto cara ai repubblicani). Non interessa a Vivarelli la valutazione delle conseguenze delle proprie azioni né di

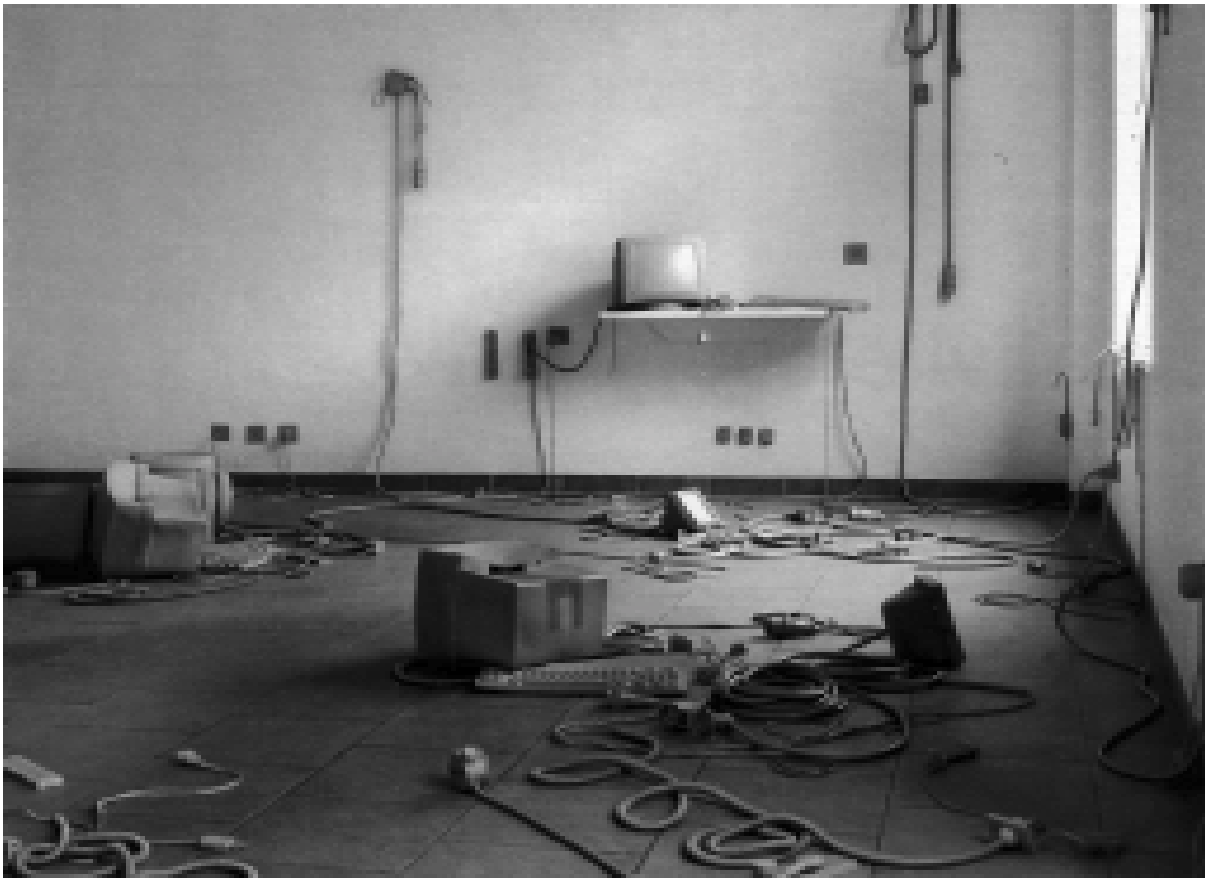
quelle del proprio padre. Le categorie della politica, del bene comune, il "prendersi cura" della polis, sono semplicemente espunte dalla storia e dalla possibilità dell'agire politico. L'etica stessa e le sue possibilità universalizzanti in questa concezione sono ridotte al puro esercizio privato di coerenza e onestà: se ne "fregano" dei mezzi e dei fini di un agire collettivo, non ne conoscono la dimensione pubblica, né la responsabilità verso il futuro. Si tratta di posizioni che possono essere definite "fasciste" in senso proprio? Come si spiega il loro riemergere in questa fase? Può essere anche questo aspetto un contraccollo della caduta del muro di Berlino?

Il richiamo ai valori etici, alla coerenza con se stessi, quando fosse fine a se stesso, produce soltanto fanatismo, astrattezza e decontestualizzazione. Esso ha un senso soltanto se è associato al senso della responsabilità delle azioni che ciascuno di noi compie, quindi alla consapevolezza delle loro conseguenze e delle ricadute pubbliche che esse possono produrre. Questa forma di rifiuto della politica, che storicamente corrisponde anche all'identificazione e all'annullamento nella abnegazione e nella identificazione del singolo nel capo, nel Führer, è l'estrema forma di riflusso nel privato di chi non si sente coinvolto nell'agire politico della società. In questo senso, ma solo in questo, si può interpretare tra le conseguenze del crollo del muro di Berlino, in quanto venir meno di certezze ideologiche e di punti di riferimento. Ma il crollo del muro di Berlino, se vogliamo usare questa abusata metafora, non può diventare un *passé-partout* per giustificare ogni aberrazione né per legittimare alcuna forma di manipolazione politico-culturale. ●

NOTE

1. Alberto Asor Rosa, *La Repubblica*, 13 novembre 2000.

2. Roberto Vivarelli, *La fine di una stagione. Memoria 1943-1945*, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 15.



Sul disagio di insegnare: la crisi dell'istruzione secondo Hannah Arendt

FABIO FIORE *

Quando si tratta di prendere la crisi alle spalle e da una certa distanza per riflettere direttamente su noi stessi e per tentare di dare un nome a quel disagio che comporta oggi insegnare, la filosofia è una via ancora percorribile. Perlomeno, questo è quanto si evince da un vecchio saggio “minore” di Hannah Arendt



Riordino dei cicli, riforma dei curricula, autonomia, sono parole che quasi nessuno oserebbe non pronunciare parlando pubblicamente di scuola oggi, sorta di *passapartout* discorsivi e simboli quasi automatici di quanto questa sia ormai diventata un problema politico di primaria importanza. In effetti, che l'ambiziosa opera di revisione in corso sia ad un tempo una svolta epocale e una strada obbligata dopo anni

di disfunzioni e immobilismo, è un'idea largamente condivisa. Eppure, è difficile sottrarsi all'impressione di un disagio altrettanto condiviso, ma anche sostanzialmente muto, specie in chi sarebbe comunque favorevole alla riforma: effetto di interdizione esercitato da quelle parole? Forse il timore di passare per passatisti o conservatori? Sposatezza generale della categoria degli insegnanti, esposta a tutti i venti? Sia

[Hannah Arendt (foto da *Hannah Arendt. An introduction*, di John McGowan, 1998). In alto: *Stage Evidence*, installazione di Loris Cecchini, 2000.]



come sia, quel disagio resta, e profondo, e resta senza nome, dunque senza senso apparente, come un tarlo fastidioso dentro la grande costruzione (al momento, soprattutto di parole). Per cercare di parlarne senza essere da subito frainteso, ho scelto di prendere la questione alla larga e di richiamare l'attenzione del lettore su un vecchio saggio “minore” di Hannah Arendt, *La crisi dell'istruzione*¹.

«Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati a chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi»

Hannah Arendt in due immagini degli anni Sessanta.



Perché ricordarlo qui? Per almeno due ragioni: innanzi tutto, perché fa riferimento a un dibattito americano sulla scuola media superiore che non solo ha molti tratti in comune con il nostro contesto ma rivela soprattutto una notevole dose di sfiducia autocritica circa «assunti pedagogici» vicini a quelli cui noi oggi ci affidiamo (importandoli dagli Stati Uniti). In secondo luogo, perché è un coraggioso tentativo di far leva sulla crisi della scuola americana per andare al «nocciolo della materia scolastica» e per tornare alle domande nascoste dietro le risposte cancellate impietosamente dalla crisi stessa, «sulle quali si usava far affidamento senza neppure più aver presente che si trattava di risposte a certe domande». In breve, non una camicia di forza operativa, ma un'occasione conoscitiva ci propone Hannah Arendt: che è appunto ciò di cui avvertiamo ora il bisogno.

Perché Johnny non sa più leggere?

Non è tanto la crisi della scuola americana in sé a interessare Arendt quanto il suo persistente rilievo nell'opinione pubblica. L'allarme crescente dei giornali sul continuo abbassamento dei livelli minimi di istruzione della gioventù americana (di gran lunga «inferiori a quelli corrispondenti di tutti i paesi europei»), il moltiplicarsi delle inchieste su «perché Johnny non sa più leggere?», gli interventi amministrativi ricorrenti e puntualmente inefficaci, tutto ciò dimostra ai suoi occhi come la scuola sia ormai da tempo per gli Stati Uniti in serio stato di emergenza. Prima ancora dei fatti, è la per-

cezione sociale dei fatti che accende una crisi. Ora, al centro di tale percezione vi è per Arendt il riconoscimento largamente diffuso del carattere fallimentare e, peggio, distruttivo dei provvedimenti con cui la scuola americana si è illusa di riformare se stessa, e in particolare delle teorie pedagogiche che li hanno ispirati, da lei riasunte in tre idee-chiave: 1) l'idea che esistano «un mondo di bambini» e «una società di bambini», autonomi, da lasciare al loro stesso autogoverno senza interferenze da parte degli adulti, i quali devono limitarsi a cooperare; 2) l'idea che si debba apprendere tutto «per gioco» e più in generale che l'imparare debba essere «sostituito dal fare»; 3) l'idea che la pedagogia sia «una scienza dell'insegnamento in genere», l'insegnare una tecnica standardizzata e il docente «qualcuno che possiede un'abilitazione a insegnare non importa cosa», ma «non la padronanza di qualche specifica materia».

Perché tali assunti sono per Arendt tanto rovinosi? Perché hanno l'effetto, se non proprio di provocare, certo di aggravare quell'innaturale rottura dei rapporti normali tra le generazioni che sembra affliggere il presente, murando i soggetti in se stessi e compromettendo la possibilità di un vero rapporto educativo: al docente, privato della fonte principale della sua autorevolezza (saperne di più), disarmato di fronte al bambino e impotente a raggiungerlo, non resta paradossalmente che farsi autoritario o 'buttarla' sul mero piano affettivo; allo studente, abbandonato a se stesso e costretto al gioco perpetuo di un'infanzia prolungata, non resta che la tirannia dei pari, «più dispotica di quella di un solo». Nondimeno, il diffuso riconoscimento del fallimento di tali teorie fa pensare alla Arendt che gli americani potrebbero decidere di fare marcia indietro e tentare una sorta di restaurazione (dar maggior risalto alla preparazione nelle materie prescritte, bandire il gioco dalle ore di scuola, tornare al lavoro serio, «costringere i professori stessi a imparare qualcosa prima di essere lanciati allo sbaraglio nelle classi»). Ma non è detto che dal tentativo scaturirebbe il successo sperato, anzi: tutto fa credere il contrario.

Presentate così bruscamente, tali affermazioni potrebbero avere l'effetto di dividere il lettore su posizioni preconcette: di approvazione soddisfatta di chi vi vedrà confermato se stesso e la convinzione secondo cui, per così dire, 'non vi è limite al peggio'; di disapprovazione irritata di chi, disposto al contrario a credere nel futuro, non vi vedrà che conservatorismo, anacronistica resistenza al nuovo; ma altri ancora potreb-

bero giudicarle semplicemente datate, ricordando come la stessa pedagogia americana sia stata capace di rivedere buona parte degli assunti criticati². E tuttavia nessuno di questi rilievi coglierebbe nel segno: il senso di quelle critiche sfugge se le isoliamo dalle argomentazioni che le sostengono. All'accusa di conservatorismo, Hannah Arendt replicherebbe che non è la sua posizione, ma la funzione educativa a essere conservativa. E chi non vuole vedere ciò per suoi pregiudizi «rischia di trasformare la crisi in catastrofe». Inoltre, la crisi della scuola americana non è che un caso particolare di un nodo che stringe tutta la civiltà moderna, fonte di molte sue affezioni ma anche della sua prepotente carica liberatoria: la «lacuna tra passato e futuro», quel filo ininterrottamente spezzato tra le generazioni, la coazione a «ricominciare sempre daccapo», come se il passato non contasse. Insomma, anche senza gli sciagurati assunti pragmatici, il destino dell'istruzione moderna resta comunque problematico. Infine, se la crisi della scuola superiore presenta negli Stati Uniti toni particolarmente acuti, ciò si spiega con una cultura politica (l'impronta dell'immigrazione, il pathos per il nuovo, un egualitarismo radicale, ecc.) più di ogni altra sensibile ai bisogni di istruzione e alle esigenze culturali di una società di massa: lungi dall'essere in ritardo rispetto alla vecchia Europa, gli Stati Uniti ne anticipano il futuro.

Una doppia ambiguità

La bellezza di questo saggio, ripeto, sta non in risposte che non ha certo la pretesa di dare, ma nella sua capacità di toccare i punti culturali dolenti (Arendt direbbe politici) del disagio di chi insegna e, verosimilmente, di chiunque abbia responsabilità verso dei giovani, nodi cui qui, per forza di cose, devo limitarmi ad accennare senza argomentare.

Sopra ogni cosa, siamo autori e vittime di una doppia ambiguità: da un lato, non sembriamo più in grado di stabilire una soglia chiara, sensata e condivisa tra infanzia e mondo degli adulti, tra l'esigenza di allevare (assicurare spazio privato e protetto alla vita bisognosa di riprodursi) e l'obbligo di educare (predisporsi ad accogliere in quel mondo estraneo e per molti versi già vecchio che è il nostro la minacciosa «ondata di novità» introdotta da ogni nuova generazione): trattando i

bambini come «adulti in miniatura» non solo produciamo una ferita del loro spazio vitale costringendo uomini non ancora compiuti e in divenire a «esporsi alla luce di un'esistenza pubblica», ma li priviamo altresì della possibilità stessa di 'farsi un mondo' (di diventare adulti), facendo loro credere che quello in cui sono stati precipitati sia già il loro, quasi ne fossero corresponsabili. Dall'altro, non sembriamo più in grado di distinguere tra l'autorevolezza che deve necessariamente avere chi educa e l'autorità di chi esercita un potere³. Educare significa, infatti, per Arendt dichiararsi responsabili di quel mondo in cui si introducono i «nuovi nati» e agire nel suo nome, sempre più incerti se sia il caso di adottare «con i nostri figli un atteggiamento diverso da quello che si tiene tra di noi», è come se, chiamandoci contemporaneamente fuori, dicessimo loro: «Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati a chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi». Introdurre a poco a poco nel nostro mondo i nostri figli, senza né lasciarli in balia di se stessi né strappare loro di mano «l'occasione di intraprendere qualcosa di nuovo», di «imprevedibile per noi», prepararli «al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti», questo è quanto Arendt ha da dirci «sull'obbligo che l'esistenza dei bambini pone a ogni società umana», cose che qualunque riforma può a malapena sfiorare, se non attraversano i discorsi di noi tutti. ●

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

NOTE

1. *La crisi dell'istruzione*, scritto alla fine degli anni '50 e poi raccolto con cinque altri saggi dello stesso periodo e di analogo tenore in H. Arendt, *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, Viking Press, New York 1961, tr. it. *Tra passato e futuro*, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano 1991, pp. 228-255.
2. Un esempio per tutti, il Congresso di Woods Hole dell'Accademia Nazionale delle Scienze americana (1959) e la profonda revisione critica dell'attivismo deweyano operata da Jerome Bruner, soprattutto a partire dall'importante saggio del 1961 pubblicato sulla «Saturday Review», tr. it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964.
3. «L'ambito dell'educazione deve essere nettamente distinto dagli altri (soprattutto dal settore della vita pubblica e politica), perché soltanto a quello si possa applicare un concetto di autorità e tenere una posizione verso il passato che, mentre si addicono a quell'ambito, non hanno validità generale nel mondo degli adulti e non devono rivendicarla», *La crisi dell'istruzione cit.*, p. 253.

Il Comitato torinese per la laicità della scuola, con la collaborazione del Centro studi "Piero Gobetti" e dell'Istituto di Studi storici "Gaetano Salvemini", organizza il 26 febbraio, a Torino (Circolo della Stampa, corso Stati Uniti 27) il Convegno di studio *Il Novecento in Italia: un secolo laico?* Apre i lavori (ore 9) e presiede la prima sessione Cesare Pianciola, vicepresidente del Comitato. Seguono le relazioni: "La laicità dello Stato liberale e la sua crisi" (Paolo Bagnoli, Università di Siena); "Laicismo e clericalismo alla Costituzione" (Attilio Tempestini, Università di Torino); "Battaglie laiche nel secondo dopoguerra" (Marco Brunazzi, Università di Bergamo) e gli interventi del pubblico. La seconda sessione (ore 14,30), introdotta e presieduta da Lidia De Federicis, prevede la relazione "Laicità ed educazione: valori e metodi" (Clotilde Pontecorvo, Università "La Sapienza", Roma); la tavola rotonda su "Profili e problemi attuali della laicità" (Carla Rodotà, Loredana Sciolla, Ermanno Vitale, Adriano Vitelli), coordinata da Carlo Ottino, direttore di "Laicità"; il dibattito.

Comitato torinese per la laicità della scuola, via Donizetti 16 bis, 10126 Torino, tel. 011.6687258, e-mail laisc@arpet.it; Centro studi "Piero Gobetti", via Fabro 6, 10122 Torino, tel./fax 011.531429. Informazioni presso la Segreteria dell'Istituto di Studi storici "Gaetano Salvemini", via Vanchiglia 3, 10124 Torino, tel.011.835223, fax 011.8124456, da lunedì a venerdì ore 15-18.

Il bambino dimenticato

Il bambino dimenticato. Da soggetto di diritto a oggetto smarrito è uno dei seminari di formazione permanente per operatori dei servizi educativi e sociali, del ciclo "Agire nel sociale", promosso dai Cemea del Piemonte, con il patrocinio della Città di Torino. L'iniziativa, che si tiene a Torino il 23 e 24 febbraio (il 23 dalle 14.30 alle 18.30, presso Sfep, via Cellini 14; il 24 dalle 9.30 alle 13.00 e dalle 14.30 alle 18.30, presso il Convitto Umberto I, via Bligny 2 bis), è riconosciuta come aggiornamento per gli insegnanti (12 ore) dai Provveditorati di Torino, Asti, Alessandria, Cuneo, Verbania e Novara.

Cemea del Piemonte, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, e-mail cemea@ipsnet.it, www.piemonte.cemea.it



Manifesto per una didattica bruneriana

FILIPPO TRASATTI

Questioni e principi essenziali di una psicologia culturale (costruttivista). Parole chiave per una didattica ispirata al pensiero di uno dei più grandi psicologi di questo secolo, Jerome Bruner. Una scatola degli attrezzi utile per ripensare il senso dello stare a scuola, oltre che per riprogettare la didattica quotidiana

e

PAGINA
28

Protagonista della rivoluzione cognitivista negli anni Cinquanta-Sessanta, Bruner ha dapprima concentrato la propria attenzione sulle strategie di apprendimento e sui rapporti tra pensiero e linguaggio. Insoddisfatto da un'interpretazione troppo limitativa del cognitivismo, lo psicologo americano cominciò ad accentuare progressivamente gli aspetti della ricerca legati ai contesti e alle interazioni tra gli individui. La svolta avviene negli anni Ottanta, con un libro *La mente a più dimensioni*. Fin dal titolo Bruner dichiara che quello che era stato il fuoco del lavoro cognitivista dev'essere aperto a un'analisi prospettivistica, qual è quella proposta dal **costruttivismo**. L'attenzione si sposta su quel "tra" che è la mente e su come la mente costruisce il tramite tra l'uomo e il mondo esterno. Da qui è andato costruendo un programma di ricerca che ha come centro il problema del "fare significato" e di ciò che questo comporta in relazione all'educazione e alla scuola. E uno degli elementi più importanti di questo "fare significato", come attività umana di costruzione di spiegazioni e modelli del mondo, è per Bruner la narrazione, il pensiero narrativo a cui si sta dedicando negli ultimi anni.

Il pensiero narrativo

Riprendo qui liberamente alcuni elementi proposti da Bruner nel libro *La cultura dell'educazione* come questioni e i principi essenziali di una psicologia culturale (costruttivista), per trarne alcu-

ne parole chiave per un possibile manifesto di una didattica bruneriana.

1. Prospettiva: Coerentemente con l'approccio costruttivista si può affermare che il significato di qualsiasi evento è relativo alla prospettiva, al quadro di riferimento in cui viene interpretato. Questa necessaria diversità di prospettive è dal punto di vista educativo una ricchezza da sviluppare, attraverso quello che si può chiamare il "principio di tolleranza" e dall'altro richiede lo sviluppo di capacità metacognitive che permettano di cogliere la propria e l'altrui visuale sul mondo.

Per questo una delle conseguenze più importanti di questo principio è quella che potremmo chiamare la **didattica al plurale**, ossia la convinzione che non ci sia un solo approccio didattico valido per tutti a un argomento, ma al contrario che esso possa (e debba) essere presentato secondo prospettive e modalità diverse.

2. Limite: Non solo i singoli individui, ma anche una determinata cultura nel suo insieme ha dei limiti. Francis Bacon, agli inizi del XVII secolo, parlava di "idoli" o pregiudizi della tribù, ossia della specie umana, in quanto dotata di certe caratteristiche cognitive e di "idoli" o pregiudizi del mercato, ossia relativi ai sistemi linguistici dei quali ci serviamo per scambiarci informazioni e per costruire un mondo simbolico condiviso.

La conoscenza approfondita dei sistemi simbolici che utilizziamo, (si potrebbe chiamare "consapevolezza linguistica", dai linguaggi naturali a quelli specialistici) e la conoscenza delle nostre mo-

dalità di elaborazione e dunque dei nostri limiti, ma anche dei limiti della nostra cultura (si potrebbe denominare "fattore Montaigne"), sono ingredienti indispensabili per "fare significato", elaborare una cultura.

Un'applicazione importante di questo principio di fallibilità e finitudine, è quella che è stata definita una **pedagogia dell'errore** molto difficile per gli insegnanti. Una pedagogia dell'errore insegna a sbagliare senza paure, ma imparando a imparare dai propri errori. Spesso l'errore è caricato da tale carico valutativo negativo da essere inutilizzabile cognitivamente, mentre è assolutamente necessario che impariamo a vedere quali sono i nostri limiti attuali, dove, come e perché sbagliamo e in rapporto a quale criterio di valore. L'errore infatti non è il male assoluto: esso va sempre visto in relazione a un modello, a un canone che è stato posto in un certo periodo storico per certe ragioni. Ricordiamo le parole di Rodari: «Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la torre di Pisa».

3. Costruttivismo: Nella sua teoria costruttivista, Bruner riprende in sostanza le tesi di Nelson Goodman, sulla "costruzione dei mondi": la realtà che attribuiamo ai mondi è una realtà costruita. La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività del "fare significato".

Per l'educazione ciò significa dare ai giovani i mattoni per costruire mondi, ossia come si è già detto stimolare le attività riflessive e metacognitive. Ma un'altra importante conseguenza sul



piano didattico è che è necessario **riformulare ogni proposta in termini significativi**.

Il significato in questa prospettiva viene rimesso al centro della didattica, il che significa: essere sensibili ai contesti; essere sensibili alle relazioni; essere sensibili alla significatività di ciò che facciamo.

4. Interazioni: Gli uomini sono per natura animali interattivi e dialogici. È attraverso l'interazione che i bambini si appropriano dello strumento simbolico fondamentale, il linguaggio, dei significati e degli aspetti fondamentali della cultura in cui vivono. Attraverso la condivisione e lo scambio costruiamo intersoggettivamente i significati e la stessa realtà.

Anche da adulti continuiamo ad essere animali dialogici. Anche quando siamo soli dialoghiamo con noi stessi. In Occidente la fondamentale importanza del dialogo è riconosciuta teoricamente fin dall'epoca di Socrate e Platone.

Il **dialogo** diviene allora modello della comprensione; ossia riesco a comprendere meglio e più profondamente se metto in comune con l'altro attraverso il dialogo ciò che ho compreso. Il dialogo (anche il dialogo con se stessi) è quindi un elemento fondamentale non solo per la verifica della comprensione, ma proprio per l'acquisizione di una comprensione profonda.

Da quanto detto segue un'applicazione assai importante: la **cooperazione diviene la struttura portante della didattica**, ossia la cooperazione come norma e non come eccezione. Essa va intesa non solo come una forte risorsa affettiva, ma anche cognitiva. Ci sono situazioni in cui addirittura la cooperazione è necessaria e ineludibile.

5. Esternalizzazione: Formulato per la prima volta in questo modo dal pedagogista Ignace Meyerson, ma parte integrante del metodo dell'educazione attiva, questo principio afferma che **la funzione di ogni attività culturale collettiva è quella di produrre opere**, che abbiano un'esistenza propria, indipendentemente da quanto siano imponenti e originali. Perché produrre per forza? Sembra quasi di voler introdurre per forza un principio produttivo nella scuola. Le ragioni pedagogica di tale imperativo sono così sintetizzabili: in primo luogo le opere collettive producono solidarietà, creano comunità, ma anche creano modi di pensare comuni riconoscibili e scambiabili. Il gruppo

produce quello che gli storici delle "Anales" chiamavano *mentalités*, ossia stili di pensiero collettivi. Ma c'è un'altra ragione altrettanto importante a favore dell'esternalizzazione, ed è che l'opera ci permette di tradurre il pensiero in un prodotto che possiamo osservare da una certa distanza, su cui possiamo riflettere in seguito.

6. Strumentalismo: La cultura si è sviluppata in funzione di appropriazione del mondo da parte dell'uomo; può essere pensata come **scatola degli attrezzi** che ci permette di costruire collettivamente il mondo in cui viviamo. L'educazione è, tra le altre cose, la scelta di quegli attrezzi che meglio ci permettono di comprendere il mondo in cui viviamo e noi stessi.

7. Principio istituzionale: La scuola non è soltanto luogo di trasmissione del sapere, ma è anche istituzione che ha i suoi vincoli e le sue possibilità. Non solo. È un'istituzione interconnessa ad altre attività istituzionali che sono parte integrante di una cultura: la comunicazione, l'economia, la politica, la vita familiare, la vita religiosa. Tuttavia questa interazione è poco studiata perché si preferisce pensare alla scuola come un'isola in un non luogo che per conservarsi deve lottare contro lo spirito del tempo. È invece del tutto evidente come sia influenzata da mutamenti strutturali profondi che investono la cultura e con effetto ritardato la scuola. Due conseguenze da questa premessa: la prima è l'idea che le istituzioni sono creazioni umane collettive, non esistono senza le persone che le fanno funzionare in un certo modo e che all'interno delle istituzioni avvengono processi di decisione che devono essere resi sempre più trasparenti e condivisi; la seconda, nel progettare le attività scolastiche non si può non tener conto del contesto "antropologico", culturale e sociale in cui si sta operando. In altri termini, non dimenticare la **complessità**. Si tratta di non disgiungere mai il proprio lavoro da quello degli altri all'interno della stessa istituzione. Trovare momenti di raccordo ed eventuale ricomposizione, spazi di discussione e conflitto, ma anche di riflessio-

ne comune. Una didattica della complessità è una didattica implicitamente ecologica in quanto sempre tiene conto dell'ambiente in cui opera, ambiente istituzionale come pure ambiente sociale e naturale. La correlazione dei diversi piani, la capacità di ricongiungere segmenti che nella gran parte della vita sono disgiunti è propria del pensiero complesso.

8. Identità: La ricerca di Bruner è ancora aperta, ma ci sono alcune acquisizioni fondamentali:

a) dal punto di vista del costruttivismo, l'identità non ha nulla di naturale, ma piuttosto è qualcosa che viene costruito nel corso di una vita attraverso l'interazione tra Sé, il mondo delle cose e degli altri;

b) l'identità è qualcosa che non si limita all'individuo, ma è sempre condivisa, negoziata, costruita culturalmente. Un elemento essenziale per la costruzione del Sé, che non è solo autoco-scienza istantanea, ma anche "Sé esteso", è la memoria, ossia la capacità di vedere la propria storia come una sequenza continua e coerente.

Dunque la traduzione sul piano didattico, non tanto a livello della singola attività ma del progetto, è quella di un continuo processo di **valorizzazione dell'identità** e di supporto nell'acquisizione di un'identità più forte e flessibile.

9. Narrazione: Bruner ha dedicato diversi saggi a questo aspetto della sua teoria. Addirittura è arrivato a teorizzare una "svolta narrativa" del suo pensiero a partire dagli anni Ottanta. Si dà significato a sé e al mondo attraverso le storie, raccontando e raccontandosi.

La cultura si costruisce secondo Bruner attraverso il raccontare e il raccontarsi. Perciò, dice Bruner, un sistema educativo «deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto dentro la cultura. **Le scuole devono coltivare la capacità narrativa e smettere di darla per scontata**».

Le storie piacciono alle persone di ogni età. Basta vedere il consumo di storie prodotte da quei grandi fabulatori che sono i mezzi di comunicazione di massa. Nella narrazione si attivano naturalmente l'intelligenza linguistica e quella personale, ma anche attraverso il mimo e le immagini, le altre intelligenze. ●



Le cose che non so di lei

ANDREA BAGNI

Una sera tocca a me la supervisione dei riti notturni di mia figlia, e cercando l'apparecchio per i denti, mi trovo davanti ad una scatoletta verde a forma di tartaruga, che non riesco ad aprire.

Non capivo nemmeno qual era la parte su cui fare pressione e temevo di rompere tutto.

Allora è arrivata lei, mia figlia di nove anni, che se l'è aperta da sola (con l'aria di chi l'ha fatto mille volte), dicendomi triste — *mi vien da pensare che non sai niente di me, babbo*. Mi ha lasciato di stucco, come avrebbe detto il giovane Holden della sua sorellina. Ho cercato di scherzarci un po' sopra (le ho anche ricordato tutti i "bagnetti", i pannolini — perfino allacciati in piedi, con gesto rapido di cui andavo orgoglioso —, le cure che le ho dedicato da piccola. Roba che non si dovrebbe dire mai). Cercavo di difendermi. Forse mi sembrava davvero un po' ingiusta la critica. Ma l'esserci regolare, la quantità, l'ordinaria amministrazione della vita, ho capito subito che mi condannava.

Quel sapere di lei di tutti i giorni — dove stanno i calzini (quelli giusti per le scarpe di tela e quelli per gli scarponcelli), le figurine, le gomme, cosa c'è nel terzo cassetto — l'ho perduto molto presto, delegato alla mamma. Ma poi non proprio delegato: c'è una loro complicità, già femminile, un loro organizzare di vestiti, calze, creme per, apparecchi e occhiali, che mi ha tagliato subito fuori. Al massimo compriamo le scarpe insieme, in particolare gli anfibi, forse perché sono unisex — delle altre non so se si fiderebbe. Credo di no.

Alla fine se non ti occupi del suo spazio, dei suoi gesti abituali, del suo corpo di tutti i giorni, dello zaino per la scuola nel quale deve stare l'intera camera (*ma che c'hai dentro, pesa una tonnellata* — tutto *babbo, che devo averci...*) allora non sai niente di lei. Non c'è niente da fare, e non ci sono giustificazioni. Non siamo mica solo anima, oppure la nostra anima è molto materiale e *diffusa*: fatta di bisogni, oggetti, ritmi, abitudini, etichette da tagliare. Ha bisogno di cura. Delicatamente ordinaria, straordinariamente quotidiana. Io al massimo sono stato una presenza speciale, forse anche più attenta al mio desiderio di fare il padre "nuovo", di sinistra, che non ai suoi bisogni, molto meno simbolici ed episodici.

Mi viene da pensare tutto questo quando sono in classe con ragazzi e ragazze già grandi.

Penso che forse esiste una specie di bella routine dello studio, una serie di abitudini "intime" e un po' rituali, che vanno sapute, organizzate con pazienza, se si vuole avere cura, sapere qualcosa di sé e del mondo. Apparecchiature per la mente, scatolette da aprire mille volte, lentamente. Spazi e tempi, comportamenti perfino fisici: una tavola un libro una lampada una sedia (e un geranio, direbbe Emily Dickinson). Ritmi e pause e oggetti di cui abbracciarsi.

Ricordo una breve esperienza di scuola per adulti: comprare quaderni e penne, portare i libri, sottolineare e prendere appunti — sembrava una sorta di rito sacro, di iniziazione (di "seconda generazione", forse come una rinascita, per chi aveva perduto la prima e forse per quello la sentiva preziosa). A turno portavano il caffè e i biscotti e si faceva la pausa intorno al fornellino dell'aula di scienze, aspettando che passasse. Non ho mai più sentito tanto valore dato al sapere e alle relazioni di gruppo in cui si condivide e vive.

Mi domando se quella bella routine riesco a trasmetterla e penso di no. Ragazzi e ragazze delle mie classi vanno benino sullo straordinario, nelle attività creative, nelle cose speciali. Sulle piccole abitudini dello studiare mica tanto. Se si verifica che una cosa si può fare con passione, quasi per piacere, finisce che passa il messaggio che dove non c'è passione o piacere si può non fare.

Un po' penso che io non sono così, che *non sappiano niente di me*. Ma poi mi domando, chissà se è vero. ●

le culture



Arrivano i saraceni

MAURIZIO DISOTEO

Negli ultimi mesi, sostenuta dalle dichiarazioni di eminenti personaggi del clero cattolico e di alcuni dirigenti politici della destra si è sviluppata nel nostro paese una singolare crociata contro “l’islamizzazione dell’Italia”. La campagna si fonda su alcuni pregiudizi e luoghi comuni abbastanza diffusi e su una visione confusa dell’Islam, largamente presenti anche nella sinistra



PAGINA
31

Le preoccupazioni espresse potrebbero in realtà far ridere, data la minoranza ancora esigua costituita dai musulmani in Italia e dai pochi spazi a loro disposizione. Tuttavia la questione merita di essere approfondita per almeno due ragioni, di natura sociale e politica.

Dal punto di vista sociale, è innegabile che la presenza islamica in Italia, ancorché oggi ancora limitata rispetto ad altri paesi europei, andrà aumentando nei prossimi anni.

Sul piano politico, invece, è evidente che la destra e i settori dell’integralismo cattolico sfruttano la paura di una presunta e improbabile “islamizzazione” per sostenere le loro campagne contro l’immigrazione e per il rilancio di un controllo cattoclericale sulla vita civile, politica, culturale e scientifica italiana.

È infine evidente che la campagna contro l’“islamizzazione” dell’Italia si fonda su alcuni pregiudizi e luoghi comuni abbastanza diffusi e su una visione confusa dell’Islam, purtroppo largamente presenti anche nella sinistra.

Islam e mondo arabo

Un primo luogo comune che viene proposto con ossessiva ricorrenza è l’identificazione di musulmano e di arabo. Esistono evidentemente delle ragioni storiche, relative alla nascita e alla prima diffusione dell’Islam che sostengono questa identificazione, oggi comunque arbitraria.

L’Islam è la religione prevalente del mondo arabo, ma è diffuso molto oltre tali confini; per converso, non tutti gli arabi sono musulmani, esistendo arabi cristiani, ebrei o non praticanti alcuna religione.

L’assimilazione del concetto di “islamico” a quello di “arabo” appare quindi infondata.

Questa identificazione rende talvolta abbastanza patetiche le uscite della destra, come nel caso della contestazione dell’apertura della moschea di via Meda a Milano, dipinta dalla Lega e dal Polo come una possibile invasione del quartiere da parte di immigrati,

magari clandestini e malintenzionati. In realtà, l’iniziativa in questione, anche se rivolta a dare uno spazio di preghiera a tutti i musulmani, indipendentemente dalla loro nazionalità, è partita da un gruppo composto prevalentemente da italiani raccolti intorno alla *Coreis* (Comunità religiosa islamica), che già da anni ha una propria sede in via Meda e che certamente non ha mai costituito un problema di ordine pubblico.

Questo caso, tra molti altri, dimostra la strumentalità e la superficialità di molte affermazioni.

La pretesa di far coincidere l’identità musulmana con quella araba risponde a due diverse intenzioni politiche.

La prima è quella di dare all’Islam un’identità “etnica”. Il termine di *etnia* viene spesso associato a identità ancestrali, a un immaginario che ha qualcosa da condividere con il “sangue”. Fatto salvo che, dal punto di vista antropologico, il concetto di *etnia* è ormai correntemente considerato una costruzione culturale, è ben difficile ritenere, anche in tale

prospettiva, i musulmani come un'etnia. Tutto questo a dispetto, per esempio, di molti articoli apparsi sulla stampa italiana durante la guerra in Jugoslavia, in cui spesso i musulmani venivano definiti proprio come *etnia*.

La seconda intenzione, non meno truffaldina, vuole proporre l'idea che un'eventuale espansione dell'Islam in Italia sarebbe dovuta solo a un'invasione di immigrati arabi (e quindi islamici), anziché a un naturale processo di "traffico delle culture".

In entrambe i casi, comunque, si vuole dipingere un'eventuale crescita dei fedeli musulmani come un'occupazione dell'Italia proveniente dall'esterno e non come una normale e pacifica trasformazione della società italiana ed europea in un momento di enormi cambiamenti planetari. A tutto questo si deve aggiungere che il carattere etnico-tribale attribuito all'Islam è funzionale a scatenare le paure più irrazionali e a predisporre i cittadini all'intolleranza.

L'Islam come regola della vita civile

Un argomento che viene spesso usato per giustificare le paure di un Islam incompatibile con la vita civile italiana è quello secondo il quale la religione islamica proporrebbe una totale compenetrazione di religione e di politica.

È piuttosto singolare che questa contestazione venga posta proprio nel momento in cui le gerarchie cattoliche tentano, con tutti i mezzi, di estendere un controllo religioso su ogni aspetto della vita italiana.

Sono sotto gli occhi di tutti i recenti interventi vaticani sulla scuola, la ricerca scientifica (trapianti, cellule staminali ecc.), gli stili di vita pubblici e privati dei cittadini (famiglia, omosessualità, ecc.), che pongono pesanti ipoteche sulla laicità del nostro stato.

Indubbiamente, l'Islam si pone, in molti casi, come regolatore della vita politica e sociale dei cittadini, ma nessuna religione è esente da questo tipo di atteggiamento, non certo quella cattolica in Italia o quella ebraica in Israele, paese a cui raramente vengono attribuite le caratteristiche teocratiche di cui in genere vengono accusati i paesi musulmani.

Ancora più irritante è, comunque, in una prospettiva laica, l'idea che l'Italia dovrebbe difendere la sua identità "cattolica" dalla contaminazione islamica.

Mi chiedo se queste posizioni non siano eccessivamente sbilanciate nel ritenere che tutti gli italiani siano cattolici e che

abbiano una particolare passione nel difendere l'identità cattolica del nostro paese. Nessuno nega che la cultura e le tradizioni cattoliche siano molto importanti, in Italia, ma almeno si dovrebbe rispettare chi è italiano ma non vuole essere arruolato per forza nel novero dei cattolici.

Ancora una volta, al di là della ragione, che vedrebbe una sana e positiva coesistenza di più religioni e magari di persone non credenti, prevale l'idea del muro contro muro, dell'"etnia" contro "etnia", italiani cattolici contro arabi musulmani.

La questione vera, evidentemente, è ancora quella di voler riaffermare in modo unilaterale il potere della chiesa cattolica in Italia, accompagnato da progetti politici che agitano in modo demagogico l'opposizione a un'immigrazione peraltro naturale ed inevitabile nell'attuale contesto mondiale.

Pregiudizi e pregiudizi

Sulle abitudini dei musulmani, ma ancor più grave, sulla loro religione, sono stati sparsi a piene mani, negli ultimi anni, molti pregiudizi volti a descrivere in modo negativo la loro fede e i loro comportamenti.

In particolare, molte critiche si sono levate contro il ruolo sociale subalterno che l'Islam attribuirebbe alle donne.

È importante ricordare che l'Islam, per la sua storia e la sua diffusione, non può essere affrontato e analizzato come un fenomeno unico, senza tenere conto dei legami e degli intrecci che esso ha costruito e costruisce nei diversi paesi e culture, con le strutture economiche, le società preindustriali e quelle industriali, le pratiche sociali e religiose dei diversi popoli con cui è venuto in contatto.

L'Islam è un mondo variegato e in continuo movimento, difficilmente schematizzabile in un solo modello; anche la condizione della donna nell'Islam è quindi diversa e mutevole nelle diverse situazioni socioeconomiche, nei vari e paesi e spesso nelle diverse regioni dello stesso paese. Una differenza importante è, per esempio, quella tra l'ambiente cittadino in cui l'inserimento della donna nel mondo dell'istruzione e del lavoro è più facile e quello della campagna, dove tali processi sono più complicati. Ma questa condizione femminile, nel rapporto città-campagna, non è probabilmente specifica del mondo islamico, riguardando anche molte altre situazioni. Appare quindi nella sua strumentalità il

tentativo che viene proposto da molti organi d'informazione di far coincidere la condizione della donna islamica sempre con quella del paese in cui essa vive nelle condizioni che sono ritenute le peggiori. Così, all'Iran di Khomeini, dopo l'avvento al potere di Khatami, si è provveduto a sostituire nell'immaginario dei nostri media la donna islamica-iraniana con quella islamica-afgana.

La visione della donna nel mondo islamico viene così fatta coincidere con quella delle donne afgane, frutto di una lettura caricaturale e delirante dell'Islam, che, giova ricordarlo, è propria dei *Talebani*, che si sono insediati al potere con il determinante aiuto in chiave anticomunista e di potere regionale degli Usa e di Benazir Bhutto, nota per le sue posizioni di valorizzazione del ruolo delle donne nel mondo islamico (ma gli interessi di potere vanno ben oltre la vita delle donne afgane). La condizione della donna nel mondo islamico è quindi da affrontarsi con una maggiore attenzione e tenendo conto delle grandi diversità che percorrono tale mondo, avendo anche un atteggiamento rispettoso delle stesse donne musulmane, che sono tutt'altro che incapaci di giocare un loro ruolo nella società, anche se in forme e con atteggiamenti diversi da quelli maggioritari in molti paesi europei.

Il mondo islamico è popolato da donne che studiano, lavorano, fanno ricerca, si dedicano alle arti, si impegnano politicamente. Ma la politica dei grandi mass media italiani ignora massicciamente tutto ciò: quando si parla di donne musulmane la discussione cade subito sul "velo", l'escissione e l'infibulazione.

Il "velo" non è chiaramente prescritto dal Corano ed è entrato nell'Islam attraverso influenze cristiano-orientali; questo uso sembra comunque essersi diffuso tra le classi alte cittadine degli arabi islamizzati in seguito all'incontro con le classi alte bizantine (cristiane) che seguivano tale usanza e coincide con la sedentarizzazione dei gruppi nomadi e la distinzione tra spazi "pubblici" e "privati". Inoltre, l'usanza del "velo" è attestata in tutto il bacino del Mediterraneo da tempi antichissimi e per quanto riguarda le "religioni di Abramo" essa è segnalata già nell'Antico Testamento (Gen. 24, 63-65). La questione del "velo", poi è davvero troppo diversificata nei diversi paesi e regioni per poter essere affrontata come unica. Esistono infatti tanti "veli", quello ereditato dalle antiche società patriarcali, quello delle casalinghe, quello delle studentesse, che hanno ciascuno una motivazione, non sempre ideologica ma talvolta pratica. Il problema vero è che

La pretesa di far coincidere l'identità musulmana con quella araba risponde a due diverse intenzioni politiche: dare all'Islam un'identità "etnica" e proporre l'idea che un'eventuale espansione dell'Islam in Italia sarebbe dovuta solo a un'invasione di immigrati arabi (e quindi islamici), anziché a un naturale processo di "traffico delle culture"

L'Islam, nella sua diffusione, ha incontrato sul suo cammino tradizioni e costumi di diversa origine culturale e sociale e alcuni di questi costumi sono stati, in modo variabile e cangianti, assorbiti nella vita sociale e ritenuti parte integrante dell'Islam.

Giova per esempio ricordare che la pratica della circoncisione maschile, presente ovunque nei paesi islamici, non è prescritta rigorosamente da alcun testo, ma fortemente raccomandata dalla tradizione successiva, che peraltro si ricollega agli usi degli arabi non musulmani seguenti ad Abramo.

Tutte le religioni che hanno una grande diffusione sono soggette a questi processi: il cattolicesimo si è spinto in questo senso molto oltre l'Islam, non limitandosi all'integrazione di alcuni usi e pratiche sociali, ma dando persino luogo a religioni sincretiche, come nel caso, per esempio del *vodu* haitiano.

Per quanto riguarda poi la questione dell'escissione e dell'infibulazione, si può solo dire che si tratta di pratiche, ancora diffuse anche se fortunatamente in decadenza, presenti in alcuni paesi africani ma che non hanno alcun riscontro nell'Islam e che sono attualmente vietate in diversi paesi a maggioranza musulmana.

Guardando più propriamente alla storia dell'Islam è bene ricordare che l'opera del profeta Muhammad fu rivolta con particolare attenzione al miglioramento della condizione della donna, relativamente al contesto in cui si svolse, vale a dire quello del VII secolo d.c., con l'introduzione di importanti modifiche relative, in particolare, al diritto di famiglia (eredità, divorzio, ecc.).

Certamente esistono passaggi, nel Corano, che alimentano esplicitamente l'idea che la donna sia un gradino al di sotto dell'uomo, ma è abbastanza semplicistico attribuire le situazioni di svantaggio della donna in alcuni paesi del medio ed estremo oriente solo all'Islam. La condizione della donna in tali paesi

è determinata da una pluralità di condizioni, all'interno delle quali l'Islam è un fattore decisivo ma non certo unico, e spesso le donne si trovano in una situazione peggiore di quanto il Corano non detterebbe.

Inoltre, non si deve dimenticare che se l'Islam attribuisce alla donna una posizione inferiore all'uomo, ciò avviene anche nella religione cattolica, a cui si vorrebbero assimilare la cultura e le tradizioni italiane.

Il "rifiuto dell'integrazione" e la questione della "reciprocità"

Un'altra singolare e infondata affermazione riguarda il presunto rifiuto che i musulmani opporrebbero all'integrazione e al rispetto delle leggi italiane e alle loro abitudini di vita che li renderebbero incompatibili con la vita civile italiana.

Questa singolare affermazione non tiene conto che la presenza Islamica nel nostro paese, anche se numericamente ridotta, non è una novità e in Italia vivono da molti anni musulmani di origine straniera oppure italiani che non hanno alcun problema dal punto di vista dell'integrazione sociale.

È anche bene ricordare che la cultura islamica, tra l'altro, ha contribuito, in parte, a creare alcune delle nostre abitudini, parole, nomi e cognomi, in particolare, ma non solo, attraverso il periodo della dominazione araba su parte dell'Europa meridionale, tra cui alcune regioni italiane.

Uno dei costumi musulmani che vengono spesso citati come inconciliabili con la nostra cultura è la poligamia.

È noto che il Corano consente ai maschi musulmani di essere poligami, anche se con il limite di quattro mogli a condizione di trattarle in modo paritario. Tanto che nel testo è contenuta, in seguito, una considerazione sull'impossibilità di tale trattamento paritario che

sembra contraddire la liceità della poligamia.

Al di là di dispute dottrinarie che non sono l'oggetto di questo contributo, va tuttavia sottolineato che la poligamia è un istituto in rapido regresso in molti paesi del medioriente anche a causa del mutare della situazione sociale e politica; alcuni paesi peraltro hanno anche abolito questo istituto dal proprio codice civile (la Tunisia, per esempio, già dal 1956).

Un'altra questione che viene spesso sollevata dalle destre, in particolare per opporsi alla costruzione di luoghi di culto musulmani, ma per poi giungere, di fatto, alla totale negazione di diritti per i musulmani, in particolare se immigrati, è quella della cosiddetta "reciprocità".

In sostanza, non si potrebbe dare piena cittadinanza all'Islam perché nei paesi musulmani i cristiani non sarebbero liberi di praticare la loro religione. Anche questa posizione non è corretta, in quanto nella quasi totalità dei paesi musulmani le pratiche religiose non islamiche e in particolare quelle cristiane sono libere. Non solo, ma molti paesi islamici hanno promosso leggi e normative che riconoscono nel calendario le feste cristiane come quelle musulmane, oltre a promuovere accordi collettivi e individuali sul giorno settimanale festivo.

Tuttavia, tutto ciò non sembra essere considerato dagli allarmisti dell'"invasione islamica", presenti in Italia come in altri paesi europei. Per esempio, in Francia, dove i musulmani raggiungono ormai il 10%, la questione viene agitata come un grave problema di "islamizzazione" del paese. Una percentuale analoga (cioè il 10%) di cristiani copti è presente in Egitto, ma nessuno ha mai gridato al rischio della "cristianizzazione" dell'Egitto.

La questione della rappresentanza

Non c'è dubbio che, per condurre qualunque persona, immigrata o no, verso il rispetto delle leggi e delle norme sociali la via migliore sia quella di riconoscerne i diritti di cittadinanza (economici, sanitari, politici e, in questo caso, religiosi).

Questa è la vera reciprocità, vale a dire chiedere il rispetto delle leggi all'interno di un quadro di garanzia sostanziale e formale dei diritti civili e politici.

In realtà è evidente che la destra si professa contro l'immigrazione in modo strumentale, in quanto tutti ormai sanno che l'immigrazione, oltre a essere un

fatto storico normale e inarrestabile è anche necessaria per la nostra economia. Tuttavia, è meglio che l'immigrato lavori in nero, senza contratto né contributi per favorire, oltretutto indebolendo il potere contrattuale dei lavoratori italiani e degli immigrati regolari.

Tuttavia, chi è senza diritti e vive una condizione di marginalità non può sviluppare un senso di cittadinanza, che si può fondare solo su una parità di diritti e di doveri.

Limitandoci all'aspetto del problema che riguarda il riconoscimento dei diritti di culto e di pratica religiosa islamica, si sente spesso dire che una convenzione tra Stato italiano e Comunità islamica sarebbe impossibile perché i musulmani non hanno una rappresentanza unitaria sufficientemente autorevole. Questa situazione deriva dal fatto che l'Islam non ha una gerarchia ecclesiastica unitaria rappresentativa e una "Chiesa" come la religione cattolica; tuttavia è pur vero che in Italia esistono diverse associazioni, diversamente significative della realtà islamica; tra queste alcune hanno da tempo proposto anche degli articolati protocolli di convenzione con lo Stato.

Il problema, come sempre, è di volontà politica. Non si vede perché lo stato italiano non possa arrivare a una discussione aperta con le diverse realtà rappresentative del mondo islamico, anche se fa-

centi capo ad associazioni diverse. Quando ciò non fosse possibile, si potrebbero trovare altre soluzioni, come quella adottata già da un paio d'anni dal Belgio, dove interlocutore dello Stato è un consiglio islamico eletto da tutti i musulmani, stranieri e belgi, che tiene conto della necessità di rappresentare tutte le diverse componenti confessionali e nazionali.

Il problema è quindi essenzialmente politico: si vuole agitare di fronte all'opinione pubblica la paura di un'invasione arabo-islamica che porterebbe allo sconvolgimento della vita sociale italiana facendo leva sulla disinformazione, sulla confusione e sull'irrazionalità.

In realtà, dietro a tutto ciò stanno solo la propaganda politico-elettorale della destra, gli interessi dei gruppi economici ad essa legati e la volontà della Chiesa cattolica (almeno nei suoi vertici e nelle sue componenti più integraliste) di riaffermare il suo potere sulla società italiana, assimilando la cultura e le tradizioni italiane al cattolicesimo.

Sarebbe comunque ingiusto chiudere questo contributo senza rilevare che forti pregiudizi sono presenti anche nella sinistra italiana che spesso avalla una visione superficiale dell'Islam e che, dal punto di vista politico, sembra spaventata dall'idea di affermare cose che si presuppone siano in contrasto con il senso comune corrente. ●

Per Gazzella

Prosegue l'iniziativa *Per Gazzella* lanciata lo scorso dicembre dal *Coordinamento Genitori Democratici* per aiutare le bambine e i bambini palestinesi feriti dall'esercito israeliano e dai coloni dall'inizio dell'Intifada (sono un migliaio i bambini di meno di 14 anni feriti e oltre 100 quelli morti). La campagna, che prevede l'invio di 110.000 lire (50 dollari) al mese per sei mesi a una bambina o a un bambino colpito, prende il nome da Ghazalah (*Gazzella*), una quattordicenne di Hebron ferita gravemente alla testa da un soldato israeliano mentre rientrava a casa da scuola.

All'appello hanno già risposto positivamente il Cidi, l'Associazione dei Maestri cattolici, molti insegnanti, scrittori, psicologi, medici che professionalmente si occupano di preadolescenti, ma soprattutto molte persone amiche dei bambini.

Coordinamento Genitori Democratici, via G. Cardano 135, 00146 Roma, tel. 06.5587336, fax 06.5585326, e-mail cgdnaz@rm.ats.it, conto corrente bancario n. 15488 (Abi 1030, Cab 3203), Monte dei Paschi di Siena, agenzia n. 3 di Roma, specificando come causale "Per Gazzella".



Celimondo - Spazio educativo per la mondialità

BIANCA DACOMO ANNONI

«Per vedere il mondo vieni con noi a Celimondo!», dice lo slogan di presentazione di *Celimondo - spazio educativo per la mondialità*, inaugurato a Milano il 16 dicembre scorso. A Celimondo le classi possono visitare mostre, partecipare a incontri informativi e formativi, realizzare percorsi di educazione alla mondialità, all'intercultura, utilizzare strumenti multimediali per comunicare, per informarsi sui temi dei rapporti Nord/Sud, per dar voce al Sud del mondo, per cercare notizie, per prendere contat-

to con agenzie di informazione, per visionare video e diapositive, utilizzare CD-Rom, avviare contatti con le comunità straniere presenti sul territorio, partecipare a laboratori di animazione teatrale, preparare viaggi di turismo responsabile. Le classi interessate a trascorrere una mattinata presso Celimondo (temi da trattare e modalità della visita verranno concordati all'atto della prenotazione) possono telefonare al numero 02.86984597.

Tra le prime iniziative svolte:

un concerto degli allievi della scuola "Mondomusica" di Milano e la mostra sulla creatività del bambino africano "Vuoi giocare con noi?". "Vuoi giocare con noi?", così come la "Passeggiata in Africa" (una mostra sugli ambienti naturali africani e su progetti di sviluppo rispettosi dell'ambiente e della cultura dei popoli) è disponibile anche per eventuali esposizioni a scuola.

Celimondo è stato realizzato dal Ce.L.I.M., una organizzazione non governativa che si occupa della realizzazione di

progetti nei Paesi del Sud del Mondo, prevalentemente in Africa, e che da anni, in collaborazione con gli insegnanti, svolge attività didattiche interattive di educazione alla mondialità, alla pace, allo sviluppo, all'interculturalità per classi che vanno dalla scuola per l'infanzia alla secondaria superiore.

Celimondo, piazza San Giorgio 2, 20133 Milano, tel. 02 86984597 - 02.58316324, e-mail celimondo@mcilink.it; www.unimondo.org/celim

de rerum *natura*

Umanità in leasing

ANDREA ROSSO

▼ Nel suo ultimo libro (*L'era dell'accesso*, Mondadori, 2000) Jeremy Rifkin, l'"economista estremista" della *Foundation on Economic Trends*, insiste sul fatto che il valore economico sta ormai tutto nelle idee e niente negli oggetti. Il margine lordo delle attività industriali, inferiore al 30%, autorizza la gratuità degli oggetti, in vista dei profitti ben più rilevanti (50% e più) che derivano dalla fornitura di istruzioni sul funzionamento degli oggetti stessi. «Nell'era della new economy la parola chiave è accesso. Non conta possedere qualcosa, ma poterla utilizzare». Nel linguaggio della biologia, l'osservazione di Rifkin potrebbe suonare così: «la struttura è gratis, la funzione a pagamento».

Ma gli oggetti biologici prodotti dall'industria, rientreranno nella regola di Rifkin? Per ora, nel mondo senza materia dei venditori e consumatori di funzioni, i pezzi di corpo bisogna ancora comprarsi (chi può). I nuovi processi bio-industriali (assemblaggio di organi intra e interspecifico, programmazione genica, rideterminazione cellulare) sembrano portare tutti alla vendita di strutture (oggetti) più che di servizi. Ma la vendita (o donazione gratuita) dei pezzi di ricambio (organi, tessuti, cellule) è ormai una tecnologia rozza, rispetto alle possibilità "creative" aperte dalla genetica e dall'embriologia commerciale.

Presto potremo comprare un occhio o un cuore o un dito completamente nuovi (anziché farceli regalare o comprarli da un altro, vivo o morto che sia). Nuovi, non di plastica o di metallo. Fatti modificando parti di noi stessi o di altri, ma anche prodotti ex novo.

Forse, quando avranno raggiunto la loro maturità tecnologica, i pezzi di uomini e donne — o uomini e donne interi, non è forse la scienza inarrestabile? —, saranno distribuiti completamente gratis. La prospettiva di generare un margine lordo adeguato per il prodotto "umanità" porterà a un pianeta di corpi regalati. Sarà impossibile farli funzionare da soli,

Il commercio di uomini interi (i migranti, i bambini) e quello di uomini a pezzi (organi, cellule, geni) è il più grande affare che si sia mai visto. Business in qualche modo definitivo. Novità strutturale — non è più la sola funzione ad essere in vendita, ma la struttura stessa — che frana sulle teorie dell'agire sociale come sullo statuto della biologia, sulla tradizione etica e sulle stesse regole economiche e costringe a ragionare su più piani e tra più campi. La biologia che si insegna a scuola non può più essere pura documentazione dell'esistente. Deve saper delineare gli scenari che si preparano e le forze economiche che li controllano

e questo chiuderà la giornata economica in attivo.

Anche le cortecce cerebrali saranno distribuite gratis, come schede di software elettrochimico. E ci saranno, questo è sicuro, adeguate protezioni commerciali. Non solo amministrative, come leggi e brevetti, ma qualcosa di simile al gene "terminator", che impedisce già oggi agli agricoltori di disporre liberamente delle sementi vendute loro da Monsanto, uccidendole.

Una volta distribuite le nuove macchine biologiche, le grandi major avranno cura non solo della nostra capacità di conoscere e comprendere, come avviene oggi, ma anche del nostro set molecolare e cellulare.

Genetica e neuroscienze hanno già mostrato il limite dei concetti di popolazione e di specie. Faranno ben presto traballare quello di individuo. Nel pianeta che si prepara al leasing globale noi avvertiamo acutamente una perdita di controllo della nostra mente, l'ingiustizia delle decisioni prese fuori da noi stessi. Presto potremmo non sapere

qual è il corpo che percepirà questa pre-occupazione e dove esso abbia avuto origine. Quando? La mappa neurofunzionale del cervello umano è ormai in fase avanzatissima, almeno per quanto riguarda le regole di correlazione, il resto verrà presto. Quindici anni fa, tutte le più autorevoli istituzioni scientifiche giuravano alla stampa che la clonazione nei mammiferi era "strutturalmente impossibile". Quindici anni fa. ●

NOTA

Tre bei libri su questo argomento: John Harris, *Wonderwoman e Superman*, Baldini & Castoldi; Peter Singer, *Ripensare la vita*, Il Saggiatore, Marcello Cini, *Il paradiso perduto*, Feltrinelli. Jeremy Rifkin è presidente della *Foundation on Economic Trends* di Washington, e della *Greenhouse Crisis Foundation*. Insegna alla *Wharton School of Finance and Commerce*. In italiano sono usciti: *Entropia*, "I nani", Baldini e Castoldi; *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, "I nani", Baldini e Castoldi; *Il secolo biotech. Il commercio genetico e l'inizio di una nuova era*, "I saggi", Baldini e Castoldi; *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, traduzione di Paolo Canton, Mondadori (Saggi. Frontiera).

La vendetta della merceologia

GIORGIO NEBBIA

Morta nelle Scuole medie, la merceologia agonizza anche nelle Università dove i docenti sono sempre più spesso di estrazione economica e, se hanno seguito un corso universitario di merceologia, sono in genere privi di educazione e conoscenze chimiche e naturalistiche. Lo stesso nome “merceologia” sta lentamente scomparendo, sostituito da altri in cui figura il termine “tecnologia” considerato più politically correct e accettabile. Eppure, ogni giorno di più, come diceva il titolo di un articolo di *The Economist*, si dimostra che “il potere è alle merci”

Nel corso del Settecento l'Europa fu invasa da un mare di nuove merci: il coke e il catrame ottenuti dal carbone, nuovi tipi di ferro e acciaio, la soda artificiale, i coloranti provenienti dall'America e dall'India, la gomma importata dal Brasile, nuove fibre tessili e alimenti sconosciuti come la patata e il pomodoro e il mais, il caffè proveniente dall'Arabia e dall'Africa. Ciascuna merce con le sue brave frodi, tanto che fare il mercante diventava una cosa sempre più difficile e richiedeva informazioni e consigli ottenibili dalla botanica, dalla chimica, dalla mineralogia. Le tecniche di trasformazione delle varie materie apparivano, ai filosofi, così affascinanti da meritare una enciclopedia, quella appunto delle arti e dei mestieri, che saldava le scienze con le pratiche manifatturiere e commerciali. Tanto che, alla fine del Settecento, un professore tedesco di economia, agraria (e anche curioso cultore di storia delle invenzioni), un certo Johann Beckmann (1739-1811), suggerì che i commercianti avevano bisogno di qualcuno che gli insegnasse, a livello universitario, i caratteri e i nomi delle merci nell'ambito di una disciplina autonoma che Beckmann chiamò Warenkunde, in italiano “merceologia”.

I primi decenni dell'Ottocento videro sorgere le prime scuole politecniche, le prime scuole di commercio, la chimica

e la fisica sembravano mantenere le promesse di nuove forme di energia come l'elettricità, di nuovi prodotti come il cloro, lo zucchero, l'acido solforico, i concimi. L'economia poteva progredire soltanto utilizzando le cose offerte dalla natura e trasformate dall'ingegno umano. Erano le cose che contavano e non a caso qualsiasi trattato di economia, da Adamo Smith a Marx, cominciava con un capitolo intitolato: “Le merci”. E Marx riconobbe la grande importanza delle cose materiali rispetto ai soldi, tanto che nel primo libro del *Capitale* comincia proprio spiegando che le merci hanno un valore di scambio, misurato dal denaro scambiato per ottenerle, e un valore d'uso. E continua sostenendo che non intende trattare del valore d'uso, perché se ne occupa una speciale disciplina, la Merceologia, appunto, ma del valore di scambio e va avanti per tremila pagine con la sua critica di come il capitalismo governa tale valore.

Da scienza delle “noci di Sorrento” a storia naturale delle merci

La merceologia come materia di insegnamento cominciò a trovare spazio anche in Italia nelle prime scuole tecniche commerciali e negli Istituti su-

periori di Commercio (quello di Trieste, sotto l'Austria, quello di Bari a partire dal 1886, quello di Napoli e poi tutti i successivi). Queste scuole superiori avevano dei laboratori chimici, che offrivano anche assistenza agli imprenditori locali, e un museo merceologico in cui venivano raccolti e classificati i vari prodotti, riconoscibili e confrontabili a disposizione del pubblico.

Sono poi passati i decenni; negli anni Trenta del Novecento le scuole superiori di commercio sono diventate Facoltà universitarie di economia e commercio e il peso dei docenti di merceologia e degli studi merceologici è andato declinando. Quando sono entrato in un Istituto di Merceologia, a Bologna, nel 1946 ero uno studente di chimica e chimici erano quasi tutti i docenti; alcuni per genuina vocazione e passione merceologica, altri come rifugio in mancanza di cattedre chimiche più prestigiose.

Era un curioso, affascinante, destino essere un chimico in una facoltà composta di economisti e giuristi, divertente sotto alcuni aspetti, faticoso quando si trattava di chiedere di potenziare laboratori e strumenti di misura a colleghi abituati a studiare sui libri e a casa propria. E poi questo nome “merceologia” si prestava a ironie talvolta meritate se si pensa che alcuni dei nostri colleghi tenevano corsi di merceologia descrittivi e noiosi e davvero anche inutili: uno dei più anziani merceologi si vantava di riuscire a svolgere tre lezioni sulle “noci di Sorrento”.

La merceologia era troppo importante per essere lasciata alla scienza delle “noci di Sorrento”; nel 1948 Walter Ciusa (1906-1989), che insegnava a Bologna e nel cui laboratorio ho cominciato io stesso gli studi, capì che le conoscenze merceologiche potevano essere utili a professionisti che avrebbero dovuto occuparsi di economia e di commercio soltanto se avesse insegnato non solo i caratteri delle merci, ma soprattutto i processi, i cicli, con cui le materie della natura vengono trasformate in merci e i vari usi delle merci stesse.

Ci sarebbero voluti alcuni decenni prima che questa idea fosse ascoltata e apprezzata. Curiosamente è stata proprio la contestazione “ecologica” a mettere in luce tutta l'importanza della conoscenza delle merci e dei loro cicli produttivi. L'impoverimento delle foreste e delle miniere deriva dal fatto che il loro sfruttamento è richiesto dalla fabbricazione e dal consumo di sempre nuove merci in crescente quan-

È stata la contestazione "ecologica" a mettere in luce tutta l'importanza della merceologia. Ma quando si è cominciato a parlare di "storia naturale delle merci" la merceologia era stata già condannata: testi scadenti, competenze disperse, cattedre incomprensibili, predominio dell'economia "senza natura"

tità. Nello stesso tempo l'inquinamento delle acque e dell'aria deriva dai "cicli produttivi" con cui le materie prime e le risorse naturali sono trasformate in merci e dai caratteri delle merci avviate alle operazioni di "consumo".

Povera merceologia

E col passare del tempo si è cominciato a parlare di "storia naturale delle merci", di rifiuti come "merci" suscettibili di trasformazione e riciclo in altri prodotti, di caratteristiche "merceologiche" dei rifiuti.

La vendetta delle conoscenze merceologiche è arrivata, però, troppo tardi. La merceologia, insegnata in alcuni istituti tecnici, quelli "femminili", come si chiamavano, e quelli "commerciali", fu spazzata via dalle nuove riforme che hanno portato allo smantellamento anche dei laboratori chimici e dei musei e delle biblioteche merceologiche che alcuni Istituti tecnici avevano gelosamente conservato e salvato. Purtroppo in molte scuole medie superiori la merceologia è stata spesso insegnata da laureati che consideravano questa destinazione un ripiego, che non amavano e forse non capivano la merceologia e le sue implicazioni anche sociali e politiche.

Del resto negli stessi studi universitari chimici o naturalistici, i quali, a mio parere, sono gli unici in grado di fornire le basi conoscitive necessarie ai docenti di merceologia — la chimica non è forse la ragioneria della natura? — non è mai stato inserito un insegnamento di merceologia, che pure era una disciplina cugina, se non proprio sorella, della chimica. Per cui un chimico o naturalista che fosse andato ad insegnare merceologia non aveva mai seguito un corso universitario di tale materia. Nello stesso tempo un laureato in economia e commercio, che pure, bene o male, ha seguito un corso universitario di merceologia, non poteva insegnare merceologia in un Istituto tecnico.

Va aggiunto che i docenti medi di merceologia — che dovevano imparare la merceologia per proprio conto — avevano a disposizione modestissimi testi; le case editrici scolastiche non si sono mai impegnate a far scrivere un buon testo di merceologia per Istituti tecnici dal momento che il "mercato" di tali testi appariva marginale e in estinzione; non esiste una rivista "popolare" di merceologia o una enciclopedia merceologica.

Morta nelle scuole medie, la Merceologia agonizza anche nelle Università, dove i docenti sono sempre più spesso di estrazione economica e, se hanno seguito un corso universitario di merceologia, sono in genere privi di educazione e conoscenze chimiche e naturalistiche; lo stesso nome "merceologia" sta lentamente scomparendo, sostituito da altri in cui figura il termine "tecnologia" considerato più *politically correct* e accettabile.

Per farla breve: al declino della scienza merceologia, parallelo al declino delle culture materiali, hanno contribuito tutti: i cultori di studi chimici e naturalistici che hanno tenuto i loro studenti alla larga dagli insegnamenti merceologici; i cultori di studi economici che hanno guardato dall'alto al basso i loro colleghi merceologi, sempre più soli, sempre più spinti a omologare il proprio linguaggio a quello degli economisti o degli aziendalisti. Chi ci rimette è la povera merceologia, come scienza, come insegnamento universitario, come fatto di cultura. Eppure la scienza delle merci si vendica nei fatti, mostrando ogni giorno di più, prepotentemente, che nel mondo e nell'economia attuali sono *le cose* che contano e che gli indicatori economici crescono e calano sull'onda dei flussi di petrolio, silicio, uranio, acciaio, grano, patate, gomma, plastica. Mostrando ogni giorno di più, come diceva un titolo del settimanale inglese "The Economist", che "il potere è alle merci". ●

20 anni di Cenci

A marzo la Casa-laboratorio di Cenci compie 20 anni. Un'occasione di festa e di confronto tra ricerche, pratiche e sperimentazioni di educazione ambientale.

Infatti, dal 29 marzo al 1 aprile, si terrà ad Amelia il convegno internazionale *Intrecci tra educazione, arte e natura nella prospettiva della conversione ecologica*.

Molti i temi in discussione: "L'ecologia tra cielo e terra: pratiche educative che aiutano a riconnetterci con gli elementi e i cicli del cosmo" (giovedì 29 marzo); "Relazioni tra sperimentazioni di educazione ambientale nella scuola e fuori dalla scuola" (3 seminari, venerdì 30 marzo mattina); "Il teatro in relazione alla natura come terreno di ricerca artistica ed educativa" (venerdì 30 marzo pomeriggio); "Il corpo e l'educazione ambientale: teatro, movimento, canto e narrazione" (3 seminari, sabato 31 marzo, mattina); "L'incontro tra le culture come possibilità di ripensare il nostro rapporto con il pianeta" (sabato 31 marzo pomeriggio); "La qualità nella formazione e nell'aggiornamento di insegnanti, animatori e operatori culturali" (tavola rotonda, 1 aprile). E ancora: osservazioni astronomiche, canti tradizionali, lo spettacolo "Demetra e Persefone" di TeatroNatura.

Il convegno — proposto dalla Associazione Casa-laboratorio di Cenci, organizzato in collaborazione con il Ministero dell'Ambiente, il Ministero della Pubblica Istruzione, la Regione dell'Umbria, la Provincia di Terni, il Comune di Amelia, il Provveditorato agli Studi di Terni, il Cridea, il Movimento di Cooperazione Educativa, l'Associazione Dulcamara, l'Associazione Toccofulmine — si rivolge a insegnanti, animatori, operatori di Centri di Educazione ambientale, artisti, operatori culturali. Hanno finora assicurato la loro partecipazione, tra gli altri: G. Armellini, E. Benesz, L. Bosi, A. Bossi, S. Bramini, F. Cassano, E. Castelnuovo, O. Cid, V. Cogliati Dezza, V. Casentino, J. Cuesta, C. Pontecorvo, G. Fofi, R. Furfaro, P. Giacchè, G. Giannini, P. Kammerer, M. Mayer, A. Matricardi, N. Lanciano, F. Lorenzoni, G. Testa, R. Pappetti, S. Portelli, M. Rossi Doria, W. Sachs, E. Vargas, B. Zobel.

Casa-laboratorio di Cenci, associazione educativa, culturale ed artistica, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia (Terni), tel. 0744.980330 (segreteria) - 0744.980204, fax 0744.986001, e-mail cencicalab@pronet.it, www.prospettive.it/cenci

Il terzo millennio si apre all'insegna di una complessità assai pericolosa: fine del petrolio a basso prezzo, crisi energetica e/o della civiltà industriale, cambiamento climatico imminente. Se volete averne un quadro tutt'altro che rassicurante, leggete l'editoriale di Giovanni Sartori, "I rischi di uno sviluppo non sostenibile. Siamo incoscienti e siamo in troppi" (*Il Corriere della Sera*, 31.12.2000). L'unica nota parzialmente positiva, sottolinea l'editorialista, è il risultato raggiunto 13 anni fa, a Montreal, per salvaguardare la fascia d'ozono. Su tutti gli altri fronti (cambiamento climatico, deforestazione, sovrappopolazione, risorse idriche, fertilità del suolo) siamo in una situazione quasi disperata e il fallimento della conferenza dell'Aja, dove si sarebbero dovuti ratificare gli accordi di Kyoto, è l'ultima drammatica conferma del modo sconsiderato con cui stiamo affrontando problemi di sopravvivenza dell'intero genere umano. Nel suo accorato appello, che mette in evidenza soprattutto la follia della crescita esponenziale della popolazione, passata nel secolo scorso da due a sei miliardi, Sartori non affronta, tuttavia, un altro nodo che, dal punto di vista temporale, è quello più immediato: "la fine del petrolio a basso prezzo" e la conseguente crisi energetica. Tutte le previsioni più autorevoli sono concordi nello stimare intorno ai prossimi 5-10 anni il raggiungimento del picco geofisico di estrazione del petrolio, al quale seguirà l'inevitabile declino. Dieci anni dopo, all'incirca, seguirà il picco del gas naturale. Se escludiamo il ricorso al carbone, che accentuerebbe il problema delle emissioni di anidride carbonica in atmosfera, ci troveremo nel brevissimo arco di due o tre decenni a dover modificare quasi integralmente l'intero sistema di produzione energetica, passando inevitabilmente alle fonti rinnovabili. Il nucleare da fissione è infatti, a sua volta, da escludere, non solo per ragioni ambientali e di sicurezza, ma anche perché il combustibile disponibile è scarso e non consente di progettare un sistema realmente sostenibile. La fusione è pas-

I nodi del terzo millennio: clima, energia, petrolio

NANNI SALIO

sata nel dimenticatoio, e per il momento è inutile parlarne. Ma quali sono le fonti autenticamente rinnovabili e quali possibilità concrete offrono? Una fonte è rinnovabile se permette di produrre più energia di quanta ne richiede per costruire l'intero sistema di produzione e distribuzione dell'energia stessa. Oggi sappiamo con certezza che le fonti rinnovabili di origine solare sono essenzialmente le seguenti: biomassa, idroelettrico, vento e geotermia in particolari condizioni, solare termico passivo (collettori solari). Non siamo sicuri che il fotovoltaico, il solare termoelettrico e la cosiddetta economia dell'idrogeno permettano di produrre energia netta positiva, ovvero più energia di quanta ne richiedano. Gli studi in materia sono controversi e portano a risultati opposti a seconda della metodologia di calcolo impiegata. Questo è un punto cruciale da risolvere per evitare di commettere altri errori nella progettazione sul lungo periodo di una società sostenibile. Ci si può chiedere: ma come è possibile che non si sappiano fare questi conti in modo decisivo e corretto? La ragione è che mentre siamo in grado di calcolare e di misurare con sufficiente precisione l'efficienza di una trasformazione energetica in un processo termodinamico, ovvero prendendo in considerazione una singola macchina per volta, non sappiamo come misura-

re direttamente l'efficienza dell'intero ciclo produttivo. Non possediamo strumenti che consentano di farlo. Si passa infatti da una misura di tipo "riduzionista", effettuata su una singola macchina, a una misura che potremmo definire di tipo "olistico", o globale, per la quale non disponiamo di strumenti idonei e dobbiamo accontentarci di metodi di calcolo basati su stime che per loro natura sono molto incerte. Esistono tuttavia molteplici indicatori globali che ci permettono di verificare quanto sta avvenendo e il cambiamento climatico globale è l'indicatore più eclatante.

Come rane in una pentola

Ma perché faticiamo così tanto a rendercene conto e a intervenire prontamente? Per molte e concomitanti ragioni, ci stiamo comportando come una rana in una pentola d'acqua. Se accendiamo il fuoco e facciamo aumentare lentamente la temperatura, la rana non si accorgerà prontamente del pericolo e morirà. Se invece la gettiamo nell'acqua bollente, sarà in grado di reagire immediatamente e balzerà fuori dalla pentola salvandosi. Noi ci troviamo in una situazione simile, aggravata da vari fattori di ordine culturale che inducono a pensare che ci si possa adattare o che esista una qualche soluzione miracolosa che la scienza dell'*hi-tech*

ci metterà a disposizione all'ultimo momento. Tre sono i fattori più importanti: una cattiva educazione scientifica ci impedisce di vedere le interrelazioni esistenti nell'intera biosfera in cui siamo inseriti e contribuisce a creare l'illusione di poter vivere violando i principi della termodinamica. Una cattiva cultura economica teorizza la possibilità della crescita quantitativa illimitata e la violazione non solo del secondo principio della termodinamica, ma addirittura del primo, per costruire una macchina capace di sostituire illimitatamente le risorse necessarie alla civiltà industriale. Una cattiva antropologia e una cattiva filosofia ci inducono a vivere come se gli altri non esistessero, all'insegna dell'avidità e della stupidità più sfrenate, producendo crescente disagio sociale e infelicità, svuotando letteralmente di senso la nostra esistenza. Se a questi fattori si aggiungono quelli di natura politica (crisi della democrazia, corruzione, impreparazione e miopia del ceto politico, ...) si capisce perché ci troviamo di fronte a un compito che può apparire immane. Alcuni dei più attenti analisti sostengono infatti che quella che dobbiamo affrontare non è soltanto una crisi energetica e ambientale, ma piuttosto una crisi della civiltà industriale. Quello che ho tracciato è certamente uno scenario apocalittico, ma non privo di possibili alternative, anche se estremamente vincolanti e pressanti. È d'altra parte lo stesso Sartori, noto per non essere certamente un fondamentalista, a concludere il suo editoriale dicendo: «Non so se il ventesimo secolo sia stato lungo o corto. Ma temo di sapere che se il giro del millennio non ci farà lestamente aprire gli occhi, il ventunesimo secolo sarà un secolo corto». E per chi voglia saperne di più e impegnarsi seriamente nella ricerca della via d'uscita dal labirinto, suggeriamo di consultare la vastissima documentazione che Jay Hanson ha meticolosamente raccolto nel sito www.dieoff.com e che continua ad aggiornare nel tentativo di convincere le rane a saltare fuori dalla pentola prima che sia troppo tardi. ●

Rifiuti elettronici

ANGELO CHIATTELLA

Se a scuola o a casa arriva un nuovo pc, o una nuova stampante, il primo problema che per molti si pone è che fare del vecchio modello, divenuto improvvisamente inutile ed ingombrante

Secundo alcune indagini fatte in Europa e negli Stati Uniti, un elevato numero di utenti, anche aziendali, tende a conservare le apparecchiature elettroniche divenute obsolete, un po' in attesa di verificare il comportamento delle nuove, un po' perché non si sa mai, riponendole negli sgabuzzini casalinghi, o in cantina, o in magazzini, dove spesso finiscono per rimanere assai a lungo. Un comportamento questo che, fin quando dura, si sta rivelando per gli amministratori pubblici un'autentica, insperata fortuna. I cosiddetti rifiuti elettronici (pc, stampanti, scanner, televisori, playstation, videoregistratori, ecc.) si stanno infatti prospettando come il nuovo ed incombente fattore di crisi in una situazione, quella della gestione dei rifiuti, già per altri aspetti molto critica in tutti i Paesi industrializzati.

I motivi di allarme nascono soprattutto dalle previsioni avanzate in questo campo, in base alle quali, per citare come esempio un solo tipo di apparecchia-

tura elettronica, nei prossimi sei-sette anni, oltre cinquecento milioni di computer diverranno obsoleti nel mondo e dovranno in qualche modo essere smaltiti. Già oggi, nella sola Europa, i rifiuti elettronici raggiungono la ragguardevole quantità di sei milioni di tonnellate annue. Solo qualche per cento dell'intero totale dei rifiuti solidi, ma con un ritmo di crescita annuale alquanto minaccioso per gli esistenti, precari, sistemi di smaltimento, che per questo genere di rifiuti non prevedono altro che l'interramento in discariche più o meno controllate, dove l'occupazione di spazio non è certo l'unico inconveniente che si prospetta. Gran parte di queste apparecchiature contiene infatti alte percentuali di metalli, quali piombo, cadmio, mercurio, ed altre sostanze ancora, la cui concentrazione può dimostrarsi estremamente pericolosa per l'ecosistema, tenuto conto della ben nota, scarsa "tenuta" delle discariche tradizionali. Non a caso incominciano a verificarsi, un po' dovunque, casi di amministratori che decidono di vietare il conferimento nelle discariche, presenti sui loro territori, dei tubi catodici di televisori e di monitor di PC in quanto particolarmente ricchi di piombo. Fortunatamente scartato a priori da tutti l'incenerimento, la sola alternativa a questo stato di cose, attualmente sperimentata in qualche paese, è il ricic-

claggio, ovvero il ritiro dei rifiuti elettronici da parte di centri o aziende appositamente costituite che provvedono a rimettere in funzione i modelli più recenti e meno danneggiati per destinarli a iniziative caritatevoli, mentre negli altri casi procedono a disassemblare ogni singolo apparecchio, recuperando tutti i componenti e i materiali che hanno un valore commerciale e conferendo in discarica quanto rimane. Iniziative, pubbliche e private, in tal senso sono già attive negli Stati Uniti ed in Svizzera, mentre una Direttiva Cee, che imponeva ai costruttori europei di ritirare dai clienti le apparecchiature elettroniche dismesse per riciclarle, non ha trovato il consenso dei ministri dell'ambiente dei Paesi aderenti, a causa della forte opposizione manifestata dalle aziende costruttrici.

Il riciclaggio dei rifiuti elettronici presenta indubbiamente, sotto il profilo ambientale, dei vantaggi rispetto alla situazione attuale. Tuttavia, fanno notare gli ambientalisti più attenti, si tratta di vantaggi complessivamente piuttosto contenuti. Troppo pochi risultano infatti i materiali recuperati, mentre molti, e solitamente i più pericolosi, sono quelli comunque avviati in discarica. Nel caso poi di recupero funzionale dell'apparecchio, il vantaggio si limita ad una dilazione dell'invio in discarica, senza contare i casi,

tutt'altro che rari, di false donazioni, naturalmente a Paesi del Terzo Mondo, di grandi quantità di apparecchiature elettroniche usate e apparentemente ricondizionate, che appena arrivate nel Paese "beneficario" vengono seppellite, ovviamente a bassissimo costo, in discariche per nulla controllate. Prima che lo smaltimento dei rifiuti elettronici diventi la nuova, ennesima emergenza, assai meglio sarebbe costringere le industrie a studiare, progettare e produrre nuovi modelli di apparecchi elettronici, caratterizzati nella scelta dei materiali e nel processo di fabbricazione da una presenza minima, o meglio ancora da un'assenza totale, di sostanze potenzialmente pericolose per l'ambiente. Per la verità alcune compagnie hanno già avviato al loro interno esperienze pilota in tal senso, accertandone per molti aspetti la fattibilità, ma senza il pungolo dei consumatori e dei governi il computer pulito appare destinato a rimanere ancora a lungo un oggetto del mondo virtuale. ●

media

mostre



PAGINA
40

Tutto ciò che voglio dirvi

GIOVANNA ALBORGHETTI

Quando si va a vedere una mostra, di quadri, di foto, di oggetti, l'atteggiamento che ciascuno di noi assume è, quasi sempre, di spettatore. Le parole stesse che usiamo, mostra, esposizione, rimandano a ciò che si guarda, generalmente in modo passivo; nel senso che le emozioni e le impressioni che si provano rimangono inesprese o vengono comunicate, sottovoce, a chi ci sta accanto e ci accompagna



▼
Ciò che, invece, è accaduto alle persone che hanno visitato la mostra fotografica "Differenze che creano differenze" (Bergamo, 26 novembre - 10 dicembre 2000), assomiglia di più a una appropriazione, a una presenza partecipante che manipola ciò che vede e lo trasforma in parole, disegni, colori, suoni.

I bambini e gli adulti, hanno costruito, attraverso le loro produzioni, una sorta di "contromostra", decidendo anche come e dove appendere i loro disegni o i loro scritti. Il percorso che mano a mano si è andato definendo coinvolgeva chi entrava, anche per caso, in una successione di sequenze che iniziava con gli specchi, normali e deformanti in cui, ciascuno si trovava ad essere spettatore di se stesso. La scelta, poi, portava dentro lo spazio in cui erano esposte

mostre

le foto o in quelli ricoperti di disegni, fogli volanti pieni di colore, ordinate scritte delle emozioni suscitate dalla mostra, arruffate parole che dicevano stupori di fronte alle proprie confuse, ma intensissime impressioni.

«Tutto ciò che voglio dirvi è che sono rimasta così colpita che quasi non trovavo le parole per descrivere ciò che avevo visto...».

«La dissonanza è la nostra ricchezza. Ora, se possibile, desidero che lo sia ancora di più».

«Hai toccato il mio cuore con un piccolo, rigoglioso raccolto che a tutto si presta fuorché a interpretazioni».

Vedere così tante persone sedute ai tavoli, intente a scrivere, a disegnare a riprodurre spartiti musicali dopo aver visto la mostra, aver passeggiato nello splendido Teatro Sociale, avere osservato altri, piccoli e grandi, che prima di loro scrivevano o disegnavano, era uno spettacolo inconsueto, non comune, certamente gratificante per gli organizzatori che avevano puntato molto sugli aspetti interattivi della mostra, prima tappa di un progetto molto più ampio e complesso che ha la finalità di contribuire a costruire una cultura delle differenze. Le foto di Federico Buscarino, così intense, essenziali e scevre da ogni moralismo, rappresentano uno sguardo che accoglie bambine e bambini e di loro parla. Di tutti i bambini. Che sono diversi fra loro e la diversità, che è fatica e ricchezza, scoperta di noi, anche dei nostri sentimenti meno "buoni", comprende le disabilità, le culture differenti, le diverse esigenze, competenze; i progetti di vita diversi, i desideri e i bi/sogni di-



Qui e nella pagina accanto: alcune foto della mostra, di Federico Buscarino.

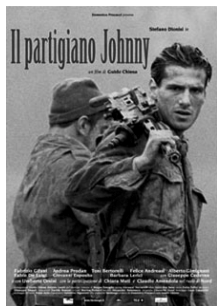
versi di tutti i bambini e le bambine.

Tutto il materiale prodotto nelle due settimane in cui la mostra è rimasta aperta, pagine e pagine di scritti e di musiche, e i moltissimi disegni, diventerà un libro che, insieme ad altre propo-

ste, costituirà un insieme di materiali didattici per le scuole dell'obbligo e per le superiori.

Poter giocare con le immagini e le parole, manipolarle e trasformarle, adattandole al contesto in cui si è inseriti, allo stato d'animo che si

prova; utilizzarle come spunto per co-costruire pensieri, idee, sguardi nuovi verso l'altro diverso da noi o verso una parte di noi stessi difficile da guardare, ancora più difficile da accettare, è una sfida educativa che può ben essere accolta. ●



Il partigiano Johnny

DAVID BALLERINI

Sorretto da una tecnica cinematografica di alto livello, *Il partigiano Johnny* oltre a essere uno dei rarissimi casi di proficuo utilizzo di un testo letterario importante, sembra essere uno dei pochi film italiani degli ultimi anni capaci di un respiro veramente internazionale. Un tesoro per la scuola



La storia è ovviamente quella dell'omonimo romanzo di Fenoglio, da cui il film è tratto: Johnny, studente universitario imbevuto di letteratura e cultura inglese, imboscato da tempo in una casa in collina, e ormai stufo di assistere passivamente ai misfatti dei fascisti, decide di rischiare in prima persona e di unirsi ai partigiani, pur di poter dare il proprio contributo alla Liberazione; il personaggio di Johnny si fa così portatore di uno sguardo del tutto insolito e originale sul fenomeno della Resistenza, uno sguardo che, nel passaggio al film,

riesce a trovare felicissimi tratti di originalità anche squisitamente cinematografica.

Da un punto di vista storiografico, secondo una tendenza ultimamente piuttosto in auge (ma del resto già presente nel libro di Fenoglio), rispetto alla tradizione storiografica consolidata, il film di Chiesa opera una certa rivalutazione delle brigate badogliane; una rivalutazione però tutt'altro che encomiastica o bidimensionale. Non a caso, il protagonista troverà solo nella solitudine (o in quei valori umani che sfuggono a qualsiasi sistemazione politi-

ca) la sua dimensione più vera ed eroica.

Da un punto di vista cinematografico, e in un certo senso allo stesso modo, Chiesa ha operato un "ritorno" alla tradizione realistica. Un ritorno fatto probabilmente con ben altra coscienza e consapevolezza dei nessi inestricabili che corrono tra realismo e simbolismo, tra realtà e finzione. Così l'inverno sulle montagne che circonda i protagonisti, filmato dal vero, sotto la neve e in mezzo alle intemperie, assurge a grande forza espressiva, realistica e simbolica. ●

Script

Potrebbe sembrare una domanda retorica, infatti le primissime finalità per cui i bambini vanno a scuola sono proprio leggere, scrivere e far di conto. E a tracciare parole e frasi sulla carta in effetti imparano. E, certo, la scuola tradizionale ha posto come punto centrale della didattica insegnare a scrivere e la prima prova di ogni esame è sempre un elaborato scritto di Italiano. Eppure, dopo i primi anni di scuola, pare che la didattica della scrittura non sia più tanto necessaria. Saper scrivere è quasi considerata una qualità innata, come sul versante delle materie scientifiche "essere portato per la matematica", materia che però s'insegna. Addirittura, dopo il biennio delle superiori, gli studenti non sono tenuti a scrivere quasi per niente a casa, e in classe quasi solo gli elaborati di Italiano, che normalmente hanno cadenza più o meno mensile e che spesso vengono preparati solo riguardo ai contenuti.

Le novità introdotte nella prima prova dell'esame di stato hanno indotto molti insegnanti delle classi finali a spiegare ed esemplificare le varie tipologie, tuttavia in genere queste esercitazioni non fanno parte di un completo corso di scrittura ma sono finalizzate semplicemente a svolgere bene "quella" prova. La sostanza del problema sta nel fatto che la scuola, quando insegna a scrivere come in ogni altro campo, fatte salve le lodevoli eccezioni dovute a preparazione e buona volontà di singoli docenti, tende ad essere autoreferenziale, staccata da interessi non diremo professionali, ma vitali dei ragazzi: finora di solito si è praticata, insegnandola comunque poco, una scrittura solo *scolastica*, quella che serve per svolgere un tema, che non ha un contesto o un destinatario della comunicazione, a parte la stessa scuola. Non che la scrittura scolastica sia poco importante, serve a ordinare le conoscenze, a far interagire capacità linguistiche con capacità cognitive, è un traguardo elevato della competenza nello scrivere. Ma non è l'unico. Quello che è mancato è il concetto di scrittura come processo flessibile e circolare, come abilità plurima, articolata in forme diverse, da una parte ancorata a contesti

comunicativi concreti, quotidiani, dall'altra volta ad abilità di studio e funzionale ad obiettivi più elaborati, infine la scrittura creativa, quella più personale e libera, in cui si attua il piacere di inventare e giocare con le parole. D'altra parte, la scrittura è una modalità comunicativa che dà spazio alla riflessione sull'esistente, alla sosta introspettiva, è uno strumento eccezionale per concedere tempi personali e di approfondimento a ragazze e ragazzi solitamente immersi in un contesto socio-culturale estremamente veloce, irreflesso, rapidamente deperibile, deve perciò essere in grado di articolarsi seguendo le tappe dell'evoluzione degli studenti, dalla scrittura espressiva che parte dal sé, a quella volta ad elaborare il reale, attraverso forme descrittive, narrative ed espositive, per giungere infine alla scrittura interpretativa e argomentativa.

Riflettere sulla scrittura e sulla sua didattica è particolarmente importante in questo momento di grandi cambiamenti nella scuola, in cui gli orientamenti teorici della linguistica recente sono stati accolti in larga misura dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione, alcune cose molto interessanti si possono proprio trovare in siti e pubblicazioni del Ministero stesso, e il nuovo esame di stato ha introdotto una varietà prima impensabile nelle prove scritte di Italiano ed una nuova attenzione agli aspetti procedurali della scrittura.

Anche l'editoria già da un po' di anni presta maggior attenzione all'insegnamento di questa abilità, quasi tutte le grammatiche, delle medie e del biennio superiore, presentano in appendici di solito indicate come *strumenti di lavoro* anche indicazioni sulle procedure di scrittura. Vi sono poi manuali

aggiuntivi ai libri di testo, snelli e dal costo limitato, che propongono veri e propri corsi di scrittura.

Eppure, dopo l'insegnamento di base alle elementari, a scuola in questo ambito, la didattica è parziale e scoordinata, non legata alle altre abilità linguistiche fondamentali, non collegata ad altre attività cognitive, corporee e manipolative importanti per completare un percorso linguistico e in particolare di scrittura. Alle medie inferiori gli insegnanti lavorano sulla scrittura e alcuni in maniera intelligente e competente, ma non riescono a fare un percorso articolato ed esauriente, sovrapposti dai problemi della scuola quantitativa. L'ansia da programma si aggrava alle superiori, dove le competenze nello scrivere dovrebbero essere approfondite e soprattutto diversificate nei vari tipi di comunicazione cui prima si accennava, mentre di solito lo studio della linguistica e della semantica è un capitoletto a sé, non integrato alla produzione personale di testi scritti. E nel triennio lo studio della letteratura non è svolto in parallelo alla storia della lingua, la produzione scritta va progressivamente decrescendo e, come si diceva, si torna a insegnare a scrivere solo in funzione della prima prova dell'esame di stato. Far scrivere di più, in ogni classe e ordine di scuola, significa correggere e discutere i testi prodotti, richiede quindi impegno e tempo.

Non ci si può limitare a contare solo sulla buona volontà dei docenti, ma un mutamento nella didattica della scrittura va inquadrato nell'ambito di più complessive riforme nella direzione dello snellimento quantitativo dei programmi e dell'introduzione nelle facoltà universitarie di un insegnamento formale linguistico-didattico. ●

Libri e siti

Bereiter C., Scardamalia M., Psicologia della comunicazione scritta, Firenze, La Nuova Italia, 1995, a cura di D. Corno.

Bruni F. et al., Manuale di scrittura e comunicazione, Bologna, Zanichelli 1997.

Corno D., La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere, Catanzaro, Rubettino, 1999.

Della Casa M., Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

De Mauro T., Guida all'uso delle parole, Roma, Editori Riuniti, Libri di Base, 1997.

De Mauro T., Capire le parole, Roma-Bari, Laterza, 1999.

De Rienzo G., Guida alla scrittura. Vademecum per aspiranti scrittori, Milano, Bompiani, 1998.

Detti E., Come si insegna a scrivere. Nuove tecniche per l'apprendimento della scrittura, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Fiormonte D., Cremascoli F., Manuale di scrittura, Torino, Bolaffi Boringhieri, 1998.

Lo Duca M.G. (a cura di), Scrivere nella scuola media superiore, Firenze, La Nuova Italia, 1991, Quaderni del Giscel/9.

Piemontese M.E., Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata, Napoli, Tecnodid, 1996.

Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Firenze, LEF, 1967.

Serafini M.T., Come si scrive, Milano, Bompiani, 1992.

Esistono moltissimi siti contenenti corsi di scrittura, in specie creativa, noi ci limitiamo ad alcuni di quelli che si occupano di scrittura a scuola. Ci sono diversi materiali prodotti da studenti, e anche da insegnanti, in molti siti di singole scuole. Intanto, per cominciare a curiosare, si possono guardare:

http://hermescuole.na.it/prog_altri/labscrittura.htm (contiene, come il sito GISCEL, i materiali del Ministero della Pubblica Istruzione); http://hermescuole.na.it/prog_altri/labscrittura/figgi/Relazioni.htm (vi si possono trovare le relazioni del Seminario di Figgi, gennaio 2000 del gruppo GISCEL sulla scrittura, tra cui il pentalogio di A. Colombo, l'intervento di A. R. Guerriero sulla revisione dei testi ed altri interventi); <http://tripod.it/scuolacheracconta> (con testi di studenti e docenti); <http://www.docenti.org/ntd/webwriters.htm> (contiene anche le 15 regole redatte da Amy Gahran per diventare scrittori on line).



La vita indipendente

CESARE PIANCIOLA

«Dopo la mozione della nostra classe il sindaco ci ha invitato nel suo ufficio insieme a tre compagni di scuola. “Perché volete un alloggio?” ci ha chiesto e io molto semplicemente gli ho risposto: “Per viverci!”»

Emilia De Rienzo e Claudia De Figueiredo
Anni senza vita al Cottolengo. Il racconto e le proposte di due ex ricoverati, Rosenberg & Sellier, Torino 2000, pp. 136, L. 18.000

«L'istituto s'estendeva tra quartieri popolosi e poveri, per la superficie d'un intero quartiere, comprendendo un insieme d'asili e ospedali e ospizi e scuole e conventi, quasi una città nella città, cinta da mura e soggetta ad altre regole». Così il Cottolengo, «questo monumento della carità sulla scala della nascente rivoluzione industriale», appare ad Amerigo Ormea, il protagonista di *La giornata di uno scrutatore* di Italo Calvino, uscito in prima edizione da Einaudi nel 1963.

Nel 1963, Roberto, nato nel 1945, affetto da tetraparesi spastica, era nell'istituzione da 18 anni circa; Piero, nato nel 1957 focomelico, privo di mani e piedi, da sei, entrambi affidati alla “Piccola Casa della Divina Provvidenza” da genitori che per motivi diversi non avevano avuto la capacità e il

coraggio di tenerli con sé (e il rapporto di Roberto con una madre a lungo ricercata e infine ritrovata, sarà un'assoluta delusione; in compenso troverà per breve tempo l'affetto del fratello e soprattutto della cognata, una figura luminosa che muore poi in circostanze tragiche; Piero invece non è mai stato completamente abbandonato e passerà i periodi di vacanza con la famiglia, offeso però dal fatto di essere nascosto agli occhi degli altri, non meno recluso che se fosse dentro le mura del Cottolengo).

Il libro racconta in prima persona la storia del loro internamento, della loro presa di coscienza, della loro emancipazione, con parole semplici e dirette, non perché sia sommario il loro modo di vedere le cose, che, anzi, è affinato e reso complesso da una profonda esperienza del dolore che si innesta su non comuni sensibilità e intelligenze, ma perché c'è in tutti e due una volontà illuministica di chiarezza e comunicazione razionale, anche sugli aspetti più complicati e problematici dell'esistenza, dei «normali» e dei «disabili».

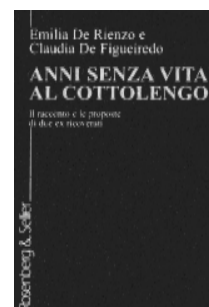
Li ho conosciuti nei primi anni Ottanta, perché li ho avuti come allievi in un istituto magistrale di periferia, dove forse era difficile far capire le parti tecniche della filosofia

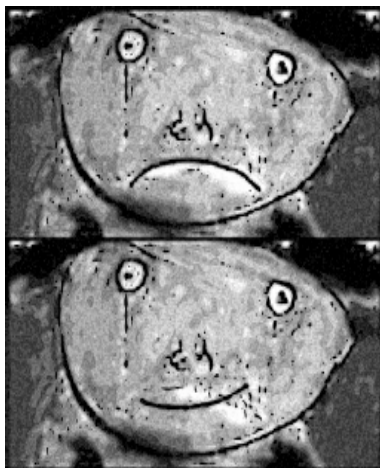
ma in compenso era molto facile trasmetterne i contenuti di emancipazione, di autonomia, di libera critica. «No — dice a un certo punto Roberto del Cottolengo —, io non potevo più accettare questa mentalità: per loro dovevo stare buono, non agire, aspettare la consolazione nell'Aldilà, rassegnarmi. No, non mi sono rassegnato, io volevo vivere, avevo il diritto di vivere». Li ho avuti a scuola nel periodo in cui con l'appoggio di tutta la classe e di associazioni del volontariato riuscirono ad ottenere dal Comune un alloggio e a iniziare, dopo gli «anni senza vita» al Cottolengo, 35 per Roberto, 24 per Piero, una vita autonoma, dove c'erano difficoltà e pericoli, ma anche amici e solidarietà. Già prima a Torino era stato ottenuto un prezioso servizio taxi per i disabili al costo di un biglietto del tram. Altri appoggi vennero successivamente.

Ma Piero e Roberto non raccontano un facile “happy end”. E non solo a causa delle barriere architettoniche di una città che non è progettata per tutti, e delle barriere mentali anche peggiori di quelle fisiche. Ma perché i diritti così faticosamente conquistati possono essere rimessi in discussione. Poi perché la strada verso una piena integrazione è ancora lunga. Roberto lavora e pratica il suo impe-

gno militante nell'associazione *Mai più istituti di assistenza*, ma Piero, che ha fatto dei corsi di informatica ed era appassionato di computergrafia, ha potuto solo per brevissimo tempo avere un lavoro. In conclusione, con l'aiuto delle due insegnanti che hanno raccolto le loro parole, Piero e Roberto hanno scritto un bellissimo libro contro la logica dell'istituzionalizzazione, «quella che ritiene più semplice organizzare la vita sulla base delle esigenze cosiddette “normali”, relegando in strutture chiuse le persone che presentano difficoltà fisiche, intellettive e sensoriali». Ma il libro mi pare anche più importante come testimonianza diretta e ricca di insegnamenti per tutti di come si debba e si possa, partendo dall'isolamento e dall'emarginazione, «diventare un uomo in mezzo agli altri uomini».

Un piccolo appunto: il volume è presentato da Maria Grazia Breda dell'Unione per la Lotta Contro l'Emarginazione Sociale (via Artisti 36, 10124 Torino), ma il lettore fa fatica a capire l'identità di alcune sigle e il rapporto delle varie associazioni tra di loro. Qualche nota informativa avrebbe aiutato. ●





Alfonso M. Iacono
Autonomia, potere, minorità. Del sospetto, della paura, della meraviglia, del guardare con altri occhi
Feltrinelli, Milano
2000, pp. 178,
L. 34.000

Un libro iconoclasta che si apre con la messa in discussione della famosa definizione kantiana di illuminismo come «uscita dell'uomo da uno stato di minorità che egli deve imputare a se stesso».

Per Iacono è troppo semplicistico far coincidere l'emancipazione con un atto di volontà individuale e la libertà con la dimensione storica irreversibile dell'illuminismo. Si preferisce il dubbio kaffiano per il quale è il legame sociale tra volontà e paura di uscire dallo stato di minorità che occorre tematizzare. L'accento si sposta alla malinconia che ci spinge a comprendere cosa porti gli uomini ad essere «pigrì e vili». C'è un desiderio forte oggi nell'aria: di restare nel luogo sicuro della minorità da cui si ha paura di uscire (p. 28). Ma non basta: «Il giusto è l'utile del più forte», fa dire Platone a Trasimaco nel 1° libro della *Repubblica*. E Iacono ne consegue che ogni forma di potere stabilisce leggi in funzione del proprio utile: anche la democrazia agisce così. Il potere costituito, il più forte del momento, decide ciò che è giusto (ovvero ciò che è utile) in funzione della propria riproduzione. L'ideologia ha lo scopo di creare legittimità al potere perché trasforma l'obbedienza in adesione. È un processo di «naturalizzazione» che fa ap-

parire come reale qualcosa che è illusorio. Sorge un sospetto: la democrazia ha bisogno di «assenza di autonomia» negli individui per restare in sella. Come accade per qualsiasi forma di dominio. Per noi è come tornare a casa: tra figure che ci raccontano del disincanto di anni ingannevoli. E riscopriamo la lezione di Adorno ed Horkheimer che indicavano come nell'etica antiutilitaristica di Kant, fondata sulla sola volontà del soggetto, si nascondesse la logica del guadagno individuale borghese. E recuperiamo l'insegnamento di Foucault che distingueva tra liberazione e pratiche di libertà e tra stati di dominio e relazioni di potere. La realtà è contrassegnata da relazioni di potere che tengono il sistema sociale e l'individuo in tensione. Lo stato di dominio cristallizza una relazione così come l'affermazione pretesa definitiva di una forma di «liberazione» finisce per negare la realtà, quella sì necessaria, di pratiche quotidiane di libertà. La dissimetria non uccide l'autonomia: è la mancanza di tensione che la distrugge. Ed allora l'uscita dalla minorità, il passaggio all'autonomia è caratterizzata, per Iacono, dalla capacità d'individuare il pericolo della presenza di stati di dominio in seno alle relazioni di potere.

La tesi di Trasimaco è dunque molto vicina, secondo Iacono, sul piano metodologico a quella marxiana: «le idee della classe dominante sono in ogni epoca le idee dominanti». La critica dei pregiudizi non pretende di abolirne la natura, ma fa percepire, appunto, la differenza.

In questo contesto anche la lettura di Bateson assume un valore nuovo: la differenza

crea informazione e la consapevolezza della metacomunicazione (la cornice dei problemi come oggetto di significato) è un altro presupposto per uscire dalla minorità ed affermare un'autentica autonomia. E si torna a Platone, al rapporto tra potere ed illusione. Iacono affronta la questione da un'angolazione «pedagogica». Platone sosteneva l'idea della plasticità della psiche infantile: la buona educazione è l'interiorizzazione dei valori collettivamente condivisi. L'apprendimento si svolge trasferendo informazioni, valori, credenze per determinare abitudine verso di esse. Ciò che conta è il contenuto dell'insegnamento. Egli teme ogni metodo di apprendimento fondato sul coinvolgimento diretto dell'allievo. La poesia, il gioco, la narrazione mimetica possono portare alla perdita di controllo (p. 117). Nello sdoppiarsi potenziale del soggetto si nasconde il rischio della critica dei valori che la dottrina deve trasmettere. Sdoppiarsi è dunque un atto di autonomia. Ma lo stesso Platone lascia una porta aperta quando dice che la narrazione mimetica non può essere utilizzata in educazione «a meno che non lo si faccia per gioco». Riguarda gli adulti (un giovane, si potrebbe dire con Bateson, non sarebbe capace di recepire il senso della metacomunicazione insito nell'avvertimento «questo è un gioco»), ma apre uno spiraglio. Certezze al prezzo della libertà, liberarsi dall'ansia del futuro, limitarsi all'idea di cambiamenti deboli adatti alla conservazione dell'esistente: sono i segni di un nuovo «platonismo» dell'educazione e della politica. Abbiamo bisogno di sicurezza, l'insicurezza genera oggi integralismo e fondamentalismo: acquistiamo

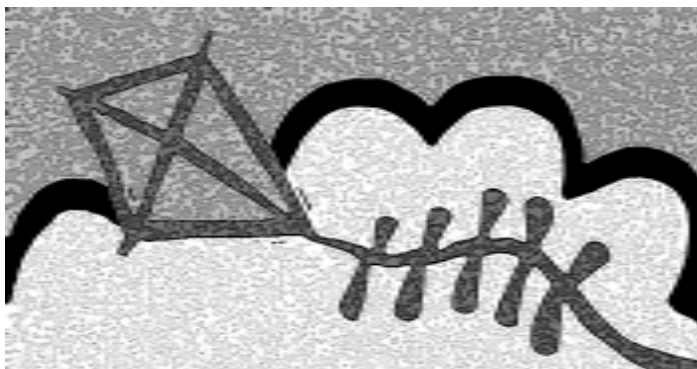
Arte e natura

Il Gruppo di ricerca educativa Dulcamara propone a Cenci (22 - 25 febbraio) *L'educazione e l'arte come intervento nella natura*, un campo scuola che intreccia educazione ed arte. L'iniziativa prevede il lavoro sul corpo, la voce ed il canto, nella convinzione che la conversione ecologica è immaginabile senza un ripensamento profondo del rapporto tra corpo e spazio, tra percezioni e energie dimenticate. Dulcamara ha da poco pubblicato *Vento che canta* (a cura di Silvia Bombara e Margherita Vagagnini, fotografie di Saverio Colella, Macro edizioni L. 18.000) un libro di immagini e parole dei campi-scuola proposti alla Casa-laboratorio di Cenci e altrove dal Gruppo di ricerca educativa Dulcamara.

Informazioni e prenotazioni:
 Gerolamo Minasi,
 tel. 0333.6666979.
 Gruppo di ricerca educativa Dulcamara, Casa-laboratorio di Cenci, strada di Luchiano 13, 05022 Amelia (Terni),
 tel. 0744.980330 - 0744.980204,
 fax 0744.986001,
 e-mail cencicasalab@pronet.it,
 www.prospettive.it/cenci

certezze, vendiamo libertà. Il bisogno di futuro non coincide con una fuga dal presente, ma con una critica del presente rassicurante: le deleghe possono essere revocate nel fascino di esperienze perturbanti e di scenari aperti al meravigliarsi anche di fronte a ciò che ci sembra familiare perché visto con altri occhi. È un processo di rinnovamento epistemologico che viene additato, si cercano le carte per navigare fuori dal porto. A volte potrà affiorare l'insoddisfazione di fronte ad un pensiero solo abbozzato, altre volte è l'entusiasmo di ritrovare pensieri mai dimenticati a prevalere; si ha certo l'impressione che il libro sia una specie d'introduzione ad un successivo sviluppo: ma intanto ci godiamo questo regalo del libero pensiero.

STEFANO VITALE



Raffaele Mantegazza,
*Come un ragazzo
segue l'aquilone.*

**Metafore
dell'educazione**
Edizioni Unicopli,
Milano 2000, pp. 202,
L. 28.000

Gabriella Seveso,
*Per una storia dei
saperi femminili*
Edizioni Unicopli,
Milano 2000, pp. 175,
L. 25.000

Due buoni motivi per leggere questi libri: perché pongono delle domande a chi si occupa di educazione, perché con la loro pubblicazione ha aperto la nuova serie della "Collana di studi, manuali e ricerche fondata da Riccardo Massa", a un anno dalla sua inattesa e prematura morte.

In *Come un ragazzo segue l'aquilone* Raffaele Mantegazza, ricercatore presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, raccoglie l'esperienza del «viaggio nella metafora» compiuto, nel Corso semestrale universitario 1999-2000, con 49 studentesse (le Danaidi) e uno studente (Eros), insieme a Ricoeur, Blumenberg, Kafka e molti altri scrittori, filosofi, pedagogisti, registi. Nella prima parte del libro, "Metafora ed educazione", l'autore analizza «le metafore che nell'età moderna hanno cercato e cercano di definire il campo dell'educazione [metafore meccaniche (educazione come canalizzazione, come assemblaggio di una macchina); metafore biologico-organiche (educazione come coltivazione, come ortopedia, come cura, come clonazione); metafore dinamiche (educazione come viaggio, come uscita dalle tenebre); metafore poetiche (educazio-

ne come scultura, come architettura) e altre metafore radicali (educazione come osservazione — l'educatore è l'osservatore e l'educando l'osservatore —, educazione come sogno)]» e ricerca «i modelli teorici impliciti o espliciti che erano e sono in qualche modo collegati a queste metafore» per «svelare e discutere i progetti di potere e di dominio o di liberazione ed emancipazione umana impliciti nei processi educativi».

La seconda parte, "Alla ricerca della metafora", presenta «alcuni dei materiali e delle attività» svolte nel lavoro quotidiano durante il Corso e le loro ricadute pedagogiche. Si tratta di esercizi di decentramento metaforico, di giochi per indagare l'immaginario pedagogico degli studenti, attività di analisi della dimensione metaforica e polisemica del linguaggio verbale. La presentazione pedagogica di altri giochi ed esercitazioni si può trovare in un altro libro dello stesso autore: *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Emi, Bologna 1999.

Il secondo libro della collana, *Per una storia dei saperi femminili*, «attraverso il filo conduttore delle narrazioni mitologiche» traccia una riflessione «sugli spazi, sui tempi, sulle modalità di trasmissione e di elaborazione che, nella storia della cultura occidentale, sono stati concessi al sapere femminile, con particolare riguardo alle teorie e alle pratiche educative riservate alle bambine e alle donne». Tra le specificità che hanno «caratterizzato le pratiche educative, l'elaborazione e la trasmissione di saperi pedagogici da parte delle donne», l'autrice individua la trasmissione orale, la narrazione, l'attenzione

al particolare, la sensibilità alla cura, la relazione materna.

Secondo Gabriella Seveso il suo «lavoro si colloca, in parte, in una prospettiva vicina a quella del "pensiero della differenza" in quanto pensa alla differenza di genere come ad un'irriducibile parzialità (...)», ma si discosta da «alcuni esiti del pensiero della differenza». Nelle riflessioni conclusive, infatti, sottolinea che «in questa fase di mutamenti assai complessi e profondi, sia nella costruzione del sapere e nella riflessione su quest'ultimo, sia nelle pratiche educative (...)», «si assiste ad un recupero di alcune istanze tradizionalmente connesse con il femminile», ma avverte che «accogliere indistintamente alcune istanze e omologarsi a queste può rappresentare anche un'operazione superficiale», perché «riconoscere la differenza vuole dire, invece, innescare un dialogo tra diversi saperi».

Una ricca bibliografia, assai utile per chi volesse a scuola occuparsi di saperi delle donne conclude il libro.

C. G.

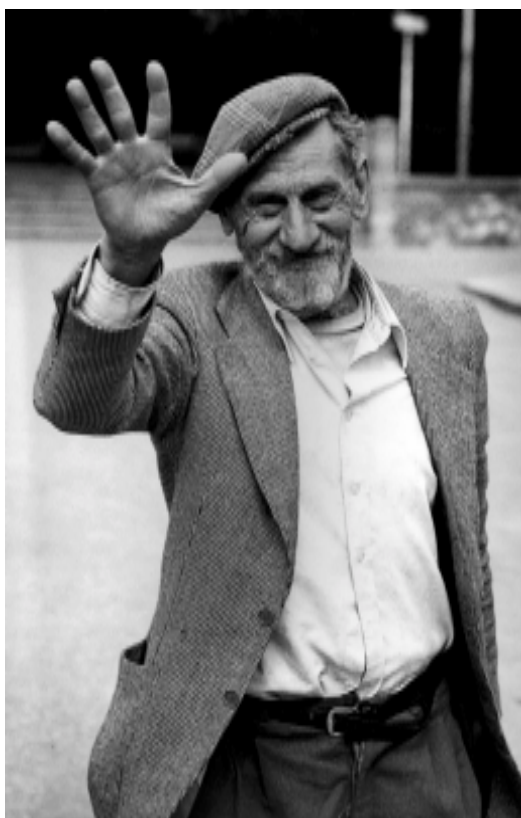
William Bonapace, Pier Paolo Eramo et al.,
Parole di Bosnia
Centro interculturale
Città di Torino,
Cicsene, Torino 2000,
pp. 261

All'interno del *Progetto Bosnia - Giovani d'Europa* di Provincia e Comune di Torino, e di *Pianeta Possibile* (cui hanno dato vita Cicsene e Centro interculturale Città di Torino) questo libro, che ci racconta la storia, la letteratura, la cultura e la vita di tutti i giorni in Bosnia, è il frutto di molte

ricerche e incontri degli autori con allievi ed allieve delle scuole superiori torinesi e di partenariati e scambi tra classi torinesi e bosniache. La chiarezza, completezza e semplicità di esposizione lo rendono particolarmente adatto ad essere letto dagli studenti (le scuole possono richiederlo, versando lire 20.000, al Cicsene, via Borgosesia 30, 10145 Torino, tel. 011.7412435, fax 011.7710964, e-mail cicsene@teoresi.net, www.comune.torino.it/cultura/intercultural/1/pianetapossibile). Tutte le sezioni infatti sono redatte con attenzione e spirito critico; soprattutto lo spazio molto ampio dedicato alla storia del Novecento (William Bonapace e Maria Perino), alla situazione balcanica, e alla guerra bosniaca in particolare, ne fanno uno strumento di approfondimento politico utile a tutti quelli che vogliono capire alcuni tra i nodi cruciali della storia dei nostri anni. La guerra è raccontata con un diario "dal di dentro" di Nadira Sehic, in cui la sechezza delle note, non indulgendo al pathos, rende perfettamente il clima di atrocità e insicurezza vissuto dai cittadini. Le numerose schede di documenti oppure tratte da testi di filosofi, storici, politologi, servono sia ad approfondire l'evolversi della situazione bosniaca, sia ad aprire la riflessione e il dibattito in direzioni più ampie: su stato, nazione e cittadinanza, sulle identità collettive, su mezzi di comunicazione di massa e guerra, su eserciti, forze paramilitari e pulizia etnica ed altri punti su cui tutti siamo necessariamente chiamati a riflettere e confrontarci. Interessante lo spazio dedicato alla lingua, a cura di Nevija Plavsic, in cui sono evidenziate le sostanziali somiglianze e le sottili differenze che si intrecciano in questa vasta area linguistica. Il terzo capitolo offre una scelta di pagine di scrittori balcanici, narratori, poeti, saggisti, giornalisti. Nella sezione *Strumenti*, chiudono il libro indicazioni bibliografiche, filmografiche e di siti.

MARIA LETIZIA GROSSI

GIUSEPPE BAILONE



Addenda nel senso di aggiunte alle pagine di *Il Facchiotami*, il libro filosofico-poetico-politico che Giuseppe Bailone, da trent'anni insegnante di storia e filosofia nei licei, attualmente al Liceo Scientifico "A. Volta" di Torino, ha pubblicato presso la C.R.T. di Pistoia nel 1999. La foto è di Vito Pileggi.

Aùnde

Un mondo contadino pronto a valorizzare chi aveva robuste braccia per il lavoro ma duro con chi era in difficoltà lo aveva emarginato.

Sordomuto. Camminava a fatica aggrappandosi al bastone.

Era mendicante. Si chiamava Aùnde.

Ai tempi della mia infanzia a Monasterolo non c'era l'oratorio.

I bambini che volevano imparare a fare i chierichetti si trovavano la domenica pomeriggio in canonica. La perpetua li intratteneva con qualche racconto, prima dei vesperi e di qualche breve lezione su che cosa fare durante le funzioni sacre.

Spesso, durante il momento magico del racconto arrivava ansimante Aùnde.

Si sedeva vicino a noi e sembrava che ascoltasse.

La conclusione del racconto gli dava il tempo di prendere fiato.

Cominciava allora, dondolandosi e muovendo flessuosamente il braccio destro, a dire ripetutamente la sua sola parola che gli aveva dato anche il nome: Aùnde.

Ricordo con struggente nostalgia la musica e il canto di quella parola-racconto.

Quando più tardi ho sentito parlare di Omero e di poeti cantori io ho dato loro il volto di Aùnde.

La musicale cantilena della sua parola ci raccontava di misteriosi mondi lontani e delle onde del mare che nessuno di noi aveva mai visto.

(5 novembre '99)

Lo Stato

Subito dopo la ruota del mulino il canale si allargava, perdeva profondità e una sua sponda si apriva per lungo tratto per l'accesso delle mandrie di mucche all'acqua.

La memoria della mia infanzia è piena di immagini di quelle grandi masse bianche e calde che si bevevano il canale.

Avevo quattro anni quando il centro di una di quelle grandi masse bianche cominciò ad agitarsi e poi si aprì esponendo due carabinieri che tenevano stretto un contadino.

Si disse che era un ladro.

Rimasi a lungo spaventato dal suo affanno.

Quando parlo dello Stato mi torna in mente quell'uomo stretto dai carabinieri.

Talvolta, in cattedra, mi viene da pensare che anch'io sono lo Stato.

Dentro di me sento scompiglio di immagini e movimento di emozioni.

Devo alzarmi e fare qualche passo per fermare quel tumulto.

(7 novembre '99)

Le parole a scuola

La scuola libera e ordina le parole.

Due parole si presentano spesso e creano problemi: il perché e il come.

Se la scuola lascia troppo spazio ai perché rischia il vaniloquio e l'educazione di giovani disadattati.

Se lascia troppo spazio ai come rischia l'efficientismo e la formazione di docili esecutori.

Quando le due parole sono in equilibrio la scuola è buona.

Le novità informatiche, la globalizzazione e perfino la sciocchezza del millennio sono state utilizzate dal potere per promuovere l'idea di una forte accelerazione del tempo.

Tutto corre sempre più velocemente. Siamo lenti. Siamo inadeguati.

La scuola è ferma dai tempi arcaici.

Come fare a stare al passo? Come adeguarsi. Come?

La scuola si è ammalata di comismo.

È stata invasa dai comisti che hanno oppresso i perché. Valanghe di ricette operative, sempre più astruse e sempre più bisognose di nuove ulteriori ricette applicative, hanno spento ogni problema.

Liberiamoci dai comisti.

Ristabiliamo l'equilibrio dei perché e dei come.

Torniamo alla scuola buona che insegna il come ma fa chiarezza sul suo perché.

Riapriamo la scuola ai perché.

Perché la lingua a scuola deve riempirsi di parole come crediti, debiti, contratto, indicatori...?

Perché la scuola deve avere il dirigente scolastico invece del preside, *primus inter pares*?

Perché il dirigente scolastico deve avere il suo staff?

Perché si devono introdurre divisioni e gerarchie tra gli insegnanti?

Perché il POF?

Perché passare dalla scuola dei programmi alla scuola degli obiettivi?

Perché, perché, perché?

(18 febbraio 2000)

Storie proprio così

GIUSEPPE PONTREMOLI

Come tutti ben sanno, ciascuno ha i propri riti, più o meno confessabili. Anch'io, naturalmente, e d'uno, che non solo ritengo confessabile ma addirittura mi rende in qualche modo orgoglioso, voglio dire qui. Da trent'anni, al cambio dell'anno, rileggo la *New Year Letter* (*Lettera per il nuovo anno*) di W.H.Auden. Sì, trent'anni.

Ne avevo quindici, proprio appena compiuti, quando la lessi per la prima volta. Qualche tempo prima, nell'estate, in un libro di mia sorella maggiore avevo letto una poesia di Auden che mi aveva molto colpito e mi aveva messo dentro il tarlo di leggerne altre, ancora e ancora. Potei farlo solo nell'autunno inoltrato, un pomeriggio di fine novembre, quando riuscii, dopo molti tentativi andati a vuoto, a vincere il timore che alla Biblioteca Palatina di Parma non mi facessero entrare perché non avevo ancora sedici anni. Quel pomeriggio percorsi ancora una volta lo scalone, poi entrai. Sbirciando i gesti altrui mi riuscì di capire dove fossero i cataloghi, cosa si dovesse compilare. Intanto facevo mentalmente danze propiziatorie, e soprattutto facevo prove mentali perché la voce uscisse bassa e piena, senza stridulerie da ragazzino. Non ebbi bisogno di usarla, la voce; l'addetto alla distribuzione prese la mia scheda senza chiedermi nulla e dopo un po' mi consegnò due libroni: *Opere poetiche* di W.H.Auden. Frugavo avidamente in entrambi, spesso senza capirci molto, e copiando disordinatamente su un quaderno intere poesie e singoli versi. Quando incappai nella *Lettera per il nuovo anno* capii che non sarei riuscito a leggerla tutta. Si stava avvicinando l'ora in cui, qualora fosse riuscita a vincere la solita trattativa con sua madre, Anna mi avrebbe aspettato alla fermata dell'autobus davanti al monumento al Partigiano. Volevo continuare a leggere, e mi andavo dicendo che Anna non ce l'avrebbe fatta, ma avevo troppa voglia di vederla, troppe cose da dirle, troppe emozioni da mettere in comune, e quei versi da leggerle. Prima di volare da lei, trascrissi anche i primi versi della *Lettera*: «Sotto il peso familiare / dell'inverno, della coscienza e dello Stato, / in formazioni sparse di allegria, / linguaggio, amore, solitudine e paura, / verso le abitudini del prossimo anno, / la folla scorre lungo le strade, / cantando o sospirando nel suo andare». Andammo subito al Parco Ducale, e la nebbia era

quella di sempre, e la luce sempre quella fioca, e i baci e le carezze erano quelli di sempre, e il tempo sempre il solito maledetto avaro, ma le mie parole erano i versi di Auden, che le leggevo tenendola stretta, il quaderno dietro i suoi capelli, dentro uno stordimento, in una miscela di beatitudine e ansia. Chissà cosa capii, quella volta, di Auden? (Non è propriamente una lettura da quindicenni.) E chissà cosa ne capisco oggi? L'unica cosa certa è che da allora, quando arriva l'inverno, rileggo ritualmente la *Lettera*. Sono passati trent'anni, e potrei dire che ogni volta sono ben diverse le emozioni, le reazioni, le suggestioni. Ben diverse le svolte e le aperture. Ma un verso, quello in cui si parla del «vecchio orribile Kipling», mi pare mi colpisca sempre nello stesso modo: si riapre una ferita e si rinnova un amore.

So bene quali orribili cose abbia scritto e fatto e sostenuto il «vecchio orribile Kipling», ma altrettanto bene so quanto io l'abbia amato e lo ami, con quale incondizionata passione ne pratici e ne consigli la lettura. Certo, l'amore è per il Kipling di cui parlava Silvio D'Arzo in un saggio scritto tra il 1946 e il 1950 e leggibile ora in *Contea inglese* (Sellerio 1987), il Kipling «senza trombe», «senza turban-te e elmo bianco» delle *Storie proprio così*, dei *Libri della Giungla*, di *Puck delle colline* (e anche di *Kim*). E anch'io, come D'Arzo, mi faccio aiutare dal pensiero

che «Gramsci, la più alta vittima della giungla italiana di quei tempi, dal fondo della sua prigione, consigliava i libri di Kipling a suo figlio. Io, m'accontento».

Adesso c'è una ragione in più (anzi, ce ne sono due) per leggere o rileggere «il vecchio orribile Kipling». Sono infatti uscite recentemente due importanti nuove edizioni, entrambe per la traduzione di Ottavio Fatica: *Kim* presso Adelphi e *I libri della Giungla e altri racconti di animali* nei Tascabili Einaudi. Quest'ultimo è la versione economica del prezioso «Millennio» uscito nel 1998 e, oltre ai due bellissimi *Libri della Giungla* e alcune storie di cani (ma c'è anche *Cam* e *il porcospino* e *La storia del Tabù*), ripropone in una nuova felice traduzione le mirabili narrazioni eziologiche delle *Storie proprio così*, che Kipling scrisse per la prediletta Effie, la figlia Josephine. Bisogna davvero leggerle ad alta voce, come peraltro sosteneva lo stesso Kipling, e ci si troverà ad operare dentro la moltiplicazione di un gesto d'amore. ●



W. H. Auden.