



Piazza grande

ANDREA BAGNI

Uno si prepara a scrivere sul nuovo governo Berlusconi.

Ti domandi che cosa vorrà dire per la scuola devoluzione, come cambierà lo stato giuridico degli insegnanti, quale differenziazione di funzioni, gerarchie e valutazione del "merito" (privatistico e aziendalistico) porterà il ciclone Moratti. Leggi dei discorsi al meeting CL di Rimini e ti lascia di stucco la volgarità dei ragionamenti: la scuola una scelta personale (cioè delle famiglie) come prenotare sul mercato per i propri bambini una fede o un'ideologia invece di un'altra (libertà dallo stato-chiesa, la chiama Buttiglione, per il quale è davvero impensabile il concetto di laicità; più società dicono i ciellini, e intendono più privatizzazione, perfino dell'etica, cioè mercato e beneficenza); nei cicli un percorso per chi deve lavorare (quelli che hanno la vocazione) e un altro per chi studierà l'alta tradizione patria, classica naturalmente; l'esame di stato poi da cambiare perché così passano tutti (ma non quelli delle private).

Provate a indovinare dove e come si formerà la classe dirigente...

Pensi quale potrebbe essere il senso di questa strategia, più o meno una disintegrazione del pubblico — non dello stato, almeno per gli apparati repressivi e d'esclusione — nell'avvicinamento serenamente classista al cliente: famiglie depositarie uniche dei valori (magari con radici comunitarie tipo sangue e suolo), acquirenti del prodotto più *utile*, più simile a sé, nel grande ipermercato dell'istruzione, "democraticamente" aiutate dal buono-scuola ad accedere allo stand preferito.

Ti domandi cosa potrebbe accadere di una società dove ognuno si compra la formazione e il sapere che gli conviene — o gli tocca come destino sociale: il suo rapporto con la collettività, la sua identità culturale e politica.

Pensi che tristezza scrivere di scuola in questa maledetta estate.

Poi decidi di andare a Genova. Troppo metaforica la città proibita, troppa paura addosso per stare a casa: sembrerebbe per sempre.

E viene fuori una storia che — ancora adesso — pensi che segnerà un bel po' della tua vita. Radice dello sconforto e della gioia a venire.

Perché quel popolo internazionalista e un po' situazionista sul lungomare genovese è fatto di ragazzi e ragazze, adulte e adulti, bellissimi. Per fortuna stavolta non ti somigliano. Non somigliano nemmeno alle cose che avevi conosciuto dagli anni '70 a oggi. Vengono alla politica dalla loro vita, non appartengono a sigle ma a pratiche, non vogliono conquistare il potere ma sottrarsi e sottrarre, costruire altre poleis.

Per questo ti sembra facciano così paura. Certo nella testa dei poliziotti sono ancora anticamente "i rossi" — e adesso è la volta che sentono di poter regolare il conto, sfruttando i pochi che accettano il gioco maschile dello scontro militare. Ne esce un incubo di violenza, sangue, morte: segno di quanto è forte ancora da noi la tentazione dello stato autoritario. Bisognoso di cure il diritto.

Ma quelli che fanno davvero paura sono quei ragazzi e quelle ragazze radicalmente diversi dagli eserciti, dagli stati e apparati che li affrontano. Sembrano felici e quasi ingenui, ma con una forza sorprendente che dev'essere legata a quella tenerezza e sembra contagiare anche Genova — soprattutto le donne che dalle finestre vedono il mare, e ti portano l'acqua, come una poesia di Caproni.

La tua festa — profumo di limoni da un portone socchiuso, fra i lacrimogeni — arriva quando ti rendi conto che quei giovani sono anche i tuoi studenti. Quelli che ti sembravano diventati indifferenti, lontani dalla politica, chiusi a coltivare la propria piazzetta. Ora piazza grande.

Pensi che forse erano lontani soprattutto dalla politica come la conoscevi tu, segnata dalle antiche istituzioni dello stato-nazione e dalle nuove dei media.

Loro passano quasi immediatamente dalla società (dal fare società) al mondo, e anche se non dicono quale, con quale «piano di allocazione delle risorse», ti sembra salutare questa guerriglia al mercato fatta di relazioni ravvicinate, scambio post economico fra chi "si conosce e si ama".

Ti verrebbe da abbracciarli quelli e quelle che incontri, così sconvolti e così seri.

Adesso pensi che a settembre tornerai a scuola volentieri, come se avessi tante storie da raccontare — che non racconterai perché non si fa, ma che esisteranno ugualmente nella *zona rossa* che è il cuore della scuola. ●

pre



Governo fedele al suo programma

PAOLO CHIAPPE

Il nuovo destino della scuola è scritto nella persona di Letizia Moratti, nell'abolizione dell'aggettivo "pubblico" dal suo titolo ufficiale e nelle intenzioni espresse da lei alla Camera e da tutto il governo nella premessa politica al Documento di programmazione economica e finanziaria e rilanciate con verve al meeting di CL. Ma soprattutto è scritto nei primi atti di governo, anche se molte questioni di dettaglio restano in realtà confuse nella fretta degli annunci che promettono tabula rasa di quasi tutto



Di nuovo, in parte, rispetto a prima del voto c'è una più forte idea di netta divaricazione tra scuola-università da un lato e formazione professionale dall'altro: creazione per gli alunni dai 14 ai 21 anni di un sistema parallelo molto aperto alle aziende e solo regionale (vedi il ddl di Bossi sul federalismo), salvaguardia dei licei classici e scelta *strategica* di selezione attraverso la separatezza dei percorsi. Il motto *solidarietà ed eccellenza*, è analogo al *compassionate conservatism* di Bush ed è calco dei *meriti e bisogni* di Martelli e Craxi.

Con il ritiro dei provvedimenti attuativi della legge 30/2000 è stata bloccata la riforma dei cicli. Ritirati anche i tre regolamenti per la sperimentazione dell'autonomia, l'effetto immediato è la mancanza di certezze per le innovazioni di istituto e la confusione per esempio dei genitori dei bambini che vanno in prima elementare.

La cura della privatizzazione

L'11 luglio è stato ritirato il vecchio ricorso contro il

buono scuola lombardo e oltre 40.000 pagamenti hanno così potuto essere attivati da Formigoni. Vanno a finanziare famiglie (per lo più a reddito poco modesto) che hanno scelto di mettere i figli nelle scuole private. Il buono scuola è e rimane il punto chiave per la maggioranza. È basato su un'idea riduttiva e pericolosa del pluralismo e, anche se il suo lato antiburocratico può piacere, corrisponde a un punto di vista minoritario nella società. Per farlo in grande servono molti più soldi, intanto sarà avviato con una

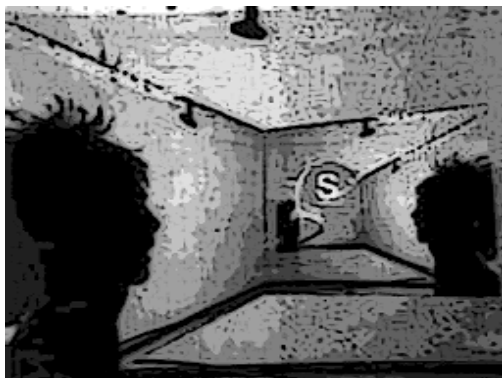
serie di interventi amministrativi e leggi regionali, anche forzando gli spazi offerti dalla legge di parità del centrosinistra.

Anche il nuovo di esame di Stato è rimesso in discussione in toto dopo appena tre anni, in un modo tutto di rivalsa di parte.

Risultano però deboli le voci in difesa della legge 30, una scatola vuota non lineare negli obiettivi, prodotta da un'oligarchia di tecnocrati e mai convincente sul piano operativo. Resta il fatto che con il blocco viene azzerata una massa di lavoro di intelli-

genza e di tempo spesi non solo in alto loco.

Ma il governo mostra solida fede nella cura della privatizzazione (liceo classico escluso?), come si vede dall'analisi a senso unico di Letizia Moratti: il sistema italiano di istruzione si sarebbe allontanato dagli standard europei in termini di rapporto costi-risultati. Niente discorsi sulle scelte culturali. Niente di niente sugli aspetti relazionali del lavoro educativo. Sugli insegnanti Moratti dichiara che «si è consolidato, nella maggior parte del personale docente, un modello di lavoro a volte privo di significato, di natura impiegatizia non professionale». Insomma «colesterolo burocratico», come dice degli apparati amministrativi la premessa del Dpef. Un'immagine della categoria ingiusta, utile a motivare la ristrutturazione dello stato giuridico e l'introduzione di un (al momento indefinito) sistema selettivo di carriere. Questo semplicismo risulta meno sorprendente se ricordiamo il "concorsaccio": l'idea di costringere gli insegnanti a essere competitivi non è una invenzione morattiana. Tra vecchia e nuova classe dirigente non ci sono profonde discontinuità nel modo di pensare la qualità e il cambiamento della scuola. Ancora una volta alla scuola viene rinfacciata una inadeguatezza. Il lavoro degli insegnanti deve essere ristrutturato. Il riferimento è sempre all'impresa e alla competizione internazionale, nulla di nuovo. Gli interventi da fare devono ovviamente essere «rapidi e precisi». L'altro caposaldo è la «libertà di scelta delle famiglie», quindi «sviluppo della persona nel contesto sociale» (parole roboanti per abbellire un punto di vista minoritario e di parrocchia, visto che il 93% degli italiani preferisce a ragion veduta la scuola pubblica). La vecchia maggioranza non usava proprio questi concetti, ma ad essi ha aperto un varco giuridico e culturale con la legge della parità.



Il cambiamento tra vecchia e nuova classe dirigente è invece netto nella provenienza e nella base elettorale. La base di questo governo è fuori dalla scuola e dal pubblico impiego, che vengono attaccati per riplasmarli dall'esterno.

"Tavolo di semplificazione"

È stato annunciato un «tavolo di semplificazione» per ridistribuire i compiti tra centro, livello regionale e unità scolastiche. Il sistema direzionale esistente, anche quello appena nato delle direzioni regionali, è denunciato come pletorico e malfunzionante, il Cede è estromesso dalla progettazione del sistema di valutazione, affidato invece a una nuova commissione ristretta. Moratti cerca di creare nuovi organi consultivi e operativi snelli e politicamente affidabili e di stabilire una filiera diretta con i dirigenti scolastici, limitando i controlli ad alcuni parametri relativi al «ritorno» degli investimenti. Quindi anticipazione di un anno dell'entrata in vigore

completa del nuovo regolamento contabile, accompagnato da modelli di programmazione che traducono in stretti termini finanziari le attività del Pof (ma non è una forma di burocratismo e di centralismo anche questa?), oltre agli stanziamenti più alti per l'attuazione dell'autonomia e oltre alla ripresa del ben noto discorso contro l'eccesso di risorse destinate agli stipendi (cioè alla loro parte fissa e non discrezionale). Come nella richiesta della *Gilda*, il ministro pensa a un'area contrattuale separata per gli insegnanti. Intanto il governo ha puntato con il decreto-legge 255 sull'avvio dell'anno scolastico a presentarsi come garante dell'efficienza e ad aprire intanto le porte a una parificazione tra insegnanti pubblici e privati e a nuovi poteri di nomina dei dirigenti scolastici. La provenienza dalle scuole private paritarie rischia di diventare un canale privilegiato per entrare nella scuola pubblica, con una peraltro non certo minore confusione all'inizio dell'anno. Le segreterie di istituto, tagliate nel-

l'organico (18.000 fra tecnici ausiliari e amministrativi in meno), si vedono scaricare addosso anche il compito di gestire le graduatorie per le supplenze annuali in nome di un'idea di autonomia che trasforma ogni scuola in un miniprovvveditorato. Gran parte dell'efficienza consiste poi in questo: chi a causa dei ritardi entro il 31 agosto non avrà ricevuto la nomina a tempo indeterminato rimarrà un anno senza stipendio (salvo eventuali supplenze).

Il blocco della legge 30 comporta un lavoro immane di ridefinizione degli obiettivi e degli strumenti, che il ministro ha promesso di compiere addirittura in tempo utile perché la nuova riforma sia pronta per l'anno scolastico 2002-2003, il che vuol dire averla chiara per le preiscrizioni del prossimo gennaio. Pura fantascienza: c'è il lavoro parlamentare da rifare. Non sono nemmeno definite al momento (agosto) alcune idee base, come la durata degli studi (c'è solo una propensione a tagliare un anno dalle superiori, forse licei esclusi) e la divisione in cicli (due o tre?) e perfino l'assetto dell'obbligo scolastico. Il ritmo di decisioni sulla scuola naturale a Berlusconi e Moratti vorrebbe riprodurre lo stile delle ristrutturazioni dei grandi gruppi privati, ma su un terreno improprio e con forti rischi di dilettantismo. I tempi stretti derivano anche dall'incerta durata del clima buono per privatizzare dello Stato sociale. Grandi annunci a vuoto non sono sopportabili, quindi ogni tipo di resistenza potrebbe essere bollata come eversiva. Non si sta giocando solo una partita ma anche le regole del gioco. ●

NOTA

Chi desidera leggere la documentazione completa dei provvedimenti del governo e della maggioranza in ordine cronologico (accompagnata da una recensione molto critica) può connettersi con <http://www.educopolis.it/forminform/> e cliccare su new.

pre

La funzione istituzionale della scuola pubblica

ANTONIA SANI

Fin dal suo insediamento la ministra "tecnica" Letizia Moratti non ha bollato del tutto la legge di Riordino dei cicli, limitandosi a rinviarne l'attuazione a seguito delle eccezioni sollevate dalla Corte dei conti, e promettendo — anzi — quell'ampio dibattito nel mondo della scuola che non aveva precedentemente avuto luogo. È evidente che se non ci saranno puntuali, instancabili contestazioni questo governo proseguirà con decisione fino all'abbattimento totale dei pilastri che sostengono la funzione istituzionale della scuola pubblica

contributi agli istituti privati in luogo dell'offerta di un numero congruo di indirizzi e di sezioni presso scuole pubbliche; così, all'indebolimento degli organi di democrazia scolastica, anziché far fronte con una più ampia definizione di poteri, si è risposto con l'art. 21 della legge n.59 del 1997 (Bassanini, sulla semplificazione della Pubblica Amministrazione), che prefigura un'autonomia scolastica fondata su un modello di scuola-azienda da realizzarsi col potenziamento del ruolo manageriale del dirigente scolastico e dell'identità dei singoli istituti mediante Pof in qualche modo eredi di quella "Carta dei servizi" inventata dal primo governo Berlusconi.

Il Riordino dei cicli

In particolare, la privatizzazione del rapporto di lavoro del personale della scuola, la legge di parità, il disegno di legge approvato dal senato per l'immissione in ruolo degli insegnanti di religione cattolica, la sostanziale regionalizzazione dell'istruzione contenuta nella legge costituzionale detta "sul federalismo", testimoniano a sufficienza della perdita di memoria storica e dello scol-

tita ossessivamente al modello di un'economia di mercato non appesantita da "anacronistiche garanzie egualitarie".

Il mito delle "libertà individuali"

Proprio sull'affievolimento di tali garanzie, la destra oggi al governo in Italia non ha avuto difficoltà a sostituire il mito delle "libertà individuali" già accarezzato nel sommerso degli anni '90. Libertà di essere Presidente del Consiglio e di possedere contestualmente la più vasta concentrazione di mezzi d'informazione, libertà di falsare i bilanci, di assumere

e licenziare in nome di una salutare flessibilità, libertà per la mafia di convivere con la società civile, libertà di scegliere tra scuola pubblica e scuole private col contributo elargito da fondi pubblici.

Emblematico di una trasformazione soft dell'*illecito* in *lecito* è quanto avvenuto nel settore dell'istruzione nel corso degli anni '90. A una diminuzione dell'impegno di spesa da parte dello Stato hanno corrisposto risparmi lesivi del diritto allo studio, come quelli effettuati tramite il processo di "dimensionamento" delle istituzioni scolastiche su tutto il territorio nazionale, nonché elargizioni a livello locale di

▼
Nel corso di una recente puntata di *Sciuscià* (28 agosto 2001) dedicata alla mafia trapanese mi colpì molto un'affermazione pronunciata con lapidaria semplicità da un commerciante del luogo: «La II Repubblica? Mi pare sia servita a trasformare in lecito l'illecito». Non riesco a immaginare parole più pertinenti per definire quella sorta di rivoluzione cartaceo-burocratica che nell'ultimo decennio ha provveduto a mutare gli assetti, gli obiettivi, le coscienze di tanta parte della nostra società.

Dalla cancellazione della legge per un equo canone, alla trasformazione delle Usl in Asl, alla privatizzazione del rapporto di lavoro dei dipendenti pubblici; e, ancora, dai maggiori poteri attribuiti alle sedi del decentramento amministrativo in una prospettiva privatistica tutta incentrata su una sussidiarietà orizzontale tendente ad espropriare lo Stato nazionale di funzioni attribuitegli dalla Costituzione, alla legge sulla parità scolastica che include in un unico sistema scuola pubblica e istituti privati, si è trattato di limiti valicati da governi quasi sempre di centro sinistra — spesso col sostegno dei sindacati confederali — con una sinistra conver-



lamento rispetto all'orizzonte costituzionale degli ultimi governi di centro sinistra. Quelle citate ci paiono le più gravi tra le operazioni compiute dal precedente governo sul terreno dell'istruzione, poiché esse hanno fortemente intaccato i pilastri portanti della scuola pubblica, laica, pluralista, funzione istituzionale della Repubblica per la formazione di una società solidale, multiculturale, democratica. Il cammino additato tra le mediazioni dell'Assemblea Costituente, e faticosamente avviato nei decenni ad essa successivi, è stato interrotto per responsabilità di una sinistra di governo tutta protesa alla ricerca affannosa di mediazioni, di fatto non possibili oltre il limite raggiunto nell'Assemblea Costituente senza un'alterazione irrimediabile del progetto alternativo di società contenuto nella Costituzione, tanto più attuale oggi come antidoto alle laceranti contraddizioni provocate dal primato dell'economia di mercato. Poco importano le petizioni di principio, i richiami alla Costituzione contenuti nella legge Berlinguer - De Mauro di "Riordino dei cicli scolastici" e nei documenti ad essa collegati. Il sistema scolastico disegnato in quella legge, in conseguenza dei provvedimenti citati, si configura insieme subalterno al Vaticano e alla cultura dell'impresa, esattamente come lo vogliono le forze della destra ora al governo del paese, per le quali le "libertà individuali" si inchinano con convinzione (o devono ostentare devozione) ai diktat delle gerarchie cattoliche in materia di bioetica, famiglia, ruolo della donna. Con buona pace della laicità dello Stato. Tant'è che fin dal suo insediamento la ministra "tecnica" Letizia Moratti non ha bollato del tutto la legge di Riordino dei cicli, limitandosi a rinviarne l'attuazione a seguito delle eccezioni sol-

levate dalla Corte dei conti, e promettendo — anzi — quell'ampio dibattito nel mondo della scuola che non aveva precedentemente avuto luogo. È evidente che se non ci saranno puntuali, instancabili contestazioni questo governo proseguirà con decisione fino all'abbattimento totale dei pilastri che sostengono la funzione istituzionale della scuola pubblica. La libertà di scelta — che nulla ha che vedere con il diritto allo studio — può essere sirena affascinante per chi non intenda ragionare di istituzioni, garanzie, laicità, pluralismo, per chi pensi a un "fai da te" regionale... E allora, ecco, tra i primi atti della nuova ministra l'equiparazione tra servizio prestato nella scuola pubblica e quello prestato nelle scuole private. Perché no? Non c'è una legge di parità? Sotto questo opaco, ruvido liberismo vigente non c'è spazio per distinzioni tra *funzione pubblica, graduatorie pubbliche, ruolo dei docenti nella scuola dello Stato, e nomine clientelari di un'impresa come sono le scuole private*. Tutti lavoratori, tutti uguali. Manager i gestori delle scuole private, manager i dirigenti scolastici, che — secondo il recente decreto ministeriale — potranno addirittura scegliere direttamente gli inse-

gnanti precari secondo criteri propri (vicinanza del docente alla scuola...). Davvero soddisfatti studenti e genitori se a questo prezzo vedranno tutto "funzionante"? E i sindacati? Si limiteranno a chiedere chiarimenti?

La scuola futura

Il probabile assetto di questa futura scuola, degradata da funzione della Repubblica a servizio pubblico gestito indifferentemente da soggetti pubblici o privati, efficiente, col contributo alle scuole private tramite buono scuola regionale (e statale) è in parte reperibile — oltre che nella legge di parità — nel progetto di legge di Forza Italia del 1997 (che pare salvi la Scuola media). Quanto ai contenuti, un valido supporto potrebbe essere offerto alla nuova maggioranza dall'elaborazione dell'Associazione *Nova Spes* stando al documento pubblicato in *Sole 24 Ore*, (24 giugno 2001) e al Convegno romano (Accademia dei Lincei, 4 luglio 2001). Canalizzazione implacabile dopo la III Media, poiché «se tutti hanno gli stessi doveri, non tutti hanno le stesse capacità»... La chiave di volta sarebbe rappresentata dalla "selezione orientativa" che consiste

in un'organizzazione delle discipline (e dei curricoli nella Scuola Superiore) secondo gradi di crescente complessità, rispetto ai quali lo studente può scegliere secondo le proprie capacità e vocazioni, fermo restando solo il dovere di studiare. Ma il cuore della proposta è la necessità di distinguere nettamente la "scuola" dalla "formazione professionale". I due settori saranno sì inseriti in un unico sistema ma di fatto del tutto autonomi. La "scuola" è caratterizzata da programmi di studio, aule e studenti; la "formazione professionale" da progetti, laboratori, apprendisti. Gentile in confronto era un diletante.

L'ex ministro Luigi Berlinguer presente al Convegno ha difeso la sua riforma, in parte sostenendo che in essa sono presenti (ahi, ahi) aspetti giudicati assenti da *Nova Spes*, in parte accusando l'associazione di operare una selezione di classe inaccettabile. Verissimo. Ma, il "Riordino dei cicli", all'interno dell'Obbligo formativo non prevede addirittura due percorsi completamente separati, l'uno (quello scolastico) facente capo allo Stato, l'altro (quello della Formazione professionale) alle Regioni? *Nova Spes*, almeno, a quanto pare, farebbe riferimento ad un unico sistema... Tutto statale o tutto regionale?

Si manifesta più che mai l'importanza di un'opposizione informata, laica, capillare, instancabile. Sarà indispensabile una saldatura tra i movimenti specifici in difesa delle peculiarità della scuola pubblica (*Associazione per la Scuola della Repubblica, Comitato Scuola e Costituzione, Manifesto dei 500...*) e i movimenti di giovani, sensibili alle storture di una globalizzazione nemica dei diritti, disponibili a mobilitarsi per gli eventi internazionali, ma fin qui abbastanza indifferenti alla quotidianità di casa nostra. ●



FOTO GIAMPAOLO ROSSO

LA MIA GENOVA

ANDREA BAGNI

Avevo deciso di non andarci questa volta alla manifestazione. Sono un insegnante e con le scuole chiuse mi sentivo un po' senza punti di riferimento vicini: amici e amiche, discussioni. E poi avevo paura, della zona rossa, delle prove di forza, della città militarizzata. Poi ho visto venerdì che c'era davvero da avere paura, come mai prima forse, e ho pensato che si doveva andare, esserci. Altrimenti, in un certo senso, voleva dire che aveva vinto lo scontro militare, che era finita la politica

Forse ho sbagliato la mia rabbia per coraggio, perché poi là sul lungomare di Genova, ho avuto paura.

Ma prima?

Non se n'è parlato gran che, ma è stato bellissimo.

Fino a quando non ci hanno fermato su Corso Italia, la manifestazione era stata (almeno per quelli un po' indietro, partiti verso l'una da Piazza Sturla) una incredibile festa di colori, di vitalità, di generazioni e lingue diverse.

Un lungo viale porta al lungomare. C'è un sole che non dà tregua e il corteo è strettissimo, tutti incredibilmente vicini. Uno spezzone super organizza-

to della Fiom, con cordoni anche laterali ferrei per evitare problemi, accanto al "popolo del bucato" che canta sul ritmo del girotondo di tutti-giù-per-terra, *esponi le mutande, esponi alla grande, facciamo vedere ai grandi del potere*; e ancora oggi c'è il G8, *aiuta chi sta sotto, i popoli della terra li aiuta con la guerra*.

E famiglie intere, con figli e figlie di 12 - 13 anni, dietro striscioni di comitati e agenzie per la pace.

Dalla cima del lungo viale che porta al mare si vede brillare nel cielo uno scroscio di acqua che sembrano coriandoli d'argento. È una signora con un cagnolino che "aiuta chi sta sotto".

Se ne affaccia un'altra, e poi un'altra. Sei, sette insieme. Annaffiatoti, pentole, un bambino col suo fucile ad acqua. Perfino da sopra i tetti. Sembra di essere in un film, di quelli epici, con i buoni che alla fine vincono. Le mamme e le nonne di Genova che vedono giovani combattere sotto il sole e offrono, avanti e indietro dalle cucine, un po' d'acqua. Che brilla nel cielo come un abbraccio inatteso, nella città assediata, nella città della peste.

Ho pensato che avevo fatto bene a venire. Che un'emozione così — da piangere sotto gli occhiali da sole — chissà quando l'avrei rivissuta.

Una specie di riconciliazione con i figli e le figlie, con le mamme dalle terrazze. Con Genova.

Non siamo così pochi. Quasi senza partiti, organizzazioni, rappresentanze parlamentari; quasi a portare la nostra "nuda vita" che è anche storia, società e politica. Non siamo così pochi.

Queste ragazze e questi ragazzi sono bellissimi. Non hanno elaborato linee o programmi — arrivano qui dalle loro pratiche, dal loro modo di essere si direbbe. Di vivere. Penso che non può accadere niente. Siamo troppi e troppo grandi.

Mi sbaglio naturalmente.

Che fine avranno fatto quelle ragazze dei girotondi e le famiglie dei pacifisti? (e se io avessi portato mia figlia, come mi sarei sentito, con la paura che avrei letto nei suoi occhi, con la responsabilità che mi sarei sentito addosso...).

Dal lungomare si torna indietro, strettissimi ma adesso muti. Davanti non si va, c'è la guerra quasi "privata" fra bande dalla stessa antropologia; fra maschi che si sfidano "virilmente" (e tutto sommato forse si rispettano nel loro coraggio da sottocultura militare: picchiati, umiliati, arrestati sono gli altri/altre, i non violenti, i "politici"...).

I cellulari sono una rete di comunicazione che appare (a me che non l'ho mai avuto) assolutamente preziosa. Anche tornare indietro dicono sarà difficile: l'importante è restare compatti, aspettare. Ma siamo così vicini, con le ambulanze che corrono sull'altra carreggiata del lungomare, che basterebbe il più piccolo incidente per provocare un disastro. Si sta per (come d'autunno sugli alberi eccetera).

Non siamo arrivati neppure a metà del percorso della manifestazione. Sembra di avere perduto.



La trappola della violenza

NANNI SALIO

I compagni più "organizzati" mi dicono che dobbiamo d'ora in avanti proteggere i cortei, proteggere tutti quei ragazzi e ragazze con le manine bianche e i panni stesi. Se no li faranno a pezzi ancora. Io penso che un po' è vero, ma penso anche che questo movimento non ce lo vedo con cordoni di bastoni, caschi e bottiglie... mi sembra una cosa diversa da quelle che ho conosciuto. La dimensione militare anche solo difensiva (ma non abbiamo sempre detto così la nostra, negli anni '70? E non è finita comunque con lo scontro militare che prendeva tutta la scena?) lo stravolgerebbe.

Mi viene da pensare a una difesa disarmata, ma forte della sua autorità e magari del suo numero? un po' stile Onu, forze d'interposizione eccetera. Mobile. Mi sembra un po' una stupidaggine (quanti dovrebbero essere per un corteo come quello di sabato 21 luglio, e con quale straordinaria rapidità di contatti e spostamento...) ma il problema mi pare sia tutto qui: nel tenere insieme difesa e non violenza.

E poi c'è un'altra cosa: questo popolo variegato e internazionalista, non ha un centro, neppure assemblare mi sembra. Casomai un coordinamento, una specie di informale federalismo. Arriva a occupare la scena simbolica — che il G8 pensava di aver preparato per sé e in realtà ha offerto — a partire dalle sue relazioni, dagli spazi che ha costruito di altra socialità. Non c'è una organizzazione possibile.

Ha creato un tessuto politico che è come un grande patchwork. Forse può esistere senza definire una sintesi, una linea o una piattaforma, senza avvitarsi in una discussione sul "livello dello scontro" o roba del genere. Ma ha un'etica ed è capace di sde-

Non si scherza e non si gioca con la violenza, neppure in forma verbale o "virtuale", come sarebbe stata, secondo Luigi Manconi, quella delle tute bianche. «Le parole sono pietre», sosteneva giustamente Carlo Levi. La posta in gioco è troppo alta, per entrambi gli attori sociali (istituzioni e movimenti), per illudersi che sia possibile affrontare la molteplicità di conflitti scatenati dai processi di globalizzazione in corso con vecchie formule politiche e di lotta. Occorre cambiare rotta, modificare il nostro stile di vita sia individuale sia collettivo (il modello di sviluppo) per renderli autenticamente equi e sostenibili. Non è certo un'impresa da poco! *L'american way of life* e il modello di sviluppo e di economia ad esso sotteso sono largamente condivisi da ampi settori dell'opinione pubblica nei paesi ricchi, dalle *elite* in quelli poveri e, contraddittoriamente, dallo stile di vita reale di molti degli stessi oppositori. Rabbia e paura sono due degli ingredienti negativi e pericolosi che sono stati presenti nell'animo e nelle azioni di molti di coloro che hanno dato vita alle manifestazioni del movimento di protesta, da Seattle in poi. Ma la rabbia, contrariamente a quanto sostengono alcuni agitatori politici, è segno di debolezza, impotenza, ribellismo sterile e conduce facilmente all'insuccesso. Gli scontri avvenuti a Genova erano abbastanza prevedibili, alimentati tra l'altro da un processo mediatico che ha irresponsabilmente enfatizzato proclami violenti, portando alla ribalta personaggi che ben poco avevano da dire su "quale mondo migliore è possibile". Con queste premesse, la scelta di indire una grande manifestazione, condotta secondo schemi classici e tradizionali, è stata alquanto infelice. A maggior ragione se si considera la quasi totale impreparazione nell'assicurare un servizio d'ordine e di interposizione nonviolenta che isolasse le frange nichiliste (un cocktail letteralmente esplosivo di tute nere, neonazi e provocatori della polizia). Dopo la tragedia, le accuse reciproche di violenza rischiano di essere sterili, addirittura ingenui e superficiali. Non c'è bisogno di scomodare Pasolini per condannare senza alcuna indulgenza azioni di guerriglia urbana che hanno come obiettivi polizia e carabinieri e che portano con grande probabilità a risultati tragici. La morte di Carlo Giuliani è la doppia tragedia di due giovani quasi coetanei provocata da un'assurda e insensata quanto stupida concezione di lotta violenta. Ma è bene ricordare anche l'episodio, segnalato solo da alcuni giornali, del poliziotto che ha ringraziato pubblicamente quel gruppo di una quindicina di giovani che lo hanno difeso da un assalto delle tute nere, inginocchiandosi e coprendolo con i loro corpi. È un esempio di nonviolenza attiva, del forte, del coraggioso, che avrebbe dovuto essere praticata da migliaia di persone per impedire le scorribande dei provocatori. La violenza innesca una spirale perversa. L'abbiamo visto troppe volte, in ogni latitudine e nelle situazioni più disparate. Certo, coloro che hanno impartito gli ordini alla polizia, e i poliziotti che li hanno eseguiti, si sono comportati in modo vigliacco utilizzando metodi tipici delle squadracce fasciste. Ma che cosa c'è di nuovo in tutto ciò? È il mestiere antico delle armi, degli eserciti e delle polizie di tutto il mondo, sul fronte interno e su quello esterno. Non ci sono solo i "morti di Reggio Emilia" giustamente ricordati da Marco d'Eramo (*Il manifesto*, 24.7.01), ma anche le recenti incursioni nei centri sociali (Askatasuna a Torino, Leoncavallo a Milano) condotte con lo stesso stile di quelle di Genova. Non dimentichiamoci mai che lo stato moderno si fonda sul monopolio della violenza e che le peggiori atrocità sono state commesse proprio dalle autorità statuali nei confronti dei propri concittadini. La via maestra per spezzare questo circolo vizioso è quella della nonviolenza attiva. In questi giorni abbiamo sentito molte volte, troppe volte, usare a sproposito questa parola che, come tante altre, rischia di subire un degrado entropico. Non bastano i proclami generici e gli slogan, e tanto meno gli pseudo *satyagraha* elettorali dei radicali. Come ci insegna Aldo Capitini, non siamo tanto sciocchi da definirci nonviolenti ma piuttosto «persuasi e amici della nonviolenza», consapevoli del lungo cammino da compiere sul piano individuale, interiore, e su quello collettivo, politico. Ma non partiamo neppure da zero. Proprio l'evento che forse più di altri ha contribuito a scatenare le forze, nel bene e nel male, dell'attuale processo di globalizzazione, la "caduta del muro di Berlino", è il risultato di una serie di lotte nonviolente su larga scala che per la prima volta hanno permesso di cambiare l'assetto internazionale, quasi senza sparare un solo colpo di fucile. Abbiamo molto da imparare, ma anche qualcosa da insegnare. Il compito di autentici educatori è fondamentale per evitare di crescere nuove generazioni di nichilisti che teorizzano il "nulla", si autodistruggono e impediscono a tutti noi di affrontare costruttivamente e creativamente i conflitti in una grande opera di apprendimento reciproco della nonviolenza. Questo percorso non consiste solo nell'acquisizione di competenze tecniche per la trasformazione nonviolenta del conflitto, ma ha anche una grande valenza liberatoria delle nostre soggettività e delle nostre potenzialità. È una rivoluzione permanente condotta con il sorriso sulle labbra, all'insegna di una vita più semplice esteriormente, ma più ricca interiormente e sul piano relazionale. È ciò che chiedono, a volte inconsapevolmente, bambini e bambine, giovani e meno giovani impegnati in una miriade di piccole esperienze alternative che già prefigurano una economia e una società nonviolenta. Sta a noi conoscere e valorizzare questo potenziale umano e incanalare positivamente e costruttivamente queste aspirazioni. La nonviolenza è la sfida del XXI secolo per liberare oppressi e oppressori, vittime e persecutori dalle catene della violenza che li disumanizzano entrambi. ●

gno: credo sia stato una specie di battesimo politico per molti ragazzi e ragazze. Può sparire dai media (come ha scritto Pierluigi Sullo) e giocare un altro gioco simbolico, comunicativo, per nulla simile allo Stato e ai suoi Ap-

parati: dunque davvero pericoloso. Non deve "conquistare il potere" per cambiare la società e la vita. Mi piace immaginare possa metterlo in crisi continuando a vivere in quello strano spazio — nella città appestata universale descritta

sul *manifesto* da Agamben — che poteva sembrare marginalità o nicchia. E si è visto che non è. Per questo fa paura — forse più di quanta ne abbia (altrimenti perché saremmo stati così in tanti sabato?). E dà speranza. ●

pre

Il governo non sopporta il no-profit

STEFANO VITALE

▼

Ci siamo. L'attacco continua, peggio che in campagna elettorale: per terra, per mare, per cielo, via etere, in Parlamento, ovunque. Le destre hanno una maledetta fretta di mettere al sicuro il bottino mentre gli italiani se stanno al mare. Il disegno è, come impongono i tempi, "globale". E c'è, naturalmente, un filo rosso (pardon, è una parola che presto non si potrà più usare): demolire la Costituzione, smantellare il già precario "senso delle istituzioni" degli italiani ed imporre un nuovo ordine neoliberista selvaggio. Ovviamente il tutto per favorire l'accumulazione di ingenti ricchezze nella mani di pochi ricchi ed imporre l'idea che il denaro ed il suo sistema lucrativo sono l'unico vangelo possibile. E' quanto sta accadendo con l'approvazione alla Camera dell'articolo 5 della legge sul diritto societario che riguarda la revisione dei benefici fiscali alle cooperative. L'idea del governo, per voce di Giorgio La Malfa, presidente della Commissione Finanze della Camera, è di suddividere le cooperative in due categorie: quelle "riconosciute costituzionalmente" e quelle "non riconosciute", naturalmente dal governo. Alla prima categoria dovrebbero appartenere quelle che in "prevalenza" svolgono attività in favore di soci o che si avvalgono prevalentemente delle prestazioni dei soci; alla seconda quelle che avrebbero fini "meno mutualistici" ed in quanto tali trasformabili de iure in società di capitali. Come da molte parti è stato fatto rilevare, la Costituzio-

La nuova legge sul diritto societario taglia i benefici fiscali alle cooperative.

Neofascisti, leghisti e ultraliberisti hanno tutto l'interesse a demolire il ruolo alternativo della cooperazione sul piano sociale ed economico



ne, con l'art. 45, stabilisce in termini chiari il ruolo ed il senso della cooperazione riconoscendone la funzione sociale. Lo stesso codice civile sancisce che la denominazione di cooperativa può essere adottata soltanto da società che hanno scopo mutualistico. Molto semplicemente la distinzione introdotta dal governo è anticonstituzionale. Come lo è il fatto di poter obbligare le cooperative a trasformarsi in un altro tipo di società. Il criterio, arbitrario, della "prevalenza" dimentica volutamente che i requisiti essenziali dell'azione no-profit sono la limitazione della disponibilità degli utili, indisponibilità del patrimonio e la contribuzione ai fondi mutualistici in caso di liquidazione. Nelle cooperative non ci sono utili da dividere

tra i soci, non ci sono patrimoni da personalizzare: la funzione sociale della cooperazione sta nella creazione di imprese finalizzate a creare ricchezza intergenerazionale, produrre occupazione più stabile ed a diffondere forme di capitale socialmente utile, come ha giustamente fatto notare Andrea Manzella su "Repubblica" del 12 agosto. Il discorso demagogico che vi sarebbero cooperative che in realtà mascherano società di lucro ha tutto il sinistro senso delle litanie fasciste contro il "sistema capitalistico, ebraico e plutocratico" che accompagnò l'ascesa delle dittature in Europa nella prima parte del secolo scorso. Il fatto è che neofascisti, leghisti e ultraliberisti hanno tutto l'interesse a demolire il ruolo alternativo della coopera-

zione sul piano sociale ed economico. L'economia finanziaria deve essere l'unica possibile e non vi è spazio per forme di economia solidale. I manganelli e le pistole dei poliziotti di Genova trovano in questo dispositivo un logico prolungamento. E' evidente il tentativo di dividere, frammentare e così emarginare la cooperazione obbligando in modo autoritario le cooperative più avanzate a rinnegare la propria struttura e finalità. C'è un profondo legame tra questa situazione ed il progetto di smantellare la scuola pubblica dalla sua funzione di garanzia di istruzione laica e pubblica o quello di ridurre al minimo il ruolo della sanità pubblica nel nostro Paese. La cooperazione in Italia è un fenomeno che coinvolge circa 80 mila cooperative e 8 milioni di soci. Una realtà che s'inscrive nel più ampio quadro delle imprese no-profit che l'Istat ha censito in 220.000 aziende con 650.000 lavoratori, attorno ai quali operano oltre tremilioni di volontari. Non si dimentichi che queste realtà associative imprenditoriali operano nel campo dell'assistenza sociale, sanità, cultura, sport, ricreazione ed educazione non-formale. Tutti terreni sui quali il rafforzamento di strutture parzialmente si è dimostrato uno strumento essenziale per garantire l'esercizio delle libertà e sui quali si erano incontrate in Italia le esperienze dell'associazionismo mazziniano, cattolico e socialista. Ma la lobotomizzazione della memoria sociale nel nostro Paese prosegue. ●

pre

LE LEGGI

Canali privati per accedere alla scuola-azienda

CORRADO MAUCERI

Quando queste note saranno pubblicate il Decreto legge (n. 255/01) del Ministro Moratti sarà stato convertito in legge. Il decreto, al di là di alcune stravaganti soluzioni, segna una chiara indicazione del percorso che il neo-Ministro intende perseguire: stravolgere il sistema pubblico dell'istruzione, utilizzando anche gli errori e le contraddizioni della politica scolastica del centro-sinistra.

Nel decreto difatti si fanno in modo chiaro due scelte: in primo luogo, strumentalizzando la nefasta legge sulla "parità scolastica", si riconosce la piena equiparazione del servizio prestato nelle scuole pubbliche ed in quelle private; in secondo luogo si attribuisce ai dirigenti scolastici il compito di nominare tutto il personale non di ruolo.

La prima scelta prefigura ovviamente la fungibilità piena tra la scuola pubblica e quella privata con conseguente estensione generalizzata del buono scuola a garanzia del diritto alla cosiddetta libera scelta tra pubblico e privato; nel contempo però si prevede un nuovo canale di reclutamento nelle scuole statali, il canale "privato"; difatti, riconosciuta l'equiparazione tra servizio nelle scuole pubbliche e quello nelle private, è fin troppo ovvio che i docenti che provengono dalle scuole private, ai fini del reclutamento nelle scuole statali, saranno favoriti: trattandosi di assunzioni clientelari (quando si tratta di vere assunzioni!) che prescindono dal merito e dai titoli, l'assunzione in tali scuole si può ottenere subito dopo il conseguimento del titolo di studio e quindi si possono facilmente accumulare anni di servizio, laddove gli insegnanti delle scuole pubbliche sono assunti sulla base di graduatorie e quindi sulla base del merito e dei titoli. Peraltro poiché per le supplenze nelle scuole statali si attingerà alle graduatorie permanenti, il personale proveniente dalle scuole private potrà più facilmente ottenere non solo le assunzioni in ruolo, ma, dopo aver accumulato servizio clientelare, potrà più

facilmente ottenere anche le supplenze nelle scuole statali; in tal modo il canale "privato" diventa la forma privilegiata di reclutamento nelle scuole statali.

Tale soluzione per molti aspetti perversa deve essere subito bloccata perché discriminatoria per gli insegnanti delle scuole pubbliche.

La seconda scelta, quella del-

la valorizzazione del ruolo del Dirigente scolastico per il conferimento delle supplenze prospettata come soluzione di efficienza, in realtà è tutt'altro che efficiente e prelude all'attribuzione ai dirigenti scolastici della piena gestione del personale della scuola.

È ovvio difatti che il sistema previsto nel decreto, che attribuisce al dirigente scolasti-

co il compito di conferire le nomine sulla base delle graduatorie provinciali, è illogico ed irrazionale; i docenti collocati ai primi posti saranno chiamati da più scuole con inevitabile confusione e contraddizioni; per superare tale confusione il passo successivo sarà la graduatoria di istituto, cioè ciascuna scuola gestirà l'assunzione del personale a tempo determinato. In tal modo, come auspica l'Associazione dei Dirigenti scolastici (A.N.P.), ogni scuola avrà il proprio organico con propri docenti, con un proprio Pof ed a capo di tutto e di tutti un Dirigente scolastico. Il modello aziendalistico in tal modo sarebbe realizzato.

Nell'ultima fase dell'anno scolastico l'attenzione del mondo della scuola è stata rivolta, giustamente, al riordino dei cicli che rappresenta, senza dubbio, l'aspetto più rilevante e delicato delle innovazioni introdotte dal centro-sinistra; ma gli aspetti istituzionali del sistema scolastico non sono meno rilevanti: la democrazia scolastica ed il ruolo del personale della scuola (oltre che degli studenti) sono difatti la precondizione di ogni processo di riforma.

Per questa ragione assume particolare importanza il referendum istituzionale del prossimo autunno, proposto dal centro-sinistra per la conferma della regionalizzazione dell'istruzione.

Ancora una volta il centro-sinistra si illude che, anticipando la destra sul terreno scelto dalla stessa destra, si possa con soluzioni più moderate impedire quelle eversive della destra.

Purtroppo l'esperienza di questi primi atti del governo ci dimostra il contrario: se si cede sui principi, non solo non s'impedisce l'ulteriore percorso eversivo della destra, ma si apre ad essa un varco che, dopo, sarà difficilmente contestabile; difatti se si ammette che l'istruzione non è più una funzione istituzionale di uno Stato democratico, ma un servizio alla persona, tutte le scelte sostenute dalla destra diventano possibili e coerenti. ●



Sognatori svegli

ANDREA ROSSO

Mentre noi confezioniamo le nostre analisi sui giovani televisivi delle città, molti giovani se ne sono già andati altrove, in luoghi dove sia possibile cominciare qualcosa d'accapo, regole comprese. La natura coltivata è uno di questi luoghi. Agricoltura biologica, educazione ambientale, servizi di accoglienza rurale, allevamento di qualità, fattorie aperte, artigianato, teatro di campagna, musei dell'agricoltura. La campagna non è più (per fortuna) quella di una volta: stili di vita parzialmente o temporaneamente autonomi, amore per la tradizione locale, critica dell'estetica piccolo borghese della natura, ecologia pratica e campagne contro la globalizzazione iperliberista. La campagna è arrivata a Genova. E la scuola?

I ragazzi e le ragazze hanno sempre in mente un pensiero, un pensiero doloroso e generoso: andarsene. Ma sì, andarsene via, possibilmente per sempre. Fuori dalle nostre faide di stato, famiglia e tribù, dal nostro deserto sentimentale, dall'ossessione incarognita della performance economica, dalle sue scorie affettive ed educative. Il loro consumismo, che a noi appare spudorato e decadente, non li descrive affatto. Descrive piuttosto noi: la curiosità incoraggiante o il malcelato disgusto con cui guardiamo i ragazzi sono quelli con cui si guardano i migliori clienti. È ad essi che affidiamo il compito decisivo di inventare e poi di acquistare e disseminare dappertutto gli oggetti sempre nuovi di cui si alimenta il grande circo dei bisogni artificiali, la credenza occidentale nello sviluppo infinito. È nostro — e non dei ragazzi — il rassegnato rancore con cui attraversiamo i tempi stretti della quotidianità, in città come in campagna: le furibonde battaglie per spostarci da un posto all'altro, le merci urlanti negli ipermercati, l'abbruttimento televisivo, la coazione ad accelerare ulteriormente per disorientare la morte, rincorrendo modi giovanili di giovani che non ci sono più, che sono (o stanno sognando di essere) un'altra cosa ormai.

Come è sempre accaduto, e come è bene che accada, i ragazzi e le ragazze, prima o poi, pensano contro di noi. E vanno da un'altra parte. Qualche volta è una fuga, ma qualche volta no. Ci sono luoghi in cui si fermano a costruire, perché vi trovano gli ingredienti giusti: la possibilità di cominciare qualcosa d'accapo, regole comprese; un'atmosfera di libertà fisica

e intellettuale; un terreno di sperimentazione libera e simultanea di fantasia e tecnologia.

La natura coltivata è oggi uno di questi luoghi. Corporeità e tecnologia, tradizione locale e globalizzazione, lavoro artigianale e impresa economica, luogo di gestione letteraria e di nostalgia, ma anche terreno in cui si sperimentano nuove pratiche sociali, stili di vita parzialmente o temporaneamente autonomi, che creano e riordinano valori e suggeriscono inediti scenari sociali.

Niente è oggi più lontano dalla mente dei giovani di un "ritorno" all'agricoltura. E infatti non ci sarà alcun ritorno. Ci sarà invece innovazione, e non solo innovazione tecnologica, ma nelle categorie culturali e psicologiche del mondo rurale e in generale del territorio extraurbano: stili di vita, condizioni economiche, aspettative ideali che, forse, sono in gestazione in questo momento.

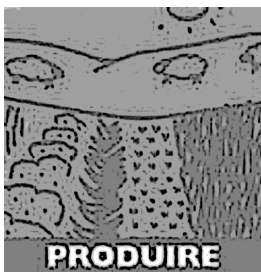
Lo spazio della città e quello della campagna sono sempre più vicini. Mentre si allarga la maglia urbana, si addensa e si qualifica (edilizia, servizi) quella rurale. E via via che la delocalizzazione produttiva, resa possibile dalle reti di comunicazione, apre la strada alla città-territorio, la campagna diventa "multifunzionale": alla produzione tradizionale si affiancano nuove filiere di prodotti e servizi, nel settore turistico, in quello culturale, in quello didattico. Essere contadino non è più qualcosa da nascondere ai compagni. Certo, molte cose legano *estetica-mente* un giovane contadino alla tradizione della terra e alla sua mitologia. Ma il modo di vivere è in realtà lontanissimo

da quel mondo: vestire, abitare, comunicare, persino mangiare. E, naturalmente, coltivare: via il mito del lavoro come sacrificio totale, via l'indifferenza per l'equilibrio ambientale, così tipica dei nonni contadini (nonostante la loro usurpatissima fama di saggezza ecologica), via la dimensione locale, i microinteressi valligiani, le faide di paese, il maschilismo della fattoria. E soprattutto via la sottomissione e la rassegnazione. Al suo posto, la consapevolezza e l'orgoglio di un lavoro libero e innovativo, sorretto da una forte motivazione ideale, vissuto in una prospettiva internazionale.

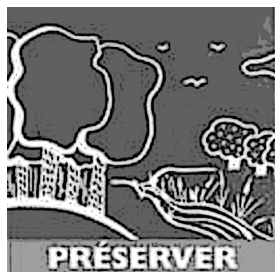
Questi giovani non sono figli di contadini, non hanno ricevuto in eredità il mestiere o il destino; non hanno niente a che vedere né con l'estetica piccolo borghese della campagna (la paccottiglia del "vivere country", con le finte stalle, le finte madie, le staccionate in mogano) né con lo stile ecologico-borghese (le attrezzature da trekking di tendenza, le cavalcate inconcludenti nei boschetti, le divise da ranger). Non sono contadini di ritorno in nessun modo, ma di andata. Non sono ingenui, cercano una nuova strada di compromesso tra la lotta alla civiltà dei soldi e la necessità di metter su famiglia e vivere la propria vita.

Le due agricolture

Il fatto è che una trasformazione radicale investe il mondo dell'agricoltura — prodotti e processi produttivi, orientamenti di consumo, nuovi scenari della ricerca tecnologica, nuove politiche "globali" e nuova organizzazione (e sfrutta-



PRODUIRE



PRÉSERVER



EMPLOYER

mento) del lavoro — come effetto della presa d'atto dei rischi individuali e sociali troppo alti del vecchio modello: insufficienza alimentare più insostenibilità ambientale sul piano internazionale, povertà e condizioni di lavoro terribili sul piano individuale. È questa trasformazione che fa intravedere una possibile novità antropologica del lavoro agricolo, oltre il mito soffocante della tradizione contadina, oltre l'incubo della "campagna fabbrica" e soprattutto oltre il luogo comune dell'isolamento culturale e della antinomia città-campagna.

Il nodo principale del cambiamento è l'agricoltura biologica, cioè il tentativo di coniugare ecologia e coltivazione agendo sia sul versante della produzione (riduzione dei consumi idrici ed energetici e dell'agrochimica, recupero di biodiversità, agricoltura di qualità, rivalutazione dei prodotti locali) sia su quello degli stili di consumo (alimentazione e salute, diritti dei consumatori), sia infine su quello del mercato globale (brevettabilità, barriere doganali, commercio equo e solidale, finanza etica).

Chi mette in piedi un'azienda o una cooperativa di agricoltura biologica non lo fa solo per i soldi, ci mette dentro una filosofia. Il suo è più un progetto di vita che un'impresa economica.

Alla base, un'inedita e talora contraddittoria trama di riferimenti culturali (dal comunitarismo roussoviano al solidarismo laico e cattolico, all'ambientalismo scientifico, ma anche all'ecologia profonda), filosofici (dallo zen all'ipernaturalismo, al protestantesimo radicale, al cattolicesimo brianzolo), politici (dal movimento no-global al riformismo globalista, al movimento anarchico, al socialismo di *Via campesina* e della *Confederation paysanne* di Dufour e Bovè, al terzomondismo di Sem Terra).

Una produzione che ha superato ormai la prova più difficile, quella del mercato, e che quindi è già portatrice (più o meno sana) del virus dello sfruttamento, come è evidente, ad esempio, nelle distorsioni del doppio mercato alimentare (biologico/non biologico) o nel trionfo dell'agriturismo di lusso.

Su scala globale, l'agricoltura biologica è praticata in più di 120 paesi nel mondo (6,8 milioni di ettari, 3 milioni in Europa). U.S.A., Canada e Messico sono i più importanti produttori ed esportatori. Il mercato biologico mondiale dovrebbe aver raggiunto nel 2000 i 20 miliardi di dollari. Secondo la FAO, il biologico crescerà molto velocemente e arriverà, nei maggiori mercati al 10% in pochi anni.

In Italia, la produzione (alimenti, ma

anche tessuti, vestiti, coloranti, combustibili, medicinali, manufatti vari) interessa ormai quasi il 5% della superficie agricola utilizzabile ed è cresciuta del 40% rispetto al 1998 (soprattutto al Sud: ad esempio in Sardegna le superfici "biologiche" sono aumentate del 140% nel solo 1998, arrivando a 223mila ettari, pari al 16,8% del totale regionale). In Italia sono circa 50.000 le aziende biologiche, su una superficie di oltre 800.000 ettari. Il valore del mercato biologico italiano supera i 2.000 miliardi e cresce del 20% ogni anno. Più di un terzo della produzione biologica italiana viene esportato. Rispetto al settore dell'agricoltura tradizionale, l'età media è notevolmente più bassa, il livello medio di istruzione molto più alto.

L'agricoltura "tradizionale", invece, è sempre più il luogo dove l'high tech biologico trasforma l'organismo vivente nell'epifenomeno dei suoi geni, converte il capitale biodiversità in capitale finanziario, esige la sterilità dei prodotti, accampa brevetti, distrugge la piccola proprietà e l'agricoltura di integrazione o di sussistenza, trasforma gli agricoltori in addetti al controllo-macchina, trasfigura il paesaggio, stringe la campagna nella morsa di infrastrutture sempre più ingombranti, divora acqua ed energia, sottopone l'ambiente a stress chimico-fisici e genetici sempre più difficili da controllare. Su scala globale, il modello è sostenuto da processi neo-coloniali e da regole economiche arbitrarie quanto impari, che stabilizzano gli squilibri economici e sociali, creano e sfruttano immense correnti migratorie e non sono in grado di risolvere il deficit alimentare mondiale. Molti ragazzi capiscono e si oppongono. Nelle piazze dove vengono picchiati e persino uccisi, negli ambiti più ristretti dei propri gruppi politici o culturali, nei loro gesti e nelle scelte di vita.

In Italia, su una superficie agricola totale di circa 22,7 milioni di ettari (di cui 15 milioni di superficie agricola utilizzata, la metà del territorio nazionale), operano circa 2,6 milioni di aziende, che danno impiego a circa 1,7 milioni di persone, pari al 7,2% degli occupati. Gli addetti sono sempre più vecchi: il 60% degli agricoltori italiani ha una età media superiore ai 55 anni. La superficie agricola media delle aziende sta lentamente crescendo, pur rimanendo sempre a livelli quantitativi estremamente modesti, certamente tra i più modesti di Europa (circa 7,5 ettari, con una superficie agricola utilizzata di 5 ettari). Una dimensione aziendale "a misura di agricoltore" ma inconciliabile con l'attuale economia di mercato.

Intanto, muta radicalmente la composizione sociale della campagna: vi abitano, certo, i contadini (tradizionali e non), ma vi si trovano ora molti altri soggetti che contadini non sono e non sono nemmeno i turisti delle seconde case: operatori ambientali di parchi e riserve naturali, addetti all'agriturismo, ai centri di equitazione, enologi, gastronomi, gestori di aziende di fitness e sport, animatori culturali, artigiani, artisti. E tra i contadini, soprattutto al sud del paese, sono senegalesi, keniani, magrebini, egiziani quelli che sudano per i pomodori San Marzano, i limoni di Sorrento, le pesche della *Campania felix* (salario medio reale, meno di 5.000 lire l'ora).

Manca solo la scuola

Non sappiamo dire se la comparsa di questa nuova generazione di contadini, e in generale, abitanti della campagna, indichi una trasformazione reale ed esportabile, o sia destinata a rimanere un esperimento di margine, fino ad essere inglobato e depotenziato dal mercato, secondo un collaudatissimo scenario (del quale, del resto, ci sono già vistosi segni). Certo, essa si verifica in un momento nel quale sono sempre più evidenti le crepe etiche e anche economiche della via liberistica alla felicità: degrado ambientale su scala planetaria, aumento del divario tra ricchi e poveri, guerre, intollerabili ingiustizie sociali. Nello stesso momento viene in primo piano, in tutto il mondo, un fortissimo bisogno di autonomia locale, come alternativa alla democrazia formale, come volontà di governare direttamente quel che si può direttamente controllare, in primo luogo le condizioni biofisiche della propria terra, senza perdere la prospettiva globale. E tutto questo si salda con il consolidarsi, in tutto il mondo, delle istanze, delle organizzazioni e delle pratiche sociali improntate all'ecologismo, dato che i sistemi biologici puri non esistono ormai più e che quindi la ricerca degli equilibri ambientali coincide con il governo del territorio nel suo complesso, coltivazioni comprese.

Occorre accompagnare questi segnali di trasformazione con una ricerca educativa e didattica a tutto campo. Una ricerca che riguarda sia quello che si insegna a scuola (agricoltura e tecnica, agricoltura e ambiente, agricoltura e alimentazione, salute, economia locale e globale), sia il contesto disciplinare (geografia umana, economia, biologia, storia, ecologia, etnologia) sia i metodi di una (eventuale) didattica dell'agricoltura, sia il significato culturale e politico che questo insegnamento può avere oggi. ●

Da grande voglio fare il contadino

STEFANO VITALE

Molti della mia generazione sono saliti su un treno tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta. Io stavo in braccio a mio padre ed il mio treno si chiamava "Treno del sole". Lasciammo Palermo per un'altra grande città, Torino. Ma prima d'arrivarci scopro, dopo il mare, la campagna: Rivalba, San Maurizio Canavese, Gassino. L'odore del grano e dell'erba, i conigli, le mucche, la domenica... poi il salto in città. E della campagna non mi resta che l'ipocrita "Festa degli alberi". Mai sognato di fare il contadino, questo è certo. Oggi le cose possono cambiare?

Tentativi di definizione

Che cos'è oggi la campagna? Uno spazio geografico, un sistema economico, un'identità culturale? Non è naturale ma è fatta di cose naturali, è il luogo della fatica ma anche del benessere, è scarsamente popolata ma non è affatto isolata, è il santuario della tradizione ma accoglie lavoro e culture immigrate. Il termine "Gemeinschaft" indica la comunità caratterizzata da reciproca conoscenza, omogeneità culturale e immobilismo fisico-sociale (la campagna) e "Gesellschaft" indica la società caratterizzata da relazioni contrattuali, impersonali ed un grado elevato di mobilità fisica e sociale (la città). Ma questo approccio dicotomico è improponibile oggi: lo sviluppo contemporaneo dei processi di urbanizzazione e delle reti di comunicazione è così ampio che tra campagna e città il confine è sempre meno definito. Occorre quindi ridefinire l'opposizione città-campagna, tenendo conto che la crescente integrazione sociale ed economica, del-

l'emergere, nella società rurale, di soggetti non contadini, della rinnovata funzione economica, simbolica e culturale della campagna, che esprime un rafforzamento della sua identità e del senso di appartenenza territoriale.

Le parole chiave dell'"urbanità" sono società, centro, movimento, futuro, modernità, gioventù, contratto, decisione. Ad esse il luogo comune della "ruralità" contrapponeva: comunità, periferia, stabilità, passato, tradizione, vecchieia, solidarietà territoriale, esecuzione. Oggi non è così. Sgravato della fatica e dell'isolamento culturale e raggiunto dalle tecnologie di punta, il mondo agricolo è piuttosto: spazio naturale, benessere, armonia (e simultaneamente: rischio alimentare, inquinamento, globalizzazione).

La crisi della città sembra per la prima volta potersi risolvere in una esportazione controllata e sapiente del suo meglio in uno spazio territoriale più vasto. In più gli studiosi della società ci dicono che oggi il lavoro deve divertire: "prima nella scelta di un'occupazione si guardava soprattutto all'entità dello stipendio; oggi anche al tasso, appunto, di divertimento che esso può dare". Si vuole provare gusto in quello che si fa¹. La campagna può prendersi la sua rivincita?

Agricoltura e globalizzazione

La questione alimentare è lo snodo principale dell'attuale dibattito sulla globalizzazione: dalla questione degli organismi geneticamente modificati, al caso mucca pazza, al deficit alimentare del pianeta, alla ricerca di forme di mercato equo. Dal punto di vista mediatico «Tutto comincia a Millau, il 12 agosto 1999, quando un gruppo di allevatori di capre irrompe nel cantiere di un McDonalds in costruzione per inscenare un atto di protesta contro la multinazionale americana che colpisce ciò li fa vivere: il roquefort»². José Bové guida la rivolta. Nella società si sviluppa un'alleanza tra agricoltori, consumatori ed ambientalisti in nome dei diritti del territorio e dell'ambiente, della qualità dei processi di produzione alimentare contro lo strapotere delle multinazionali, contro le loro fattorie-fabbriche. Il mestiere dell'agricoltore diventa il fulcro di una riorganizzazione socio-economica e culturale. La campagna non è solo un "parco dei divertimenti". L'agricoltore, scrive Bové, è un mestiere a tre dimensioni: economico, sociale, ambientale. «Un tempo la coerenza di questi elementi era data dal contadino e dal suo mondo chiuso; oggi è necessario un nuovo approccio al mestiere di agricoltore che necessita di conoscenze diversificate, di ricerca, di sperimentazione, di confronto con esperti e con diverse forme di sape-



re»³. Preoccuparsi delle attese alimentari della società e curare la relazione con lo spazio rurale significa oggi costruire un pezzo di futuro.

L'orizzonte si allarga

L'agricoltura "alternativa" lega i suoi modi di produzione al solidarismo sociale e alla protezione della biodiversità. Non ci si accontenta di garantire l'origine della produzione (la "tracciabilità"), il "biologico" è una nuova frontiera: "più qualità e meno quantità". Dal punto di vista del contadino significa recuperare la tradizione della multifunzionalità del ruolo sociale: vendita diretta dei prodotti, circuiti di distribuzione a corto raggio (presenza sui mercati e fiere locali, vendita su Internet), agriturismo (affitto di camere, ristorazione), iniziative pedagogiche (fattorie educative, visite didattiche). L'idea della monoproduzione agricola tende a scomparire. Ma «il pericolo è sbandierare la pluriattività e la diversificazione delle mansioni per tappare i buchi di una società contadina che è succursale dell'agroindustria»⁴. Una cosa è certa: per fare il contadino, oggi, occorre studiare. E tanto.

Riflettere sui dati

1971: l'occupazione agricola maschile era di 2.497.000 unità (contro i 5.885.000 del 1951), solo 378.000 giovani tra i 14 ed i 29 anni. Oltre l'82% dei giovani sotto i trent'anni aveva abbandonato la campagna. Tra il 1981 ed il 1991 l'esodo degli under trenta è più contenuto (-13,3%). Le aziende grandi attirano i giovani, ma sono anche i giovani che spendono le loro energie in tale direzione. La produzione agricola resta, da noi, legata alla manodopera controllata dalla famiglia, mentre le politiche europee incentivano la nascita di imprese di grandi dimensioni. Il caso della provincia di Cuneo è interessante: 30.347 aziende alla fine del 1999 di cui il 96,35% sono aziende dirette coltivatrici. La manodopera aziendale e familiare copre il 93,3%. Le aziende di oltre 50 ettari sono solo

l'1,65%, tra 1 e 10 ettari circa il 79%⁵. Si passa da una monoproduzione aziendale, tramandata di padre in figlio, allo sviluppo di una rete di imprese multifunzionali: alla semplice attività di produzione si affianca la fornitura di *servizi*. Le "filieri corte" (la commercializzazione diretta dei prodotti agricoli), l'agriturismo, enoturismo sono una testimonianza. I giovani sono sempre più presenti: maggior tasso di scolarizzazione, capacità di utilizzare nuove tecnologie. Niente a che vedere con il vecchio contadino che parlava il dialetto e faticava dalla mattina alla sera. E in campagna si possano fare anche i soldi. Questo ai giovani piace. In Emilia Romagna un giovane può guadagnare 216,3 milioni annui, in Sardegna si accontenta di 64,8 (e siamo sempre sopra la media nazionale). Ma secondo Corrado Barberis, direttore dell'Istituto Nazionale di Sociologia Rurale, i soldi non sono la molla principale. In Trentino Alto Adige un venetene accetta remunerazioni inferiori pur di rimanere sul posto a difendere la sua "cultura patriottica". Come i pastori sardi, che accettano di guadagnare 37,4 milioni annui (contro i 64,8 della media isolana) pur di non perdere il prestigio sociale e culturale di cui gode la loro figura⁶.

Non so se auspicare un ritorno alla terra. Anzi non so se si possa parlare di ritorno, data l'intensità del cambiamento delle condizioni di vita e di lavoro della campagna, e dato il maturare di una composizione sociale e di un'orizzonte psicologico del tutto nuovo riguardo alla campagna. Stili di vita, aspettative ideali, sensibilità sociali, scelte politiche si intersecano con questioni centrali legate alla sicurezza alimentare, alla sensibilità per l'ambientalismo e la sostenibilità del nostro futuro. «La gestione dell'ecosistema, e se necessario l'intervento sull'ecosistema, non solo quindi non è da ritenersi come una illecita e dannosa intromissione dell'uomo sull'ambiente, ma è invece un imperativo che perseguito con attenzione e ocularità, oltre che con determinazione e mezzi proporzionali all'entità delle modificazioni che vengono comunque e inevitabilmente prodotte sull'ambiente dalla presenza dell'uomo e dalle sue attività sociali, e quindi anche economiche»⁷. ●

NOTE

1. Giovanni del Re, *Il professor Tempo Libero*, in *Diario*, n° 20, anno VI, 2001.
2. José Bové, François Dufour, *Il mondo non è in vendita*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 9.
3. *Ibidem*, p. 120.
4. *Ibidem*, p. 124.
5. Enrico Rinaldi, Coldiretti Cuneo, 2001.
6. Corrado Barberis, *Ritorno alla terra: è possibile*, Regione Emilia Romagna, 2001.
7. Enzo Tiezzi, Nadia Marchettini, *Che cos'è lo sviluppo sostenibile?*, Donzelli, Milano, 1999, p. 66.

Una cultura dell'agricoltura

GIORGIO NEBBIA

"Contadino" è ancora, per alcuni, parola offensiva. Questo stato di cose deriva forse dalla nascita della nostra società, essenzialmente nei borghi, per cui si è "cittadini" se vive dentro il borgo e, se si vive fuori, contadini, qualcosa di "esterno". Poche idee sono così stupide. Per i media l'agricoltura esiste solo nelle ricorrenti emergenze o negli insopportabili programmi celebrativi. E mentre il ceto intellettuale è aggrappatissimo a quella piccola differenza di vocale tra "cultura" e "coltura", la scuola nazionale non sa trovare una collocazione educativa del tema agricoltura, né nei corsi di storia, né in quelli di geografia, né in quelli di storia naturale

Ricordo di avere visto, in alcune abitazioni americane — di quell'America che non è New York, o Las Vegas, ma una sterminata estensione di campi, fattorie, fabbriche, case mobili, boschi — un cartello con scritto "Sono orgoglioso di essere un agricoltore". Il padrone di casa aveva ben motivo di esserne orgoglioso perché l'agricoltura e chi vi lavora rappresentano il grande motore della più grande fabbrica di beni indispensabili per la nostra vita.

Non date retta all'esaltazione per le vendite di telefoni cellulari, computer, televisori, automobili da corsa, perché nessuno di questi oggetti potrebbe essere "goduto" se alcuni milioni di persone — alcuni milioni in Italia, molte centinaia di milioni nel mondo — non faticassero sotto il sole cocente o nel freddo degli inverni innevati, per il rifornimento di grano e patate, zucchero e pomodori, frutta e carne, bevande e medicine, grazie ai quali ciascuno di noi sopravvive. Ma anche di altre materie, la cellulosa per la carta, ingredienti per l'industria chimica,

oli industriali, eccetera. La massa delle materie estratte dai campi e dai boschi è superiore, in milioni di tonnellate all'anno, alla massa del petrolio, dei minerali metallici, dei macchinari che attraversano ogni anno l'economia di un paese industriale come l'Italia.

Purtroppo queste considerazioni sono assenti non solo nelle scuole, ma nella cultura del paese. Eppure la scuola ne avrebbe, di spazio, per spiegare l'agricoltura e le sue meraviglie. A cominciare dalla storia: la nostra condizione umana moderna è cominciata, diecimila anni fa, quando alcuni nostri predecessori si sono stancati di camminare per cercare bacche, frutti, radici e di correre dietro agli animali per ricavarne la carne, e si sono accorti che alcune piante potevano essere coltivate e che alcuni animali potevano essere allevati: è stata questa la "rivoluzione agricola", all'inizio del Neolitico, che ha generato il concetto di proprietà (il campo è mio, la mucca è mia), la divisione del lavoro (chi possiede i campi e chi li lavora) e quindi la divisione in classi, la tecnologia di conservazione degli alimenti col fuoco e col sale, la nascita dei commerci internazionali (globalizzati anche allora) alla ricerca di sale e di spezie, eccetera.

E la geografia avrebbe molto da dire a proposito dell'agricoltura: la superficie della Terra è stata modellata e "disegnata" proprio dalla necessità di coltivare campi e di amministrare foreste, di distribuire le acque necessarie per l'irrigazione. Ci sono delle pagine molto belle, come i colleghi geografi ben sanno, nel libro di George Marsh (1801-1882), *La superficie terrestre modificata per opera dell'uomo*¹.

E se poi il geografo e lo storico si prendono per mano hanno innumerevoli occasioni per "raccontare" ai giovani allievi la storia agricola dell'Italia progettata e attuata non solo dai signori, ma anche dalle comunità dei monaci che hanno bonificato e messo a coltura le paludi, hanno regolato il corso dei fiumi — si pensi alla pianura padana — lasciando sapientemente adeguati spazi per l'espansione delle acque nei periodi di piena. Solo la incultura della nostra attuale società ha creduto di "dominare", nel nome del profitto e della speculazione fondiaria, il suolo piantando fabbriche, città, e perfino una centrale nucleare, quella di Caorso, nelle zone gole-nali, provocando i guasti idrogeologici che ogni anno ci travolgono.

Ma è l'insegnamento delle scienze naturali ad avere un ruolo privilegiato nella scoperta e nella narrazione dell'agricoltura, con infinite occasioni per spiegare il "funzionamento" di questa fabbrica che parte dai gas dell'atmosfera e dai sali del terreno, per "produrre" (gli ecologi chiamano bene "produttori" gli organismi

Agricoltura: le risorse formative in campo

Un'offerta capillare e articolata, ricca di onorevoli tradizioni ma solo episodicamente coordinata con il territorio, fortemente orientata a conoscenze tecniche e basata su uno schema "istruttivo" e su metodologie didattiche tradizionali (lezioni teoriche frontali). Fatte salve alcune eccezioni, si tratta di un'offerta formativa che da un lato offre ai giovani una visione tecnicistica dell'agricoltura e dall'altro è incapace di interagire con quell'agricoltore scarsamente acculturato che ancora rappresenta il profilo prevalente nella campagna italiana



Le attività di formazione professionale in agricoltura, gestite dalle regioni, riguardano circa 60.000 allievi e 3.000 corsi ogni anno. Significa uno sforzo notevole (circa il 15% delle attività di formazione professionale), quasi il doppio del peso della forza lavoro in agricoltura (8%), per un investimento medio annuo di circa 400 miliardi di lire. Rivolgendosi soprattutto agli occupati, la formazione agricola rappresenta un terzo di tutte le azioni formative per adulti organizzate in Italia dalle Regioni.

Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, gli Istituti tecnici e professionali a indirizzo agrario accolgono ogni anno circa cinquantamila studenti mentre il sistema universitario italiano comprende 23 Facoltà di Agraria (quarantamila studenti, pari al 2-3% degli studenti universitari italiani).

Al sistema formale di formazione, inoltre, operano gli assistenti tecnici e i divulgatori agricoli delle organizzazioni professionali e degli assessorati all'agricoltura. Esistono giornali, riviste specializzate, fiere ed altre occasioni di incontro. Esistono inoltre altri soggetti che offrono opportunità di acquisizione di conoscenze, a livelli e con modalità differenti: ditte fornitrici, che inglobano nei prezzi dei prodotti anche la consulenza di tecnici; consulenti *free lance* veri e propri, enologi, esperti di marketing, meccanici, ingegneri, commercialisti, consulenti del lavoro, ecc., che forniscono informazioni, strumenti e supporti agli agricoltori direttamente in azienda. Tali offerte, anche di alto livello qualitativo, sono settoriali e disarticolate tra loro, inadatte a fronteggiare l'emergenza legata alla sofferenza del settore e allo sviluppo dell'occupazione e a seguire le linee enunciate dall'Unione Europea.

Secondo un recente studio dell'Istituto Nazionale di Economia Agraria (INEA), mediamente, «gli agricoltori con i più bassi livelli di istruzione sono anche quelli che possiedono le aziende più piccole e che producono meno reddito, sia in senso assoluto (reddito totale per azienda) sia in relazione all'ampiezza della propria azienda (reddito per unità di superficie). Su cento direttori di azienda agricola il 18,6% non ha alcun livello di istruzione, il 58,5 ha il diploma di scuola media, il 14,1 quello di scuola superiore, l'8,9 la laurea. Questi agricoltori, benché poco interessanti per il mercato, "possiedono", complessivamente, circa 10 milioni di ettari di superficie agricola: un terzo dell'intero territorio nazionale. Naturalmente, anche gli agricoltori meno istruiti possiedono uno specifico patrimonio di conoscenze e competenze derivanti dall'esperienza e non è detto che siano automaticamente esclusi dagli altri canali di informazione non istituzionale. Tuttavia, esiste una correlazione significativa tra bassi livelli di istruzione e bassi indici di consumo culturale, di utilizzazione dei servizi, di partecipazione, che incide su tutto il percorso di vita delle persone. Ciò conferma la presenza di un "circolo vizioso" della conoscenza che, fuori del settore agricolo, è stato ben messo in evidenza da un intero filone di studi».

vegetali autotrofi) una enorme varietà di molecole: carboidrati, grassi, proteine. Ed entro ciascuna "classe" di molecole la natura si sbizzarrisce, in ogni pianta, a offrire varietà e sostanze la cui conoscenza è ancora purtroppo in gran parte incompleta.

L'agricoltura utilizza, a ben pensare, soltanto un numero molto limitato delle ricchezze della natura, quelle per cui esiste un mercato commerciale immediato o tradizionale: eppure se si esplorassero appena un poco le sostanze vegetali presenti anche in piante minori, per il loro potenziale interesse commerciale, si scoprirebbero numerose occasioni di produzione industriale, di ricerca, di lavoro. Un interessante esempio è fornito dal libro *La pillola*, di Carl Djerassi che ha scoperto, nei

primi anni Cinquanta, la pillola contraccettiva analizzando molte piante dell'agricoltura centro-americana.

Ma l'agricoltura continua il suo ciclo nella zootecnia, in quegli organismi "consumatori" che trasformano le sostanze organiche vegetali in sostanze organiche animali, in proteine alimentari pregiate, ma anche in altre preziose molecole, presenti nelle parti degli animali che spesso sono gettate via come scarti per mancanza di una cultura della chimica delle sostanze naturali. La chimica dei prodotti sintetici derivati dal petrolio ha come isterilito la fantasia e la curiosità dei naturalisti e dei chimici nei confronti dei prodotti zootecnici, oltre che agricoli.

E quali altre occasioni di curiosità e stimoli lo studioso e il docente di storia na-

turale può offrire ai suoi allievi descrivendo le meraviglie dei boschi e del legno. Per la maggior parte di noi il legno è quello dei tavoli, o dei pannelli truciolari, o la fonte di cellulosa per la carta o per vari tipi di rayon. Ma in realtà in ciascun albero si trovano numerose sostanze come le cellulose (al plurale), emicellulose, lignine, tannini, eccetera, alcune delle quali hanno, in passato, alimentato attività industriali e potrebbero essere utilizzate in futuro per molte altre.

Non si dica che sono le regole del mercato che soffocano l'agricoltura, che i prodotti naturali costano "di più", in termini monetari, di quelli sintetici, senza peraltro tenere conto dei costi e dei benefici ambientali e di occupazione che ciascuna classe di merci porta con sé. L'agricoltura e le attività forestali e zootecniche sono soffocate dalla mancanza di fantasia e di cultura e la scuola può stimolare queste virtù spingendo ad esplorare il mondo circostante e a riconoscere che da tali attività dipende principalmente il futuro — la stessa sopravvivenza — dell'umanità.

E se nascesse una cultura dell'agricoltura da noi, quanto potremmo fare per esportare tecniche di coltivazione, irrigazione, difesa dai parassiti, conservazione dei prodotti agricoli e alimentari nei paesi arretrati il cui sviluppo passa proprio dalla valorizzazione delle ricchezze, in gran parte inesplorate, vegetali e animali che la natura dispensa intorno ai loro abitanti e che i popoli nativi non conoscono. Quali occasioni di solidarietà offrirebbe l'"ecologia"! ●

NOTA

1. L'ultima edizione (1872) del libro è stata scritta in italiano (in Italia Marsh ha trascorso gli ultimi anni della sua vita) ed è stata pubblicata dall'editore Barbera a Firenze (recente ristampa di Franco Angeli, 1985). Del resto non si può comprendere "la città" se non la si esamina nei suoi rapporti con l'agricoltura, come hanno fatto in tanti, fra cui l'americano Lewis Mumford (1895-1990) nelle sue opere.

Una scuola elementare di campagna, a Milano

BIANCA DACOMO ANNONI

Tutte le aule hanno accesso diretto al grande spazio verde, oltre 8.000 m² strutturati come azienda agricola: in un padiglione-laboratorio, tre aule, tre acquari, una vasca con tartarughe, un allevamento di bachi da seta

Nata nel 1927 su progetto di Giuseppina Pizigoni, la "Rinnovata" è una scuola elementare statale, quindi pubblica e gratuita dal 1978 riconosciuta come *scuola speciale*, e in quanto tale ha diritto a dotarsi oltre al normale corpo insegnanti di docenti specialisti provenienti da Istituti Superiori: un docente di agraria, uno di strumento, uno di nuoto.

L'impostazione generale della scuola nasce dalla valorizzazione dell'esperienza diretta della realtà operata dal bambino attraverso i sensi, dalla quale dedurre principi e leggi più generali: non quindi insegnare, ma procedere insieme alla conquista del sapere. Condizioni indispensabili sono il *tempo lungo* che insegnanti e bambini trascorrono insieme, e un ambiente scolastico vario e ricco di stimoli e occasioni di apprendimento: tutte le aule hanno accesso diretto al grande spazio verde nel quale si colloca il fabbricato scolastico, per permettere in ogni momento l'esperienza diretta a contatto con la natura.

Oltre 8.000 mq dell'intero complesso della scuola sono strutturati come azienda agricola: in un padiglione-laboratorio con tre aule, tre acquari, una vasca con tartarughe, un allevamento di bachi da seta, si studiano sostanze e processi riproduttivi al microscopio, si vivono esperienze relative alla nascita (dall'uovo all'incubatrice al pulcino) e alla metamorfosi (dal baco da seta al bozzolo all'estrazione della seta e anche alla farfalla); negli spazi all'aperto - due box, un pollaio, una voliera, una serra, un apiario - si allevano animali; negli appezzamenti da coltivare si sperimentano cicli completi di crescita (dal seme al raccolto); nello spazio adibito a parco e ricco di alberi autoctoni, anche da frutto, si impara ad osservare e riconoscere le diverse caratteristiche dell'albero e le sue trasformazioni in corrispondenza dei cicli stagionali; nella serra si svolgono esercitazioni di rinvaso, sperimentazione di metodi riproduttivi, misurazioni ambientali.

L'esperto di agraria supporta l'insegnante di scienze, che a sua volta porta avanti il programma in forma interdisciplinare: la coltivazione delle *parcelle* (aiuole) assegnate ad ogni classe, la cura degli animali, il lavoro in serra, sono quindi svolti anche in momenti strettamente dedicati all'educazione scientifica. Parte del raccolto viene cucinato e consumato dai bambini stessi a scuola, parte portato a casa o venduto nelle feste scolastiche. Al quinto anno viene stipulato un *contratto di affitto* delle parcelle con i ragazzi, che si impegnano a stendere un progetto per la coltivazione (semina, coltura, raccolta e vendita dei prodotti) e a curarne anche tutti gli aspetti contabili.

Un Istituto agrario La scuola delle radici

MONICA ANDREUCCI

Non bastano né la buona terra, né la bella gente, né il denaro pubblico, né la scuola, né la ricerca, da soli, a fare sviluppo. Una conversazione con il preside dell'Istituto Tecnico Agrario di Cesena

«Da queste parti — ci spiega Gianferruccio Brambilla, Preside dell'Istituto Tecnico Agrario di Cesena — la coltivazione della terra ha sempre dato soddisfazioni. Per la componente climatico-ambientale, che dà frutta migliore, come in pochi altri luoghi; per quella economica, sia intrinseca (la redditività del prodotto), che esterna (la forte sensibilità ai mercati internazionali); e per quella politica, quando per competere con altri centri di produzione è stata fatta una decisa scelta di qualità».

In effetti questa scuola non ha praticamente risentito, nell'andamento delle iscrizioni, altro che di oscillazioni fisiologiche. Fare il perito agrario è qui una scelta profondamente culturale che vede motivazioni (letteralmente) radicate nel territorio. «L'ITAS (l'Istituto è statale) cesenate — riprende il Preside — è tra i più antichi d'Italia, risale al 1882 come Regia Scuola. Oggi quasi il 90% dei diplomati decide di proseguire gli studi, mentre gli altri lavorano praticamente subito dopo la qualifica, operando entro 10 km dalla residenza come dipendenti, con uno stipendio netto di 2 milioni. Non è la ricchezza, però c'è un livello di soddisfazione occupazionale molto alto».

All'attività didattica è collegato un sistema di laboratori, il maggiore dei quali ha un'estensione di 60 ettari. Il percorso di apprendimento acquista così forte senso della realtà grazie alla nostra azienda agricola che, pur essendo autonoma dall'Istituto come bilancio (questa, quindi, non è una "scuola/impresa" *N.d.R.*) ne integra, in concreto, le astrazioni». Insomma, classi-manovalanza? «No, è il contrario: andiamo sempre più verso la liceizzazione del piano di studi, con alta qualifica professionale». La scuola è una struttura-pilota per molte innovazioni settoriali: dal monitoraggio fitopatologico mediante insetti/campione al biologico, all'agricoltura integrata. Forse è questo il nuovo contadino. «Credo che la parola magica del futuro sia "agriturismo" — conclude il Preside Brambilla — almeno qui, dove la ricerca della qualità punta dritta ai riconoscimenti comunitari, dove la riscoperta del valore umano esalta le qualità della gente romagnola».

Quanto al coltivatore diretto evoluto, nessuno qui ha mai interpretato le difficoltà a tirare avanti del contadino come umiliazione sociale: l'intreccio fitto di condizioni ambientali e di eventi storici (la mezzadria diffusa, le centuriazioni romane, la facilità di collegamenti, finanche certe scelte ideologiche), hanno creato la mentalità aperta riconosciuta, talvolta un pò oleograficamente, a questa collettività. Comunque, tra le poche capaci di riconoscere pubblicamente, persino con qualche compiacimento, le proprie origini ruspanti.

Due esperienze di educazione integrale

FILIPPO TRASATTI

Paul Robin a Cempuis e Sebastian Faure a La Ruche. La pedagogia libertaria ha sempre insistito sull'imparare direttamente e spontaneamente dalla natura, senza fretta, coltivando e magari giocando

Paul Robin, prima militante socialista, poi schierato a fianco di Bakunin dopo l'esclusione dall'Internazionale, si dedicò principalmente alla pedagogia, maturando una concezione libertaria che metterà in pratica all'orfanotrofio Prevost a Cempuis, nella regione parigina, a partire dal 1880. L'esperienza di Cempuis durò 14 anni e fu forse la prima esperienza concreta di educazione libertaria, organizzata secondo i principi dell'educazione integrale. Gli atelier permettevano ai ragazzi di imparare diversi mestieri, allo stesso tempo facendo lavori utili per la collettività (mobili, vestiti, libri, prodotti agricoli ecc.). L'insegnamento si distingueva in un periodo "spontaneo" e uno "dogmatico": il primo rispettava la curiosità dei piccoli, prevalentemente faceva uso del gioco; nel secondo periodo erano invece introdotti l'insegnamento scientifico e quello professionale. Si prestava la massima cura a rendere questi ultimi attraenti, con passeggiate, visite ai musei, mostre piuttosto che utilizzare manuali nel chiuso delle aule.

Uno dei fondamenti della concezione didattica di Robin era infatti che i problemi e i principi teorici dovevano sorgere dalla vita quotidiana e dalla pratica nei laboratori, secondo ritmi che rispettavano la curiosità e la velocità dei discenti.

L'esperienza di Cempuis ebbe fine nel 1894 quando Robin fu rimosso dal suo posto per le pressioni della Chiesa locale che gridava allo scandalo soprattutto per un'educazione laica, razionalista, antiautoritaria, non sessista.

Sebastien Faure, scrittore, grande oratore, militante nel movimento anarchico francese negli ultimi decenni dell'Ottocento, seguace delle idee pedagogiche di Paul Robin, affittò tra il 1904 e il 1917, un vasto terreno nei pressi di Rambouillet, una grande casa, giardini, boschetti, prati e un grande orto per creare una delle più celebri esperienze di educazione libertaria del XX secolo. Ci vivevano circa 60 persone, di cui venti adulti volontari e una quarantina di bambini e bambine, figli di proletari o orfani. L'impresa era completamente indipendente sia materialmente che idealmente. I proventi venivano dalle conferenze di Faure, da concerti degli alunni e dalle produzioni degli atelier e dei campi, in cui i ragazzi tra i 13 e i 16 anni lavoravano, dopo il lavoro in classe, secondo i principi dell'educazione integrale. La prima guerra mondiale rese sempre più dura la vita della Ruche e Faure dovette chiuderla agli inizi del 1917.

A chi volesse approfondire consigliamo la lettura di Michael P. Smith, *Educare per la libertà*, tr. it. Elèuthera, Milano 1990.



Musei dell'agricoltura

A. R.

Ci sono 22 musei del vino, 13 musei dell'olio e dell'ulivo. E c'è il museo del pane (a Sant'Angelo Lodigiano), quello del castagno (a Pescaglia, Lucca), quello del sellaio (a Baldichieri, Asti), della canapa (ad Argelato, Reggio Emilia), della mezzadria (a Buonconvento, Siena, e a Senigallia), dell'intreccio mediterraneo (a Castelsardo), persino il Museo Storico degli Spaghetti (a Pontedassio, Imperia)

Il ministero dei beni culturali censisce in Italia ben 109 musei dell'agricoltura e della civiltà contadina, ma il loro numero è sicuramente maggiore e in rapidissima espansione. Secondo la *Guida ai Musei etnografici italiani*¹ sono ormai più di 500 (circa i due terzi dotati di servizi didattici). Una documentazione imponente, fortemente imperniata nelle culture locali, diffusa in tutto il paese, di cui racconta la millenaria e ancora recente vocazione agricola

Si tratta per la maggior parte di piccoli musei tematici allestiti da scuole, privati, associazioni, comuni: la civiltà della vite, dell'olio, del castagno, la bachicoltura, la pastorizia, la produzione dei formaggi, del pane, il lavoro del contadino, del carbonaio, dell'artigiano del legno, e molto altro ancora. Raccolte di strumenti, per la maggior parte, ma anche memoria di eventi, personaggi, leggende, cultura gastronomica, religiosità popolare, tradizione musicale, paesaggi, architetture, processi economici e sociali.

In molti casi, i musei della civiltà contadina sono in realtà musei etnografici. È il caso del Museo nazionale della arti e delle tradizioni popolari di Roma, l'unico ad affrontare il tema agricoltura da un punto di vista nazionale.

Ma prevale la piccola scala — la civiltà contadina alpina, o sarda, o delle Langhe, del Vercellese, delle Murge — la micro-etnografia: anche solo una vallata (il

Museo dell'Alta Val Barbera, della Valle Antrona, della Val Trebbia, ecc).

Apologia dell'ingegno e della frugalità

La prima fase di vita di questi musei, sia quelli tematici che quelli geografici, è stata caratterizzata dalla semplice raccolta ed esposizione di oggetti e manufatti del mondo contadino, secondo un progetto didattico assai elementare, ereditato dalla tradizione dei musei naturalistici e in generale da una scuola museografica imperniata sul concetto di conservazione. Circostanza che costringeva a un approccio estetico, spesso improntato al luogo comune della nostalgia del mondo rurale, a uno stile di comunicazione assertivo (per denominazione-descrizione), il cui risultato educativo, al di là di un generico (e benefico) richiamo alla "memoria", si esauriva nell'apologia dell'ingegno e della frugalità come categorie astratte e "dismesse". La visita al museo stabiliva, al di là dell'intenzione di insegnanti e curatori, una distanza incolumabile, definitiva, con il mondo presente. Come se non si coltivasse più (e le analisi di psicologi e sociologi confermano che per molti bambini la presenza dei cibi sui banchi dei supermercati è un impenetrabile mistero).

L'utilità educativa dei musei della civiltà contadina ruota oggi, invece, intorno ai concetti di *identità, ambiente, lavoro*. Non si tratta quindi di archiviare (oggetti, processi, storie) o, peggio, di farli rivivere in tristi parodie, ma di costruire legami tra la crisi biofisica del territorio, l'analisi critica del modello di sviluppo attuale e delle sue conseguenze sulla cultura dell'abitare e del produrre, l'aspirazione a stili di vita pienamente inseriti nella modernità ma al tempo stesso lontani dalla cultura urbana della fretta, della frammentazione, della paura. Una visita a un museo della civiltà contadina dovrebbe dunque essere inserita in un lavoro didattico basato sull'**attualità del territorio**.

Molti musei della civiltà contadina conoscono oggi una intensa fase di progetto, che si sviluppa lungo la direttrice del **museo virtuale**² e delle **reti museali**³.

Né materia prima, né residenza seconda

Ma la direzione di ricerca più interessante è quella basata sulla nozione di **eco-museo**, un sistema di percorsi in cui l'ordinatore concettuale non è più l'universo agricolo ma la relazione ecologica. La civiltà contadina non viene documentata come reperto storico fissato nel tempo, ma come elemento che ha determinato (e



Un Museo di Storia dell'Agricoltura: Cesena

M. A.

Allestimenti accattivanti — talvolta resi malinconici o kitch da manichini in costume — per contenere/conservare quelle che dovrebbero essere testimonianze d'un tempo andato. In realtà i Musei dell'agricoltura, nobilitati spesso dall'appellativo "demo-antropologico" o "socio-etnografico", fanno molta fatica a discostarsi dall'impressione d'una soffitta un po' più ampia ed ordinata. Forse anche a causa dei locali che li ospitano, in gran parte scuole dismesse o ex uffici, strutture littorie o anni '50 appena appena ripulite...

Qualcosa di particolare, nella raccolta romagnola, si nota già nell'architettura che la accoglie: gli oltre 400 oggetti sono esposti nei quattro piani del Torrione Femmina alla medievale Rocca Malatestiana.

Criterio della mostra, non particolarmente originale seppur didatticamente stimolante, è l'organizzazione "per cicli produttivi" a riflesso delle attività contadine locali tipiche. L'arco temporale dei reperti non si discosta da quello mediamente consentito dai materiali di cui sono fatti (XIX sec. i più antichi) e dall'usura o stato di conservazione originario.

Comunque, nella visita al Museo di Storia dell'Agricoltura di Cesena si ricava anche un certo godimento estetico legato agli oggetti come manufatto artigianale-artistico. Può darsi che ciò sia dovuto al fatto che il nucleo iniziale della raccolta fosse la collezione privata, acquisita all'inizio degli anni '70, voluta da un pittore "indigeno".

Difficile, soprattutto in una regione dov'è ampia la scelta museale specifica, individuare un criterio d'allestimento esclusivo. Si è optato — la versione attuale è datata 1999 — per lavorare sui nessi che esistono tra la storia del territorio cesenate e le testimonianze materiali del lavoro e della vita del mondo rurale del luogo.

Certo aiutano molto il multimediale elettronico realizzato con schede analiticamente accurate complete di nome in dialetto del pezzo esposto, nonché la possibilità di attuare visite "animate" (con operatori esterni), ovvero attività-percorsi guidati per fasce d'età. Sintomatico il fatto che, nel catalogo a stampa, oltre alle varie presentazioni ed iconografie, c'è una parte corposa sulla storia dell'attività agricola locale: non solo elencazione, così, ma anche divulgazione.



potrà determinare) stati di equilibrio tra ambiente ed insediamento umano.

Gli ecomusei nascono in Francia negli anni '70, con l'esperienza di Le Creusot, il Museo dell'Uomo e dell'Industria. Si sviluppano nel Nord Europa negli anni '80, mentre in Italia arrivano solo nel 1995 e, a parte piccole realtà spontanee in Toscana e Lombardia, si sviluppano soprattutto in Piemonte (11 ecomusei, la maggior parte intorno a strutture già esistenti e operanti sul territorio, come i Comuni, le Comunità Montane, i Parchi e le Riserve Naturali)⁴.

Come sistema didattico che documenta e valorizza le relazioni dinamiche tra natura e storia, l'ecomuseo è uno strumento di conoscenza che include il presente, e nel presente ricerca percorsi di deindustrializzazione della società occidentale. Contemporaneamente, è un motore economico: il recupero dell'alfabeto agricolo, la reintroduzione di filiere produttive tradizionali, la valorizzazione dei prodotti tipici, il riequilibrio dell'ambiente, si traducono in offerta turistica che finanzia l'ecomuseo e crea lavoro⁵.

Il valore trasmesso dagli ecomusei (nei casi migliori) è che l'ambiente non può essere più visto come *il supporto* delle attività umane, ma come *complesso* delle relazioni tra natura e storia. Un sistema dinamico in cui non c'è spazio per *un'età dell'oro degli equilibri stabili*, né, quindi, per la sua celebrazione nostalgica. Tanto più che il passato, se si solleva un po' il velo geografico, è stato segnato da un'interpretazione dell'ambiente come materia prima, in modo non dissimile dall'interpretazione, attualmente così in voga, di residenza seconda.

Per la verità, non sempre gli ecomusei interpretano questa svolta culturale. Guardate ad esempio cosa dice Marc Casteignau, direttore dell'Ecomuseo della Landes (Francia):

«Lo scopo è avvicinare i visitatori ad una società che non c'è più; fare in modo che quando entrano in una casa di Marquèze abbiamo l'impressione che essa è ancora normalmente abitata. Per esempio: invece di appendere nella cucina un prosciutto finto ne abbiamo messo uno vero. Quando si passa vicino al forno c'è l'odore del pane, perché esso è ancora in uso; abbiamo seminato le carote, perché era una coltivazione abituale. Abbiamo 'sceneggiato' la vita di tutti i giorni, ottenendo il prolungamento della durata media delle visite da un'ora e mezzo a tre ore. Questo — conclude il bravo direttore — ha giustificato l'aumento del prezzo del biglietto da 25 a 50 FF. Contemporaneamente la spesa dei visitatori (escluso il costo del biglietto) è passata da 300.000 a oltre 3 milioni di FF. a riprova che il costo del biglietto non pesava»⁶.

Il fatto è che la stagione di progetto degli ecomusei, ha portato (finalmente) in luce nodi teorici e contraddizioni molto serie riguardo alla efficacia della didattica museale e al valore educativo della storia dell'agricoltura. La necessità di un coinvolgimento diretto della popolazione locale nella progettazione e gestione dell'istituzione museale contro i vincoli della democrazia progettuale; i limiti di un approccio iperrealistico, della simulazione - spettacolo; la convivenza conflittuale tra business e cultura; la trasformazione nominale di raccolte di oggetti in presunti ecomusei; il ricorso a strategie educative banali e minimali; infine il rischio che l'enfasi identitaria finisca per alimentare le tendenze alla chiusura etnica⁷. ●

NOTE

1. Roberto Togni, Gaetano Forni, Francesca Pisani, *Guida ai musei etnografici italiani*, Leo S. Olscki Editore, Firenze, 1997.

2. Si può citare la costituenda rete del Consorzio turistico mediterraneo, 58 realtà museali del centro-sud Italia, poco conosciute, disperse su vasti territori (Campania, Basso Lazio, Molise, Abruzzo, Basilicata, Puglia, Calabria e Sicilia).

3. Ad esempio il museo degli "Antichi mestieri rurali in Toscana", sito web curato da Arsia in collaborazione con Università di Firenze (www.arsia.toscana.it) e www.regione.toscana.it.

Ad ogni attività agricola corrisponde un link che conduce a una scheda con la storia, l'evoluzione e il contesto culturale del mestiere prescelto e ad approfondimenti tematici ("temi&percorsi"). Ulteriori sviluppi del sito ne prevedono la "messa in rete" in collegamento con la ricca offerta di opportunità e percorsi culturali di cui è dotato il territorio toscano (musei della civiltà contadina, ecomusei, ecc.). Dal sito il visitatore ha l'opportunità di accedere al portale "Terre di Toscana" che contiene non soltanto la ricchissima banca dati dell'Agriturismo (la più visitata fra i siti della Regione), ma molti altri strumenti dedicati alla valorizzazione della Toscana rurale, e che è destinato ad ampliarsi con i prodotti tipici e con altre utilità.

4. Ad esempio l'ecomuseo della segale a Sant'Anna di Valdieri, l'ecomuseo della pastorizia, in valle Stura di Demonte, l'ecomuseo di Cascina Moglioni, nel Parco Naturale Capanne di Marcarolo sulla civiltà del castagno, l'ecomuseo Colombano Romean, in Alta Valle Susa, l'ecomuseo dei terrazzamenti e della vite di Cortemilia (CN), l'ecomuseo della Val Sesia, dedicato alla cultura della comunità Walser, il Rio Frediano (Settimo Torinese), la Riscicoltura (Vercelli).

5. *Agricoltura, musei, trasmissione dei saperi*. Interventi di Roberto Togni, Giancarlo Volpato, Gaetano Forni e Giovanni Battista Bronzini.

6. Marc Casteignau, Direttore dell'Ecomuseo delle Landes al Convegno "L'ecomuseo come risorsa occupazionale", Cutigliano, 1999.

7. Si veda il recente saggio di Maurizio Maggi, Vittorio Falletti *Gli ecomusei. Che cosa sono, che cosa possono diventare* (U. Allemandi, Torino, 2001, pp 124, L. 18.000), un'indagine condotta dall'Ires Piemonte su commissione della Regione, che coinvolge circa 200 ecomusei dell'Europa occidentale, ma anche del Canada e del Brasile. Gli ecomusei vengono presentati come una pista possibile per la promozione della biodiversità culturale, o almeno della sua memoria. «Segno laico di un processo, il futuro degli ecomusei dipende dalla loro capacità di essere radicati nella realtà e non un esotico pezzo d'antiquariato per ingenui piccolo snob».

Una fondazione: Minoprio, la scuola dei fiori e dei frutti

A. R.

Tecnici della conservazione e salvaguardia di aree verdi naturalistiche, esperti nella riqualificazione del verde urbano, operatori in floro-orto-frutticoltura, vivaismo e giardinaggio, esperti in essenze ornamentali. E ricerca sulle specie in estinzione e sulle "essenze dimenticate". Alla Fondazione Minoprio (Como) il metodo è l'alternanza studio e lavoro. Il modello formativo è quello della scuola a tempo pieno, con esercitazioni pratiche, tirocinio estivo nel grande centro agricolo interno, in imprese o organizzazioni italiane e stages all'estero

La scuola opera dal 1962 ed è dotata di un centro agricolo, un'azienda di 60 ettari circa, che funge da laboratorio (6 sezioni didattico-produttive: orticoltura, floricoltura, frutticoltura, arboricoltura giardinaggio e arte floreale). Le colture specializzate si sviluppano su 25 ettari (6 ettari di Parco, boschi cedui, fabbricati, serre, tunnel). Gli apprestamenti protetti sono utilizzati per attività didattiche, di produzione e di ricerca. Il Centro è specializzato nella frutticoltura minore (lampone, mirtillo, ribes, ecc.) e i suoi esperti forniscono indicazioni tecniche su impianti e produzione di piccoli frutti.

Tra le dotazioni della scuola, laboratori, biblioteca, palestra coperta e aree sportive, spazi ricreativi, un convitto da 130 posti letto. All'interno della fondazione opera il Centro Mirt (Minoprio Ricerca e Trasferimento) che ha il compito di aggiornare operatori del settore, enti e amministrazioni nel campo della produzione orto-floro-vivaistica e della tutela del patrimonio verde ambientale.

Dal punto di vista istituzionale, la Fondazione è collegata con l'Istituto professionale per l'agricoltura e l'ambiente "Giordano Dell'Amore" (maturità agrotecnica con specializzazione in allestimento, manutenzione e recupero spazi verdi) e con il Centro di formazione professionale "Villa Raimondi" (corso biennale regionale per Operatori in floro-orto-frutticoltura). Organizza il master universitario in progettazione paesaggistica, una grande varietà di corsi post-obbligo, post-diploma e post-laurea, ed è tradizionalmente una struttura aperta alle visite da parte di scuole e cittadini e alle iniziative culturali del territorio.

Fattorie didattiche

LELLA DI MARCO, A. R.

Creare legami tra città e campagna può significare molte cose. Può essere un bisogno cittadino di memoria, una conoscenza nostalgica. Ma può anche essere un blitz contadino nel cuore della cultura metropolitana. Una specie di conflitto dei saperi e delle abilità, con contaminazioni, battaglie ideali, vittorie e rivincite. Le ricerche sulla globalizzazione, sul rischio alimentare, sulla biodiversità, sulla genetica, hanno riaperto l'interesse per l'agricoltura e moltiplicato le iniziative di conoscenza della cultura contadina, specialmente indirizzate alla scuola. Conoscere la fattoria è oggi un'esperienza della modernità, più che un tuffo nel passato: innovazioni di processo, quali le produzioni biologiche e biodinamiche, innovazioni di prodotto, quali la reimmissione di specie autoctone e la loro valorizzazione commerciale; scambi con tutto il mondo, condizioni abitative talvolta assai più confortevoli di quelle urbane, stili di vita per niente rassegnati alla fatica massacrante di un tempo

In Europa i precursori delle fattorie didattiche sono i Paesi Scandinavi. Ispiratore, il movimento americano d'inizio secolo "i Club 4H", dalle iniziali delle parole inglesi head-health-heart-hand, che riassumono l'obiettivo del movimento teso a sviluppare armoniosamente nell'individuo la testa, la salute, il cuore con l'aiuto delle mani.



Nella sola Francia ci sono attualmente circa 1200 aziende agricole aperte alle scuole, organizzate in 18 reti regionali. La rete Gifae (Gruppo internazionale Fattorie d'Animazione e Didattiche) raggruppa 50 city farms e 150 fattorie didattiche. Per i prossimi sette anni, la Comunità ha stanziato 13 milioni di euro per la creazione di circuiti agrituristico-didattici e la creazione di fattorie didattiche. In Italia, oltre alla rete dell'Osservatorio Agroambientale di Cesena, delle provincie di Parma e Piacenza, sono operative altre due reti di Fattorie Didattiche: una nella regione Piemonte promossa dalla Federazione Coltivatori Diretti, l'altra in provincia di Mantova, promossa da Cia-Turismo Verde.

Fattorie urbane (City farms)

Si trovano in città o presso la città, e indagano precisamente il confine città campagna, il legame geografico e storico che unisce mondo rurale e urbano. Si tratta in generale di progetti "forti", che impiantano cioè nuove funzioni e servizi (in strutture preesistenti, in genere pubbliche) di carattere complesso, sia dal punto di vista progettuale (offerta culturale e turistica per la città, punto di riferimento culturale, sito museale e di ricerca didattica, laboratori di vario genere) che da quello gestionale, quasi sempre affidato al concorso di soggetti diversi (funzionari pubblici, animatori e volontari di associazioni no-profit, imprese e consorzi privati). Diffuse in Belgio, Francia, Olanda, Germania, Gran Bretagna, Svezia, Danimarca, Norvegia, si sono raggruppate nel 1990 in una rete europea, la *European Federation of City Farms*¹. Propongono una serie di attività che potremmo unificare sotto il termine "riadattamento alla campagna" e implicano un approccio estremamente concreto (dalla preparazione del pane e della zuppa alla cura degli animali, dell'orto e del frutteto). L'interlocutore privilegiato è il cittadino (il suo disadattamento al lavoro fisico e al mondo agricolo).

Fattorie didattiche

Le fattorie didattiche sono invece vere aziende agricole che accolgono gruppi scolastici (e pubblico in genere) modificando assai poco, anzi il meno possibile, la loro struttura originaria. Nascono dalla necessità di trovare forme di reddito supplementare per gli agricoltori ma sono anche un interessante esperimento di comunicazione diretta fra l'agricoltore e il cittadino — non dimentichiamo che ormai è l'industria che gestisce sia la trasformazione dei prodotti agricoli che la comunicazione con il consumatore. Dal punto di vista dei ragazzi in visita, si

Una fattoria urbana: la Cascina Falchera

STEFANO VITALE

Un luogo progettato per far nascere l'amore per l'agricoltura così com'è oggi, senza retorica e guardando ai grandi temi ambientali. Ci sono il Laboratorio del Gusto, "La cucina della semplicità", "Le feste in cascina", i corsi di alimentazione, coltivazione, giardinaggio, "I sabati in cascina" per giocare imparando. Intervista ad Amilcare Acerbi, dirigente pedagogico del Comune di Torino

Quali sono gli obiettivi del progetto "Cascina Falchera"?

C'è stata un'evoluzione nel progetto: inizialmente l'obiettivo era di sensibilizzare bambini ed insegnanti verso l'ambiente con le visite e le attività in ambito rurale. La gestione della struttura, nel tempo, ha fatto emergere qualcosa di più: proporre percorsi di avvicinamento alla vita dell'agricoltura. La cascina non è un oasi da visitare, ma un luogo vivo dove interagire. Si è così creato un ponte tra ambiente ed agricoltura, tra ecologia e produzione alimentare.



Quale immagine del mondo agricolo avete dunque scelto di proporre?

Senza dubbio ci interessa cercare un legame con la vita materiale della campagna per avvicinare i bambini alla tradizione contadina. Ma non basta: occorre far capire loro i processi di produzione relativi alle coltivazioni, all'allevamento, alla trasformazione dei prodotti.

Insomma non è un "modello bucolico".

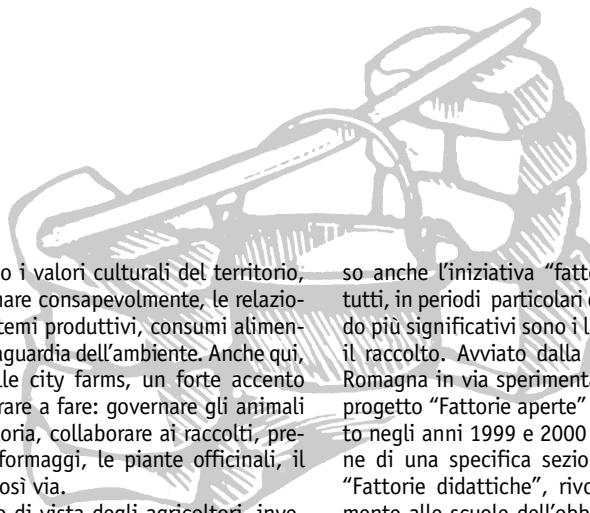
Esattamente. Noi vogliamo che i bambini si rendano conto, attraverso azioni semplici, di come funziona la realtà della campagna e del processo agricolo. In questo quadro s'inserisce l'attenzione per le tecnologie attuali. Il lavoro manuale e quello tecnologico s'intrecciano oggi: è importante far comprendere che ci vuole un certo tempo e che sono necessarie certe azioni dell'uomo. Ma tutto questo ci permette anche di presentare ai bambini delle soluzioni tecniche reali. Il tutto dentro ad un quadro di esperienze produttive sostenibili.

D'accordo, ma Cascina Falchera non è una vera azienda.

Certamente: da noi si produce per sperimentare e non per vendere. Pensare che l'attività didattica sia anche produttiva non è realistico. Piuttosto è importante far sì che l'esperienza dei bambini serva da stimolo per un legame con le aziende vere. D'altra parte gli insegnanti mettono a punto i vari percorsi in accordo con gli agricoltori veri. Il nostro compito è anche di far capire ai bambini il senso di certi dibattiti: biotecnologie, manipolazioni genetiche, coltivazioni biologiche.

Ma i bambini come rispondono?

Bene. È importante che colgano anche il gusto del far bene il proprio lavoro, la soddisfazione del fare il contadino. Il nostro progetto sta spingendo affinché i bambini e le loro famiglie abbiano voglia di tornare da soli nel tempo libero. Il progetto di incontri con l'Agriturismo Piemonte e Cemea di Torino va in questa direzione. C'è già chi chiede di lavorare in cascina, chi si offre come volontario per accudire gli animali. Forse nasce un nuovo stile di vita.



riscoprono i valori culturali del territorio, il consumare consapevolmente, le relazioni tra sistemi produttivi, consumi alimentari, salvaguardia dell'ambiente. Anche qui, come nelle city farms, un forte accento sull'imparare a fare: governare gli animali della fattoria, collaborare ai raccolti, preparare i formaggi, le piante officinali, il miele e così via.

Dal punto di vista degli agricoltori, invece, si tratta di un interessante nuovo lavoro, che rovescia il luogo comune dell'isolamento agricolo e conferma, in un certo senso, il proverbio del "cervello fino": è una rivincita culturale dei contadini far conoscere ai ragazzi la vita degli animali, l'origine dei prodotti che consumano, i processi produttivi, le condizioni di lavoro. Un vero e proprio "prodotto comunicativo", per una volta indirizzato dalla campagna alla città.

Una fattoria didattica può offrire un numero incredibile di attività — trebbiare, macinare il grano, usare la farina per il pane, raccogliere la frutta e trasformarla in marmellate o succhi, lavorare gli orti, concimare la terra — fuori da un contesto di simulazione. Le mucche possono essere munte per produrre burro o formaggio, i semi raccolti e gli alberi piantati e curati. Il visitatore entra in contatto con una realtà concreta con *tutti i sensi*, concezione molto lontana da quella dominante nell'epoca della virtualità, delle immagini di sintesi, della televisione.

In Italia la sperimentazione funziona soltanto da tre anni, in una logica che vuole le Aziende "realtà multifunzionali, oltre che "luoghi di produzione". Attualmente le esperienze censite sono più di 300 in reti a carattere regionale e nazionale, promosse con il supporto di enti pubblici o associazioni private. Le aziende che aderiscono al progetto educativo devono avere requisiti di sicurezza e disporre di operatori capaci didatticamente (aver partecipato a corsi di formazione e impegnarsi a rispettare i criteri definiti dalle singole Regioni). Ogni anno vengono praticate delle verifiche sulla "qualità".

Le province con più intensa attività didattica hanno realizzato una mappa delle fattorie attrezzate. Maggiore è la presenza nell'Italia del Nord, con 22 realtà in Piemonte, 26 in Lombardia, 25 in Trentino, 28 in Veneto e 160 in Emilia Romagna. Nel Centro si distinguono Lazio (8), Marche e Abruzzo (6), Umbria (4), Toscana (4), mentre al Sud il fenomeno è meno diffuso (7 fattorie in Calabria, 2 in Basilicata e 3 in Puglia). In Emilia Romagna l'attività è coordinata dall'Osservatorio Agroambientale (responsabile: Tiziana Nasolini, fax 0547-639252, e-mail agroamb@agraria.it), organismo promosso dalla Provincia e dai Comuni di Forlì e Cesena, gestito dalla Centrale Ortofrutticola e riconosciuto dalla Regione Emilia Romagna, che ha promos-

so anche l'iniziativa "fattorie aperte" a tutti, in periodi particolari dell'anno, quando più significativi sono i lavori agricoli o il raccolto. Avviato dalla Regione Emilia Romagna in via sperimentale nel 1998, il progetto "Fattorie aperte" è poi proseguito negli anni 1999 e 2000 con l'attivazione di una specifica sezione denominata "Fattorie didattiche", rivolta prioritariamente alle scuole dell'obbligo per far conoscere i percorsi degli alimenti dal campo alla tavola.

Il nuovo progetto per il triennio 2001/2003 è centrato sull'educazione alimentare. Imparare a mangiare in modo corretto, riscoprire la qualità dei prodotti tipici, ma, anche, conoscere da vicino il lavoro dell'agricoltore, "custode" delle tecniche di produzione e delle ricchezze ambientali e culturali del territorio. Il progetto vede coinvolte tutte le Province della regione, con il supporto tecnico dell'Osservatorio Agroambientale di Cesena, interessa oltre 150 realtà, tra aziende agricole ed agriturismi, in grado di proporre alle scuole percorsi didattici diversificati e mirati alle varie fasce d'età.

Scuole in fattoria

Si tratta di un progetto messo a punto dalla Confederazione Italiana Agricoltori con l'obiettivo di far conoscere il mondo dell'agricoltura attraverso l'esperienza diretta in aziende agricole ed agrituristiche. Ascoltando i contadini, i più piccoli (scuole elementari) possono scoprire e sperimentare giocando l'origine degli alimenti, i cicli delle stagioni, le tecniche dell'agricoltura e dell'allevamento, le regole ecologiche; per i più grandi (scuole medie e superiori) ci sono invece lezioni sulle tecnologie più innovative adottate dagli agricoltori, sull'organizzazione del lavoro agricolo e sulle tecniche di trasformazione dei prodotti. Nelle circa 300 aziende agricole della rete "Scuola in fattoria" si possono trovare molti percorsi interessanti. Alla "Cascina Cristin" di San Raffaele Cimeno (Torino) si organizzano spettacoli itineranti nel bosco e si svelano tutti i segreti delle coltivazioni biologiche e della vita di polli e conigli; alla "Cascina dei Peri" (Castelnuovo Magra, Imperia) i piccoli ospiti imparano a fare il pane; alla "Corte Valle San Martino" di Moglia (Mantova) in una antica corte gonzaghesca, si allevano i maiali dei prosciutti di Parma e San Daniele ma si costruiscono anche divertenti spaventapasseri; alla cascina "La Cerqua" di Pietralunga (Perugia) c'è il laboratorio didattico "Il Giardino del Mago"; all'azienda "Asinomania" (Introdacqua, L'Aquila) il protagonista assoluto è l'amico asinello; all'"Ape Artigiana", azienda biologica di Tivoli (Roma) s'impara tutto sulle api, sul miele e sulla cera.

C'è anche il teatro in una cucina di campagna

Costa trentamila lire e si paga prima di entrare in cucina, come a teatro. A pochi chilometri da Bologna, sull'Appennino, nella loro piccola azienda agrituristica (Le Ariette), Paola Berselli, Maurizio Ferraresi e Stefano Pasquini fanno da dieci anni vita in campagna e teatro fuori dai teatri

«Dov'è il Teatro, se c'è? Dove si nasconde? Nei nostri gesti così quotidiani, così consueti, ripetuti migliaia di volte si annida qualcosa. Che cosa? Io non lo so. Tu lo sai? Se il nostro è un teatro fatto di terra, (e io credo che lo sia), ha bisogno di attori o di contadini? I contadini trasformano l'uva in vino, il grano in pane, il latte in formaggio, gli animali in carne. E gli attori? Ma tra questi dubbi una cosa è certa, il nostro teatro ha bisogno di commensali, sennò cosa le tiriamo a fare le tagliatelle?». Così spiega Stefano il suo teatro in cucina alle Ariette. Raccontiamo il mulino dove maciniamo il nostro grano e poi serviamo un altro piatto e lo prepariamo e poi un'altra bottiglia di vino e si ride o si piange o si ascolta soltanto, si beve e si mastica aspettando le tagliatelle, e intanto al tavolo pezzi di vita o di morte, buone e cattive notizie... Dal 1989 siamo contadini e riusciamo a guadagnarci da vivere lavorando la terra e facendo da mangiare la domenica per i clienti della nostra piccolissima azienda agrituristica. Nel 2000 abbiamo inaugurato il *Deposito Attrezzi*, un edificio rurale per il teatro che abbiamo costruito con le nostre mani, il nostro lavoro e i nostri risparmi sulla collina in mezzo ai nostri campi. Un teatro "civile" in cui si è cittadini del mondo e "popolare" perché gli spettatori sono un elemento centrale dell'evento teatrale. Un teatro di terra, di contadini, che non si vede, si sente. E non è un esperimento isolato: molte compagnie lavorano sul rapporto campagna/cibo/teatro, Fabula Rasa, Assemblea Teatro, Teatro delle Forme, Teatro delle Ariette, Servi di Scena. Alle Ariette, l'anteprima nazionale del nuovo lavoro di François Kahn Moloch-Testimone: Allen Ginsberg, uno spettacolo tratto dagli atti del famoso processo dei sette di Chicago. Poi l'adattamento di Bartleby da Melville, Radio Clandestina di Ascanio Celestini, Amnesie di Stefano Vercelli.

Un protocollo di intesa è stato stilato con i ministeri delle Politiche agricole e forestali e della Pubblica Istruzione. Obiettivo: la predisposizione di servizi volti a favorire attività didattiche presso le aziende agrituristiche, azioni formative verso gli insegnanti e iniziative per organizzare e certificare il credito scolastico in collaborazione con le aziende agrituristiche. ●

NOTA

1. *European Federation of City Farms*, Dilbeek - Belgium, tel. +3225691445, e-mail: efcf@vgc.be, <http://www.efcf.vgc.be>.

Le culture del primario avanzato

MARGHERITA BORRI *

Professione agricoltore: potremmo parlare degli imprenditori delle diverse agricolture italiane — quelle estensive di pianura, quelle di collina e quelle di montagna, quelle di centinaia di ettari o di migliaia di capi e quelle di decine di ettari; quelle alle prese con gli allevamenti in crisi o quelle indecise tra agricoltura biologica e ricerca tecnologica avanzata con le sementi geneticamente modificate.

Voglio parlare invece di una figura professionale nuova che si sta sempre più precisando in agricoltura, anche per il fascino che esercita su molti giovani intelligenti e curiosi

Ho osservato in questi anni crescere ed affermarsi la figura di un imprenditore agricolo multifunzionale, maggiormente consapevole delle grandi responsabilità e competenze acquisite: la tutela dell'ambiente, la valorizzazione del territorio circostante, la scelta di prodotti da coltivare e trasformare, la capacità di trasferire alla gente comune queste conoscenze e questo saper fare. Mi riferisco ad alcuni imprenditori agrituristici piemontesi. Ne ho incontrati molti che tenevano conferenze e degustazioni pubbliche sui loro vini, sulle loro carni e salumi e sui loro formaggi, favoriti anche dalla curiosità delle persone a saperne di più sui cibi, la disponibilità a divertirsi con il cibo.

Corrado Barberis, in uno dei suoi saggi recenti, parla di passaggio "dal cibo sostentamento al cibo divertimento". Alcuni di questi imprenditori hanno fondato cooperative, consorzi per valorizzare al meglio questo tipo di professionalità e non hanno paura di mettere a disposizione del gruppo la loro esperienza, le loro idee innovative. Conosco una cooperati-

Educazione agroambientale

L'educazione ambientale deve fare i conti con un ambiente che non è più, da molto tempo, e in alcun luogo, "selvatico". Dovunque si guardi, dalle distese di uliveti del sud alle pinete toscane e laziali, dai castagneti piemontesi alle fasce liguri, dalla pianura padana alla campagna campana o pugliese l'ambiente italiano è una costruzione umana. È qui che bisogna fare educazione ambientale, anche se non sempre cantano gli uccellini e non sempre scorrono fresche acque. Ecco alcune delle iniziative italiane di educazione ambientale in ambiente rurale

Carrefours Europei

Sono circa 130 centri disseminati nei 15 paesi della comunità con la funzione di informare sulle questioni europee, sui bandi di concorso, sulla ricerca di partners e promuovere azioni di animazione rurale specie per chi vive e opera in ambiente non urbano. I carrefours attivi in Italia, presenti in tutte le Regioni, sono 20. La regione Emilia Romagna ha rafforzato il mandato della Commissione Europea ai 2 Carrefours presenti nel suo territorio con una Legge regionale (Carrefour emilia via Bolognesi 2 42100 Reggio Emilia tel 0522-278019 e-mail carrefour@crpa.it -http://carrefouremliait).

La Fattoria dei bambini

Nasce a Roma nel 1990 dall'associazione culturale Peter Pan. Ha svolto, in questi anni, il servizio di educazione ambientale "conosci la fattoria" per conto del Comune di Roma (Assessorato Politiche della Città dei bambini e delle bambine).

Parole chiave della sua attività: *sociale/agricoltura/comunicazione/gioco/fantasia*.

Campi di estensione: agricoltura/volontariato/manualità/telematica/alimentazione, a cominciare dal passaggio dal latte alle pappe per i piccolissimi.

Al sito www.lafattoriadeibambini.org è possibile reperire informazioni necessarie agli agricoltori, agli insegnanti, ai bambini, ai genitori e una *Guida delle fattorie italiane a misura di bambino* fax 06/2331146, tel.1780-102510.

II RISEA (Rete Italiana delle Scuole di Ecologia all'Aperto)

È un "network di fattorie/scuola, laboratori e aule di ecologie all'aperto" che scambia informazioni, materiali ed esperienze e produce materiali a stampa (testi su prodotti e culture rivolti agli studenti (*Il contadino e il suo mondo* di Daniele Garota, Macro, Cesena, L. 19.500), agli insegnanti (*Educare all'ambiente* di Gianfranco e Daniele Zavalloni), mappe bioregionali della zona in cui è situata la fattoria scuola o l'aula di ecologia all'aperto. Temi forti: la storia della terra, l'ambiente inteso come bioregione, l'alimentazione naturale. Il network raggruppa strutture molto diverse (associazioni, cooperative, aziende, istituzioni pubbliche) e si articola in fattorie didattiche biologiche, aule di ecologia all'aperto, laboratori della manualità, orti scolastici biologici, orti botanici, ecomusei, stagni e giardini naturali.

«A fondamento delle attività didattiche nelle scuole di ecologia all'aperto, — scrive Gianfranco Zavalloni, ideatore della rete — c'è la proposta della fattoria agricola che utilizza sistemi e tecniche di produzione "biologici", come itinerario "didattico" ed educativo. Si offre a gruppi di bambini/e o ragazzi/e la possibilità di partecipare alle attività quotidiane della fattoria, seguedone la scansione lungo i cicli stagionali dell'annata agraria. I bambini e le bambine che, con la loro classe, fanno esperienza nelle fattorie-scuola, nelle aule di ecologia all'aperto, nei laboratori della manualità, negli orti scolastici biologici, negli orti botanici, negli ecomusei, negli stagni e nei giardini naturali, hanno infatti la possibilità di inserirsi nei cicli produttivi rispettosi delle leggi della natura. Si ha così l'occasione di vivere diverse attività tipicamente agricole: la semina, la piantumazione, le potature, le concimazioni, la zappatura, la raccolta di ortaggi, di frutta e di erbe officinali. Ci sono poi le esperienze legate alla stalla: la cura e l'accudimento degli animali da cortile e da pascolo, l'alimentazione, la mungitura. Infine c'è la trasformazione dei prodotti: le marmellate, la preparazione del formaggio, la smielatura, l'essiccazione e conservazione delle erbe officinali, la spremitura delle olive, la macinazione a pietra del grano e la pastificazione, la preparazione del pane o delle piadine. Collaterali a queste abbiamo diverse attività artigianali, come ad esempio la lavorazione dei cesti, la costruzione di giocattoli con materiali naturali, la manutenzione e riparazione di attrezzi agricoli per l'orto. (...) Il concentrare i bambini e le bambine nelle grandi scuole di città sta facendo emergere sempre di più il fenomeno di allievi che provengono da realtà di cosiddetta periferia, ma che non conoscono in profondità l'ambiente. È un ulteriore distacco fra mondo rurale e mondo industriale, fra città e campagna, fra il luogo dove si produce e dove si consuma il cibo. Anche là dove è presente, nelle scuole italiane, la mensa, si stanno sempre di più perdendo occasioni per ricucire questo legame. Ci si appella ai falsi miti dell'igiene o del risparmio. Noi stiamo sempre più togliendo dalle scuole l'esperienza della mensa e della cucina (...).»

Un libro sulle fattorie didattiche biologiche

Gianfranco e Daniele Zavalloni, *A scuola di ecologia nelle fattorie didattiche biologiche*, Distilleria, pp. 64, L. 12.000. Un libro scritto per gli agricoltori biologici che intendono mettere a disposizione la loro terra per un fine educativo e agli insegnanti che scelgono di accompagnare i loro allievi "a lezione dai nuovi maestri: i contadini".

Contiene:

- Aziende agricole biologiche come scuole di ecologia all'aperto
- Laboratori didattici: l'orto biologico, lo stagno, il giardino dei frutti antichi, le piante officinali, la stalla, il pollaio, l'ovile, l'arnia didattica, le abilità manuali
- Le mappe bioregionali
- Alcune esperienze italiane
- L'esperienza francese di *Terre Vivante*
- La Rete Italiana di Scuole di Ecologia all'Aperto (*Risea*)

Daniele Zavalloni è tecnico del Servizio provinciale difesa del suolo, risorse idriche e forestali della Regione Emilia-Romagna. Gianfranco Zavalloni, per anni insegnante di scuole materna ed ora direttore didattico. Gli autori sono tra i promotori della rete Risea.



La ricerca di un circolo virtuoso. L'agriturismo e l'educazione

S. V.

La tradizione educativa dell'agriturismo in Piemonte è sviluppata da oltre dieci anni, con accoglienza e progetti per scuole materne, elementari, medie e famiglie. Il documento che segue è una rielaborazione tratta da un percorso formativo che dal 1999 i Cemea hanno sviluppato in collaborazione con il Consorzio Agriturismo Piemonte (che riunisce 65 aziende) sul terreno della formazione e della consulenza per le attività educative rivolte a bambini e famiglie

va agricola in particolare che gestisce progetti di sviluppo per un intero territorio rurale, partendo da queste idee innovative.

Altri hanno conquistato insegnanti e bambini accompagnandoli nell'esperienza dei lavori agricoli.

Multifunzionalità di ruolo, non solo dunque produzione: dalla produzione alla trasformazione, all'ospitalità, ai servizi divulgativi ed educativi. Questa multifunzionalità viene esercitata in azienda, ma anche fuori dall'azienda ed è questa la vera novità: oltre l'isolamento; l'agricoltore che svolge un ruolo forte nella società, non più subalterno, ma padrone del proprio destino e punto di riferimento importante, riconosciuto dalla pubblica opinione. Per questo non è necessario essere grandi imprese, anzi spesso è stata la necessità ad aguzzare l'ingegno; occorre essere consapevoli del proprio valore e disposti ad aggiornarsi per cimentarsi in nuove attività.

Sono imprenditori che hanno fatto da battistrada per la nuova definizione dello Statuto dell'impresa agricola che dovrà essere rivisto anche alla luce della recente approvazione della legge nazionale d'orientamento in agricoltura.

Ecco un esempio di nuove professioni da seguire. ●

* Presidente *Consorzio Agriturismo Piemonte*.

Agriturismo: i dati

Le Aziende Agrituristiche in Italia sono 9.800 (8400 con alloggio, 5.500 con ristorazione, 900 con agriturismo). Nel 2000 hanno ospitato 2.100.000 persone (il 25% stranieri) per un totale di 14,7 milioni di giornate. La durata media del soggiorno è 6 giorni, il giro di affari di circa 900 miliardi, gli occupati oltre 40.000, poco meno di un quarto di tutti gli occupati nel settore ambientale italiano, il quale è a sua volta uno dei più promettenti in tutto il continente (in Europa sono circa 3,5 milioni i posti di lavoro "verdi", con un tasso di crescita doppio rispetto a quello dell'occupazione in generale).

Gli occupati nelle professioni "verdi" risultano peraltro mediamente più soddisfatti rispetto ai lavoratori dei settori più tradizionali: l'esperienza è ritenuta molto soddisfacente nel 40,2% dei casi, a fronte di un 27,8% delle professioni tradizionali.

La crisi della campagna può essere descritta dall'alternativa: «o si va via o si resta e si cerca di fare qualcosa». L'agriturismo è una possibile risposta, ma l'incrocio dell'agriturismo con le attività agricole pone il problema di sincronizzare l'accoglienza di gruppi con i ritmi delle attività produttive, richiede una divisione dei compiti, e in prospettiva potrebbe implicare una vera e propria diversificazione delle attività.

Ciò obbliga a non concentrare tutto nei mesi primaverili e quindi richiede di programmare in anticipo; di proporre attività diversificate e legate alla stagionalità; di tenere conto del collegamento con altre risorse turistiche, culturali, ambientali presenti attorno all'azienda.

Le forme più diffuse di agriturismo sono:

1. l'agriturismo classico (che associa la ristorazione all'attività agricola);
2. l'agriturismo didattico (che inserisce anche le attività con le scuole);
3. l'agriturismo produttivo (allevamento e colture).

L'agriturismo didattico richiede una particolare attenzione nella valutazione dei ritmi di vita, il che significa strutturare:

1. i tempi di attività (quando faccio che cosa? Come gestisco lo spaesamento e l'adattamento dei bambini al nuovo ambiente?);
2. gli spazi (dove porto i bambini...);
3. la stagionalità (non tutte le stagioni permettono le stesse attività);
4. la dimensione del gruppo (non sono obbligati a tenere sempre tutti insieme i bambini);
5. il ruolo delle maestre (non possono soltanto "scaricarci" i bambini...);
6. le attività (scegliere che cosa fare in funzione del gruppo, del luogo, ecc.);
7. la qualità della relazione (devono migliorare le modalità di rapporto tra noi ed i gruppi);
8. la qualità del ruolo dell'agricoltore (non è un cicerone, non è un animatore...);
9. la qualità dei risultati (che cosa resta nei bambini di quel che dico, di quel che vedono, toccano, ecc.).

Le scuole hanno due tipologie di atteggiamenti dominanti: chi viene per sviluppare attività didattiche da integrare con quelle scolastiche e che possono quindi proseguire a scuola; chi viene per la gita di fine anno. Entrambe hanno dignità e ad entrambe si deve rispetto. In ogni caso ci sono tre livelli di accoglienza: attività, vita quotidiana, relazioni.

Risorse umane

Sono soprattutto interne: la famiglia del titolare, i familiari più vicini. Ma ci sono anche figure esterne: collegamento con altre Aziende vicine, i vicini di casa, gli animatori. Occorre ampliare le attività e diversificare i servizi ricercando risorse "professionali" adeguate. Oggi l'agricoltore cerca una realizzazione nella coerenza tra lavoro e vita, tra stile di vita ed autosostentamento. Nelle "microaziende" è essenziale aiutarsi, sostituirsi, saper rivestire più ruoli. L'accoglienza delle scuole amplia ulteriormente questo ruolo e richiede competenze specifiche.

Nodi critici della relazione e organizzazione educativa

Se non vogliamo che l'agriturismo sia il frutto di una passeggera volontà politica, ma si presenti come un'esperienza educativa stabile e durevole, occorre ricercare un'identità più "unitaria" della proposta delle aziende, costruire dei modelli coscienti di riferimento educativo, uno stile comune.

La ricerca di un "circolo virtuoso"

L'agriturismo cerca un circolo virtuoso tra attività educativa e culturale, produzione di beni, accoglienza. La difficoltà di chiudere questo circolo sta nella contraddizione tra grande produzione/distribuzione ed educazione e cultura dell'ambiente. Tuttavia la costruzione di mercati alternativi, l'impegno nella costruzione di una nuova sensibilità ambientale, il senso di partecipazione ad un processo di valorizzazione della ruralità, l'alimentazione di scelte socio-antropologiche di "resistenza" non sono affatto incompatibili con una produzione di qualità, generano affezione al lavoro da parte di tutti i collaboratori, disegnano un nuovo profilo del lavoro in campagna, offrono utili laboratori alle scuole e diffondono stili di vita orientati a un riequilibrio del rapporto uomo natura.



Agriturismo a Sparta

Luoghi di incontro con la natura, sobri, conviviali, semplici? Non sempre. Molti agriturismi hanno scoperto che alle famiglieole beautiful piace la campagna full-optional. Ecco un esempio, dalla pubblicità di un agriturismo in Liguria

«Reception, ascensore nella casa principale, piscina con idromassaggio climatizzata, solarium in un ampio prato inglese, campo sintetico per basket, volley, football e mini-tennis, ping-pong, bocce petanque, american bar con terrazza sulla piscina, self-service zona grill. Noleggio mountain-bike secondo disponibilità. All'ombra di secolari ulivi, è stata creata una suggestiva zona fitness.

Appartamenti modernamente arredati in bamboo e midollino dai caldi colori pastello, dotati di balcone o terrazza con giardino privato. Riscaldamento autonomo, TV-satellite, telefono, cassaforte, lavatrice, ferro e asse da stiro, servizi privati con bagno o doccia, WC, phon, angolo cottura con forno a microonde, frigorifero, mixer elettrico, servizi da cucina di prestigioso marchio e pentole in acciaio inox sono a vostra completa disposizione.

Due volte la settimana, cene tipiche con musica dal vivo ed animazione.

Per gli amanti dei prodotti naturali abbiamo disseminato lungo i percorsi all'interno della struttura, fragole, frutti di bosco, piante aromatiche che possono essere raccolte e gustate durante il vostro soggiorno. Inoltre giornalmente vengono gratuitamente distribuite agli ospiti verdure e frutta di stagione coltivata biologicamente».

Campi autonomi

ANDREA LEVERONE

Parola d'ordine: "sostenibilità". È questo il concetto che unisce realtà molto eterogenee, quali sono gli ecovillaggi, in un modello di vita con tratti comuni. Nate a partire dalla fine degli anni '60 come esperienze slegate tra di loro, queste piccole comunità spontanee di persone sono cresciute numericamente e si sono rafforzate nel corso dell'ultimo decennio. Nel 1995 nasce negli Stati Uniti il Global Ecovillages Network (Gen, www.gaia.org), una rete internazionale che raggruppa e incentiva questi movimenti autonomi

Uno stile di vita che consenta un alto livello qualitativo senza sottrarre alla Terra più di quanto le si restituisca è lo stimolo principale di questi esperimenti comunitari. La sostenibilità, dunque, è intesa in primo luogo in senso ecologico. Il legame forte e vitale con la Terra porta spesso gli ecovillaggi a caratterizzarsi molto nell'autosufficienza, soprattutto alimentare. Scala locale dei rapporti economici e distanza dalla grande distribuzione sono aspetti di un'economia sostenibile e solidale. Infine, anche la struttura sociale e la dimensione culturale dell'ecovillaggio è basata su questi due principi, in un percorso in cui la crescita personale degli abitanti poggia sull'armonia tra uomo e natura. L'agricoltura, principale attività di sostentamento, non viene infatti intesa solo come tecnica per la produzione di cibo ma come vero e proprio strumento di gestione del territorio. La permacoltura (la progettazione e conservazione di ecosistemi produttivi che hanno la diversità, la stabilità e la flessibilità degli ecosistemi naturali) sta interpretando al meglio questa esigenza e si sta diffondendo in quasi tutti gli ecovillaggi. Si tratta di osservare l'ambiente naturale e le sue regole, e cercare di riportarle in un sistema progettato dall'uomo, in un ciclo chiuso in cui nulla viene sprecato: è la foglia che, marcendo, ri-fertilizza la terra. È l'integrazione armo-

Gli ecovillaggi

Nascono e muoiono come tante esperienze e spesso si trasformano nel tempo. A volte si aggregano in base a visioni religiose o politiche condivise, a volte nascono dall'incontro di progetti individuali di vita

Le comunità storiche sono la Fondazione Findhorn (Scozia) fondata nel 1963 e ora abitata da 500 residenti, la comunità Svanholm in Danimarca che dagli anni Settanta si dedica all'agricoltura biologica su grande scala e rifornisce i principali supermercati danesi, o il villaggio di Herta che unisce l'ecologia a programmi di sostegno sociale per portatori di handicap. Ve ne sono anche in Finlandia e in Spagna, dove sui Pirenei si contano circa 250 villaggi rurali recuperati in modo spontaneo che vivono di agricoltura, allevamento, piccolo artigianato.

Negli Stati Uniti da costa a costa sono già diverse centinaia e anche nel Sud del mondo sono presenti molte realtà che tendono a salvaguardare la cultura tradizionale contro l'impatto distruttivo a livello sociale della globalizzazione liberista. Il caso più noto è quello della organizzazione "Sarvodaya" in Sri Lanka, che in 25 anni di lavoro ha riunito ben 11.000 villaggi rurali in una massiccia rete che propugna uno sviluppo equo e dignitoso per i propri membri ed è molto impegnata nel processo di pacificazione tra tamil e cingalesi.

In Italia è nata, oramai da quasi cinque anni, la Rete Italiana degli Ecovillaggi (RIVE) che riunisce la maggior parte dei villaggi sparsi su tutto il territorio: tante sono infatti da nord a sud le realtà, e soprattutto sono molto diverse tra loro. La maggior parte si sono insediate in borghi rurali da tempo abbandonati e oramai fatiscenti, rivitalizzati e ristrutturati utilizzando materiali biocompatibili e installando sistemi alternativi per la produzione di energia. Uno tra i tanti, in Liguria, è l'ecovillaggio di Torri Superiore, un borgo medievale alle spalle di Ventimiglia. Lì abita una comunità che condivide i principi della sostenibilità e che agisce sul territorio attraverso il ripristino dei vecchi terrazzamenti per rendere coltivabili quei terreni scoscesi, con metodi che non necessitano di grandi meccanizzazioni. Nel 1998 vi è stato ospitato un incontro con il Global Ecovillages Network organizzato dalla Rete Italiana dei Villaggi Ecologici. In Italia possiamo citare infine il villaggio di Upacchi (Arezzo), la comune di Bagnai (SI), Poggio Antico (FI) e Urupia in Puglia.

In questa pagina

Momenti delle lavorazioni al Giardino del Borgo, piccola cooperativa di giovani che lavora al restauro produttivo degli uliveti storici di San Fruttuoso di Camogli (Genova).

Nella pagina accanto A destra José Bové al Social Forum di Genova. In basso, Paolo Martino, agricoltore biologico a Bibiana (Torino).

niosa del paesaggio e degli esseri umani che soddisfa i bisogni materiali e non-materiali in modo sostenibile. Questo comprende la progettazione di abitazioni e sistemi idraulici ed energetici rinnovabili, il trasporto, ma anche le strutture "invisibili" quali i sistemi finanziari e amministrativi: i soldi non possono generare soldi, ma servizi per un'economia a dimensione locale in cui le persone hanno un controllo diretto sugli effetti della circolazione del denaro. Fino ad arrivare, in alcuni casi, al concetto di scambio non monetario. ●

Un contadino biologico

«La poesia va bene, ma alla fine del mese tutto deve quadrare». I giovani che creano le microaziende alternative sono idealisti ma pragmatici, tradizionalisti anomali, empiristi curiosi, un po' scientifici, ma un po' magici. Hanno campi piccoli ma da lì vedono quel che succede in tutto il mondo. Paolo Martino ha 35 anni e vive a Bibiana, nel pinerolese, poco distante da Torino. Fa parte della cooperativa Il Frutto Permessi che 12 anni fa ha fatto la scelta dell'agricoltura biologica

Siamo una famiglia numerosa, avevamo compiuto gli studi superiori ed assieme abbiamo deciso di non lasciare la campagna. A noi interessava lavorare assieme: allora abbiamo scelto il biologico. Che ci ha permesso di creare un circuito più ampio e vario: andare sui mercati, accogliere i consumatori in cascina, aprire un agriturismo, iniziare progetti con le scuole.

E si guadagna?

L'agricoltura biologica non fa guadagnare di più. Chi guadagna molto sono i rivenditori. Il prodotto in negozio è caro, ma in azienda ha un costo pressoché identico. E così è allora fondamentale il discorso etico: l'agricoltura biologica, pur senza fare troppo rumore, è una scelta di vita, uno stile di comportamento quotidiano che prende sul serio l'idea che siamo in relazione con gli altri, coi consumatori in primo luogo.

Ma niente s'improvvisa

L'agricoltura non è un'industria, ma anche da noi le cose devono funzionare bene sia sul piano produttivo che organizzativo. La poesia va bene, ma alla fine del mese tutto deve quadrare. Razionalizzare i processi è indispensabile.

Come seguite il dibattito sugli OGM?

Il mio parere personale è che il rischio è troppo grande per essere corso. Non abbiamo ancora sufficienti riscontri. Eccetto che le il potere di pochi s'impone sui molti...La storia della BSE ha aperto gli occhi alle persone.

Avete ricevuto critiche?

Sì, specie all'inizio, molti ci dicevano che non è possibile fare un prodotto interamente biologico. Molti s'immaginavano che notte andassimo a concimare chimicamente... Col tempo, anche grazie alla sensibilizzazione delle organizzazioni agricole di categoria, le cose sono cambiate. Anche sul piano economico molti ora comprendono che l'agricoltura intensiva porta tanti soldi subito, ma sul lungo periodo non paga



Insomma lo rifarebbe? Certamente, fare il contadino "biologico" è una scelta che rifarei.

Insomma lo rifarebbe?

Certamente, fare il contadino "biologico" è una scelta che rifarei.

Testimonianza raccolta da Stefano Vitale

Giovani in campagna, produzione e libertà

A CURA DI SALVINO ROSSI *

Il territorio di Valdisiepe e Mugello va sempre più animandosi di gruppi che si interrogano sul presente e sul futuro a livello planetario, comprendendo che la propria esistenza non è disgiunta da ciò che accade negli angoli più remoti del globo. La scelta di vivere fuori dalle città, di coltivare biologicamente il proprio terreno, di effettuare produzioni per autosostentamento od organizzarsi in gruppi d'acquisto di prodotti locali e biologici, sottraendo così quote di consumo al dominio delle grandi industrie dell'alimentazione, di far rivivere le locali tradizioni musicali, sono tutti elementi che sintetizzano il carattere esistenziale e politico della ricerca di un nuovo rapporto tra ambiente e società

Il paesaggio della Valdisiepe riassume l'immaginario delle dolci colline toscane, tra vigne, olivi, boschi di querce e coloniche ristrutturate con gusto. Siamo nel Mugello, territorio a prevalente vocazione cerealicola e zootecnica, che vede nelle porzioni montane un importante settore produttivo di marroni. Terre da sempre strettamente legate all'agricoltura che, sebbene non siano state caratterizzate da quell'abbandono colturale ed abitativo che ha più massicciamente riguardato altre zone rurali più marginali, solo negli ultimi anni sono soggette in modo abbastanza evidente ad una "ricolonizzazione" di vecchie case e terreni, luoghi rimasti, soprattutto nelle zone più scomode, disabitati per decenni. La questione riflette quel fenomeno più generale che evidenzia un cambiamento



nei flussi e nei rapporti tra città e campagne e tra i grandi capoluoghi e le piccole città.

Il problema della vivibilità delle città, del traffico e dell'inquinamento, nonché una conseguente ricerca di un nuovo rapporto con la terra stanno generando un'inversione di tendenza rispetto all'inurbamento e all'abbandono delle colture agrarie iniziati nel dopoguerra.

La campagna, soprattutto dalle giovani generazioni, e soprattutto da parte di giovani provenienti dalle città, viene intesa come nuova opportunità di lavoro, come possibilità di autosoddisfacimento, dei bisogni primari, come oasi di quiete dalle burrasche della vita quotidiana.

Tre ragioni per rivivere

Le motivazioni che spingono giovani e meno giovani a scegliere di vivere in campagna hanno alcuni tratti comuni.

In primo luogo una crescente disaffezione verso i contesti urbani, dove la vita diventa di giorno in giorno più insostenibile, gli affitti sempre più cari, la socialità vuota e rarefatta. Oramai da alcuni anni molti giovani si stanno insediando in Valdisiepe e Mugello, provenendo dalle zone più disperate. Seppur legati a Firenze per motivi di studio o lavoro vivono e animano culturalmente e socialmente il territorio, senza delegare tali funzioni al contesto fiorentino.

In secondo luogo la precarizzazione del lavoro e contemporaneamente il rifiuto di un'ottica di dipendenza occupazionale con i suoi ritmi e le sue regole, spingono molti giovani a intraprendere un'attività lavorativa autonoma in ambito agricolo, generalmente con pratiche di agricoltura sostenibile. Tale opzione, a volte esclusivamente finalizzata a produzioni per autoconsumo, è spesso coincidente con una scelta abitativa

Infine la città è sempre più sinonimo di dipendenza da merci e servizi, in grado magari di soddisfare qualunque capriccio di carattere culturale o consumistico, ma generalmente incapace di rispondere a quella richiesta, sempre più pressante da parte di ampi settori delle nuove generazioni, di reali prospettive di autodeterminazione a tutti i livelli. ●

* Tecnico di agricoltura biologica, Mugello-Valdisiepe.



Pueri cultura

FILIPPO TRASATTI

«...Chi mostra un bimbo, come è davvero? Chi parla nella costellazione e dargli in mano della distanza il metro?...»

R. M. Rilke

Coltivare, educare

Il bambino romano appena nato veniva posato per terra. Stava allora al padre il riconoscerlo prendendolo in braccio, *elevarlo* dal suolo; elevazione fisica che in senso figurato è divenuta *l'allevamento*. Da questo gesto simbolico, in parte ancora ripetuto, ma spogliato di quel significato che aveva nella cultura romana, prende avvio questo breve percorso tra le metafore naturali d'infanzia e dell'apprendimento.

Crescita, terreno, sviluppo, cultura, sementi, maturazione sono tutte metafore che si applicano parallelamente al mondo dell'agricoltura e ai bambini. La mente del bambino è "terreno fertile" che dev'essere messo a coltura se si vuol ottenerne buoni frutti. In-segnare è allo stesso tempo imprimere un sigillo sulla tavoletta di cera oppure incidere i solchi nel campo da arare. D'altra parte la pagina del libro che caratterizza la nostra cultura alfabetica è come un campo arato dai solchi della scrittura. C'è dunque un'aria di famiglia tra educazione e coltivazione, dall'antichità ad oggi. Plutarco nel *De liberis educandis* scrive:

"In agricoltura è indispensabile che ci siano innanzitutto un terreno buono, poi un coltivatore esperto ed infine sementi di qualità: così al terreno si possono paragonare le doti naturali, all'agricoltore il maestro, alle sementi i consigli e i precetti".

E un maestro del Seicento, Goussault, afferma recisamente: «I bambini sono pian-

do giovani che bisogna coltivare e innaffiare spesso». Ed è soprattutto a partire da quest'epoca dello sviluppo della didattica e della scuola moderna, che il maestro viene assimilato sempre più a un agricoltore, un giardiniere, altre volte a un vasaio, uno scultore, un pittore.

Rousseau nelle prime pagine dell'*Emilio* scrive rivolgendosi alle madri:

«Coltiva e abbevera la giovane pianta prima che muoia: i suoi frutti saranno un giorno la tua gioia». Ma questo non basta. Per educare si deve arare e seminare, ma bisogna anche tener lontane le malerbe che disturbano la crescita dei semi. La malerba sono capricci, desideri, peccati, oppure la mollezza, la fantasia febbrile, l'ignoranza a seconda delle epoche e delle griglie ideologiche.

Ecco perché subito dopo Rousseau aggiunge: «Erigi al più presto un recinto intorno all'animo del tuo fanciullo».

Non soltanto la prima educazione, ma tutta la vita è paragonata a una crescita organica che ha nella natura il suo modello. «Lo sviluppo psichico che comincia con la nascita e termina con l'età adulta, è paragonabile alla crescita organica; come quest'ultima consiste essenzialmente in un cammino verso l'equilibrio», scrive Piaget. Se è comune lo sfondo metaforico in questi molteplici esempi, diversi sono però i modi in cui è stato possibile concepire questo cammino di crescita.

1. Metafore della terra nell'educazione

Dalla natura abbiamo tratto e continuiamo a trarre molte delle metafore che ci servono a definire il nostro sviluppo e la nostra trasformazione; la prima il passaggio dalla natura alla coltura che è poi uno dei nuclei dell'educazione, come un trarre fuori il bambino da una supposta (e ideologizzata) natura originaria, da uno stato selvatico e la sua progressiva trasformazione in un essere culturale. In questo insieme complesso di operazioni culturali, hanno una rilevanza particolare le operazioni di partizione tra campi diversi: umano/animale/vegetale. Il bambino viene descritto talvolta come un animaletto che si umanizza, oppure alcune sue trasformazioni si appoggiano su metafore vegetali, come quando si descrive la maturazione di certe funzioni.

Nella storia umana questo è stato il lungo cammino della domesticazione che nello stesso tempo separava gli animali dai campi e li sottometteva entrambi al lavoro e al controllo umano.

In termini educativi si può leggere la storia dell'acculturazione progressiva come quella della mente, considerata dapprima come foresta vergine in cui si comincia la domesticazione isolando delle parti da sottoporre a coltura, ripartendo l'animale (ad esempio l'istintuale) dall'umano, istituen-

do gerarchie di valore, sfruttando specificità e forzando la produzione.

Questo processo di parcellizzazione e cura intensiva non ha seguito ovunque lo stesso cammino in ogni cultura. Alcuni studiosi nel campo etnobotanico hanno distinto due diversi approcci al mondo vegetale, l'orticoltura asiatico-melanesiana e il complesso agro-alimentare pastorale dalla mezzaluna fertile all'Occidente. Haudricourt contrappone il trattamento amichevole del coltivatore di igname e quello più brutale del coltivatore di cereali.

«Tanto il gesto moderno del seminatore che sparge una manciata di semi nel terreno, quanto quello del mietitore che falcia un mazzo di spighe, sembrano opporsi al gesto del coltivatore di igname che introduce con precauzione il pezzo di igname in un buco preparato in precedenza e che al momento della raccolta, lo dissotterra scavando il suolo intorno ad esso».

Questo contrasto tra diversi modi di coltivare si rafforza perché l'agricoltura occidentale connette sempre più strettamente coltivazione e allevamento e perché richiede un tipo di cura e di lavoro diverso. In Occidente questo ha significato la progressiva specializzazione attraverso la trasformazione profonda delle *enclosure* e poi dello sfruttamento industriale fino allo sfruttamento intensivo delle monoculture.

Il moderno processo di disciplinamento ha introdotto nell'educazione e nella scolarizzazione un controllo progressivo degli spazi, dei tempi e dei comportamenti che gradualmente portano in direzione delle metafore più meccaniche della mente macchina. A queste si è affiancata più di recente una colonizzazione psicologica che Freud aveva paragonato alla bonifica dello Zuidersee.

Insomma nella nostra cultura tutto il processo di crescita è stato sottoposto a uno stretto controllo, a una parcellizzazione, ripartizione in stadi, minuziosa classificazione. La monocultura della mente realizza il sogno di un controllo totale.

2. Se il seme non muore...

Si può vedere il processo di crescita come una retta che va dall'infanzia alla maturità, continua e omogenea; oppure si può concepirlo come un processo fatto di accelerazioni e stasi, crisi e rotture. Per tre punti allineati (o stadi o come altrimenti si vuole chiamarli) passa una sola retta, ma un'infinità di rette spezzate: tali sono i percorsi molteplici della crescita.

James Hillman ha mostrato come il mito della crescita nella cultura occidentale produca danni e devastazioni, proprio perché è monodimensionale. Bisogna dunque esplorare la pluralità dei significati della "crescita" nella nostra cultura: aumento di dimensioni, alla successione temporale per stadi, all'evoluzione nelle

forme. E dal lato più in ombra, vedere quando la crescita cambia segno, individuare le soglie a partire da cui diventa ipertrofia. Ogni crescita come sviluppo, progresso comporta una perdita: crescendo perdiamo un certo rapporto con l'ambiente con i nostri sensi, l'originaria (illusoria) purezza.

«Wendy – dice Peter Pan- sono scappato il giorno in cui sono nato.

Scappato? Perché?

Perché ho sentito mamma e papà parlare di quello che sarei dovuto diventare quando fossi stato uomo».

Questa perdita è piuttosto rimossa che rielaborata. Cosicché a volte si trasforma in fuga, altre volte in odio, in un'aggressività incontrollabile. Ecco perché Hillman propone l'esplorazione di altre metafore della crescita trascurate dalla cultura occidentale. Crescita come approfondimento, intensificazione, persino di svuotamento.

Altri grandi educatori del nostro tempo, come Arno Stern, Fernand Deligny, hanno invece tentato, prendendo altre strade, di ripercorrere a ritroso questo cammino di domesticazione, per ritrovare le tracce animali, vegetali e persino minerali nel mondo interiore del bambino, i ritmi sepolcrali del corpo, schiacciati sotto il peso di colture millenarie:

«come quando ci accadeva soltanto ciò che accade a una cosa o a un animale: vivevamo la loro come sorte umana ed eravamo colmi fino all'orlo di figure» (R.M. Rilke).

3. ...come un campo lasciato a maggese...

Nel tempo del disciplinamento totale, della monocultura della mente parcellizzata,

dell'*horror vacui*, la crescita personale e individuale è pervasivamente colonizzata nei suoi aspetti più sottili. Ecco dunque che diventa fondamentale la ricerca di un'educazione interstiziale, l'imparare a vivere gli intervalli come strategie di resistenza. Perché un elemento fondamentale della crescita di un individuo è proprio lo spazio vuoto, quello da cui può svilupparsi la libertà. Far sì che questo spazio possa crescere protetto, persino dissodarlo, ma senza piegarlo ad alcun principio di prestazione, sottrarlo all'occhiata sorveglianza disciplinare, farlo insomma diventare terreno di coltura di possibilità e di libertà interiore.

Bisogna dunque imparare quest'ozio creativo, questo stato di sospensione e di attesa senza ansia, quel distacco dalle forme e dalle abitudini consuete per lasciar crescere le potenzialità senza dominarle né esserne dominati.

Come un campo lasciato a maggese, arato e dissodato magari, ma non seminato, che resta inoperoso, non piegato alla produzione, si prepara per altre colture, si rigenera nei suoi elementi vitali, si rafforza in una condizione improduttiva (se considerata in rapporto ai parametri di efficienza dominanti) e creativa.

Questo stato di disponibilità, di ozio creativo, è fragile, sempre precario e non va da sé; tutto intorno a noi lavora per eliminarlo e piegarlo alla ragionevole produttività. Richiede ascolto interiore, quando il frastuono intorno è assordante; tolleranza del vuoto in una civiltà dell'*horror vacui*; autonomia e libertà.

Non c'è niente di semplice in tutto questo, ma niente è più importante.

Di questo oggi soprattutto sono privati i bambini e di questo oggi hanno soprattutto bisogno. ●

Solidarietà alla campagna italiana

A CURA DI A.S.C.I.*

C'è un ritorno di giovani alla terra, dalle città più che da famiglie contadine. È un sintomo di un rifiuto dei modelli proposti dalla società consumista. Giovani che riescono a vivere in aree marginali, dove la sopravvivenza è difficile e dove il profitto non ha il primo posto. Giovani che hanno scelto i principi del rispetto ambientale, del giusto scambio, della solidarietà.

L'agricoltura biologica non industrializzata è oggi la migliore risposta alle emergenze mondiali in tema di ambiente, di diritto al lavoro, di relazioni umane. Nulla è predeterminato, non ci sono modelli sociali da seguire. Sette grandi scuole a livello planetario lanciano metodi di agricoltura alternativa, dal Giappone all'America all'Europa. Ma il resto è affidato alla sperimentazione personale e allo scambio di informazioni. La via ufficiale del biologico detta regole che troppe volte hanno lasciato dubbi circa l'idoneità dei prodotti e dei metodi usati.

L'Associazione di Solidarietà per la Campagna Italiana ha come scopo il ripristino del tessuto sociale, umano, di lavoro ed ambientale che contraddistingue la campagna, la salvaguardia della biodiversità (contro il dominio delle multinazionali agro-chimico-alimentari), e dei saperi millenari dell'agricoltura, la difesa della figura del piccolo contadino. Per dare una risposta locale alla globalizzazione, collegati e solidali con tutti i popoli, i poveri del mondo. Per ottenere il divieto assoluto di ricerca e di uso di OGM. Intanto, si procede alla realizzazione di mercatini locali per la vendita dei prodotti senza l'uso di sostanze chimiche di sintesi — piccole produzioni locali, facilmente controllabili anche dai consumatori — e si tessono rapporti trasparenti tra coltivatori e cittadini.

* Associazione per la solidarietà alla campagna italiana, a.s.c.i.@libero.it.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- Sul rapporto agricoltura/globalizzazione e sull'emergere di una nuova generazione di contadini: José Bové e François Dufour, *Il mondo non è in vendita. Agricoltori contro la globalizzazione alimentare*, Feltrinelli; P. Luneau, *Les nouveaux paysans*, Le Rocher, 1997; Naomi Klein, *No logo*, Baldini & Castoldi; Paul Ariès, *I figli di McDonald's. La globalizzazione dell'hamburger*, Dedalo; Kevin Bales, *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, Feltrinelli; Jean Ziegler, *La fame nel mondo spiegata a mio figlio*, Pratiche Editrice. Sul consumo alimentare: Jean-Claude Jaillette, *Il cibo impazzito*, Feltrinelli; Jean-Marie Pelt, *L'orto di Frankenstein*, Feltrinelli; Francesco Gesualdi, *Manuale per un consumo responsabile*, Feltrinelli.
- I dati fondamentali sull'evoluzione dell'economia agricola in Italia sono contenuti in: Istat, *5° Censimento generale dell'agricoltura, dati provvisori*, Roma, 2001, disponibile su Internet. Due classici sul rapporto agricoltura, storia ed ecologia: Sereni E., 1979. *Storia del paesaggio agrario italiano*, Laterza e Crigg D., 1985, *La dinamica del mutamento in agricoltura*, Il Mulino. Utili suggerimenti per una didattica dell'agricoltura si trovano in: AA.VV., 1997, *Educazione agroambientale - Alimentazione - Salute*, Osservatorio Agroambientale - Provincia di Forlì-Cesena; Benvenuti G., Arrighetti C., 1997, *Agricoltura, Ambiente, Alimentazione: Vademecum per educatori e consumatori - Proposte di unità didattiche*, Osservatorio Agroambientale Cesena, pp. 80-40; Slow Food Arcigola (a cura di), 1997, *L'educazione del gusto. Cultura del cibo e dell'alimentazione nelle giovani generazioni*, Slow Food Arcigola, Roma. Un libro ricco di idee e proposte sulle fattorie didattiche è: Gianfranco e Daniele Zavalloni, *A scuola di ecologia nelle fattorie didattiche biologiche*, Distilleria, Cesena. Il volume più completo sui musei dell'agricoltura in Italia è quello di Roberto Togni, Gaetano Forni, Francesca Pisani, *Guida ai musei etnografici italiani*, Leo S. Olscki Editore, Firenze, 1997. Un tema specifico ma estremamente interessante è sviluppato in Alpi M.L., Cuomo N., Del Mugnaio A., Rosa M.G., Testoni R., Vignali V. (a cura di), *Handicap in agricoltura*, Cappelli, Bologna 1985.

IN INTERNET

- Per rendersi conto della vastità delle tematiche della "nuova agricoltura" si può cominciare con la visita ai due portali italiani *e-bio* (www.e-bio.it) e *bionet* (www.bionet.it). Il mondo dell'agricoltura biologica italiana è diviso in tre: l'Associazione mediterranea di agricoltura biologica (www.amab.it), l'Associazione italiana di agricoltura biologica (www.aiab.it) e *La buona terra* (www.labuonattera.it). Per quanto riguarda la "corrente biodinamica" consigliamo, per l'Italia, www.rudolfsteiner.it. Per le prospettive più propriamente politiche visitate il portale Gaia (gaia.org) che accoglie tra gli altri il sito del *Global ecovillages network*, e quelli di *Aam terra nuova* (www.aamterranuova.it), *Civiltà contadina* (www.civiltàcontadina.it), *Terrevivante* (www.terrevivante.org), *Via campesina* (www.virtualsask.com), *Confederation Paysanne* (www.confederationpaysanne.fr).
- Statistiche e commenti sull'evoluzione del sistema agricolo italiano sono disponibili, oltre che al sito Istat, a quello dell'*Inea* (*Istituto nazionale economia agraria*, www.inea.it) oltre a quelli delle Organizzazioni delle imprese agricole (www.cia.it, www.coldiretti.it). La prospettiva agroalimentare è ben sviluppata sul portale www.agroffod.it. Punti di riferimento per le tematiche dell'educazione agroalimentare sono l'*Ita* (Istituto delle tecnologie appropriate) di Daniele Zavalloni (digilander.iol.it/), *auladiecologia* e l'*Osservatorio agroambientale* di Cesena (www.agraria.it). Informazioni sulle fattorie didattiche si trovano ai siti delle provincie e delle Regioni (soprattutto del nord, Emilia-Romagna in testa); consigliamo di visitare quelli della provincia di Modena (www.provincia.modena.it) e di Reggio Emilia (www.provincia.re.it). Nel mare vastissimo dell'agriturismo nel web, dopo aver visto www.agriturismo.com e www.agriturismo.net, è utile visitare qualche agriturismo in particolare (un esempio: www.saperiesapori.it). I musei dell'agricoltura sono facilmente raggiungibili dal sito ministeriale www.museiinrete.it alla pagina musei demo-etno-antropologici, dal sito della biblioteca di documentazione pedagogica (www.bdp.it) o dal sito, molto ben fatto, del Museo di San Michele all'Adige di Trento (www.sanmichele.it).

Tempo al tempo

GIANFRANCO STACCIOLI *

▼
Creativi non si nasce, ma si diventa, per sapersi esprimere, in modo efficace e comprensibile, occorrono tante "cose" — che derivano dal patrimonio genetico, cose che giungono dall'ambiente, cose che vengono prodotte dall'educazione formale e informale, cose che elaboriamo da soli, cose che ci capitano per caso, cose che ci vengono "regalate", cose che scopriamo insieme a qualcuno... —. L'elenco sarebbe infinito. Meglio fermarsi ad una sola considerazione, riassunta nella frase detta da un insegnante in un corso di formazione: «Bisogna aspettare la nostra ombra».

L'ombra può essere: il regno dei morti, il nostro doppio, la nostra parte oscura, l'io fuori di sé, «l'unica realtà autentica di ciò che appare dei fenomeni» (Budismo), un'idea archetipica (Jung)... La frase detta in un momento di scambio verbale dopo una attività di laboratorio espressivo, aveva un diverso significato. Provo a spiegarlo.

L'inizio di ogni millennio produce sempre un po' di angoscia. Ci sono le cose che non sono state concluse nel millennio precedente, quelle appena avviate, ci sono le prospettive a lungo termine che spingono lontano... Viene voglia a tutti di affrettarsi, di correre, di precedere il tempo.

All'inizio del primo millennio (per noi, ma non per lui) il filosofo-politico latino Lucio Anneo Seneca (4 ca. a. C. - 65 d. C.) scriveva all'amico Lucilio: «Quem mihi dabis, qui aliquod pretium temporis ponat...», trovami uno che dia al tempo il giusto valore, che capisca quanto sia importante una giornata. E poi diceva a Lucilio: tieni stretto il tuo tempo ora per ora. Il consiglio di Seneca è quello di non lasciar sfuggire il tempo, di mantenere un contatto con il tempo passato, di farne alimento per il tempo futuro, di accogliere il tempo come tempo presente, appunto tenendolo stretto. È una indicazione antica, ma ancora valida.

La via della creatività è quella che consente domande senza risposte e, nonostante essa sembri sregolata, è una via piena di regole. Essa impone a chi la intraprende uno sforzo, un impegno, una disciplina. Riflessioni su tempo e creatività del segretario nazionale della *Federazione dei Cemea* nell'intervento svolto al seminario "Creatività e processi educativi. Le forme del sapere"

La cultura della fretta

Oggi noi moderni, siamo più abituati a rincorrere il tempo, piuttosto che ad accoglierlo. Siamo spesso in ritardo con il tempo, abbiamo sempre l'impressione di aver tralasciato qualcosa. Siamo preoccupati di non poter arrivare al punto nel quale ci si era prefissi di giungere. È una frettosità divenuta cultura, una necessità sociale che tenta di venire a patti con le necessità biologiche. È un "essere nel mondo" che sembra cercare disperatamente di essere "fuori dal mondo" per sperare di esistere da un'altra parte; un essere che cerca di trovare in un luogo ed in un tempo diverso da quello vissuto una pausa, una felicità, un appagamento, una restituzione di ciò che sembra ci sia stato tolto. Il telefonino è l'oggetto emblematico di questa condizione, un voler essere ovunque in una ubiquità atemporale che dà l'illusione di una presenza infinita.

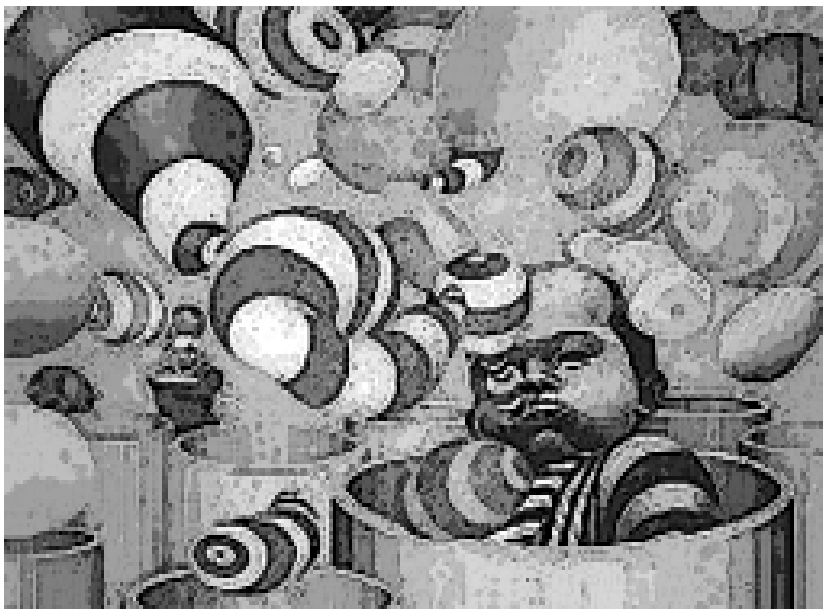
Ma anche il tempo del dopo, quello sperato e rincorso, il tempo del domani, il tempo che si diluisce nello spazio — quando deriva da un tempo di un adesso che aspira ad essere un dopo — continuerà ad essere vissuto come quest'ultimo. Il tempo viene vissuto come attesa, come mancanza, come transi-

torietà, come passaggio, come movimento.

Questa percezione del tempo come trasformazione, come un qualcosa che sfugge, come una entità imprevedibile e inappagante, ha certo elementi di positività. La tensione verso il futuro, il desiderio di essere diversi, la speranza in un domani migliore... Eppure lasciarsi prendere dal tempo che fugge ci costringe ad inseguirlo per tutta la vita e a non poter "aspettare neppure la nostra ombra" (e — quindi — di non trovarlo mai).

Seneca consiglia una pausa, propone di dare al tempo — quello del momento, del giorno, dell'esistenza — il "giusto valore". Quando si dà giusto valore al tempo? Quando lo si guarda, lo si ascolta, quando si dialoga con lui, quando si percepisce il già trascorso come presente, quando ciò che ci sembra essere oramai "dietro di noi" viene riconosciuto come momento ancora vitale; quando le categorie spazio-temporali vengono trapassate per accogliere un tempo "reale", il tempo delle cose e dei pensieri, il tempo delle aversità e delle soddisfazioni provate, il tempo delle memorie e del futuro, il tempo che non ha tempo.

È questa concezione del tempo, è questo liquefarsi degli orologi (come li ha



disegnati Salvador Dalí), è questo tempo un po' insolito, un po' ingombrante, un tempo che chiede senza dare l'impressione di chiedere — tempo di attesa —, che sta alla base della creatività. Si tratta di un non tempo che è capace di accogliere le percezioni personali sepolte o negate, quelle evidenti e luminose, così come quelle drammatiche e sfuggenti; quelle che vorremmo mostrare a tutti e quelle che non vogliamo far vedere neppure a noi stessi.

Un tempo che dà la mano ad altro tempo, che si fonde con esso, che sposta le immagini, che mischia i ricordi, che fa vero ciò che è sembrato falso, che frantuma il senso lineare dell'esistenza, che trova risposte che interrogano con domande. È un tempo che altera le dimensioni e le sequenze, un tempo dove i ricordi, le attese, le esperienze, non si allineano con regolarità, ma si gonfiano o si restringono a seconda dell'importanza che essi hanno avuto (una morte o una forte emozione, un insuccesso o una malefatta). È un tempo circolare, un tempo che si svolge a volute ed è anche un tempo, come direbbe Sant'Agostino, mutevole e immutabile.

Un tempo per "ricostruire il tempo" è quasi un controsenso o un gioco di parole. Specie se si affidano le possibilità di comprensione di ciò che è stato, di ciò che si è elaborato al gioco di specchi dell'individuo che cerca di ri-vedersi, di ri-conoscersi e di dare forma "artistica" ai suoi tentativi. Eppure è in questo gioco di ricomposizione che la mente si apre, che gli eventi lasciati trovano nuova accoglienza, che le forme espressive raggianti diventano "individuali e universali".

Il tempo della creatività

Il tempo che si passa "con la propria ombra" è un tempo creativo, un tempo che "inventa" (senza fuggire o evadere) le realtà sperimentate, che accet-

ta la meravigliosa (e drammatica) lezione che il vero ed il falso — nella dimensione del conoscere — non sono due categorie precise e antagoniste. Casomai si danno la mano, accettano un dialogo "polifonico" (fra i molti io della persona, che chiedono udienza).

Purtroppo questo tempo non è, né può essere il tempo scolastico, il tempo scandito da orari e da conoscenze disciplinari (che si cerca inutilmente di rendere integrate: operazione impossibile e inutile), il tempo del docente che entra ed esce, il tempo della suddivisione delle materie (o dei campi di esperienza o delle aree conoscitive). O per lo meno, non può essere tutto il tempo dell'educazione formale. Qualcuno ha provato a ritagliarsi delle nicchie di tempo nel quale gli allievi si trovano con la propria ombra: esperienze attive e "innovative" o "sperimentali" che sono però, sempre l'eccezione che conferma una regola.

Uno strano tempo quello della creatività; un tempo che viene usato per comunicare interpretazioni, verità relative, certezze provvisorie. Un tempo che ci può trascinare verso un relativismo estremo, verso un'impossibile certezza sul senso e sulle cause e financo sull'ordine degli eventi. Un tempo a cui va dato, come scrive Seneca, un "giusto" valore.

La via della creatività è quella che consente domande senza risposte e — nonostante essa sembri sregolata — è una via piena di regole. Essa impone a chi la intraprende uno sforzo, un impegno, una disciplina (l'impegno e lo sforzo non sono in contrasto con il piacere e con la gioia che proviene dall'agire). C'è da riandare al progetto (ai progetti) di vita esplicitati o impliciti che provengono dal passato (la memoria, la ricostruzione degli eventi trascorsi); c'è soffermarsi sulla condizione del momento (alla fatica del 'sostenere', ai bisogni e alle attese); c'è da proiettarsi nel domani (cosa avverrà di me?); c'è da

disegnare una traiettoria, un percorso (più percorsi), con tutte le incertezze e i dubbi che gli itinerari di vita comportano. C'è da accettare l'idea che non tutto ci è dato, non tutto ci può essere insegnato, non tutto è già "saputo": le enciclopedie — multimediali e non — non contengono tutto il conoscibile, neppure le più sofisticate. C'è da confrontarsi con la incapacità ad esprimersi, a comunicare, a dire — a modellare, a disegnare, a filmare... — quello che si vuol trasmettere. C'è lo sforzo a divenire da *consumatori* (attori di consumo) a *consummatori* (termine usato da Dewey per indicare la produzione continua di pensiero).

C'è da domandarsi quanto la scuola e le istituzioni educative spingano verso una conoscenza fatta di domande, più che di risposte, dando al tempo il suo giusto valore. ●

* Pedagogista, Università di Firenze. L'articolo riassume l'intervento svolto al seminario "Creatività e processi educativi. Le forme del sapere" organizzato dai Cemea (Torino, 26 e 27 gennaio 2001).

La natura dell'educazione

Limiti e necessità dell'agire educativo

5 ottobre 2001 ore 14.30 - 18.30
Municipio di Torino, Sala delle Colonne,
via Milano 1

Il convegno La natura dell'educazione. Limiti e necessità dell'agire educativo apre la stagione degli incontri proposti per il ventesimo anniversario di fondazione dei Cemea del Piemonte.

Introduzione di Stefano Vitale (Cemea, Torino); Finalità cosciente e natura, Rosalba Conserva (Cidi, Roma); Autonomia e libertà: la dimensione politica dell'educazione, Alfonso M. Iacono (Università di Pisa); La natura dell'educazione e la ricerca della felicità, Paolo Perticari (Università di Bergamo); La formazione degli educatori: gli errori da evitare, Andrea Canevaro (Università di Bologna).

E il 6 ottobre 2001 i festeggiamenti proseguono alla Cascina Falchera (Strada Courgnè 109, Torino) con *Giocare in cascina. Giochi di tradizione popolare per bambini ed adulti*. Un pomeriggio di festa per tutti e per gli amici dei vent'anni... nell'ambito del *Progetto Verdeacqua* della Città di Torino.

Cemea - Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541.225, fax 011.541339, e-mail: cemea@ipsnet.it

Quel rumore là in fondo

SERENA DINELLI

Ribolle la nuova socializzazione adolescenziale. Sempre più spesso gli psicologi che lavorano con gli insegnanti si imbattono nella “fatica di educare” in classi che sembrano in continua “ebollizione”. Ma che cosa bolle in pentola? In effetti, i ragazzi mi trovano raccontano i problemi di sempre: solitudini, incomprensioni, paure. Eppure, qualcosa è cambiato



e

PAGINA
28

▼
Rispetto al passato (ho cominciato l'ascolto quasi trent'anni fa), per esempio sono frequenti osservazioni fini e estremamente pertinenti sui rapporti con i genitori e con gli insegnanti. E ci sono anche molte richieste di consiglio su come risolvere problemi tra coetanei: il ragazzino che viene a dirmi di non trovarsi bene con i compagni che “gli fanno la rivista” degli indumenti per vedere se sono “griffati”, su pressione e incitamento delle ragazze; i conflitti tra ragazze provenienti da famiglie molto diverse, alcune a volte fin troppo “seguite”, e altre apparentemente più “disinvolte” (dove uno sguardo non superficiale rivela non di rado anche la reciproca invidia per le due diverse condizioni). O ancora può affiorare qualcosa di diverso: il ragazzino che viene “seguito” dai genitori occupatissimi praticamente solo via telefonino (ma lui c'è abituato e gli sembra normale, quindi viene non per questo, ma perché ha incubi terribili la notte), o la ragazzina che ha sviluppato uno “pseudodelirio” riferito a un conduttore televisivo e a tutta la sua famiglia, ai quali dedica tutta la sua affezione (lei viene per capire con me se il sogno che i suoi genitori facciano amicizia col divo e sua moglie sia realizzabile, e anche un po' per capire “se è normale” questa passione).

Gli insegnanti (e gli psicologi) oggi hanno a che fare con molti fenomeni nuovi, che stentano ancora a trovare una leggibilità. Negli ultimissimi anni è uscito qualche studio utile per tracciare un nuovo profilo dei preadolescenti e adolescenti di oggi, e delle fonti

cui attingono per costruire il proprio mondo di significati, modelli e valori.

Messaggi ambivalenti

Una prima fonte è la struttura della famiglia da cui vengono gli attuali adolescenti: famiglia il cui fulcro è fare tutti del proprio meglio per essere felici insieme, fondata quindi su un patto non più “etico” ma “affettivo”. Non viene più sottolineato il distacco tra generazioni, quanto invece un processo di reciproche identificazioni tra genitori e figli, e i grandi chiedono di essere obbediti non tanto per “dovere” quanto per legame affettivo; e la “curiosità infantile” spesso non trova ostacoli e divieti preconcepi sul proprio cammino. Una famiglia in cui i figli sono uno o due, e sono narcisisticamente molto investiti dai genitori; e fin da bambini i figli si abituano non a combattere con un nucleo allargato di fratelli, quanto a condividere esperienze con “amichetti elettivi” che ci si porta dietro dall'asilo nido all'adolescenza. Nel libro di Gustavo Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, sono ben delineati alcuni cambiamenti che tutto ciò comporta¹.

Ma i ragazzi di oggi vengono anche da una famiglia che ha scoperto e fatto propri i piaceri e i riti del consumo, attraverso i quali passa una parte importante della trasmissione e proposta valoriale. Con acume psicosociale, Tilde Gianni Gallino e la sua *équipe*, in una ricerca sui preadolescenti torinesi, hanno dedicato capitoli importanti a temi come: “Scarpe di culto, culto delle scar-

pe e capi griffati”, “I supermercati”, “Carrelli per diventare grandi”, “Alta tecnologia”. Capitoli suggeriti dall'analisi minuziosa e rivelatrice dei disegni con cui i ragazzi hanno rappresentato le proprie famiglie, la loro vita e se stessi. E Mauro Doglio, nel suo libro *Scuola e Media* ha giustamente incluso tra i *media* da prendere in considerazione non solo cinema, Tv, ecc. ma anche gli *oggetti e i luoghi di vendita*². D'altronde, l'*équipe* della Gallino si è trovata a notare, per confronto con i pochi disegni in cui i genitori appaiono impegnati nello studio dei figli, l'assenza di rappresentazioni dei genitori in ruoli tradizionalmente educativi, e rappresentati al più mentre giocano a calcio col figlio, “spicciano le faccende” con la figlia o fanno compere in un rito condiviso³.

Macchine degli affetti

Un'ulteriore grande fonte di valori e modelli è la *cultura dei mass media*. In particolare, per questi adolescenti, in tutta l'infanzia e la preadolescenza la Tv è stata una forte presenza, capace non tanto di passivizzare, come si dice spesso, quanto invece di coinvolgere in prima persona e di sollecitare affetti e partecipazione, come ho cercato di mostrare e documentare nel mio libro *La macchina degli affetti*⁴. Nella storia di questi ragazzi la Tv ha fatto da collante di un grande circuito intercontestuale, in cui esperienze vissute e virtuali si toccano, si complementano e si influenzano vicendevolmente in modi sottili⁵.

Sul piano dei contenuti questo circuito va dall'importanza delle storie private (come nei programmi di "confessione", nelle sit-com o nelle soap), al peso di narrazioni prettamente mitiche (come nei cartoon o nei videoclips), ai luoghi, agli stili e agli oggetti (via pubblicità). Sul piano invece delle forme, dei *meta-apprendimenti*, la Tv favorisce una sensibilità diversa dal passato su molti piani importanti: per esempio, la diversa incoriciatura e contestualizzazione di ciò che è *intimo/privato* e ciò che è pubblicizzabile, o l'uso di *linguaggi* non solo verbali ma anche "estetici" e non verbali; fino a una disposizione (che molti insegnanti non sospettano) verso la poesia, i materiali epico-mitici o una fine sensibilità retorica.

Un altro meta-apprendimento rilevante, notato con finezza da Mc Luhan già molti anni fa, è una inclinazione a vivere come protagonisti⁶, il che cozza non poco con le culture tradizionali della scuola: è un meta apprendimento che passa sia per l'esperienza televisiva (la Tv mette continuamente in scena protagonisti), sia per le forti immedesimazioni consentite dai videogiochi, sia per le sollecitazioni identificatorie proposte dalla pubblicità, sia, infine, dovuta a esperienze di centralità vissute spesso in famiglia (non in tutte le famiglie: e la trascuratezza vissuta in altre è tanto più difficile da sopportare nel confronto con altri coetanei che di tale centralità invece godono).

Noi, stranieri a noi stessi

Questo insieme di grandi fattori qui sommariamente indicati fa sì che i nuovi adolescenti si propongano in forme che possono essere più o meno lontane dalla sensibilità degli adulti/educatori di generazioni precedenti. Specie chi ha oggi 50 - 60 anni in questo contatto è chiamato a un vero e proprio sforzo di adattamento interculturale⁷. Proprio per questo vorrei soffermarmi a sfatare un paio di miti che "fanno ideologia" e quindi intralciano un efficace ascolto della realtà.

Il primo mito è ampiamente e consapevolmente promosso dai *media*: si tratta dell'idea che gli adolescenti abbiano "una propria cultura"⁸. Quest'idea può essere vissuta come divertente realtà da accettare e potenziare, o invece come minaccia "aliena", come un affacciarsi dei "barbari alle porte". In effetti si tratta di un *mito* che ha un doppio volto: da un lato è una invenzione dei *media*, sempre intenti a segmenta-



FOTO JULIAN AXOLOTT

re fasce riconoscibili di consumatori ai quali mandare messaggi privilegiati e catturanti. Dall'altro, questo mito per funzionare si lega ovviamente a necessità reali degli adolescenti, in cerca di un proprio spazio e identità in una realtà quotidiana oggi spesso fin troppo protetta. In realtà, non bisogna dimenticare che tutta la cultura mediatica (dalla Tv, alla musica, ai cartoni, ai videogiochi ai videoclip) è creata, prodotta e proposta da adulti. (Una volta discussi di questo con un giovane professionista dei *media*. A un tratto, di fronte a questa mia affermazione, si mise a ridere tantissimo: mi spiegò che per un periodo aveva lavorato in una diffusissima rivista per ragazzine, e stava ricordando i tormenti della redazione, tutta composta da quarantenni, per cercare di immaginare il mondo dal punto di vista di ragazzine adolescenti, e anche per scrivere le solite finte lettere alla redazione!). Quando ci si scontra con gli adolescenti, molto spesso si tratta in realtà di un tacito scontro tra sottoculture degli adulti. I ragazzi sono figli di una enorme svolta culturale operata da fasce di adulti nell'impostare la famiglia, la propria vita, la cultura, e le proposte rivolte ai giovani. L'altro grande mito che vorrei sfatare è quello di un assorbimento sciocco e pas-

sivo da parte dei ragazzi di tutto ciò che gli adulti ammaniscono loro (in forme dirette o indirette). Io stessa che scrivo ho cinquant'anni, e non sempre mi è facile entrare in un dialogo sostanziale, andando al di là di quella che a volte mi appare, più che come un'opposizione, come una sorta di parallelismo delle diverse mentalità e "enciclopedie" di riferimento. Ogni volta che ci riesco scopro quanto i ragazzi siano attivi e creativi nell'utilizzare ciò che il mondo mette a loro disposizione per affrontare i complessi compiti di crescita che hanno di fronte. Allora tutto prende senso. ●

NOTE

1. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, R. Cortina, Milano 2000.
2. M. Doglio, *Scuola e media*, Lupetti, Torino 1999.
3. T. Giani Gallino, *Famiglie 2000*, Einaudi, Torino 2000.
4. S. Dinelli, *La macchina degli affetti*, F. Angeli, Milano, 1999.
5. S. Dinelli, "Come non farsi male col multimediale", in *Insegnare*, 10 - 1998, pp. 34 - 42.
6. S. Dinelli, "Il gioco degli sguardi: persone comuni in video", in *Famiglia oggi*, gennaio 2001, pp. 18 - 25.
7. R. Simone, *La terza fase*, Laterza, Bari 2000.
8. In M. Morcellini, *Passaggio al futuro*, Meltemi, Roma 2000, l'autore sostiene appunto questa idea.

Simone Weil insegnante

MONICA SERRAVALLE *

L'esperienza di insegnamento di Simone Weil si articola in quattro anni scolastici e in un trimestre (dal 1931 al 1938). Alcune delle implicazioni pedagogiche rintracciabili nel pensiero dell'autrice, per la quale istruzione, educazione e cultura sono strettamente correlate



La vicenda umana e intellettuale di Simone Weil appare profondamente segnata dalle vicende dei totalitarismi e dalla seconda guerra mondiale. Promettente allieva di Le Senne e di Alain, superati brillantemente gli esami di baccalaureato in filosofia e conseguite alcune abilitazioni all'insegnamento, inizia a lavorare come operaia. Nel 1936 partecipa alla guerra civile spagnola, militando nelle truppe anarchiche di Buenaventura Durruti. L'invasione nazista della Francia determina la migrazione negli Stati Uniti ed il successivo ritorno in Inghilterra. Nell'ultimo periodo della sua esistenza¹ la partecipazione ad attività politiche clandestine² coincide con un accostamento al misticismo e alla teologia cristiana.

L'analisi filosofica di Simone Weil, asistemica e originale, difficilmente collocabile all'interno di "correnti" tradizionali, ha finito per passare in secondo piano rispetto al vissuto dell'autrice, sebbene, nella produzione weiliana si possono rintracciare elementi di profonda riflessione.

Atti e pratiche dell'insegnare

I punti di riferimento di questa breve "navigazione" per individuare (seppure in modo sintetico) alcune delle implicazioni pedagogiche rintracciabili nel pensiero dell'autrice sono costituiti da due opere: le *Lezioni di filosofia* e le *Lettere alle allieve*³.

L'esperienza di insegnamento di Simone Weil si articola in quattro anni scolastici e in un trimestre (dal 1931 al 1938); è interrotta da due periodi di

congedo: uno per il lavoro in fabbrica, l'altro per le cattive condizioni di salute⁴.

Questa insegnante d'eccezione, lontana da regole e da astratti tecnicismi, suscitò una profonda impressione nelle allieve. Testimonia la costanza dei rapporti la fitta corrispondenza che mantenne con alcune di loro. Nelle lettere, Simone Weil si mostra premurosa, dà consigli su come organizzare gli studi e migliorare le condizioni di vita. Nel contempo, richiama l'attenzione sull'attività, raccomandando di svolgere bene le occupazioni che si è chiamati a svolgere, perché in ciò risiede l'importanza dell'istruzione⁵.

L'impostazione delle lezioni rispetta una precisa concezione dell'insegnamento. Innanzi tutto, per Simone Weil istruzione, educazione e cultura sono strettamente correlate. La conoscenza è l'oggetto dell'istruzione, lo sviluppo delle capacità attentive è compito della cultura, mentre lo scopo precipuo dell'educazione è suscitare nell'allievo la motivazione ad apprendere. Compito dell'insegnante è avviare progressivamente i giovani alla conoscenza della verità, evitando forme (anche occulte) di indottrinamento.

In questa concezione, che ha come fondamento una filosofia «tutta atto e pratica», acquista grande importanza il metodo, che prepara l'allievo, attraverso l'esercizio, ad un tipo superiore di attenzione e, successivamente, all'astrazione. La scelta dei temi di studio mostra come, procedendo dall'identità corporea, si approdi alla scoperta dello spirito, alla morale e all'estetica⁶. La presentazione dei contenuti si articola lentamente, parten-

do dalla lettura diretta delle opere, estendendosi a testi teatrali e letterari. Molto importanza è data all'oralità, allo scambio di opinioni, come nella migliore tradizione platonica.

In conclusione, pur non avendo dato origine ad un vero e proprio "sistema", la pedagogia di Simone Weil, profondamente "vissuta" dall'autrice, ci avvicina al significato più vero dell'insegnamento. Che è da sempre basato sulla gioia di apprendere: «...L'intelligenza può essere guidata soltanto dal desiderio. E perché ci sia desiderio deve esserci anche piacere e gioia. (...) La gioia di imparare è indispensabile agli studi quanto lo è la respirazione per i corridori...»⁷. ●

* Docente ricercatrice, Irrsae Liguria.

La versione integrale dell'articolo da cui è tratta questa sintesi si può leggere sul nostro sito web (www.scuolacom.com/ecole)

NOTE

1. Simone Weil morì il 30 agosto 1943 in un ospedale di Ashford, nel Kent, per un principio di tubercolosi, conseguente ad un prolungato digiuno.

2. Fece parte, ad esempio, dell'organizzazione "France libre".

3. Le citazioni, tranne dove diversamente indicato, sono tratte dai testi: Simone Weil, *Piccola cara... Lettere alle allieve* (a cura di M. C. Sala), Marietti, Genova 1998; Simone Weil, *Lezioni di filosofia*, Adelphi, Milano 1999.

4. Insegnò nei licei femminili di cinque città francesi: Le Puy, Auxerre, Roanne, Bourges, Saint-Quentin; i congedi si riferiscono agli anni scolastici 1934 - 1935 e 1936 - 1937.

5. Lettera a Simone Gilbert, in *Piccola cara... Lettere alle allieve*, op. cit., pp. 45 - 50.

6. *Lezioni di filosofia*, op. cit., pp. 15 - 86 e pp. 95 - 140.

7. Simone Weil, *L'attesa di Dio*, Borla, Torino 1968, p. 79.

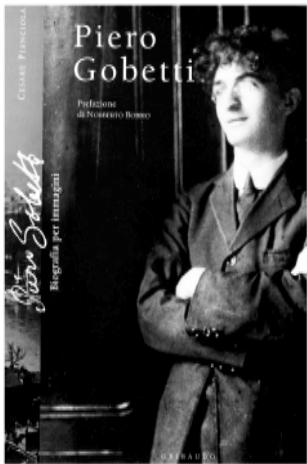


Piero Gobetti nel centenario

Dal 30 ottobre al 2 dicembre presso l'Archivio di Stato di Torino (piazzetta Mollino 1) sarà allestita la mostra *Piero Gobetti e Felice Casorati. 1918 - 1926*, curata da Maria Mimita Lambertini, con catalogo Electa. La mostra ha un taglio di storia della cultura e vuole documentare non solo il rapporto tra Gobetti e Casorati, ma anche l'attività nel periodo 1918 - 1926 di alcuni allievi della scuola di Casorati, in particolare di Nella Marchesini, e di pittori legati a Gobetti, tra cui Carlo Levi e Gigi Chessa. Sono parte integrante della mostra, accanto a una trentina di quadri, anche foto e documenti provenienti soprattutto dall'archivio del *Centro studi Piero Gobetti*.

La mostra è in concomitanza con il Convegno che si svolgerà l'8 - 9 novembre a Torino (sale di Torino Incontra, via Nino Costa 8): Ersilia Alessandrone Perona, Marco Revelli, Bruno Bongiovanni, Pietro Polito e numerosi altri studiosi italiani e stranieri faranno il punto su Gobetti e la sua eredità politica e culturale a cento anni dalla nascita.

Per informazioni: *Centro studi Piero Gobetti*, tel./fax 011.531429, <http://www.centrogobetti.it>



In alto: Ritratto di Piero Gobetti, di Felice Casorati (1961), tratto dal volume di Cesare Pianciola *Piero Gobetti*, Gribaudo, 2001 (qui sopra: la copertina).



Caro Manacorda

GIORGIO BINI

Elogio di un amico, compagno e maestro che molte cose sa fare e tutte bene. E un consiglio di lettura

Prima, si vede, non ci avevano pensato: né quando Mario Alighiero Manacorda ha lasciato l'università (fine anni 70; vi era entrato nel 1967; aveva insegnato nella scuola secondaria, nell'immediato dopoguerra, nei convitti-scuola della Rinascita per partigiani e reduci), né in occasione dell'ottantesimo compleanno (nel 1994). Sono quelle, mi pare, le occasioni in cui si celebra un valente studioso.

Ha rimediato Angelo Semeraro, pedagogista a Lecce, uno dei pochi che ancora credono a cosette come la laicità dello stato e della scuola, che in onore di Mario Alighiero Manacorda ha curato un libro recentemente edito dalla Nuova Italia (*L'educazione dell'uomo completo*, con scritti di Egle Becchi, Dario Ragazzini, Nicola Siciliani De Cumis, Bruno A. Bellerate, Raffaele Laporta, Giacomo Cives, Antonio Santoni Rugiu, Paolo Cardoni, Carmela Covato e altri).

Se è lecito, oltre a consigliare la lettura del volume vorrei aggiungere poche righe di elogio per questo amico e compagno (e maestro, se un autodidatta potesse averne). Manacorda, attualmente "contadino" sulle sponde del lago di Bolsena, uscito da una nota famiglia d'intellettuali, contrariamente agli autodidatti che, come il Margite pseudomerico, molte cose sanno fare e tutte male, molte cose sa fare e tutte bene: filologo e italianista, un interesse originario fin dai tempi degli studi alla normale di Pisa, dal quale, come dice, si allontanò (quasi del tutto) per andare dove lo mandava il partito; insegnante secondario e universitario; "scopritore" della pedagogia presente in Marx (o meglio: lettore di Marx con rigore filologico per trovarvi tutte le idee pedagogiche, in particolare quelle che hanno il loro centro nella concezione dell'"uomo onnilaterale") e studioso sistematico di Gramsci educatore; condirettore di "Riforma della scuola"; polemista piuttosto pungente (rispettoso, ha scritto, delle persone, non delle idee che ritenga sbagliate); curatore di edizioni di classici del pensiero moderno e marxista, collaboratore di primo piano della commissione scuola e dei gruppi parlamentari del Pci (entrò nel partito nel 1944 e vi è rimasto finché con un'iniziativa sciagurata Achille Occhetto non l'ha sciolto). E laico, e perciò inevitabilmente, a tratti, anticlericale. La nota bio-bibliografica dedicatagli da Cardoni occupa undici pagine fitte del volume della Nuova Italia.

"Laico" è termine polisemico. Significa anche, se di tratta di scuola, studioso e insegnante persuaso — lo insegnava tra gli alti Marx e il pensiero liberale e democratico moderno del quale pensiero ci ha aiutato a considerare il marxismo un erede — che la scuola pubblica ha da essere centro propulsore per lo sviluppo di persone capaci d'autonomia di scelta e di decisione. Queste posizioni Manacorda, con altri, in tempi diversi dagli attuali, ha contribuito ad elaborare anche nelle organizzazioni democratiche e laiche di difesa della scuola sorte nei primi anni del dopoguerra (l'Associazione per la difesa della scuola nazionale - *Adsn*) e negli anni 50 e 60 (l'associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia - *Adesspi*). Queste idee l'hanno portato a respingere la politica concordataria di Togliatti (con qualche incertezza, forse) e senza riserve quella di Craxi e Berlinguer.

L'idea laica della società e della scuola si è corrotta e sta scomparendo. La pedagogia di sinistra, poi, ha abbandonato, dice ancora Manacorda, la formazione dell'"uomo in generale". Divenuta "panpedagogica" (e, aggiungerei, piena di concetti incomprensibili e di pratiche innominabili come molte di quelle che vanno sotto il nome dell'autonomia) non ha più principi e annega nel tecnicismo.

Caro Manacorda, così fuori del coro da scrivere nel 1997 un libretto polemico e intitolarlo *Perché non posso non dirmi comunista*, abbiamo perso. Hanno vinto quegli altri.

le culture

Dai "diritti di carta" alla "cultura dei diritti"

BIANCA DACOMO ANNONI

L'iter della Carta Europea dei Diritti Fondamentali ricostruito e sostenuto con forte passione politica da Elena Paciotti, la parlamentare europea che ha partecipato ai lavori della Convenzione che l'ha redatta

e

PAGINA
32



Perché l'Unione Europea ha deciso di dotarsi di una Carta dei Diritti quando già esiste, oltre alla Dichiarazione Universale del '48, la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo?

L'evidente disaffezione dei cittadini nei confronti dell'Unione, misurabile nella scarsissima partecipazione alle elezioni del Parlamento Europeo, è peggiorata a seguito dello shock per l'intervento militare nella ex Jugoslavia. Questo è stato motivato con la necessità di difendere i diritti fondamentali delle persone, senza che l'Unione Europea fosse a sua volta vincolata al rispetto di diritti chiaramente enunciati. Per rendere manifesti i diritti fondamentali "vigenti", l'Unione ha deciso di raccogliarli in una Carta, ricavandoli dalla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, dalle tradizioni costituzionali comuni degli Stati membri, e inserendo i diritti economici e sociali compresi nella Carta Sociale Europea e nella Carta Comunitaria dei Diritti Fondamentali dei Lavoratori, nei limiti in cui non costituissero dei programmi per l'azione politica, ma soltanto dei veri e propri diritti.

Dal punto di vista giuridico la necessità della scrittura dei diritti fondamentali deriva anche dal costituirsi dell'Unione (con il Trattato di Amsterdam) come effettivo "spazio di libertà, sicurezza e giustizia", dai confini comuni dopo l'abolizione delle frontiere interne con il trattato di Shengen. Su questioni come l'immigrazione, il di-

ritto d'asilo, la lotta alla criminalità transfrontaliera, l'Unione acquisisce sempre maggiori competenze. In queste materie, riguardanti i diritti di libertà e la sicurezza delle persone, è assolutamente necessario che siano chiaramente enunciati i diritti fondamentali che vanno comunque rispettati.

A chi parla scrivere allora questa Carta?

Per scrivere semplicemente i diritti vigenti si poteva dare mandato a qualche giurista. Per la prima volta, invece, ci si è accorti che non bastavano i giuristi e che c'era l'esigenza di far partecipare alla compilazione una struttura più ampia per cui è stata inventata la Convenzione — come essa stessa ha deciso di chiamarsi. La Convenzione ha avuto un singolare successo: tanto che oggi si dice che forse anche i nuovi Trattati dovranno essere discussi da un organismo analogo. Ha redatto in nove mesi, benché le fosse stato assegnato il tempo di un anno, un testo che poi è stato approvato dal Consiglio, dalla Commissione e dal Parlamento Europeo; mentre nello stesso arco di tempo le riservate trattative delle delegazioni diplomatiche, che discutevano della modificazione del Trattato sfociavano nel Trattato di Nizza, poi ovunque criticato.

Quali modalità operative si è data la Convenzione? E' stata consultata, e in che misura, la società civile e quali suoi ambiti?

Un mandato affidato a un organismo così composito e formato da soggetti legittimati non da competenze giuridiche, ma dalla loro rappresentatività istituzionale, dava alla Convenzione un compito non di mera compilazione ma di ricerca di accordi al di là della formulazione giuridica tradizionale. La Convenzione ha scelto di lavorare in modo assolutamente pubblico: ogni documento era immediatamente pubblicato su Internet; e ci sono state audizioni di decine e decine di Ong che hanno discusso e presentato proposte. Il loro contributo è stato particolarmente utile proprio nei confronti delle posizioni più retrive e ultraliberiste. Purtroppo molti paesi, come l'Italia, sono restati totalmente estranei alla discussione preparatoria della Carta dei Diritti Fondamentali. È mancato il coinvolgimento dell'opinione pubblica e delle stesse associazioni per i diritti umani.

La Carta, a differenza di quella dei Diritti Universali del 1948, suddivisa secondo categorie di diritti — politici, civili, economici e sociali —, è strutturata secondo principi: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia. A quale idea, o volontà politica corrisponde questa scelta?

Questa è una delle caratteristiche più significative della Carta, senza precedenti tra i testi di questo genere (le prime parti delle nostre Costituzioni, le Dichiarazioni Universali). La proposta,

arrivata dal rappresentante del governo francese in fase quasi finale dei lavori, è stata immediatamente accolta perché rende chiaramente visibile il principio della indivisibilità dei diritti fondamentali, li pone tutti sullo stesso piano, elimina la distinzione tradizionale tra diritti civili e politici da un lato — i soli contenuti nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo — ritenuti immediatamente "giustiziabili", e diritti economici e sociali dall'altro, ritenuti "programmatici" e per questo di valore inferiore. Molti diritti sociali — in particolare i diritti dei lavoratori — sono stati inseriti nella Carta; tra questi un diritto molto importante, che non c'è nella nostra Costituzione, il diritto a non essere licenziati senza giusta causa, certamente "giustiziabile" in quanto si può ricorrere al giudice per ottenere che sia rispettato. Alcuni diritti fondamentali inseriti nella Carta richiedono una implementazione da parte delle autorità pubbliche e altri invece possono entrare in vigore ed essere immediatamente garantiti da un giudice, indipendentemente dal fatto che siano diritti tradizionali o nuovi diritti.

La Carta è l'unico documento di livello internazionale che tiene insieme tutti i diritti fondamentali.

Però nella Carta sono utilizzate formule diverse per diverse tipologie di diritti, e in alcuni casi si lascia aperta la possibilità di decidere sull'applicabilità o meno di un certo diritto. Ad esempio all'art. 45 si dice che «la libertà di circolazione e di soggiorno può essere accordata ai cittadini...» questo vuol dire che può essere ma anche può non essere accordata, quindi è ammessa una discrezionalità da parte degli Stati.

La ragione per cui si usa una diversa terminologia è l'effetto di uno scontro politico, non una ragione giuridica. La scelta, evidentemente consapevole, è frutto di battaglie molto vivaci. Alcuni diritti tradizionali già contenuti nella Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo del 1950, per esempio il diritto alla vita, in quanto da tempo condivisi da tutti gli Stati membri, non hanno posto alcun problema di formulazione. Per molti altri diritti si è combattuta una battaglia dura, in particolare per quelli sociali, giudicati "non di competenza" dell'Unione Europea, in quanto la loro concreta attuazione può essere garantita soltanto dai singoli Stati. Contro l'inserimento dei diritti sociali si è scatenata un'opposizione durissima dei liberisti inglesi, ma anche, con motivazioni opposte, dei Paesi scandinavi, che in quanto

euroscettici temevano uno spostamento di competenze in questa materia dai loro Stati, con elevatissima protezione sociale, all'Unione Europea, che mediamente ha un livello di tutela effettiva molto più basso.

Per superare timori e diffidenze si è dovuto, per quei diritti non del tutto "pacifici", sottolineare molto nella stesura del testo della Carta, l'aspetto della *sussidiarietà*: se fosse l'Unione a *garantirli*, allora ci si potrebbe rivolgere direttamente ad essa per ottenerne l'applicazione; invece se l'Unione *rispetta e riconosce* ovviamente deve assicurare che questi diritti siano rispettati, ma nelle sue politiche, nell'ambito delle sue competenze, perché questi diritti vengono garantiti direttamente dagli Stati.

Molto esplicita è invece la tutela dei diritti delle donne, che ha già una base giuridica nei Trattati.

A proposito di donne, le poche — 9 su 62 — che hanno fatto parte della Convenzione quale apporto specifico sono riuscite a dare?

La presenza delle donne (davvero poche), benché appartenenti a culture, partiti, paesi, completamente diversi, ha portato a due risultati importanti: che il linguaggio della Carta non fosse sessista, non più diritti *dell'uomo*, come era ancora nella Convenzione Europea, ma *delle persone, degli individui*, e che fosse assicurata non solo l'uguaglianza formale tra i sessi ma anche la parità sostanziale attraverso l'esplicita ammissione delle azioni positive, e cioè di una garanzia differenziata dei diritti per sostenere le situazioni svantaggiate.

“Diritti di carta”: una delle accuse più frequenti rivolte alla Carta Europea dei Diritti, ad indicarne l'inefficacia giuridica, e quindi l'inutilità; cosa ne pensi?

La collocazione giuridica della Carta è ancora indefinita: è stata sottoscritta dalle Istituzioni europee, ma non è ancora inserita nei Trattati e quindi non è chiaro in che limiti la Corte di Giustizia delle Comunità Europee (che ha l'obbligo di far rispettare i Trattati) debba applicare la Carta.

Al di là del dubbio vincolo formale la Carta ha già valore: prima ancora di essere proclamata è stata presa a fondamento del rapporto dei Saggi sull'Austria, è stata citata nei documenti del gruppo di bioetica dell'Unione; è stata presa a fondamento del rapporto che il Parlamento Europeo compila ogni anno sul rispetto dei diritti fondamentali negli Stati, valutati fino ad ora sen-

za un riferimento preciso; alla Corte di Giustizia delle Comunità Europee è stata usata la Carta per ottenere il riconoscimento di un diritto che era stato contestato, il diritto alle ferie pagate.

Dunque c'è un valore della Carta già ora, ed è per questo che io sono molto critica nei confronti di chi la sottovaluta. Certamente la Carta non è il miglior testo possibile, molti nostri emendamenti e richieste non sono stati accolti, ma non si può dire che fosse meglio non fare nulla. Contesto l'uso dell'espressione "diritti di carta". I diritti in sé sono di carta, perché vivono della cultura giuridica di un paese, del significato che le parole scritte nei testi giuridici assumono nella coscienza delle persone. Se diciamo "sono chiacchiere" continuano ad essere chiacchiere; nel momento in cui li impugniamo e li facciamo valere diventano strumento di lotta.

La storia delle istituzioni è andata avanti su "diritti di carta", di volta in volta utilizzati e impugnati. I diritti sono uno strumento di lotta per affermare la dignità delle persone. Se diamo loro valore, anziché svalutarli, abbiamo uno strumento di lotta in più.

I diritti, “per definizione” di carta, diventano veri solo quando entrano a far parte della cultura delle persone. Come pensi si possa promuovere questa cultura nel nostro paese, assente nella fase preliminare di dibattito?

Personalmente faccio la "piazzista" della Carta dei Diritti in giro per l'Italia e tutte le organizzazioni periferiche dell'Unione Europea sono impegnate in questa attività. Qualche spot pubblicitario passa nelle televisioni per far sapere che la Carta dei Diritti Fondamentali esiste. Il Dipartimento per le Politiche Comunitarie ha fatto stampare due milioni di copie della Carta e la sta diffondendo in particolare nelle scuole. Il Governo italiano (non so se quello attuale proseguirà in questa direzione) si è impegnato a diffondere la Carta nelle scuole, con il contributo rilevante, anche economico, dell'Unione Europea: tutti i componenti della Convenzione sono stati chiamati in diversi Istituti, nelle Università; molte associazioni hanno promosso approfondimenti e dibattiti. Naturalmente come sempre è importante l'impulso dato dalle Istituzioni, ma indispensabile è l'interesse dei cittadini. ●

L'intervista completa a Elena Paciotti si può leggere sul nostro sito web (www.scuolacomom.com/ecole).

In visita agli asili di Palestina

ADA LONNI

“Samir and Shamir”: è il nome del gioco che più va di moda in questi giorni in West Bank per chi si ritrova a muoversi con una macchina a targa gialla. Consiste nel mettere e togliere, a seconda del momento e del luogo, la *kefia* e altri appariscenti simboli palestinesi dal cruscotto dell'automobile: esponete la vostra *kefia* quando interpretate il ruolo di Samir, la togliete quando invece diventate Shamir. La difficoltà consiste nel cogliere al volo le situazioni e decidere quale personaggio recitare, e poi cambiare con prontezza. Non è facile come sembra e la posta in gioco è molto alta: l'abilità è premiata con l'incolumità, gli errori possono costare cari, molto cari. Abbiamo giocato a questo gioco il 30 marzo 2001, Basima ed io, mentre andavamo a visitare gli asili di Beit Foreek e Farkah nella zona di Nablus



The Land Day, il Giorno della Terra

Era un giorno speciale, un venerdì che si preannunciava caldo, dopo i bombardamenti delle notti precedenti; ed era anche il Giorno della Terra, la giornata cioè in cui i palestinesi ricordano la confisca delle loro proprietà da parte israeliana.

Quando alle 8 del mattino sono scesa in strada, mi ha colpito con violenza il silenzio che regnava in Gerusalemme: irreali, inquietante. Non un negozio era aperto, tutto era sigillato, nessuno: lo sciopero generale era veramente tale! I soldati israeliani erano appostati ovunque e il viaggio si preannunciava complesso. Ci eravamo date appuntamento a Beit Hanina, nella cintura di Gerusalemme, e già arrivare fin lì non è stato semplicissimo: il taxi ha dovuto allungare di molto il percorso, attraversando l'insediamento a fianco del Monte Scopus, scendendo e salendo per aggirare i blocchi. Ma questo era solo

l'aperitivo.

Siamo partite. Non avevamo altra scelta che le ampie e veloci strade dei coloni, visto che quelle palestinesi sono praticamente inagibili: continuamente interrotte richiedono deviazioni tra un villaggio e l'altro e spesso il blocco è totale, senza via d'uscita. Ma anche le strade dei coloni non sono sicure, al contrario! La nostra targa, quella di Gerusalemme, ci dava il diritto di transitare, ma certamente non ci proteggeva dalle azioni palestinesi: il problema era far capire da che parte stavamo. La macchina sembrava un banchetto da esposizione, di quelli che si preparano per le feste o i mercati: un tappeto verde della preghiera, una *kefia* rossa, cartelli sul cruscotto anteriore e su quello posteriore con il nome dell'associazione, le bandiere italiana e palestinese... Il tutto vistosamente esibito. Eravamo Samir in quel momento. Ma non appena in lontananza intravedevamo una pattuglia israeliana, facevamo sparire tutto e ci trasformavamo in Shamir.

Abbiamo trovato 7 posti di blocco nella prima ora di viaggio, poi ho smesso di contare.

Fra trincee e carri armati

Nell'altra, nella prima *intifada*, le jeep militari erano ovunque, così i posti di blocco e anche gli elicotteri comparivano spesso. Ma di carri armati non ricordo di averne mai visti. Ora invece sono presenti dappertutto, appostati con le mitragliatrici puntate e pronte a sparare: si ha l'impressione di attraversare un incubo. E poi quelle profonde trincee scavate ai bordi delle strade, l'asfalto divelto all'ingresso dei villaggi o i mucchi di terra che impediscono il passaggio di ogni veicolo che non sia un carretto. E ancora i coloni, armati e vestiti da soldati: la legge li autorizza a difendersi e loro non perdono certo l'occasione. È facile comunque riconoscerli nonostante la divisa: hanno i capelli lunghi, sono arroganti e aggressivi quando non addirittura brutali. Sono inquietanti e imprevedibili. E l'essere io straniera non fornisce garanzia alcuna: il rischio questa volta è uguale per tutti, questa volta la condivisione è più stretta! Anche in questo l'*intifada* di Al Aqsa è diversa: adulti e bambini, uomini e donne, palestinesi o stranieri, privati o diplomatici... L'unica protezione la può dare un'auto blindata e un giubbotto antiproiettile!

Con cautela abbiamo proseguito. La strada era deserta; il coprifuoco costringeva tutti a casa. A Howara ci hanno bloccato: «C'è una bomba!» è stata la spiegazione pretestuosa, ma un quarto d'ora più tardi siamo passate.

Prima di Beit Foreek ci hanno fermato di nuovo. Ci siamo dichiarate giornaliste e abbiamo potuto proseguire, ma «sotto la nostra responsabilità», hanno tenuto a sottolineare! E finalmente il villaggio, e la scuola.

Da Beit Foreek a Farkah: i circoli virtuosi

Mi ha fatto effetto un villaggio senza bambini, qui dove il 50% della popolazione ha meno di 15 anni. Faceva caldo, il sole era impietoso. Le due maestre — una aveva appena partorito — ci aspettavano insieme a Khaled, l'entusiasta artefice di tutta la ristrutturazione dell'asilo.

Quello di Beit Foreek è un esemplare caso di un percorso virtuoso, dove azioni positive hanno innescato altre azio-



FOTO TANO D'AMICO (DA ARANCIA BLU)

ni positive. In altre parole la ristrutturazione della scuola (è stato risistemato il bagno, sono stati cambiati i lavandini, sono state ridipinte tutte le aule) ha incoraggiato la comunità a farsi carico di altri interventi: il sindaco, ad esempio, ha già formalmente assicurato che, non appena avrà l'approvazione del *local council*, asfalterà e risistemere la strada davanti all'asilo, per evitare che continui a trasformarsi in torren-te ogni volta che piove.

Anche a Farkah la comunità partecipa con entusiasmo alle scelte e alle decisioni che riguardano i piccoli, convinta e partecipe dell'importanza della scuola come strumento di emancipazione e libertà.

Il nostro rapporto con Farkah è un rapporto antico e solido. Abbiamo cominciato a sostenere l'asilo nel 1997 e i risultati si vedono: i materiali didattici, il bagno creato ex novo, la grande tettoia in zinco che copre l'area giochi... ma il lavoro non è finito

Abbiamo incontrato gli anziani del villaggio e con loro abbiamo discusso su tutto, nei minimi particolari: come se nella realtà esterna non stesse succedendo nulla. Abbiamo discusso su come posizionare gli scaffali; abbiamo discusso su come meglio disegnare l'area giochi; abbiamo discusso sul tipo di mancorrente da fissare per evitare che i bambini cadano dal muretto giocando; abbiamo discusso su come ampliare lo spazio esterno ed inserire eventualmente un piccolo giardino. E abbiamo continuato a discutere fino a che tra mille scuse tutti si sono alzati: per mezzogiorno era indetta una manifestazione e nessuno voleva mancare. Bandiere, slogan, il cui significato era facile da intuire, pressoché tutti gli uomini della piccola comunità hanno partecipato compatti. Finita la manifestazione (percorrere il villaggio non richiede che pochi minuti!), la discussione è ripresa: il futuro, nonostante tutto, deve essere costruito nel migliore dei modi!

Ci hanno invitato a pranzo. Abbiamo rifiutato: la via del ritorno era incerta, non ci conveniva far tardi. Nessuno

poteva assicurarci che saremmo riuscite a ritornare esattamente sui nostri passi: i posti di blocco si spostano, gli umori cambiano!

P.S. Martedì 17 luglio, direttamente da una Gerusalemme assediata. Polizia ovunque, camionette e cavalli ad ogni incrocio, tutt'intorno al luogo dove oggi batte il cuore del mondo palestinese, l'Orient House, la Casa d'Oriente. È il quarantesimo giorno dalla morte di Feisal Hussein e alle 18 dovrebbe iniziare la commemorazione.

Fin da questa mattina muoversi è diventato, se possibile, ancor più difficile: per le strade più soldati che civili, appoggiati alle transenne, accampati intorno alle mura, senza soluzione di continuità tra la Porta di Erode e la Porta Nuova, lassù all'imbocco del quartiere cristiano. Nella Città Vecchia a metà pomeriggio i caffè sono stati tutti chiusi, e prima del solito hanno fermato i battenti anche le botteghe, sotto il controllo costante delle telecamere che, sempre accese, a decine registrano ogni movimento.

Che cosa è cambiato in questi ultimi mesi? In meglio nulla, assolutamente nulla! Nel mio albergo, l'hotel dei Pellegrini che pellegrini ormai non ne vede da quasi un anno, sono l'unica ospite: da sola, con tariffe drasticamente ribassate di 2/3, ne reggo le sorti. E pensare che è uno dei pochi alberghi ancora aperti. Niente turismo, niente commercio, un'atmosfera cupa.

Qualche miracolo però qua e là continua a verificarsi, onde mantenere all'altizza la fama della Terra Santa. I campi estivi, ad esempio, che riaggregano i ragazzi e uniscono in un lavoro comune insegnanti e volontari. Nonostante le bombe, nonostante le strade bloccate, nonostante lo stato d'assedio (Nablus e Jerico sono ancora impenetrabili), nonostante tutto ciò si progetta, si agisce: «Il mio sogno — mi diceva la direttrice di un asilo proprio questa mattina — è di riuscire a dare tutto ai bambini». E lei — strenua combattente per il rispetto dei diritti umani — ai bambini da' veramente tutto. Tempo, pre-

parazione, inventiva: perfino il pozzo ha fatto costruire nel cortile vicino all'area giochi per dare il senso della tradizione e della cultura materiale.

La sua scuola — peraltro di matrice islamica — è luogo di incontro di saperi e di metodologie. Vi fanno riferimento docenti delle Università palestinesi di Bir Zeit, Betlemme, e Gerusalemme, ma anche di quella ebraica del Monte Scopus. Qui vengono formati insegnanti che arrivano da tutta la West Bank... un'isola, in tutti i sensi, figurati e reali che questa parola possiede. Fra strade interrotte e posti di blocco, è stata infatti un'impresa arrivarci: certamente un braccio di mare sarebbe stato più facile da superare, anche con un'auto provata come la nostra. ●

Educazione popolare e globalizzazione

Educazione popolare e globalizzazione è un progetto multilaterale del programma di *Gioventù dell'Unione Europea*, per l'invio di volontari italiani e francesi in America latina nell'ambito della rete di associazioni del movimento internazionale dei Cemea. Sette giovani tra i 18 e i 25 anni d'età trascorreranno un periodo di nove mesi presso un'associazione in Perù (associazione *Adevi*), Colombia (associazione *Yaripa*) o Uruguay (associazione *Cfee*). L'iniziativa, proposta dalla *Federazione italiana dei Cemea*, in collaborazione con i *Cemea France* e con l'appoggio della *Federazione internazionale dei Cemea* (Ficemea), nasce a partire dal riconoscimento della ricchezza e varietà delle pratiche educative in America latina. Le tre associazioni latinoamericane che vi partecipano hanno una solida esperienza di impegno sociale e negli ultimi anni hanno sviluppato proposte innovative e efficaci nel lavoro quotidiano con adolescenti e giovani. L'esperienza di questi ultimi anni dimostra l'importanza vitale dei rapporti di scambio e collaborazione reciproci tra organizzazioni di base che operano sul territorio in paesi diversi, unico cammino possibile di fronte alle sfide educative poste dall'avvento della mondializzazione e della globalizzazione in campo economico e sociale.

Il progetto prevede per i giovani volontari un mese di preparazione e formazione in Europa e nove mesi di soggiorno in Perù o in Colombia o in Uruguay.

Federazione italiana dei Cemea, casella postale 4137, 50135 Firenze, tel. 055.630086, fax 055.6510056, e-mail cemeaifit@centroin.it, www.cemea.it

CLOS D'ENFANTS

Nell'Africa Nera francofona meno del 2% dei bambini beneficiano di una prescolarità e le bambine sono una grande minoranza. Le strutture d'accoglienza, i "giardini d'infanzia" quando esistono, sono a pagamento e le rare classi di scuola materna sono accorpate alla scuola elementare.

Come rispondere all'immensità dei bisogni, di fronte alla mancanza di mezzi finanziari e materiali? Come rispondere alla necessità di sensibilizzare la popolazione?

Sicuramente non restando ancorati ai modelli dei "paesi sviluppati": giardini d'infanzia, scuola materna... bensì mobilitando le risorse della popolazione ed inscrivendole in un processo collegato alle pratiche ed alla cultura locali.

Il *Clos d'enfants* s'ispira alle pratiche tradizionali, è un luogo semplice, con attrezzature semplici adatte ad accogliere in buone condizioni sanitarie ed educative una quindicina di bambini tra i 3 ed i 6 anni. I bambini sono seguiti a rotazione da tre madri volontarie che fanno parte così di un gruppo di 15 donne (matri, nonne, future mamme).

Samantara (Mali) ha 2350 abitanti, una scuola comunale elementare e quattro Clos che funzionano da due anni. Samantara è uno dei 23 villaggi della comunità rurale di Sandarè dove c'è il Municipio e la scuola secondaria: è un borgo di 5000 abitanti. La comunità di Sandarè fa parte del comprensorio di Nioro del Sahel.

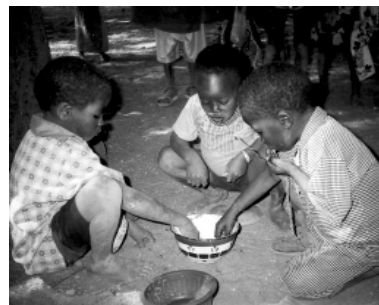
Il Clos offre uno spazio sociale (12/15 bambini) a misura del bambino. Si possono fare attività per piccoli gruppi ed altre che necessitano della cooperazione di tutti.

Le donne sono già abituate a trovare delle soluzioni collettive per i lavori domestici, le feste. Perché non farlo anche per offrire ai bambini più piccoli degli spazi educativi sociali?

La maggior parte delle donne sono analfabete. Possiedono le competenze acquisite in famiglia, nel loro gruppo di coetanee, nella comunità.

La formazione delle matri è dunque essenziale: poca teoria ed apprendimenti attraverso l'agire, molti scambi.

Chiediamo loro di ritrovare le storie, dei piccoli giochi infantili... La formazione comprende una sessione di base d'una settimana per



/ reportage /

le 15 future madri educatrici del Clos; uno stage pratico di tirocinio all'interno del Clos per alcuni mesi; una sessione di bilancio e di scambi per una settimana dopo l'esperienza pratica.

Obiettivi della formazione: acquisire un saper-fare; utilizzare le competenze di tre generazioni, praticare delle attività insieme, organizzarsi.

Le madri del quartiere o del villaggio si mobilitano: c'è uno scambio formativo costante su questioni come l'igiene, l'alimentazione e gli atteggiamenti educativi.

Ci vogliono delle condizioni facilitanti: un piccolo numero di bambini che si possano gestire senza grossi problemi d'organizzazione formale. Le madri-educatrici intervengono a turno per non essere obbligate ad abbandonare i loro compiti abituali. Nessuna è la "direttrice" ma sono gli statuti sociali che regolano il funzionamento dell'équipe. Una pedagogia attiva: si prepara l'accoglienza, si gioca, si fanno esperienze da soli o con altri bambini, con o senza gli adulti, poi si riordina...

Avere a disposizione dell'acqua per giocare, sabbia, perle, recipienti diversi, elementi raccolti nell'ambiente, dei sacchi coi dei giochi fabbricati, ma anche dei puzzle con della cartoline o delle pietre, giochi sonori...

Prescolarità significa favorire lo sviluppo naturale di bambini attraverso i sensi, la finezza motoria, l'abilità manuale, inventare quel che faremo l'istante successivo, farlo e riuscirci, parlare, saper dire quel che si desidera, accettare l'altro restando se stessi.

CRONOLOGIA DEI CLOS

Dal 1975 al 1987 i Cemea francesi ricevono in formazione circa 200 professionisti della prima infanzia provenienti dai 15 paesi dell'Africa francofona.

1996. Seminario a Ouagadougou: 70 partecipanti di 13 paesi. Fondazione del Réseau Africain Prime Enfance.

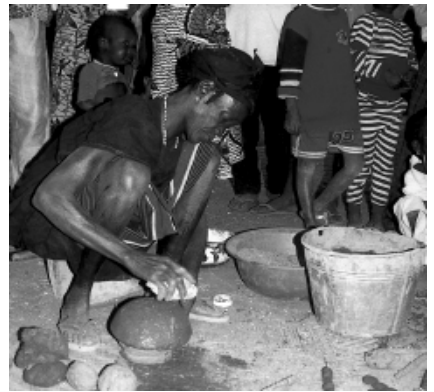
Marzo 1997: apertura del primo Clos d'Enfants a Bamako, promosso dalla Ficemea con la collaborazione dell'Unesco.

Febbraio 1998: Seminario a Bamako e nascita di nuovi progetti in Costa d'Avorio, Mali, Niger, Senegal.

Marzo 1998: apertura del secondo Clos a Kati (Mali)

2001: sono funzionanti 10 clos in Mali, 12 in Nigeria, 4 in Benin (con la collaborazione dell'associazione Solidarité Laïque), 1 in Gabon e diversi in Costa d'Avorio. Le Comunità Locali sono coinvolte nella gestione finanziaria dei Clos.

Testi di Yvette Poli e Albert Varier (Ficemea) a cura di Stefano Vitale. Ficemea: 24, rue Marc Séguin 75883 Parigi; Unesco: Unité Petite Enfance et Education Familiale 7, Place de Fontenay 75352 Parigi.



de rerum *natura*

Api, architetti e "cattivi maestri"

ROSALBA CONSERVA

Marcello Cini parla di ruolo della scienza, responsabilità dello scienziato, mercificazione della cultura, compiti della scuola, ricordi personali, a partire dal suo ultimo libro *Dialoghi di un cattivo maestro*

e

PAGINA
38



Pur essendo critico verso il mondo accademico e verso il riduzionismo, hai sempre difeso il ruolo della scienza, eppure ti è capitato di essere considerato, proprio in quanto scienziato, un "cattivo maestro"...

Fin dalla metà degli anni Sessanta cominciai a esprimere idee poco ortodosse. Nel '76 uscì *L'ape e l'architetto*: lì spiegavamo che scienza e tecnologia e interessi del capitale andavano troppo spesso a braccetto. Fummo accusati d'istigare i giovani a contestare la scuola, le istituzioni ma anche la scienza, considerata al di sopra dei conflitti della società. Fu allora che sull'*Espresso* venni indicato come "cattivo maestro"¹. È difficile percorrere il sentiero stretto che separa da un lato lo scientismo che attribuisce alla scienza un valore intrinsecamente progressivo, in quanto la conoscenza è un bene indipendente dalle sue applicazioni; e dall'altro lato, il rifiuto della scienza come pratica dannosa: una posizione, questa, fondamentalista, che attribuisce alla scienza tutti i mali della società contemporanea. Dagli scienziati sono stato accusato di essere complice dei fondamentalisti antiscientifici, e da questi di essere niente altro che uno scienziato, coresponsabile di una macchina che schiaccia tutto.

La scienza non è "neutra", non è separabile dal clima culturale di un'epoca né dalla storia personale dei singoli scienziati...

Certamente, ma se parliamo di scienza, il livello immediatamente superio-

re, essenziale per lo sviluppo della scienza, è la comunità scientifica. Le proposte del singolo scienziato, vengono vagliate da questo soggetto collettivo, istituzionalmente delegato a dire se questa cosa funziona oppure non costituisce un contributo valido allo sviluppo della disciplina così come è in quel momento. Naturalmente esso è influenzato dal contesto sociale, dai conflitti del tessuto sociale in cui la comunità degli scienziati agisce. Quindi i criteri che usa per respingere o accettare la proposta del singolo scienziato sono a loro volta condizionati. Oggi, in particolare, il fattore profitto e la riduzione a merce di ogni forma di conoscenza è determinante.

Il pensare, e l'agire di conseguenza, dentro un'ottica sistemica (di causalità non diretta), quanto ha a che fare con l'assunzione di responsabilità personali?

Ci sono diverse forme di comportamento che contribuiscono alla deresponsabilizzazione rispetto ai fenomeni sociali legati allo sviluppo della scienza e della tecnologia. La prima, e più diffusa, è l'irresponsabilità di chi, richiamandosi alla tradizionale tesi della separazione tra conoscenza scientifica disinteressata e oggettiva e la sua utilizzazione pratica, nei suoi vari aspetti tecnologici, economici e sociali, vuole sottrarre al vaglio della critica un anello fondamentale della catena che connette queste attività. È però evidente che uno scienziato impegnato in una ricerca al servi-

zio di una multinazionale che introduce un gene nuovo in un organismo perché questo fa aumentare i profitti dell'azienda committente, senza preoccuparsi di indagare sulle conseguenze a lungo termine della sua innovazione ha più responsabilità... Per questo ritengo fondamentale la battaglia contro la brevettazione dei risultati della scienza: questo sarebbe l'unico modo per separare la conoscenza di per sé, che è inarrestabile, dalla sua mercificazione.

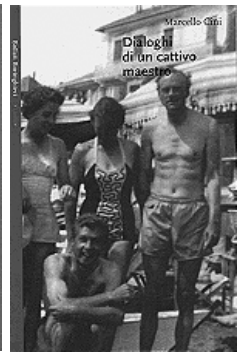
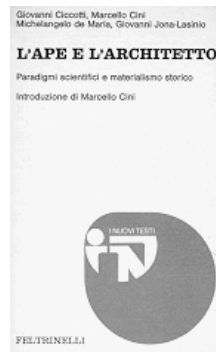
La visione della scienza scaturita dalla "fine delle certezze" è patrimonio del mondo della cultura. Non trovi tuttavia che essa sia difficile da spiegare a un più vasto pubblico? che la scienza del Novecento, a differenza della scienza "classica", sia "aristocratica"?

Direi che il tipo di conoscenza raggiunta da chi fa scienza più che essere aristocratica (che etimologicamente rinvia ai "migliori", il che non è affatto vero), si esprime attraverso un linguaggio che appartiene a chi è dentro la professione. Non credo che oggi ci sia più difficoltà nel parlare a chi non è del mestiere dei teoremi di Goedel o della meccanica quantistica rispetto a quella che avrà incontrato Maxwell per comunicare la sua teoria dell'elettromagnetismo, o Newton nel parlare del moto dei pianeti. Io distinguerei i linguaggi specifici delle diverse discipline dai concetti metateorici che ne costituiscono le premesse epistemologiche e ne esprimono le conseguenze sul modo di vedere il mondo: concetti che

comunque stanno dietro ai dibattiti, ai contrasti e ai conflitti che sono la molla fondamentale dello sviluppo della scienza. Insomma, potrei dire che questa differenza di livelli è la differenza tra sintassi e semantica. Per fare un discorso logico e coerente bisogna conoscere bene la sintassi. Ma basta una conoscenza approssimativa della semantica per comunicare un significato.

Stabiliresti una distinzione tra livello metacomunicativo della spiegazione-comprensione del significato della ricerca scientifica e livello del padroneggiare il linguaggio della disciplina al punto di essere in grado di discuterne. È quest'ultimo uno dei compiti della scuola?

Certo, compito della scuola è fornire gli elementi di base sia della sintassi che della semantica dei linguaggi scientifici delle diverse discipline, limitatamente però al patrimonio di conoscenze, accumulato nei secoli scorsi, che sono indispensabili non solo per accedere eventualmente e successivamente ai linguaggi specialistici della scienza contemporanea, ma soprattutto per capire la storia della nostra civiltà (per lo meno di quella occidentale). Spesso però ci si limita a insegnare la sintassi, cioè le formule, le leggi, le definizioni, e ci si dimentica di far capire che queste ultime sono soltanto il risultato di una storia di conflitti fra modi diversi di rappresentare il mondo. Voglio aggiungere che la chiarezza sui differenti livelli è molto importante per fare una corretta divulgazione scientifica (che è altra cosa dall'insegnamento della scienza).



za). La divulgazione scientifica viene intesa non come socializzazione e comunicazione di quello che ho chiamato semantica, ma come una sciatta e drastica semplificazione della sintassi, che quindi diventa totalmente inutile e fuorviante.

«L'imbroglio stava nel far credere che l'essere riusciti ad andare sulla Luna avrebbe fatto vivere meglio gli uomini e le donne della Terra». Può dirsi la stessa cosa della tecnologia informatica?

Lo sbarco sulla Luna è stato un grande successo di una tecnologia molto sviluppata. Restando in quel contesto storico, continuo a considerarlo un'azione propagandistica con lo scopo di colaudare questa tecnologia ed utilizzarla anche a scopo militare. Certo, ha avuto delle ricadute straordinarie che a quel tempo sottovalutavo. Penso allo sviluppo delle tecnologie satellitari, che hanno creato una rete informatica e la globalizzazione dell'economia e della cultura. La rete è qualcosa di talmente intrecciato con la vita quotidiana che ha cambiato la società, il modo di produrre, il capitalismo, il motore stesso dello sviluppo della società. In tempo reale si collegano processi produttivi, finanziari, si unifica il mercato: come se fosse tutto in una stanza, il mondo

in un computer. Questi sono mutamenti epocali... la cosa drammatica è il tentativo di utilizzare, in questo nuovo mondo unificato dalla rete, vecchie regole e teorie su come funziona la produzione di merci, per la formazione del profitto, per i diritti di proprietà, di quando si producevano oggetti materiali... è pazzesco pensare che le stesse regole e le stesse categorie concettuali possano essere utilizzate per la produzione e il consumo di cose non materiali, che possono essere di tutti contemporaneamente.

Questo libro appare dettato da due esigenze: dal bisogno di una ricerca interiore, di fermare i ricordi; d'altro canto, l'espedito del dialogo con tre giovani fa pensare a un intento pedagogico.

Sì, volevo parlare a mia nipote, spiegare qual era stato il senso della mia vita, tramandare una memoria. Penso che la comunicazione tra nonno e nipote, un salto di generazione, è fondamentale. Le esperienze vissute sono intransmissibili: esse possono però dare origine a una narrazione in prima persona, che cerca di trasmettere, oltre che i "fatti", anche le emozioni che questi hanno suscitato. Le narrazioni in terza persona tendono a essere "oggettive", a comunicare solo i fatti. Mentre i figli sono imbevuti di narrazioni in prima persona delle esperienze dei genitori, i nipoti conoscono al massimo, ma spesso nemmeno questo, narrazioni in terza persona, asettiche e atemporali. Delle tre generazioni, la seconda è immersa nelle narrazioni della prima, la terza è immersa nelle narrazioni della seconda, ma non è immersa nelle narrazioni della prima. Quindi penso che perda molto. I miei figli, che non hanno vissuto la seconda guerra mondiale, né la resistenza, né Auschwitz, erano tuttavia immersi in una cultura che si fondava su questi eventi. Per i miei nipoti, Auschwitz può essere come la tratta degli schiavi nel '600 o come altre cose deprecabili della storia, ma appiattite tutte in un passato che le rende uguali. Non c'è contrasto fra il mio desiderio di avere un intento pedagogico e cercare invece dentro di me di tirar fuori queste memorie, questo vissuto, di comunicarlo direttamente alla ge-



nerazione nuova, saltando la seconda, ai ragazzi che poi vivranno nel 21° secolo.

Ripensando alla tua infanzia, alla tua educazione familiare, credi che in una relazione asimmetrica come quella che si instaura tra genitori e figli, o tra un insegnante e gli allievi, vadano comunque preservate zone di non-comunicazione?

Credo che tra genitori e figli, tra insegnanti e allievi sia più fondamentale la comunicazione non verbale che quella verbale o razionale. Le cose che la memoria assorbe sono sempre legate a un rapporto forte, affettivo o a eventi emotivamente rilevanti. Io stesso ho parlato della mia insegnante di storia dell'arte che, in una sola ora di lezione settimanale, ci ha insegnato a guardare un'opera d'arte. Ancora oggi, non appena vado agli Uffizi o al Louvre vado a guardare le battaglie di Paolo Uccello, perché lei mi ha insegnato a guardarle in un certo modo e a considerarle emotivamente gratificanti. Ora fanno parte delle mie radici. Nel comunicare entro una relazione asimmetrica ci sono certamente delle sfere di non detto, per quanto riguarda l'educazione sessuale per esempio. Come genitore, ai miei figli ho cercato di lasciare la libertà di appropriarsene gradatamente attraverso loro esperienze. Certo a me non è mai venuto in mente di comunicare loro le mie esperienze personali: forse ho detto troppo poco, perché a mia volta ho affrontato grosse difficoltà, delle quali, se pure con molto pudore, parlo nel mio libro. Non sono molto aperto su questa sfera. Qui c'entra il carattere, l'esperienza vissuta da giovane.

C'è un "pieno d'informazione" e si parla di "vuoto culturale"? Tutto questo ha a che fare con la mercificazione della cultura?

Che lo scibile umano si sia dilatato a livelli impensabili e ritmi esponenziali, e che quindi anche nei manuali scolastici ci sia una massa di informazioni assolutamente eccessiva, lo vedo a livello universitario. Al primo congresso internazionale a cui ho partecipato nel '50 c'erano tutti i fisici importanti del mondo; saranno state 200 persone le quali sapevano tutto, di qualsiasi ramo della fisica. Oggi ricevo l'elenco dei congressi: sono 50, 100 convegni dei quali sì e no uno due mi possono interessare. E viene pubblicato ogni tre mesi. Questo è un dato di fatto. L'altro è che la scuola, rispetto a 50 anni fa, trasmette solo una piccola parte della cultura. I canali di apprendimento sono in larga parte esterni. Non

sono del tutto sicuro che riforma scolastica iniziata da Berlinguer e conclusa da De Mauro sia da difendere tutta a spada tratta. Sono sorte polemiche non solo da destra ma anche da sinistra. Si accusa questa riforma di badare troppo al fogliame e poco alle radici. È vero che non è facile fare interessare i ragazzi a principi che sembrano sempre più lontani dalle cose che ci circondano.

Una delle cose in cui credo è l'avvicinamento tra la narrazione storica e l'appropriazione di conoscenze scientifiche attraverso l'approccio evolutivista: cogliere cioè gli aspetti evolutivi delle scienze, evitando di ricondurre le conoscenze del mondo della vita e della mente ai metodi e ai paradigmi della descrizione di una materia inerte. Così si può gettare un ponte tra la scienza e le discipline storiche, che parlano delle culture umane in senso antropologico, dei prodotti della mente e della mano. ●

Il testo integrale dell'intervista da cui è tratta questa sintesi si può leggere sul nostro sito web (www.scuolacomio.com/ecole)

NOTA

1. Marcello Cini ha ripreso il termine nel titolo del suo ultimo libro, *Dialoghi di un cattivo maestro*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, pp. 328, L. 48.000.



I giovani e l'energia

Nell'ambito di *Milano energia 2001* — la mostra-convegno che si tiene dal 2 al 6 ottobre presso la Fiera di Milano —, la *Fast - Federazione delle associazioni scientifiche e tecniche* e il *Museo di scienza e tecnologia* promuovono *I giovani e l'energia* (6 ottobre, ore 9.45, padiglione 13, Sala Volta). L'iniziativa di informazione e sensibilizzazione è rivolta prevalentemente a studenti di Istituti tecnici e universitari.

Fast, tel. 02.77790300, fax 02.782485, e-mail fast@fast.mi.it, www.fast.mi.it

Pedagogika
Bimestrale di educazione, marginalità, handicap

esperienze
sperimentazione
informazione
provocazione

1978 - L'INDIPENDENTE - PUBBLICAZIONE DEL 2004 - 0438 0212310787 WWW.PEDAGOGIKA.IT - MAIL: PEDAGOGIKA@PEDAGOGIKA.IT

Radon: controllare le scuole

ANGELO CHIATTELLA

L'Istituto Superiore di Sanità ha accertato che la concentrazione media nazionale di radon è intorno ai 75 Becquerel per metro cubo rispetto ad una media mondiale valutata intorno ai 40 Bq/m³. Il radon è una delle sostanze ritenute sicuramente cancerogene per l'uomo. In Italia è stata promulgata, nell'agosto 2000, una legge che impone il controllo del livello di concentrazione di radon nei luoghi di lavoro, scuole comprese

Tra disagi individuali e collettivi causati ad allievi e insegnanti dalle carenze fisico-ambientali delle aule scolastiche, i più diffusi, ed anche i più trascurati, sono la rumorosità ambientale eccessiva, l'aria di scarsa o pessima qualità, e l'illuminazione inadeguata, che causano disturbi assai più frequenti di quanto si creda. Un quadro sconcertante, ma che potrebbe divenire addirittura preoccupante se venisse confermato il grido d'allarme, lanciato ultimamente dagli Stati Uniti, sul rischio per la salute collettiva costituito dal formarsi, in particolari condizioni, di concentrazioni di gas radon nei piani bassi degli edifici.

Il radon è un elemento chimico gassoso radioattivo, invisibile, inodore e incolore, classificato tra i cosiddetti gas nobili, o inerti, in quanto non reagisce chimicamente con altre sostanze. Nasce dal decadimento nucleare del Radio, prodotto a sua volta dal decadimento dell'Uranio 238, e poiché questi elementi sono presenti, sia pure in quantità estremamente variabili, su tutta la superficie terrestre, e quindi anche nei materiali da costruzione che da questa si ricavano (cementi, pozzolane, graniti, tufi, marmi, ecc.), il radon tende ad essere piuttosto diffuso nell'habitat costruito dove, per sua natura, tende a concentrarsi negli spazi chiusi più bassi, seminterrati e piani terreno, mentre all'aria aperta si disperde

rapidamente senza raggiungere quasi mai concentrazioni pericolose. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO) ha inserito il radon nel gruppo delle sostanze ritenute come sicuramente cancerogene per l'uomo, e in particolare tra quelle che possono determinare, in caso di prolungate esposizione ad elevati livelli, l'insorgere di tumori polmonari. Secondo alcune stime il radon costituirebbe attualmente, dopo il fumo, la principale causa di decessi per tumori polmonari, ai quali contribuirebbe con una percentuale intorno al 10%.

In Italia è stata promulgata, nell'agosto 2000, una legge che impone il controllo del livello di concentrazione di questo gas nei luoghi di lavoro, scuole comprese, e l'Istituto Superiore di Sanità ha avviato un'indagine su tutto il territorio, accertando che la concentrazione media nazionale è intorno ai 75 Becquerel per metro cubo rispetto ad una media mondiale valutata intorno ai 40 Bq/m³. Le regioni dove si sono riscontrate le concentrazioni più elevate (oltre 100 Bq/m³) sono la Lombardia, il Friuli-Venezia Giulia, il Lazio ed la Campania, mentre i livelli più bassi (inferiori a 40 Bq/m³) si sono registrati in Liguria, Marche e Basilicata. Ma qual è il livello d'attenzione oltre il quale la concentrazione di radon può considerarsi pericolosa? Come in altri campi, i criteri e i limiti adottati va-

riano sensibilmente da Paese a Paese. Da chi ha stabilito un limite unicamente per gli ambienti di lavoro (ad esempio l'Italia con 500Bq/m³), a chi invece ha preferito indicare un limite, raccomandato, solo per le abitazioni come gli Stati Uniti (150 Bq/m³); a chi ancora, come la Germania, ne ha fissato, sempre per le abitazioni, uno raccomandato (250 Bq/m³) ed uno obbligatorio, ma più elevato (1000 Bq/m³).

E le scuole, moltissime delle quali con aule e locali comuni concentrati al piano terreno e nei seminterrati? Per il momento la Comunità Europea sembra, assai discutibilmente, assimilarle agli ambienti di lavoro con un limite raccomandato compreso tra 500 e 1000 Bq/m³. Un'indicazione assai poco tranquillizzante per la sua genericità, soprattutto alla luce dei valori medi rilevati in alcune scuole dell'Alto Adige (222 Bq/m³) e del Friuli Venezia Giulia (156 Bq/m³) ben al di sopra dei limiti consigliati in diversi Paesi per le abitazioni.

Negli Stati Uniti si ritiene che i rischi connessi alla presenza di radon negli edifici possano essere prevenuti e ridotti di almeno un terzo, adottando opportuni criteri di progettazione e costruzione degli edifici nuovi e intervenendo con appropriate misure di bonifica su quelli esistenti. Se da un lato occorre fare in modo che il radon non s'infiltri negli edifici, sigillando ogni possibile via d'accesso; d'altro lato, se questo non è possibile o sufficiente, occorre evitarne la concentrazione ricorrendo alla ventilazione forzata di tutti gli ambienti più esposti compresi gli eventuali vespai realizzati sotto gli edifici. Per alcuni casi è stata anche studiata e collaudata una particolare tecnica di pressurizzazione dell'intero edificio, in modo da ostacolare sia l'infiltrazione che la concentrazione del radon nei vari ambienti.

Rimane però il fatto che dati definitivi ed incontrovertibili sui rischi reali per la salute collettiva derivanti dal radon ambientale ancora non ci sono, e di fronte a certi improvvisi gridi d'allarme e a certi piani di risanamento edilizio ed impiantistico, così prontamente predisposti ed esibiti, dubbi e sospetti sorgono spontanei. Ma dobbiamo essere moderni e, business per business, meglio questo di una qualsiasi delle cosiddette grandi opere preannunciate dal nuovo governo. Se non altro con una diffusa introduzione all'interno degli edifici scolastici di adeguati sistemi di ricambio e trattamento dell'aria la qualità di ciò che si respira nelle aule migliorerebbe sensibilmente. E già questo sarebbe un vantaggio di non poco conto. ●

media

Internet

Dove finisce la rete?

FRANCESCO DE LUCA

Profeti di sventura annunciano a breve il collasso. Ma nessuno ci crede

é

PAGINA
42

Internet è satura. Echelon ci spia, i virus ci bloccano, le catene di Sant'Antonio annegano le mailbox. Questa pazza pazza rete è sull'orlo del collasso e le "dorsali" che la sorreggono stanno per spezzarsi.

Non è facile comprendere la mole di lavoro che si muove intorno alla rete per garantirne il funzionamento. Quando da casa navighiamo, magari utilizzando un connessione regalata da una rivista, per approdare su un sito percorriamo tutta una serie di strade virtuali e più il sito è lontano e più sono le alternative possibili per raggiungerlo. La strada migliore viene definita dai "vigili" (router) che scelgono di volta in volta quella meno dispendiosa in termini di distanza, velocità e ingorghi. Un servizio indispensabile, per svolgere il quale però, ogni router deve

aggiornare continuamente l'elenco delle destinazioni raggiungibili compilando lunghissime liste con i nomi e cognomi dei router vicini. Ciascuno deve avere le idee chiare su dove si trova e chi ha intorno. Con l'aumento del traffico e dei computer collegati alla rete, queste liste diventano sempre più lunghe e tra un paio d'anni potrebbero risultare ingestibili, bloccando di fatto la rete. A testimonianza di questa tesi sono disponibili dei grafici sul sito di uno dei maggiori fornitori di connettività www.telstra.net/ops/bgp/. Appare evidente anche agli occhi del profano che dal 1994, anno in cui Internet si apre dai circuiti universitari a quelli privati, la quantità di traffico aumenta in maniera esponenziale. La crisi delle dorsali però, può essere attribuita anche alla quantità di informazioni "inutili" che affogano i nostri computer: "bufalovirus", catene di Sant'Antonio, pubblicità. Quasi un terzo dei messaggi circolanti nella mailbox non sono richiesti dai destinatari. Spesso e volentieri si tratta di proposte di investimenti favolosi, di pubblicità pornografiche (attenzione, non è necessario essere abituali frequentatori dei siti a luci rosse, basta aver fatto circolare anche per poco il proprio indirizzo di e-mail), di virus che si attaccano alla nostra rubrica di indirizzi infettando i computer di amici e conoscenti. Così come con la complicità di amici e conoscenti in buona fede, ci arrivano più copie dello stesso messaggio (con tanti segni ">" a riprova che spesso il testo non viene neanche letto) che provvedono ad informarci che sono in circolazione virus terrificanti che

attaccherebbero qualsiasi cosa si muova dentro il computer. Non c'è mai un riscontro obiettivo se non l'affermazione che "la notizia arriva direttamente da Microsoft" (o da IBM, dipende). Comune denominatore di molti di questi messaggi è la mancanza di senso critico di chi li invia che contribuisce alla moltiplicazione del fenomeno. Lo stesso vale per le Catene di S. Antonio. Molto spesso nate da storie vere, tristissime, delle quali si è persa memoria. Come quella di Craig Shergold (www.attivissimo.net/craig_shergold/craig-shergold-appeal-true-story.htm), ammalato di tumore e adesso guarito, che ha ricevuto milioni di cartoline postali grazie ad un suo appello sulla rete, ma che ora non sa come fermare l'ondata di carta che continua ad affluire; oppure come quella della famiglia di Lucia Brandani che a un anno dalla morte della loro bambina vede ad ogni messaggio rinnovato il dolore di una affannosa ricerca per una cura impossibile. È paradossale come un mezzo che consente la rapida divulgazione di un messaggio accorato, diventi poi strumento che ne stravolge il significato originale.

Alleggeriamo le (spine) dorsali della rete attraverso un uso consapevole di questo strumento. ●





FOTO MORENO GENTILI

Script

Scrittura creativa e scuola

MARIA LETIZIA GROSSI

Ci sono diversi motivi per cui la scuola, così com'è strutturata istituzionalmente, non è stata quasi mai il luogo adatto al lavoro sulla scrittura creativa

Intanto la delega sociale alla scuola, più o meno dichiarata a seconda delle epoche politico-culturali, ad *adattare* al collettivo e quindi a *uniformare* ragazzi e ragazze. Poi l'impronta intellettualistico-gentiliana che ha marcato la scuola italiana nel senso della scissione tra mente e corpo, razionalità ed emozioni. I ritmi e i modi uguali per tutti. Mentre la scrittura creativa non può che essere personale, e per ciascuna persona, coinvolge e riguarda ogni energia psichica e corporea. Non è un caso che spesso gli studenti e ancora più spesso le studentesse (anche in questa fascia d'età sono più le donne che hanno voglia e abitudine di scrivere, basti pensare ai diari scolastici arricchiti di pensieri, dediche, ricordi, desideri) seguano corsi di scrittura magari negli stessi locali scolastici, ma in altre ore, in un altro contesto, con insegnanti diversi da quelli di classe, e infine senza dover essere valutati.

Eppure... Eppure penso che sia invece importante introdurre la scrittura creativa all'interno dell'insegnamento linguistico curricolare, come una delle forme di espressione scritta, quella che dà più spazio e importanza alla lingua perché le parole non sono solo il mezzo, ma la materia stessa, il corpo, il tessuto. Quella in cui si gioca con le parole, ci si diverte mentre si tira fuori ciò che ci preme con la massima serietà. Certo, se, come s'è detto, la scrittura creativa è soggettiva e necessita di silenzio e solitudine, non si può ovviamente "insegnare" la vera e propria produzione del testo, ma si può lavorare sulla preparazione, guidando attività di osservazione e tecniche dei singoli elementi della scrittura? ritmi, personaggi, ambientazioni, lessico, strutture sintattiche, dialoghi, punto di vista, connessioni con altri linguaggi...? e, dopo, sulla rilettura insieme, tra insegnante e scrivente e ancor meglio con tutto il gruppo che partecipa al laboratorio. Queste operazioni per così dire di pre e post-produzione servono non solo all'acquisizione degli strumenti di lavoro, ma anche a render chiaro che la libertà espressiva è possibile solo all'interno di limiti esplicitati e liberamente accettati. Che è necessario, se si vuole che la scrittura *comunichi*, conciliare il rispetto del codice linguistico condiviso, e quindi la comprensibilità, con l'invenzione, e che l'ambiguità, la suggestività dei testi narrativi e poetici, atte a trasmettere emozioni, non vengano confuse con la semplice mancanza di chiarezza, che trasmette solo confusione. Soprattutto nella fase della revisione, si apre un altro elemento di crisi per la scuola e gli insegnanti: di solito ciò che s'insegna è ritenuto valido per tutti e tutte e qui invece osservazioni e suggerimenti devono necessariamente essere diversi per ciascun tipo di scrittura e ciascuno scrivente e più che insegnati *ex cathedra* possono essere assorbiti nel corso del lavoro, attaccandosi in un certo senso per contagio la sensibilità al linguaggio e al raccontare storie. ●

Sit-in

Accettare la diversità

FILIPPO TRASATTI

Il sito dell'*Académie Universelle de Cultures* propone un manuale interattivo in costruzione sulle molteplici diversità che si incontrano e si scontrano nel nostro mondo multiculturale (<http://www.academie-universelle.org/manuel/manuef.htm>). Coordinato da nomi di prestigio come Jacques Le Goff e Umberto Eco, il manuale è pensato per gli educatori (ma non solo) come strumento per avvicinare giovani di differenti età a questa tematica. Già dai capitoli previsti (1. "Differenti, ma uguali"; 2. "Questo è il mio posto"; 3. "Innesti e crogioli"; 4. "Handicap"; 5. "Uomo e donna"; 6. "La religione"; 7. "Il corpo e i valori universali"; 8. "La regola d'oro e l'intollerabile") si può capire la portata e l'interesse delle questioni in gioco. Ogni capitolo propone un'introduzione scritta in un linguaggio semplice, dei riferimenti teorici per approfondire gli argomenti, esempi e casi per suscitare la discussione e infine degli esercizi. Nelle intenzioni si tratta di un manuale aperto ai contributi dei lettori che potranno suggerire nuovi percorsi tematici e raccontare le esperienze realizzate. Iniziativa decisamente molto interessante, ma purtroppo per ora solo il primo capitolo è completo e il progetto sembra fermo da mesi.



PAGINA
43



Angela Zucconi
Cinquant'anni
nell'utopia, il resto
nell'aldilà
L'ancora del
Mediterraneo,
Napoli 2000, pp. 236,
L. 36.000

Cerco nuovi percorsi/ a minime distanze,/ oltre le solite muraglie./ Percorsi sottili di ragna,/ nel piano paziente e leggero/ che solo a fili pare che s'intrichi. (Maurizio Cucchi, Ragna in *L'ultimo viaggio di Glenn*, Mondadori, 1999).

Molti ricordano le storie ascoltate da piccoli. Ma ci sono storie che non abbiamo ascoltato perché eravamo troppo piccoli e quando sarebbe stato bello star lì a meravigliarsi s'era già troppo grandi. Ci vuole un piano paziente che ci riporti in uno spazio nuovo del quale ci siamo nutriti, senza neppure saperlo. La storia è strana: si svolge su piani intrecciati, paralleli, contorti. Lo sguardo della memoria, con la sua lanterna magica, cerca un senso agli avvenimenti: ci si volge da molti lati. C'è chi cerca nel passato una consolazione o, peggio, la legittimazione di un potere; chi ha occhi solo per il futuro e presto dimentica le sue radici ritrovandosi vuoto. Ma c'è chi,

Senza nostalgie, senza idealismi

STEFANO VITALE

Una storia che ci trascina nel futuro del passato, nell'utopia non ancora realizzata che cerca un'eredità e che appartiene ad un futuro non liquidato della Storia

raccontando la sua propria *storia*, ci trascina nel futuro del passato, nell'utopia non ancora realizzata che cerca un'eredità e che appartiene ad un futuro non liquidato della *Storia*. Si può così stabilire un rapporto fecondo col passato, senza nostalgie, ed illuminare il futuro, senza idealismi. Naturalmente non si potrà fare a meno né dell'emozione, né del disincanto, né della lucida analisi e dell'incanto che da essi si sprigionano. Leggere questo libro è un'esperienza di questo tipo. Tanto più per quella parte della mia generazione di quarantenni che non si è mai riconosciuta *ieri* né nella logica dello sfruttamento capitalistico, né nell'esperienza totalizzante del Partito, che non accetta *oggi* né l'omologazione della globalizzazione liberista, né il localismo integralista. Semplicemente perché sono forme complementari. Abbiamo voglia di altra aria, di altre strade ed esperienze. Angela Zucconi, senza pregiudizi, sta su questo versante delle cose. Delle cose perdute, appunto, che poste in una nuova prospettiva assumono nuovo senso e valore. Qui c'è spazio per una concezione del volontariato radicato nella costruzione di un costume democratico intessuto di partecipazione attiva dei cittadini alla propria vita quotidiana. Solidarietà *nel* civismo delle istituzio-

ne e non *contro* di esse. Può sembrare incredibile oggi, ma l'esperienza delle colonie di vacanza cui i Cemea davano un forte impulso in quegli anni, trova un suo dirompente valore proprio in questa prospettiva. Qui è forte l'idea che la democrazia deve partire «dall'educazione della gente casa per casa»: Angela Zucconi non aveva paura dei centri sociali, luoghi in cui promuovere, ieri come oggi, «il seme della convivenza civile». Legata alle esperienze di comunità promosse da Adriano Olivetti, si è trovata a fianco di Guido Calogero, Manlio Rossi-Doria, (legati alla cultura azionista e laica di stampo socialista), Ebe Flamini, Cecrope Barilli, (riferimenti per il Movimento di Collaborazione Civica, la cui storia comincia così ad essere scritta, e per i Cemea, movimento educativo e formativo) Rocco Scotellaro (esempio di una visione attiva del meridionalismo impegnato) per organizzare iniziative di partecipazione civile, sin dalla fine della guerra, in Italia e all'estero. Quest'azione paziente è volta alla conquista di un protagonismo dei cittadini: esperienze concrete nel quale abbia un valore la *decisione* ed il *modo nel quale* la decisione è assunta. La mediazione della rappresentanza democratica non viene certo negata, ma il lavoro formativo è indirizzato verso

l'assunzione diretta di responsabilità del proprio spazio civile. Inevitabilmente si scontra con le politiche assistenziali demagogiche ed opportunistiche degli anni cinquanta e sessanta, con la progressiva confessionalizzazione delle istituzioni sociali, con lo svuotamento di senso delle strategie di formazione degli adulti. Combattere l'analfabetismo, il sentimento di indifferenza nei confronti del territorio, di frammentazione ed emarginazione che caratterizzava vasti strati sociali dell'Italia del dopoguerra sono questioni molto più vicine di quanto si possa pensare: la progettazione partecipata *ante litteram* di Angela Zucconi chiede ai cittadini di essere interpreti dell'ambiente in cui vivono. Ciò significa valorizzare una competenza che le politiche non attribuiscono ai destinatari dei processi sociali: quella di *"abitare"* un determinato campo. L'interesse del lavoro sociale è dunque quello del processo che fa interagire le persone tra loro nella vita materiale concreta. Non c'è spazio per cambiali in bianco o contratti unilaterali. Persino nella concezione dell'esperienza delle 150 ore per gli adulti la sua concezione è innovativa: «ci era molto chiaro il fine dell'istruzione di base: utilizzare quello che si sa e creare una piattaforma per poter continuare a studiare. A questo fine le fonti delle conoscenze sono più importanti delle conoscenze stesse. L'allenamento mentale (...) era più importante del sapere» (p. 208). Una notazione personale: ho partecipato alla commemorazione dei dieci anni della scomparsa di Cecrope Barilli. Eravamo a Sermoneta, nell'austero e magico castello. Qui Angela Zucconi, coi suoi compagni, organizzava stage di educazione civile col Mcc ed i Cemea. Ho conosciuto Barilli e molti di coloro che di lì sono passati: Alba Sasso, Ettore Gelpi, Giuseppe De Rita..., persone molto diverse tra loro che grazie alla testimonianza di Angela Zucconi ritrovo riunite da un filo che fa parte, tra gli altri, della storia di coloro che *resistono* ●

La guerra fredda spiegata ai ragazzi

CESARE PIANCIOLA

Che cos'è stata la guerra fredda e perché il suo fantasma continua a ossessionarci? Due strumenti per l'insegnamento della storia della seconda parte del Novecento

Federico Repetto, *Il confronto Est-Ovest. La guerra fredda 1945-91 e il crollo del comunismo sovietico. La fine del bipolarismo e l'avvento dell'economia globale*, Beppe Grande editore, Torino 2001, pp. 217, L. 14.000

Bruno Bongiovanni, *Storia della guerra fredda*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 167, L. 18.000

due volumetti mi sembrano utilissimi per lo svolgimento del programma di storia sul Novecento e sono in qualche modo complementari: il primo? dedicato a Renato [Solmi] «maestro d'impegno civile e culturale»? è scritto da un insegnante di storia e filosofia di liceo che dichiara di essersi rifatto soprattutto a Scipione Guarracino e a Eric Hobsbawm per costruire una sintesi esplicitamente rivolta agli studenti

(anche i titoletti in margine, le chiare cartine, la sobria bibliografia ragionata, l'indicazione di siti Internet sottolineano la finalità didattica); il secondo è scritto da un universitario, storico di professione con una particolare capacità di comunicare anche ai non specialisti, autore di noti e apprezzati studi, tra cui *La caduta dei comunismi*, Garzanti, Milano 1995 e il recente *Da Marx alla catastrofe dei comunismi. Traiettorie e antinomie del socialismo*, Unicopli, Milano 2000.

Il libro di Bongiovanni è più specificamente centrato sul periodo 1946-1975 (guerra fredda vera e propria fino alla morte di Stalin nel 1953 e sua seconda fase fino alla Conferenza sulla sicurezza e la cooperazione europea di Helsinki nel 1975, pur permanendo la politica dei blocchi ancora oltre, fino al crollo dell'URSS): «Che cosa è stata insomma la guerra fredda? Certo, un costante e insieme discontinuo, succedersi di eventi, e di strategie, lungo la seconda metà del XX secolo. Non è stata in nessun modo l'intera seconda metà del XX secolo nel suo complesso, come ha preteso talvolta la discussione massmediologica del decennio 1991-2001[...]». Il libro di Bongiovanni è attento a distinguere, a far vedere la complessità dei processi, a delimitare l'oggetto d'indagine.



Eppure il confronto est-ovest può utilmente essere a scuola anche una griglia di lettura più complessiva e un modo di orientarsi unitario che tiene insieme gli aspetti italiani e internazionali della storia recente. Il libro di Repetto risulta così un riepilogo ragionato e per nulla bignamesco della storia dell'ultimo cinquantennio che ha come filo conduttore l'affermazione, il consolidamento e poi la crisi del nucleo ideologico «Noi contro Loro, il Bene contro il Male», con conseguente demonizzazione del nemico, che è durato quasi mezzo secolo e non è ancora completamente defunto dal momento che la vulgata neoliberista mantiene in vita l'aspetto ideologico della guerra fredda e il fantasma di un «Loro totalitari e comunisti» contrapposto a un «Noi liberali e liberisti» viene riproposto ossessivamente in ogni campagna elettorale, nonostante l'evidente scomparsa dei comunismi dal nostro orizzonte storico.

Un particolare interesse analitico è riservato da Repetto all'intreccio tra politica e mondo

dei media, di cui si occupa da molti anni. Ritaglio una sola citazione: «il mondo dei balocchi multimediale (immagini, videoclip musicali, videogame, ecc.) è un prolungamento del "tutto quanto fa spettacolo" della tv. La generazione di americani che ormai si riversa in massa sui multimedia e su Internet è quella che è uscita da quasi due decenni di desindustrializzazione e di depoliticizzazione spinte, ed è afflitta da un notevole analfabetismo di ritorno e da un abbassamento del livello culturale medio. Non basta l'astratta libertà di scelta, ma è necessaria una *formazione di base culturale e scientifica* che permetta di selezionare informazioni politiche e commerciali con un minimo di competenza e di sensi critico». Benché Repetto ritenga che i sistemi scolastici europei abbiano ancora sufficienti risorse per la formazione critica delle nuove generazioni, noi ci chiediamo col vecchio barbuto se non si debba, o se non si dovrà presto dire, *De te fabula narratur*. Naturalmente speriamo di no. ●

Alessandro Mariani, Foucault: per una genealogia dell'educazione, Liguori, Napoli 2000, pp. 236, L. 23.000

Già autore di un libro di studi e di interviste sul filosofo francese (*Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997, da me recensito su *écologie* vecchia serie, N. 53), Alessandro Mariani prova ora a leggere l'opera di Foucault nella prospettiva di una critica genealogica della pedagogia. Compito arduo in quanto Foucault non considerava la scienza dell'educazione uno strumento del potere da ricondurre a un livello genealogico autonomo. La pedagogia di e secondo Foucault è stata, quindi, ricercata dove il pensatore francese l'ha nascosta e, di conseguenza, snidata tra le pieghe (e le piaghe) delle strategie di potere in cui si è annidata alla ricerca di una legittimazione di verità. A tale proposito Mariani scrive: «Se, da un lato, il concetto di sapere-potere si è rivelato come la chiave di volta da cui affrontare le strategie (pedagogiche e antipedagogiche) dei rapporti di potere e di quelli interpersonali, dall'altro il tema della scuola è divenuto un pretesto al fine di produrre una elaborazione epistemologica delle pratiche educative: un modo per convogliare il sapere pedagogico ri-pensandolo nel discorso psichiatrico, medico, giuridico, politico, ecc.» (p. 17). Non storia, ma teoria e sistema dell'educazione sono gli oggetti di una ricostruzione dei processi mediante i quali i soggetti divengono tali e vengono ad essere formati dal discorso di potere che li investe. Tale processo ri-formativo dei soggetti è frutto del discorso di verità che il potere assume come proprio e che diventa, attraverso le strategie disciplinari che lo sostanziano, patrimonio comune dei corpi e delle anime che ne subiscono l'assalto. In sostanza: il potere — spiega Mariani — non è solo l'esercizio del disciplinamento dei corpi "docili" che si piegano masochisticamente di fronte ad esso o che gli resistono. Nell'aver ridato voce all'analisi di Foucault e nella dimensione originale che gli ha permesso di assumere a livello di analisi genealogica, risiede, dunque, l'importanza di una proposta che vorrebbe ridare potere ai soggetti in un'epoca in cui essi sembrano averlo definitivamente perso.



Una recensione più ampia del libro è pubblicata sul sito web di *écologie* (www.scuolacomio.com/ecologie).

GIUSEPPE PANELLA

Rabia Abdessemed, La gatta di maggio. Racconti algerini per un'educazione ai diritti umani, Cres Edizioni Lavoro, Roma 2001, pp. 214, L. 25.000

«Oggi felicità è sopravvivere». «La mia vita è in sospenso». «Non facciamo più progetti, né a breve, né a lungo termine. Vivacchiamo cercando di apparire normali». Dice Rabia Abdessemed in un'intervista, sulla sua vita quotidiana ad Algeri, raccolta da Pinella Molina Picco la traduttrice, dal francese, dei tredici racconti che aprono il 10° quaderno di "Crescendo", la collana di innovazione didattica del Cres - Centro ricerca educazione allo sviluppo di Mani Tese. Scritti in epoche diverse, i racconti, descrivono la «tormentata realtà dell'Algeria», cogliendo gli orrori quotidiani e la sofferenza per «l'impossibilità di una normale vita sociale», con stile sobrio e asciutto, con spirito laico e soprattutto, con sguardo di donna. E sono in prevalenza donne le protagoniste delle storie su drammi passati (la colonizzazione, la delusione per il fallimento della rivoluzione) e presenti (i massacri degli integralisti, l'oppressione delle donne) del paese maghrebino. La seconda parte del libro (curata da Anna Di Sapio, Rita Di Gregorio, Tina Bianco, Dunia Martinoli, Pinella Molina Picco) raccoglie alcune proposte di itinerari didattici interdisciplinari per la terza media, il biennio e il triennio delle superiori: La rivoluzione tradita; Il colonialismo; Il percorso delle donne; Il ruolo dell'artista; Gli stereotipi su arabi e musulmani; Riflessioni di tipo linguistico sulla comunicazione del "colonizzato" e del "colonizzatore" (a partire dal racconto *La gatta di maggio* che

dà il titolo al libro e che è pubblicato anche in francese), Lettura comparata del racconto *I diavoli* e il buon Dio e del libro di Giuliana Sgrena, *La schiavitù del velo. Voci di donne contro l'integralismo islamico*, Manifestolibri, Roma 1995; Analisi del rapporto tra la nostra cultura artistico-figurativa e quella islamica. L'ultima parte del libro presenta alcuni materiali di documentazione e servizio, tra cui un capitolo sull'educazione ai diritti umani, una scheda sulla situazione storico-politica dell'Algeria, una sulla letteratura algerina, bibliografia, filmografia e sitografia tematiche.

CELESTE GROSSI

Sigrid Loos, Ute Hoinkis, Handicap? Anche noi giochiamo, EGA, Torino 2001, pp. 121, L. 16.000

"I palloncini volanti", "Un cielo pieno di oggetti"... i nomi di questi giochi evocano un'atmosfera di leggerezza e di libertà, in cui anche chi è costretto su una sedia a rotelle o ha difficoltà di movimento può sentirsi "magicamente" più libero. Sono attività comprese nel capitolo dedicato allo sviluppo della motricità, in questo bel libro in cui le autrici presentano numerosi giochi, sperimentati "sul campo" con disabili ed anziani mentalmente disturbati. Le altre sezioni riguardano lo sviluppo delle interazioni personali, della percezione sensoriale, della fantasia, della cooperazione e di alcune elementari capacità di apprendimento. Ogni gioco è descritto in modo ampio e dettagliato, le varianti, inventate da animatori e partecipanti, sono auspicabili, tenendo però presente che, nella realizzazione, sono necessarie precisione ed accuratezza. Il disabile, come tutti, ha voglia di giocare e divertirsi, di conoscere e di esprimersi e inoltre le attività ludiche lo aiutano nello sviluppo psicofisico. Il movimento stimola l'apparato vestibolare, ed apre le porte agli input sensoriali

Teatro dell'Oppresso

Giolli - Centro di ricerca su Teatro dell'Oppresso e coscientizzazione ha organizzato per il prossimo autunno una serie di interventi rivolti anche a insegnanti e studenti.

Il 21 settembre a Thiene (Vicenza) sarà rappresentato lo spettacolo *Peer... messo! Il rischio al tempo dell'Aids*. Sono previste anche repliche per le scuole superiori.

Il 22 - 23 settembre a Reggio Emilia, si svolge uno stage sulla progettazione di interventi di Teatro dell'Oppresso.

Il 22 - 23 e il 29 - 30 settembre a Rovigo, promosso dal Centro Servizi al Volontariato Provinciale, si tiene lo stage di formazione e riflessione su Immigrazione e razzismo e conflitti sociali per la ricerca di alternative di gestione non violenta dei conflitti. Il corso è aperto a insegnanti, operatori sociali, studenti e esponenti di associazioni.

Si tiene a Taranto il secondo anno di Formazione di base nel Teatro dell'Oppresso. Sono previsti 9 stage, uno su ciascuna delle tecniche base del metodo (6-7 ottobre, 3-4 novembre, 15-16 dicembre, 19-20 gennaio 2002, 2-3 febbraio, 2-3 marzo, 27-28 aprile, 11-12 maggio, 15-16 giugno).

Giolli - Centro di ricerca su Teatro dell'Oppresso e coscientizzazione, viale Carducci 113, 57121 Livorno, tel./fax 0586.42431, e-mail giolli.tdo@tin.it, http://www.peacelink.it/users/giolli/

a cui il cervello deve reagire adeguatamente. Il miglioramento della percezione sensoriale è molto importante anche perché una percezione disturbata può causare comportamenti disadattati, ritardi e disturbi di concentrazione. Il gioco è un dialogo permanente tra corpo, mente e spirito e, se si svolge in un clima di sicurezza, accettazione e comprensione, possibilmente in gruppi misti di disabili e non, soddisfa bisogni profondi delle persone interessate e realizza l'obiettivo dell'interazione sociale, di cui si giovano anche i "normali" che hanno modo di sviluppare l'empatia e l'accettazione della diversità.

I suggerimenti di Sigrid Loos e Ute Hoinkis rappresentano, dunque, un valido contributo per di chi opera nel delicato settore dell'handicap.

MINNY CAVALLONE

Le storie di Giufà

GIUSEPPE PONTREMOLI

Sono piccoletto e ho la barba, dico serenamente allorché debba indicare come individuare nella folla di una stazione ferroviaria, un aeroporto, una piazza a qualcuno che non m'abbia mai visto. So bene, evidentemente, quanto poco esclusive siano le suddette peculiarità, ma proprio non saprei che altro dire, trattandosi delle quasi sole certezze che ho in dotazione sul mio conto. E così, una volta che con dei bambini di prima elementare si camminava camminava beatamente nel vasto mare dei segni e dei sogni del diventare grandi, non ho esitato, probabilmente anche per rinforzare il tentativo di liberare le differenze, ad avventurarmi nel dire che crescendo si poteva arrivare pure ad essere bassi come me. Sarà anche perché mi trovavo in piedi e lui, ancor più che seduto, sdraiato sulla sua seggiolina; il fatto è che Samuele, uno dei più minuscoli seienni che mai mi sia accaduto di incontrare, strabuzzando gli occhi e con una smorfia indignata ad ampio spettro, contro lo scherzo l'imbroglio e la menzogna, sentenziò: «Ma cosa dici? Tu sei alto!».

Non intendo dilungarmi sull'emozionante, ricchissimo dibattito filosofico che ne seguì; né intendo crogiolarmi nell'evocazione dello spessore delle prodigiose architetture narrative di William Faulkner o del *Rashomon* di Akira Kurosawa o dei *Viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift. Intendo solo accennare e ammiccare a quanti e quali cieli e terre si dispieghino nelle trame dei rapporti tra alto e basso.

E così, volendo parlare di Giufà, preso dall'entusiasmo per l'uscita presso Sellerio di *Le storie di Giufà*, a cura di Fran-

cesca Maria Corrao e con una nota di Leonardo Sciascia (ma sarebbe stato più corretto dire che si tratta di una nuova edizione di *Giufà. il furbo, lo sciocco, il saggio*, Oscar Mondadori 1991), non mi limiterò a ricordare che a lui si sono rifatti scrittori come lo stesso Sciascia, Giambattista Basile (il suo Vardiello è Giufà), Gesualdo Bufalino, Italo Calvino, Francesco Lanza, Nino Martoglio, Grazia Deledda, Giuseppe Bonaviri, ma partirò addirittura da Alessandro Manzoni.

Egli infatti, in un discorso pubblicato postumo nel 1850, diceva: «Un mio amico, di cara e onorata memoria, raccontava una scena curiosa, alla quale era stato presente in casa d'un giudice di pace in Milano, val a dire molt'anni fa. L'aveva trovato tra due litiganti, uno de' quali perorava caldamente la sua causa; e quando costui ebbe finito, il giudice gli disse: avete ragione. Ma, signor giudice, disse subito l'altro, lei mi deve sentire anche me, prima di decidere. È troppo giusto, rispose il giudice: dite pur su, che v'ascolto attentamente. Allora quello si mise con tanto più impegno a far valere la sua causa; e ci riuscì così bene, che il giudice gli disse: avete ragione anche voi. C'era lì accanto un suo bambino di sette o ott'anni, il quale, giocando pian piano con non so qual balocco, non aveva lasciato di stare anche attento al contraddittorio; e a quel punto, alzando un visino stupefatto, non senza un certo che d'autorevole, esclamò: ma babbo! non può essere che abbiano ragione tutt'e due. Hai ragione anche tu, gli disse il giudice».

Il giudice di cui racconta Manzoni è Giufà, come si scopre

in una storia non compresa nel libro di Francesca Corrao. Non compresa perché questo bellissimo libro è solo una campionatura delle storie di Giufà (19 siciliane, 32 arabe, 20 turche), che sono innumerevoli e provenienti dalla cultura orale di tutto il Mediterraneo.

Anche il nome "Giufà" è esemplificativo, essendo questo il nome usato in Sicilia; lo stesso personaggio si chiama Guhâ nei paesi abi, Giucca in Toscana, Giuffah in Sardegna, Giocha per gli ebrei sefarditi, Zha in Marocco, Gawhâ in Nubia, Ben Sikran nel Sub-Sahara, Abu Nuwas in Siria e Iraq, Djuha in Algeria e Tunisia, Djocha in ebraico, Guhî in Persia, Giucà a Trapani e nelle comunità albanesi, Nasreddin Hoca in Turchia (ma raccontano di lui anche Jacob e Wilhelm Grimm con "Gianni Testafina", Aleksandr N. Afanasjev con "Un idiota patentato" nelle *Antiche fiabe russe* e Lev Tolstoj con "Lo sciocco" nel primo de *I quattro libri di lettura*). E a Giufà è significativamente e giustamente ricorso Italo Calvino, che ha inserito sette sue storie nelle *Fiabe italiane*, così annotando: «Il gran ciclo dello sciocco, anche se non è fiaba, è troppo importante nella narrativa popolare anche italiana perché lo si lasci fuori. Viene dal mondo arabo ed è giusto che scelga a rappresentarlo la Sicilia, che dagli Arabi direttamente deve averlo appreso. L'origine araba è anche nel nome del suo personaggio: Giufà (talora Giucà, anche nei luoghi di dialetto albanese), lo sciocco a cui tutte finiscono per andar bene. Oltre alla tradizione di Giufà ho tenuto presente il quasi omonimo Giucca, toscano e *Er matto*, romano. Si ricordino anche "il pazzo", mantovano, *Tonin*

mato, triestino, *El stupido*, dalmata, *Turlulù*, trentino e i sette matti da Gello, toscani».

«Lo sciocco a cui tutte finiscono per andar bene» è una buona sintesi, anche se le sue manifestazioni sono molto più variegate. Giufà infatti è di volta in volta ladro, giudice, padrone, servitore, mercante, contadino, e, come dice Francesca M. Corrao nel suo importante saggio a chiusura del libro, «agisce sempre per capovolgimenti e, nell'accostare ordini incompatibili tra di loro, può trovarsi in una situazione che fa emergere l'aspetto simbolico o mitico del suo carattere (...). Si mostra sempre per quello che non è e lascia il dubbio che sia quello che non appare». Inoltre, a seguirne le vicende ci si addentra in una dimensione onirica e si finisce con l'aver la sensazione di inseguire una forza ideale che supera ogni ostacolo». Francesca Corrao analizza accuratamente le differenze che intercorrono tra i vari "Giufà" e, molto opportunamente, dice che «mentre nei paesi musulmani i racconti di Guhâ o di Nasreddin possono ancora essere annoverati tra le letture preferite dai giovani, nella nostra cultura quelli di Giufà sopravvivono esclusivamente nel ricordo degli adulti e nelle ricerche degli studiosi».

È vero, ma questo altro non è che una ulteriore conferma di quanto accidiosa sia la nostra cultura. Ogni volta che vado in una biblioteca o in una scuola a raccontare storie, non evito mai di raccontarne diverse dei vari Giufà. Piacciono moltissimo. Credo che sia perché ai bambini piace ridere e camminare camminare per i cieli e le terre del paradosso e del sogno. ●



l'ab- bona- men- to a école

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

Attivazione immediata:
tel. 031.571930.

école

www.scuolacomo.com/ecole