

# Lezioni americane

CELESTE GROSSI

«È vero che il centrosinistra, ma non soltanto D'Alema, ha risposto ai cambiamenti intervenuti nella società italiana accettando anche per la scuola i paradigmi del liberismo. Ma noi quali paradigmi proponiamo? Gran parte della sinistra considera il liberismo una necessità. Io no.», ha detto Rossana Rossanda nel suo intervento al convegno *Una scuola per la cittadinanza. Confronto a sinistra* (organizzato a Firenze, il 24 e 25 febbraio scorsi, per iniziativa di Ars - Associazione per il Rinnovamento della Sinistra e del Comitato di Firenze Per la Scuola della Repubblica, [www.perlascuolapubblica.com](http://www.perlascuolapubblica.com)).

Il laburista Tony Blair, invece, sì.

Il premier britannico ha presentato, in vista delle elezioni della prossima primavera, una proposta per una scuola superiore rinnovata che si intitola *Costruire sul successo*. Abbandonata l'idea di un sistema scolastico «free and for all», i più «moderni» principi ispiratori della riforma sono: canalizzare precocemente «le scelte» scolastiche (gli studenti verranno indirizzati, già a undici anni, verso differenti scuole superiori in base alle «attitudini dimostrate»); specializzare l'offerta formativa (il 46% delle scuole superiori entro il 2006 dovranno diventare scuole speciali); premiare il talento con l'istituzione di una accademia per studenti dotati; privatizzare, affidando in gestione scuole pubbliche ad aziende private con contratti rinnovabili oltre il limite attuale di sette anni.

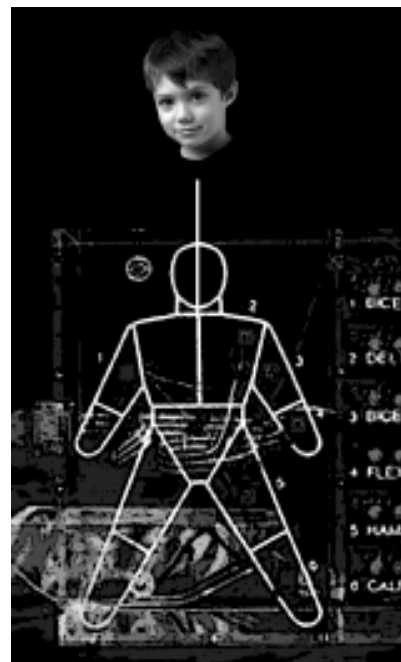
A proposito di privatizzazione dell'istruzione, a Blair non sono servite le lezioni che vengono dagli Stati Uniti — dove i tentativi di introdurre il buono scuola sono stati respinti dagli esiti di referendum in California, Michigan, Washington, New Mexico, Rhode Island, Colorado, Arizona — e dal Canton Ticino, dove il 18 febbraio tre votanti su quattro hanno detto no al ticket scolastico a favore delle famiglie con figli iscritti alle scuole private.

Ma le elezioni in primavera ci saranno anche in Italia.

E laicità e scuola pubblica sono temi dell'agenda politica sui quali auspichiamo che le proposte delle destre e del centro sinistra riescano chiaramente a differenziarsi. È ancora Rossana Rossanda ad affermare che «il sistema scolastico è lo specchio di come le generazioni trasmettono alle successive la loro propria memoria, la propria esperienza e la propria proposta» e si interroga sul «che cosa crediamo di dover proporre, alla fine del secolo XX, degli ideali repubblicani di libertà, uguaglianza e fraternità che sono la base dalla quale è partito il socialismo, e sono l'opposto della civiltà di mercato? Finché non lo diremo, con fermezza e umiltà, non saremo credibili».

Noi invece ci interroghiamo su questioni di meno alti principi: cosa sono andati a promettere a Angelo Sodano, Segretario di Stato del Vaticano, i nostri futuri governanti, in cambio di benedizioni elettorali? Un nuovo Concordato sulla scuola?

L'attacco alla laicità dello Stato e della scuola è già in atto. Nella mozione approvata dai partecipanti al Convegno *Il Novecento in Italia: un secolo laico?* (Torino 26 febbraio, promotori Comitato Torinese per la Laicità della Scuola, Centro Studi Piero Gobetti, Istituto di Studi Storici Gaetano Salvemini), si solleva una preoccupazione: «sembra che per i curricoli della nuova scuola di base si definisca un'ipotesi di orario che prevede l'insegnamento della religione cattolica all'interno delle 30 ore curricolari» e si formula l'augurio «che nella nuova scuola che sta nascendo dalla legge del riordino dei cicli l'insegnamento della religione cattolica trovi una chiara collocazione extracurricolare, rispettando i principi di laicità che sono alla base della nostra Costituzione e sono garanzia per la libertà di tutti». ●



## I primi passi (indietro) di Bush

PINO PATRONCINI \*

**Apparentemente, Bush vuole rafforzare sia il sistema scolastico pubblico che l'alternativa della scuola privata. Ma gli americani hanno compreso molto bene la contraddizione tra botte piena e moglie ubriaca. E il finanziamento alle scuole private non piace nei sondaggi, soprattutto nella forma del buono scuola**

Mercoledì 24 gennaio, *Sole 24 Ore*, titolo: "Riforma scolastica, primo passo di Bush". Il nuovo presidente americano, uscito dai "troubles" dei contestatissimi conteggi elettorali e smaltiti i postumi della festa d'insediamento, per prima cosa si affretta a mettere in atto le sue promesse elettorali in materia scolastica. D'altra parte la scuola aveva rappresentato una parte non secondaria del programma del partito repubblicano. In America, come in Italia d'altronde, si è sempre pronti a puntare il dito sui difetti delle istituzioni educative, che certo di difetti ne hanno sempre molti, anche perché sono sempre sottoposte, volenti o nolenti, alla sfida delle mutazioni socioculturali. Mai che a tanti vati della "new economy" e della società della conoscenza venga in mente che questo contratto sociale non sia leggibile solo a senso unico e che, quindi, non tutti i difetti risiedano nella scuola, ma possano anche venire da altri soggetti culturali e non. Mai che ai vati del liberismo venga in mente di prendere per le corna l'informe sociale: sanno bene che è un Proteo inafferrabile, per cui è meglio un'istituzione bella visibile e ben individuabile per far bella figura come "ca-

stigamatti". E così la scuola è diventata uno dei punti centrali della competizione tra Bush e Gore. Al punto che pochi mesi fa la rivista *Time* è uscita col titolo "Chi è il presidente della scuola?"

### **Il fascino indiscreto del merito individuale**

Ma quali sarebbero a questo punto le misure di riforma con cui Bush «mira a salvare — sono parole del *Sole 24 Ore* — un sistema pubblico pericolante, ma anche a rafforzare l'alternativa della scuola privata»? Che sarebbe poi come dire avere la botte piena e la moglie ubriaca, contraddizione che, come vedremo in seguito, gli americani hanno compreso molto bene.

«Il piano di Bush punta a responsabilizzare le singole scuole. I fondi federali saranno legati ai risultati. Aumenteranno i controlli e le verifiche. Le scuole che mostreranno di aver fatto progressi saranno incoraggiate e finanziate. Quelle che non faranno progressi saranno punite, ovvero non riceveranno soldi dal governo federale e rischieranno di chiudere». Già così ce ne sarebbe abbastanza da far rizzare i capelli. Sono cose che, in maniera magari un po' più lar-

vata, si sono sentite anche da noi. Ma invito i lettori a non soffermarsi alla prima impressione e a considerare che stiamo parlando degli Stati Uniti e in quel contesto alcune concezioni hanno una valenza diversa che da noi. Occorre, per così dire, fare le dovute proporzioni.

La questione è un'altra ed è che il premio alle scuole non era nei programmi dei repubblicani, ma piuttosto in quello dei democratici o per lo meno di alcuni loro candidati. Infatti sul *New York Times* del 10 aprile dell'anno scorso si poteva leggere: «... la versione della retribuzione di merito che il sindaco Rudolph Giuliani propone, che ricompenserebbe i nostri insegnanti con premi basati sui risultati dei loro studenti, ha provocato tumulti politici in altri sistemi scolastici, e il suo impatto sul rendimento degli studenti, dicono gli esperti, resta abbondantemente non dimostrato. (...) L'avversaria di Giuliani nella corsa al Senato, Hillary Rodham Clinton, ha detto la scorsa settimana che lei avrebbe sostenuto piani di retribuzione del merito che riguardassero l'intera scuola, piuttosto che individuare insegnanti isolati, un'idea che sostengono anche alcuni sindacati».

D'altra parte, fin dal secolo scorso quando in Inghilterra si cominciò a ricorrere a questi metodi, queste idee di una retribuzione legata alla prestazione del docente o meglio ancora al rendimento dello studente ha fatto ciclicamente capolino. Lo stesso *New York Times* cita la vicenda della contea di Texarkana, nell'Arkansas, dove nel 1989 si avviò un progetto per cui sarebbero stati incentivati tutti gli insegnanti che avessero prodotto l'incremento dei punteggi nei test e anche agli alunni sarebbero stati dati premi in natura (radioline, dischi ecc.). Il progetto che si avvaleva della collaborazione di agenzie di valutazione private, fu subito imitato, ma tutto finì in uno scandalo quando le agenzie furono sorprese a svelare i test. In Kentucky nel 1997 un altro progetto che prevedeva premi sia alle scuole che ai docenti produsse una vera propria inflazione di classificazioni e fu abbandonato. Infine nel 1999 un ultimo tentativo in questo senso della municipalità di Los Angeles si è infranto contro la resistenza dei sindacati. In sostanza si può dire che le politiche del merito individuale anche nella meritocratica, o presunta tale, America sono talmente impopolari

# Oggi in America, contro ogni previsione e ad onta dei luoghi comuni che si sentono a casa nostra riguardo a quel paese, solo 6 stati su 50 praticano qualche forma di finanziamento alle scuole private e solo 2 nella formula del buono scuola

che Bush ha dovuto ripiegare sulla più mite misura della valutazione delle scuole, sostenuta dai suoi avversari. Ma si può anche dire che, fatte le dovute proporzioni, in America, come in Italia nella vicenda del "concorso", a due diverse visioni del mondo o, per lo meno, a due diverse disponibilità rispetto alle sue contraddizioni, corrispondono due diversi atteggiamenti in merito alla faccenda. E allo stesso modo si può dire che per la valutazione individuale sono tempi duri se in Italia il concorso è stato bloccato nel modo che sappiamo, in Gran Bretagna il "Performance Related Payment" è fermo per un ricorso procedurale avanzato dalla National Union of Teachers e negli Stati Uniti persino i repubblicani hanno abbandonato il merito individuale a favore di quello collettivo di scuola.

## Scuola cattiva e buono-scuola

Anche sull'altro punto qualificante del programma scolastico repubblicano, quello del buono scuola per le famiglie che mandano i figli alle scuole private, Bush ha dovuto fare macchina indietro. Scrive il *Sole 24 Ore*: «Bush ha già dato un primo segno di disponibilità ai democratici, proponendo che i "voucher" entrino in vigore solo dopo due anni che la scuola pubblica locale si sia dimostrata incapace di migliorare per due anni consecutivi». Disponibilità verso

chi? Secondo il *Sole 24 Ore* verso i democratici: quelli intransigenti contro il buono scuola come Ted Kennedy, e quelli più possibilisti come John Liebermann. Ma la realtà è probabilmente un'altra: è che il buono scuola ha subito in questi anni sonore batoste presso l'opinione pubblica americana. Molti giornali italiani hanno riportato la notizia secondo cui nel giorno stesso delle elezioni presidenziali in California un referendum (gli americani non fanno tutte le questioni che si fanno da noi circa la coincidenza delle scadenze elettorali!) aveva sonoramente sconfitto l'ipotesi di introdurre il buono scuola in quello stato. Ma quello della California non è stato l'unico caso. Nella stessa giornata, in un analogo referendum, an-

che nel Michigan gli elettori anti-voucher hanno vinto (2-1) una partita in cui i pronostici li davano perdenti. E non è tutto: negli stati di Washington, New Mexico (dove un "voucher plan" era già stato respinto dal parlamento locale), Rhode Island, Colorado e Arizona il corpo elettorale ha invece approvato significativi aumenti di finanziamento alle scuole pubbliche. Ad onta del cattivo funzionamento di molte scuole pubbliche americane, pretesto della campagna repubblicana per il buono scuola, il movimento anti-voucher si sviluppa favorito, secondo la rivista *Time*, dal fatto che l'attuale generazione di genitori è cresciuta nelle scuole pubbliche in un periodo in cui queste godevano di grande fiducia. Sicché oggi in America, contro ogni previsione e ad onta dei luoghi comuni che si sentono a casa nostra riguardo a quel paese, solo 6 stati su 50 praticano qualche forma di finanziamento alle scuole private e solo 2 nella formula del buono scuola. Ci sono stati, come l'Illinois, dove si detraggono spese per l'istruzione sia pubblica che privata, ma poiché la detrazione deve coprire il



25% delle spese, la detrazione piena l'hanno solo coloro che pagano le rette delle scuole private. Come dire che qualche nostro Consiglio regionale non ha inventato niente di nuovo! In Arizona si possono detrarre donazioni fatte ad uso educativo, ma siccome queste non possono essere per i propri figli, ecco che si crea una specie di scambio di favori. Nel Vermont, piccolo stato montuoso, c'è una specie di buono scuola per i paesi di montagna perché chi vi abita si arrangi a trovare qualcuno che insegni ai propri figli.

La Florida, dove il governatore è il fratello del presidente, è invece lo stato in cui si era avviata la sperimentazione del progetto che i repubblicani volevano imporre al paese: 3 o 4 mila dollari alle famiglie i cui figli abbiano avuto due anni di risultati negativi per poter risolvere i problemi iscrivendoli alla scuola privata, un modo tutto americano di risolvere i problemi di tutoraggio, recupero, assistenza. Non a caso, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, secondo i sondaggi l'appoggio a tali progetti è più forte nei ceti "poveri": negri e soprattutto "latinos" cattolici, anche per problemi di identità culturale, dal momento che la maggior parte delle scuole private sono cattoliche. Ma in

Florida il numero di domande è stato così alto che tutto si è risolto in una lotteria! In Arkansas lo stesso problema è invece stato risolto a favore del pubblico: lo stato interviene a finanziare il trasferimento degli alunni dalle aree di degrado scolastico ad altri distretti.

Chi ha fatto della campagna anti-voucher la propria bandiera, impegnando risorse cospicue in spot pubblicitari e ricorsi alla magistratura, è l'American Federation of Teachers, 700.000 iscritti, il secondo sindacato nella scuola americana, affiliata alla Afl-Cio. Ha già alle spalle importanti successi come la messa in mora del "voucher program" della municipalità di Cleveland ad opera del giudice federale dell'Ohio, che vi ha ravvisato la violazione della separazione tra stato e chiesa e altre sentenze analoghe da parte dei giudici degli stati di New York, Wisconsin, Maine e Vermont ed anche della Prima Corte d'Appello. L'American Federation of Teachers vanta il più documentato sito web sull'argomento. Da una serie di inchieste e sondaggi ivi pubblicati scopriamo che l'ostilità dell'opinione pubblica americana varia nelle diverse indagini tra il 52% e il 69% e cresce quanto più è chiaro che la forma di finanziamento è proprio quella del "voucher".

«Le elezioni presidenziali devono essere ancora chiuse, ma gli elettori sono stati espliciti circa i buoni scuola: non gli piacciono», scriveva la rivista *Time* nei giorni degli interminabili conteggi delle schede. «C'è un'assai diffusa percezione, enfatizzata dagli oppositori del buono scuola, che accettare i vouchers significhi lasciare a secco la scuola pubblica». Anche Bush deve aver percepito qualcosa. Solo Formigoni, Berlusconi e qualche possibilista di sinistra fanno finta di non percepire niente! ●

\* Alternativa sindacale - Cgil.

## Niente buono scuola in Canton Ticino: il no raggiunge il 74%

BRUNO MORETTO

Grande vittoria del fronte laico in Canton Ticino: i cittadini della Svizzera italiana hanno respinto le due proposte di buono scuola poste in votazione domenica 18 febbraio con il 74% e 72% di no. Dopo l'abbandono dell'idea anche da parte della nuova amministrazione Bush in tutto il mondo occidentale restano solo le regioni del Nord Italia a sostenere questo provvedimento

La prima proposta era quella di iniziativa popolare promossa dal fronte cattolico e prevedeva per le famiglie i cui figli frequentano le scuole private elementari, medie e superiori un contributo che andava da un massimo del 50% ad un minimo del 20% del costo medio per allievo della scuola pubblica di pari grado. L'entità del contributo era legato al reddito: 50% sino ad un reddito annuo di 48 milioni di lire, 20% per un reddito di 84 milioni e oltre.

La seconda proposta (controprogetto) era quella promossa dal Governo ticinese e approvata a maggioranza dal Parlamento e prevedeva rimborsi solo agli alunni delle scuole private elementari e medie.

I contributi andavano per le elementari da 1 milione ottocentomila per le famiglie con reddito oltre i 108 milioni annui a 3 milioni per un reddito sotto i 54 milioni, per le medie gli importi erano raddoppiati (da 3 milioni e seicentomila a 6 milioni annui).

A favore del buono scuola erano schierati il Partito popolare, La lega, la destra UDC e i Verdi, contro i socialisti. Il

maggioritario Partito liberal radicale si era spaccato al suo interno fra favorevoli e contrari.

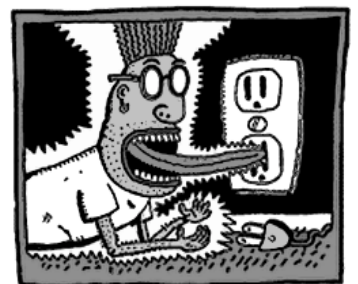
Il successo del no è andato oltre le previsioni più ottimistiche del fronte laico riunito nell'Associazione per la scuola pubblica (ASP). Hanno votato il 43% degli elettori, quando normalmente partecipano alle consultazioni referendarie fra il 25 e il 30% dei cittadini.

### Il no popolare

Tre le osservazioni di fondo: 1) tutte le volte che il buono scuola è stato sottoposto al giudizio popolare è stato sonoramente sconfitto, dalla California al Michigan per finire al Canton Ticino. Ciò è di buon augurio anche per il referendum in Emilia Romagna, che dovrebbe svolgersi nel prossimo autunno. Dopo l'abbandono dell'idea anche da parte della nuova amministrazione Bush in tutto il mondo occidentale restano solo le regioni del Nord Italia a sostenere questo provvedimento; 2) determinante nel successo ottenuto avendo contro Governo e maggioranza del

Parlamento è stata l'Associazione per la scuola pubblica ticinese e la mobilitazione dei docenti e degli studenti; 3) in un paese realmente democratico il governo si è sentito in obbligo di sottoporre il provvedimento al giudizio dei cittadini; non come in Emilia Romagna dove stiamo aspettando lo svolgimento del referendum abrogativo da un anno, dopo aver depositato 60.000 firme autenticate di cittadini che chiedono di esprimersi sul buono scuola.

Speriamo che anche nelle altre regioni coinvolte: Lombardia, Veneto e Piemonte si sviluppi una mobilitazione per dare fiato alla voglia di referendum contro il processo di privatizzazione della scuola pubblica in atto nel nostro paese. ●





## Cicli: emendare è utopico?

PAOLO CHIAPPE

Se sui cicli bisogna dividersi in contro tutto o a favore di tutto allora sono contro, non mi convincono l'accorciamento di un anno né l'idea di una riforma a costo zero né la pretesa di riscrivere ogni cosa con una ristrutturazione coercitiva. La riforma semplifica l'architettura ma crea una complicazione imprevedibile di atti dovuti o inevitabili, di cui la "frantumazione dell'onda anomala" è solo un esempio. Un altro è il lavoro di certificazione: agli insegnanti sarebbe chiesto di misurare e descrivere anche l'ineffabile. C'è da temere che le carte burocratiche continueranno a moltiplicarsi come i volumoni di prove strutturate "consigliate" dall'archivio docimologico del Cede.

Sono diffidente proprio rispetto alla pretesa di generare salti qualitativi globali con le norme generali, al di là delle buone intenzioni di chi le scrive. Penso che le norme dovrebbero essere poche, sobrie, e venire in aiuto agli sforzi e alle richieste della base. Autonomia dovrebbe voler dire liberalizzazione. Detto questo sono perplesso del modo in cui molti dei

Molte critiche hanno accolto la pubblicazione del documento di commissione e il successivo regolamento sui curricoli di base. Si è gridato alla calata dei barbari, alla resa al dominio aziendale, come se questi testi proponessero le tre "i" di Berlusconi e non contenessero invece anche il meglio del pensiero democratico sulla scuola. Un'avventura partita con ambizioni epocali rischia così di approdare a una logorante guerriglia di tutti contro tutti in un quadro di incertezza istituzionale e assenza di lucidità nel dibattito

critici della riforma dei cicli hanno accolto i vari documenti che la compongono, dalla legge 30 di un anno fa a questi ultimi curricoli per la scuola di base. Cioè gridando alla calata dei barbari, alla resa al dominio aziendale, come se questi testi proponessero le tre "i" di Berlusconi e non contenessero invece anche il meglio del pensiero democratico sulla scuola.

### *Gli ipercritici*

Questo tipo di critica è arrivata all'estremo dopo la pubblicazione del documento di commissione e il successivo

regolamento sui curricoli di base: «Ora è tutto chiaro quello che per anni il governo ha voluto tenere nascosto dicendo che il "contenitore" della legge sarebbe stato "riempito". Dai "nuovi" programmi emerge una vera e propria opera di distruzione della cultura e delle prospettive delle generazioni a venire. La follia dei programmi di storia e geografia e la banalizzazione di quelli di matematica sono gli emblemi di questa distruzione.» (Appello del movimento per il ritiro della riforma dei cicli <http://members.xoom.it/apello>).

«Signor Presidente, signor ministro, i contenuti della

nuova scuola di base di sette anni presentano vuoti incolmabili. (...) abbattendo lo studio della storia si abbatte l'identità di una cultura: la nostra cultura, la nostra tradizione.» (dall'intervento parlamentare di Angela Napoli, di AN, del 14 febbraio 2000).

Un altro esempio di questo stile è nella pagina pubblicata il 24 febbraio dal *manifesto* a cura di Iaià Vantaggiato.

Nell'intervista alla storica Simonetta Soldani la giornalista e l'intervistata danno per scontato, e se ne indignano, che il documento della commissione nella parte sulla matematica pro-



ponga di fondare l'apprendimento sulla semplice esperienza, e non si interessi allo sviluppo delle capacità di costruzione logica del pensiero. Solo che di questa posizione non c'è assolutamente traccia nel documento, ma se mai c'è una idea di metodo che va contro l'insegnamento puramente libresco e deduttivo, il che dovrebbe essere ormai un'ovvietà, soprattutto trattandosi della scuola di base. Sempre la storica Simonetta Soldani dichiara che i programmi «sembrano rispondere a una idea tutta esaurita nel presente, nell'esperienza, nell'immediatamente utile». Ora, che questo sia *indirettamente e per il contesto istituzionale e culturale in cui si inserisce* uno dei rischi impliciti nella costellazione di riforme scolastiche del centro sinistra lo si può ben sostenere: ma non c'è affatto nel testo di commissione per i curricula di base. Testo certo diseguale, scritto da un gruppo ristretto, criticabile per la mancanza di sobrietà nella definizione degli obiettivi, ma con alcuni meriti. Per esempio la contestualizzazione dell'italiano come lingua europea e mediterranea e i rimandi non banali alla trasversalità della competenza linguistica; i cui quattro aspetti fondamentali (ascolto, lettura, scrittura e riscritture, riflessione sulla lingua), sono organizzati intorno alla centralità del testo, sia orale che scritto. Il conseguimento delle abilità linguistiche di base è ben graduato in obiettivi sensati, non eccessivamente ambiziosi, concretizzati anche da suggerimenti contenutistici ampi e non convenzionali. Una certa vaghezza po-

trebbe essere imputata a quelli per i primi due anni, che però, letti in "continuità" con l'iter della scuola dell'infanzia, riacquistano consistenza. Bene che la scoperta delle regole linguistiche nasca da procedimenti di analisi e che rifugga da sistematizzazioni precostituite; bene per i diversi percorsi di lettura e gli spunti di scrittura differenziati per genere e che si ripropongono a livelli diversi nelle successive fasce d'età.

### ***I conservatori e i resistenti***

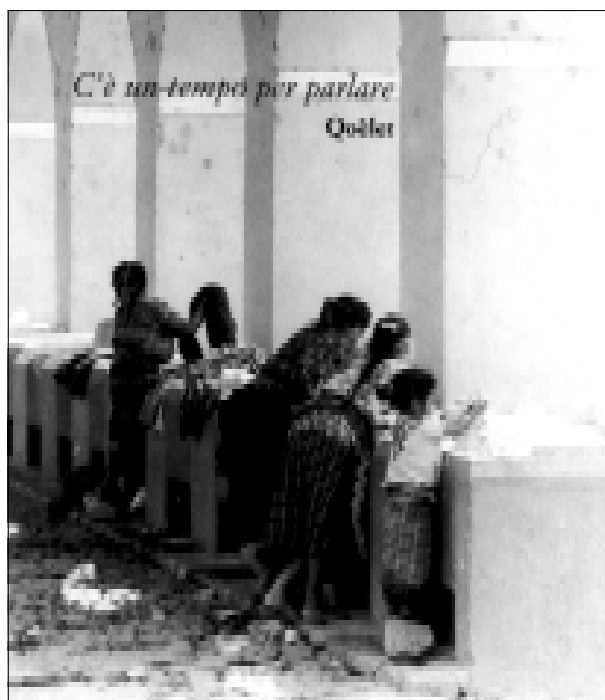
La critica pregiudiziale e indignata ha però scelto come punto focale le indicazioni sull'insegnamento della storia, indicazioni certo da discutere, a patto però di non creare una cortina fumogena in cui il tentativo di tenere insieme l'esigenza della *cronologia* e quella degli *approfondimenti* e di non far terminare la scuola dell'obbligo con la storia antica e medievale vengono trattati come voluti sabotaggi della cultura e della memoria. La tendenza alla confluenza oggettiva e soggettiva tra conservatorismo "liceale" stile Lucio Russo o Mario Pirani o "Gilda" e resistenza antiberlingueriana di sinistra, accomunati dall'immediato rifiuto di qualunque aspetto di questo progetto di curricula di base e dal no a qualunque proposta di cambiamento, è uno dei fenomeni più paradossali della situazione che stiamo vivendo, un fenomeno che se da un lato non contribuisce certo ad aumentare le ragioni di queste riforme, non contribuisce nemmeno a far certo chiarezza sulla costruzione di una alternativa.

### ***Gli gnomi della docimologia***

Un'avventura partita con ambizioni epocali rischia

così di approdare a una logorante guerriglia di tutti contro tutti in un quadro di incertezza istituzionale e assenza di lucidità nel dibattito. Emendamenti sostanziosi sono rifiutati dal governo come disturbo al manovratore (anche perché ha fretta di rendere le cose irreversibili prima delle elezioni) e d'altronde proporli non interessa agli oppositori totalizzanti. Un aspetto da emendare sarebbe sicuramente quello relativo al tempo pieno, che nella riforma dei cicli (non per legge ma per regolamento governativo) sopravvive solo come ripiego facoltativo e perde la sua dignità di modello pedagogico, mentre invece «il tempo pieno è

stato, in certa misura continua ad essere, l'unico contesto nel quale si ascolta, si riflette e si cerca di attuare *la scuola attiva* di Dewey, *la pedagogia popolare* di Freinet, il protagonismo infantile della Montessori, l'intelligenza operativa di Piaget, il linguaggio generativo di Vygotsky» (Piero Castello, maestro Cobas). Un altro aspetto su cui giustamente appuntano le critiche il movimento per l'Autoriforma gentile e Guido Armellini è la proliferazione degli obiettivi, che trasforma quella che dovrebbe essere una norma in un'impropria guida didattica e apre la strada agli gnomi della docimologia. Quelli sì veramente pericolosi per la cultura. ●



**mosaico**  
*di pace*

www.pascalristini.it • e-mail: pascalristini@tiscali.net.it  
Tel. 080.3953407 • Fax 080.3953450  
**CHIEDETEVI UN COPIA SAGGIO**



# LE LEGGI

## La scuola pubblica verso l'aziendalizzazione?

CORRADO MAUCERI

Ogni qualvolta nel percorso della costruzione della cosiddetta scuola dell'autonomia qualcuno denunciava una qualche forma di aziendalizzazione della scuola, da parte dell'ex ministro Berlinguer si respingeva l'accusa, ricordando che non solo erano mantenuti gli organi collegiali, ma che le competenze del dirigente scolastico dovevano svolgersi nel rispetto delle prerogative degli organi collegiali e della libertà d'insegnamento.

L'osservazione era senza dubbio fondata; ma altrettanto fondate erano le preoccupazioni di chi intravedeva elementi più o meno consistenti di aziendalizzazione della scuola. Il fatto è che il mosaico berlingueriano è in realtà un coacervo di norme contraddittorie, che consentono tutto e l'opposto di tutto; la libertà di insegnamento senza dubbio nella scuola dell'autonomia è affermata, ma nel contempo si stabilisce (art. 4 L. D.Lgs n. 29/93) che «l'Amministrazione agisce con i poteri del privato datore di lavoro»; di conseguenza il personale della scuola sarebbe un lavoratore subordinato che deve eseguire le direttive del superiore gerarchico.

Gli organi di democrazia scolastica, secondo la normativa vigente (i "Decreti delegati" del '74) avrebbero una competenza decisionale su tutti gli aspetti organizzativi e didattici della scuola; ma il D.Lgs n. 59/98 attribuisce molte di tali competenze al dirigente scolastico che però deve rispettare le competenze degli organi collegiali (!).

Senza dubbio sarebbe stata necessaria una nuova legge, che tenendo conto della nuova figura del dirigente scolastico risolvesse in modo inequivoco tutte le contraddizioni esistenti. Nelle scorse settimane alla Camera dei Deputati era iniziata la discussione di un disegno di legge chiaramente volto però a "sterilizzare" il ruolo degli organi di democrazia scolastica; tali organi erano ovviamente mantenuti (anzi numericamente accresciuti) ma con poteri evanescenti in funzione di un potenziato ruolo gestionale del dirigente scolastico. In tal modo si

superavano le contraddizioni, ma nel senso che gran parte dei poteri decisionali ed organizzativi attualmente di competenza degli organi collegiali sarebbero stati di esclusiva competenza del dirigente scolastico.

Paradossalmente la riforma degli organi collegiali, anziché potenziare la democrazia scolastica, avrebbe rafforzato la forma organizzativa aziendalistica da molti denunciata.

Questo tassello però manca ed è ormai difficile che possa essere definito prima dello scioglimento delle Camere; rimane quindi un quadro normativo contraddittorio in cui convivono due modelli organizzativi incompatibili: un modello di gestione democratica ed un modello di gestione manageriale. In questo contesto si collocano le RSU ed il recente Contratto che ne definisce il ruolo contrattuale. A tale proposito si deve premettere che è ovvio che la contrattazione non può intervenire sulle competenze degli organi di democrazia collegiale, quindi ciò che è attribuito dalla normativa vigente agli organi collegiali (gli aspetti organizzativi e didattici della scuola) non può in alcun modo essere condizionato dagli accordi sindacali; le RSU nella scuola — dove esistono forme di governo democratico — hanno quindi un ruolo diverso rispetto alle aziende private: hanno

il compito primario di garantire l'effettività della democrazia scolastica, controllando che le decisioni anche organizzative assunte dagli organi di democrazia scolastica siano effettivamente e correttamente eseguite dal dirigente scolastico, contrattando in quest'ambito gli spazi di discrezionalità che in ogni caso il dirigente mantiene.

«Le modalità di utilizzazione del personale in rapporto al piano dell'offerta formativa», i «criteri riguardanti le assegnazioni del personale docente» ecc. previsti nell'accordo come materia per la contrattazione a livello di istituto, sono tutte competenze degli organi collegiali; in questo ambito le RSU possono sviluppare un'ulteriore forma di controllo anche con la contrattazione integrativa. Ovviamente i dirigenti scolastici tenteranno di far leva su spinte pansindacaliste (che non mancheranno) per rivendicare alla "piena" contrattazione integrativa tali competenze, sottraendole agli organi collegiali.

Se le RSU cadessero in tale contraddizione non solo agirebbero illegalmente, ma soprattutto si renderebbero inconsapevoli corresponsabili di quel processo di aziendalizzazione della scuola, incompatibile con il pluralismo culturale e la libertà d'insegnamento che devono caratterizzare la scuola pubblica. ●



# abb.

*Attivazione immediata tel. 031.571930.*

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

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

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

Versamenti sul conto corrente postale n. 25362252 intestato a

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

**école**

[www.scuolacomo.com/ecole](http://www.scuolacomo.com/ecole)



# Il pensiero narrativo



*«La tendenza degli uomini alla tristezza li fa diventare narratori di storie»*  
(Peter Bichsel)

*«Il pensiero fluisce in termini di storie, storie su eventi, persone, su intenzioni, realizzazioni fallimenti. I migliori insegnanti sono narratori. Noi impariamo nella forma di storia»*  
(Frank Smith)

Questo tema è dedicato al pensiero narrativo ed è anche un omaggio a Jerome Bruner (di cui pubblichiamo un saggio inedito in italiano). Bruner non solo ha dedicato diversi studi a questo aspetto della sua teoria, ma è arrivato a teorizzare una “svolta narrativa” del suo pensiero a partire dagli anni Ottanta. In che cosa consiste questa svolta? Nel considerare la narrazione come un’attività (se non l’attività) essenziale del fare significato umano. Si dà significato a sé e al mondo attraverso le storie, raccontando e raccontandosi. La cultura si costruisce attraverso il raccontare e il raccontarsi. Perciò, dice Bruner, un sistema educativo «deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un’identità al suo interno. Se questa identità manca, l’individuo incespica nell’inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un’identità e di trovare un posto dentro la cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa e smettere di darla per scontata».

Proprio per questo il modo più efficace per coinvolgere la grande maggioranza degli studenti di una classe consiste nel ricorrere alla vivacità e alla drammaticità della narrazione. Ma le storie piacciono alle persone di ogni età, basta vedere il consumo di storie prodotte da quei grandi fabulatori che sono i mezzi di comunicazione di massa.

Non è possibile che la scuola stia perdendo al confronto con altri media anche per la sua incapacità di raccontare storie, come fanno *ad abundantiam* TV, cinema, videogiochi? Ma d’altra parte è possibile che la scuola si limiti a raccontare storie, seppur di tipo molto diverso, non per inseguire gli altri media, ma perché è questo il modo migliore, testato fin dall’antichità, per l’apprendimento significativo?

Il tentativo di questo tema è quello di mettere a fuoco diversi aspetti del pensiero narrativo, con l’idea che nella ricerca di una terza via tra apocalittici e integrati di fronte alla profonda trasformazione dei saperi che stiamo vivendo, lo studio del pensiero narrativo possa costituire uno strumento essenziale anche in relazione a un diverso modo di fare scuola. ●

# Narrare tra sé e sé, attraverso le storie

JEROME BRUNER

Presentiamo qui una parte di un articolo di Bruner inedito in italiano; la versione integrale si può leggere sul nostro sito web ([www.scuolacomo.com/ecole](http://www.scuolacomo.com/ecole))



Vorrei cominciare le mie considerazioni proponendo un frammento autobiografico. Già in un mio recente articolo ho raccontato che da giovane ero un "lupo di mare". Infatti fin dall'età di undici, dodici anni cominciai a farmi vedere con alcuni amici al piccolo embarcadero della mia città natale. Lavoravamo a giornata per un tale, Frank Henning, che in cambio, per una sorta di contratto tacito, ci lasciava tenere là una piccola chiatta da pesca. Passavamo un sacco di tempo sull'acqua. Il "sé marinaio" che cominciava a formarsi allora, continua ad esserci ancor oggi. Esso include alcune risorse come l'abilità non solo di fare nodi elementari, ma anche al buio, a testa in giù e quasi automaticamente. Nel corso del tempo divenni esperto nella navigazione a orientamento stellare, un'abilità resa oggi obsoleta dai satelliti. Sia la mia abilità quasi automatica di fare nodi, di navigare con il sestante, contribuiscono entrambe al mio "sé marinaio". Io sono, per ragioni che mi sfuggono del tutto, molto orgoglioso di queste abilità, ma quel sé del passato non si limita ad essere un aspetto soggettivo, rinchiuso nella mia memoria. Pago quote annuali piuttosto salate per l'iscrizione a due club nautici autograticanti ai quali fui solennemente ammesso per le mie prestazioni nautiche. Non frequento gli incontri di nessuno dei due; le loro attività mi imbarazzano un po'. Perché non mi dimetto? Bene, non ne sono sicuro.

Come lo (il mio Sé) sono passato dal "là" del porticciolo di Frank Henning al "qui" del mio presente, piuttosto imbarazzato, "sé marinaio"? Ci sono alcuni strani arcaismi di cui devo cercare di dar conto in questo passaggio. Che ne faccio, ad esempio, dell'ironica soddisfazione di essere

capace di navigare con le stelle nell'epoca dei satelliti? L'ironia è essenziale per mantenere la continuità? So anche come calafatare una barca di legno, quando ormai le barche sono per lo più costruite con fibre sintetiche. Perché tutto questo mi dà una soddisfazione ironica? È sicuro che non sono un nostalgico delle antichità e non mi piacciono le abilità *old fashioned*. In realtà sono un appassionato di e-mail, dei romanzieri post-moderni, del buon rap e tutto questo mi sembra in strana compagnia con le mie anacronistiche e ormai inutili abilità marinare. Come faccio a tenere tutto insieme? Oppure è possibile che queste cose vivano in compartimenti separati, in Sé separati? E comunque, se è così, quanti Sé ci sono?

## *I nostri Sé e i Sé degli altri*

In un libro quasi dimenticato, Sigmund Freud una volta suggerì che una persona può essere concepita come «un complesso di personaggi», come in un romanzo o in un dramma. Egli pensava che ciò che uno scrittore e un drammaturgo fanno sia di scomporsi in un insieme di personaggi e poi costruire una storia in cui qualche circostanza li porta ad interagire. Penso che la spiegazione di Freud sia più appropriata per il modo in cui costruiamo i nostri Sé (o il Sé degli altri), piuttosto che al modo in cui lavorano un drammaturgo o un romanziere. Comunque questa spiegazione fornisce un modello suggestivo e può anche dirci qualcosa sulle difficoltà che le persone incontrano nella costruzione di un sé "a lungo termine". Poiché il solo modo in cui mi sembra di poter fondere il Sé del ragazzino al por-

ticciolo di Frank Henning e l'"io" che sta scrivendo questa pagina è quello di raccontare una storia. E nel momento in cui comincio a farlo diventa facile preda della biblioteca di storie che la mia cultura può offrirmi. Posso raccontare la storia dell'"adulto che, con riluttanza, mette da parte i balocchi dell'infanzia". Oppure posso usare il modello "conversione e spostamento" della psicologia dinamica, secondo cui il mio sé attuale è una versione mascherata del mio sé dei dodici anni. In realtà in un pomeriggio nella sezione di letteratura in una biblioteca universitaria potrei facilmente rifornirmi di una grande quantità di altri modelli di storie utilizzabili. Alcune potrebbero essere più "giuste" di altre, nel senso di adattarsi meglio, o di sembrare più "autentiche". Ma nessuna di quelle sarebbe "vera" in nessun senso della parola trattabile in modo procedurale, almeno non di più di quanto un racconto possa essere vero o falso. (...)

## *Natura e struttura della narrativa*

Ora guardiamo un po' più da vicino la natura e la struttura della narrativa. Vladimir Propp afferma che i protagonisti e gli eventi della fiaba sono "funzioni" di una struttura globale del racconto. Molti hanno supposto, tra gli altri Northrop Frye che ci sia un numero molto limitato di tali strutture narrative le quali danno origine ai "generi" della letteratura. La ricca varietà di racconti che troviamo tra i tesori di ogni cultura si può ricondurre a questo numero limitato di tipi. All'interno di ogni genere ci sono molti modi di attuare le funzioni richieste. L'"eroe" della fiaba di Propp, per esempio, deve essere una figura con un titolo o una qualifica sociale e affinché il racconto cominci in modo appropriato, egli deve aver ottenuto l'insieme delle sue risorse attuali da una autorità superiore. Può essere un principe, un giovane genio, un credente coraggioso, qualunque cosa, purché il suo ruolo e le sue risorse siano culturalmente riconosciuti. Nel racconto di tipo fiabesco l'eroe deve poi dedicarsi a una ricerca canonica, del Graal, di un tesoro nascosto, di un elisir. Il genere gli richiede poi di fare un incontro con una figura di straordinario potere che gli offre una qualche forma di aiuto soprannaturale per la sua ricerca: un cavallo instancabile, un filo d'oro senza fine, il dono delle lingue, il poter divinatori, e così via. Per funzionare gli elementi che attuano le funzioni devono creare e conservare la coerenza narrativa dell'insieme. Il protagonista principale deve compiere appropriatamente azioni che lo por-

# La costruzione di sé è una ricerca prevalentemente metacognitiva, come una sorta di riconsiderazione di un territorio circoscritto e familiare per inserirlo in una carta topografica più generale

tino in direzione dei propri fini, deve tener fede agli impegni, persistere per riuscire, allearsi in modo appropriato ed usare convenientemente le proprie risorse.

Le fiabe di Propp sono antiche e consumate dall'uso. Nuovi generi emergono, meno consumati e meno determinati strutturalmente. La "svolta interiore" del romanzo nell'ultimo secolo ha anche prodotto nuovi generi, come nei romanzi di Joyce, Proust e Musil. I cambiamenti nelle convenzioni narrative che ne risultano possono anche trasformare la nostra nozione di sé possibili, come suggerisce il testo magistrale di Charles Taylor, *Le radici del Sé*. Ciò che appare chiaro è che le nostre concezioni dell'identità, come pure i nostri modi di strutturare la nostra esperienza privata del Sé si modificano in conformità ai mutamenti delle convenzioni narrative. Il motto romantico: la vita imita l'arte certamente oggi suona meno sorprendente di quanto apparisse allora. (...)

Vorrei ora dedicarmi a una questione curiosa che emerge da quanto detto finora. Se i Sé sono modellati sulle strutture narrative imposte alla vita, come fanno queste strutture narrative a penetrare nella vita? In che modo i racconti di una cultura si guadagnano la loro via all'interno del Sé? Poche persone, certo, scrivono o pensano alle loro vite nei termini di un racconto compiuto e pienamente organizzato. Molte vite vengono raccontate irregolarmente, a pezzi, ad esempio per scusarsi di qualcosa, per giustificare certe credenze e desideri. Di solito affermiamo che quei pezzi circoscritti di vita derivano da una qualche *implicita* vita narrativa che abbiamo "in memoria" o "nell'immaginazione", o in qualche altro po-

sto. Ma devo ammettere che come persona che ha letto, ascoltato molti racconti autobiografici e ne ha anche scritto uno, dubito che ci siano un tal genere di racconti impliciti immagazzinati. Le autobiografie raccontate sono di solito tipicamente costruite in modo funzionale all'occasione. La maggior parte delle vite raccontate si caratterizzano piuttosto per le loro incertezze, i punti di svolta, gli zig-zag, per episodi ed eventi isolati, dettagli non ben integrati. Le autobiografie ben elaborate sono rare. Quando le si incontrano, sembrano recitate.

Dunque quali schemi immagazzinati internamente guidano i nostri resoconti autobiografici? Penso che questa domanda oscuri la soluzione. Vorrei proporre piuttosto che la costruzione di sé è una ricerca prevalentemente *metacognitiva*, come una sorta di riconsiderazione di un territorio circoscritto e familiare per inserirlo in una carta topografica più generale. Creiamo le catene di montagne, le pianure, i continenti retrospettivamente attraverso i nostri sforzi di riflessione e ricostruzione: imponiamo confini e metastrutture immaginative su dettagli locali per ottenere la coerenza dell'insieme. Ciò non significa che i dettagli locali non siano esperienze reali nella nostra memoria, ma essi devono essere collocati in un contesto più ampio. Ogni medico che ascolta un paziente, ogni prete che ascolta confessioni, ogni avvocato che lavora con un cliente per una causa, tutti costoro conoscono questa verità stringente. Ciò che è interessante a proposito di queste professioni è che coloro che le praticano sono forniti di modelli appropriati per aiutare i loro clienti, dando forma a un racconto globale tratto dai dettagli e dai frammenti delle loro vite, nell'intento di raggiungere un certo scopo. Il medico ha le sue teorie scientifiche, il prete le sue dottrine su pentimento e redenzione, l'avvocato le sue procedure per stabilire colpevolezza e innocenza. In realtà però la maggior parte delle volte non abbiamo bisogno dell'aiuto di professionisti: la maggior parte delle volte ci aiutiamo l'un l'altro attraverso il processo del dialogo.

Perché metacognizioni e non schemi immagazzinati o scheletri narrativi? Raramente siamo chiamati a ricostruire versioni su "larga scala" di noi stessi e della nostra vita. Accade quando un medico vuol ricostruire la nostra anamnesi, quando facciamo richiesta di ammissione a un club o all'università, o riempiamo moduli per aderire a un'associazione e ci vengono chieste le ragioni per cui lo facciamo. Di solito usiamo ricostruzioni autobiografiche quando forniamo scuse o ragioni.

In questi resoconti ci atteniamo al punto per rispettare le massime di Paul Grice su brevità, perspicuità, pertinenza e verità. La storia della vita e del sé nel corso del tempo non riguardano le scuse per un ritardo o il morbillo avuto da piccoli. Di qualsiasi cosa si tratti, di solito non abbiamo bisogno di molto tempo per ricostruirle coerentemente e nel dettaglio. Sembriamo credere che quando ce ne sarà bisogno, avremo i mezzi a portata di mano. Ciò può essere dovuto anche ad altre ragioni.

## Dar conto di sé

Credo che ci sia qualcosa che ha a che fare con l'adattamento culturale e con la comodità psicologica nel "mantenersi aperte le opzioni" quando si parla della propria vita. Infatti fissare la storia della propria vita e con ciò la propria concezione del Sé, ci può chiudere delle possibilità prima del tempo: una storia di vita creata in anticipo, per usare l'espressione di Amelie Rorty, assomiglia a una figura chiusa, senza alternative. Nel nostro mondo sociale, più si fissa il nostro concetto del Sé, più diventa difficile controllare i mutamenti. "Mantenersi aperti" rende possibili i rimedi e le negoziazioni. Dunque non è sorprendente che i punti di svolta siano così caratteristici delle autobiografie che scriviamo o raccontiamo. Perché siamo così sicuri di poter descrivere le nostre vite e i nostri Sé quando ce n'è bisogno, nonostante la nostra riluttanza a fissare la nostra posizione? Sospetto che l'illusione della ricostruzione autobiografica derivi dalla nostra fiducia nelle possibilità narrative presenti nel linguaggio naturale. Diciamo qualcosa di più in proposito.

Insieme ad alcuni colleghi ho avuto la fortuna di analizzare i soliloqui a letto di una bambina, Emmy, nel periodo tra i due e i tre anni, lunghi monologhi a luce spenta dopo che i genitori si erano allontanati. Molti erano autobiografici. Si trattava di un anno in cui era nato il fratellino ed Emmy era entrata nel mondo rumoroso e frenetico dell'asilo. Nei suoi soliloqui ella riesamina la sua giornata, cercando di stabilire ciò che è attendibile e regolare, ciò che si avvicina a ciò che dovrebbe essere. Prova a porsi in diverse angolazioni nei confronti delle persone e degli eventi raccontati, esprimendoli con locuzioni come "voglio che..." oppure "in realtà non so se...". Ci divenne chiaro nel corso di questo lungo studio che l'atto di dar conto di sé, almeno in termini brevi, è acquisito insieme all'acquisizione del linguaggio.

Dunque una specie di "linguaggio natu-

rale" per le autobiografie non artistiche sembra esserci accessibile fin dalla prima età nella forma di connettivi, segnali temporali e causali e così via. Ma l'impiego narrativo di queste forme linguistiche che abbiamo a portata di mano per creare una storia di sé coerente ed estesa richiede qualcosa di più che mere abilità linguistiche: richiede abilità narrative e un insieme di racconti ed elementi tratti dai racconti. Fornire scuse e ragioni per particolari azioni o giustificare i nostri desideri, non ci fornisce di tale equipaggiamento; questi frammenti autobiografici episodici non ci forniscono i mezzi per adattarci al più ampio contesto culturale o per prendere coscienza delle opportunità culturali su cui si basa la nostra vita. Tutto ciò richiede una forma più ampia di apprendimento alla quale, tranne in condizioni speciali, sembriamo riluttanti. Che cosa allora spinge le persone a ricercare un modo di raccontarsi più comprensivo, più esteso nel tempo, meglio strutturato narrativamente? Perché continuiamo a costruire versioni del Sé più estese, anche se ammettiamo la cautela di cui parlavamo prima? Si possono fornire risposte semplicistiche a queste domande usando cliché bell'e fatti, come il supposto bisogno delle persone di giustificare la propria vita quando si sentono sotto il fuoco delle critiche, come la difesa dei politici accusati così familiare ai nostri tempi; oppure il cliché che le persone, prese dal senso di colpa, hanno bisogno di espiare i peccati. Penso che si possa far di meglio che riprodurre questi cliché.

In realtà la ragione dello slancio verso un resoconto autobiografico più esteso può essere suggerito proprio dalla natura dei racconti che scegliamo di utilizzare quando facciamo resoconti più comprensivi ed estesi. Molti studiosi di narrativa, in particolare Kenneth Burke, Hayden White, William Labov, hanno notato che il vero meccanismo della narrativa è la difficoltà, un ostacolo, un problema percepito, oppure un pericolo. Il racconto, come sappiamo, comincia con un'indicazione implicita o esplicita, di uno stato del mondo stabile, regolare; procede poi per dar conto di come esso sia stato distrutto, sulle conseguenze di questa distruzione e culmina con un resoconto degli sforzi per ripristinare l'originaria stabilità o per porre rimedio alla violazione iniziale. Esso è specializzato a trattare problemi creati dall'allontanamento dalla legittimità, un metagenere per contenere il turbamento dovuto al pericolo. Un problema, una difficoltà dunque può essere non solo il meccanismo della narrativa, ma anche l'impulso per estendere ed elaborare il nostro concetto del Sé.

Sembra che ormai pochi si sorprendano di questo fatto.

### Ricostruzioni autobiografiche

James Young riferisce che molti internati dei campi di concentramento nel periodo della Shoah erano ossessionati dalla registrazione autobiografica degli orrori che stavano vivendo e spesso rischiavano la vita per farlo di nascosto. Queste memorie sono scioccanti, ma poche vanno oltre la mera testimonianza, perché riuscire ad ottenere il distacco necessario per la metacognizione nella vita quotidiana di Auschwitz o Ravensbruck era virtualmente impossibile, perché era proprio il *distacco* ciò che i *Lager* erano nati per distruggere. Eppure alcuni riuscirono nell'impresa, tra i quali Primo Levi e pochi altri. Si prenda questo brano dal libro di Levi, in cui egli cerca di capire che cosa sta sperimentando mentre tenta di riformulare il suo senso del Sé. (Tragicamente non ci riuscì mai del tutto, dato che si suicidò diversi anni dopo questo scritto.) Ma questo brano ci dice a proposito degli indicatori dell'identità più di qualsiasi saggio. Riguarda la vita dell'autore alla fabbrica chimica vicina ad Auschwitz in cui era stato mandato a lavorare come chimico schiavo e precede il racconto del furto dei cilindretti di ferro-cerio dalla fabbrica, per venderli (come pietre focaie nel lager) alle guardie del campo in cambio di cibo e favori ad Auschwitz.

*Ero chimico in uno stabilimento chimico, in un laboratorio chimico (anche questo è già stato raccontato) e rubavo per mangiare. Se non si comincia da bambini, imparare a rubare non è facile; mi erano occorsi diversi mesi per reprimere i comandamenti morali e per acquisire le tecniche necessarie, e ad un certo punto mi ero accorto (con un balenio di riso, e un pizzico di ambizione soddisfatta) di stare rivivendo, io dottorino per bene, l'involutione-evoluzione di un famoso cane per bene, un cane vittoriano e darwiniano che viene deportato, e diventa ladro per vivere nel suo "Lager" del Klondike, il grande Buck del Richiamo della foresta. Rubavo come lui e come le volpi: ad ogni occasione favorevole, ma con astuzia sorniona e senza esporti. Rubavo tutto, salvo il pane dei miei compagni.*

Forse ho scelto un esempio troppo estremo. Ovviamente non abbiamo bisogno di situazioni così estreme per avviare il processo della ricostruzione autobiografica. L'acuirsi della coscienza, che spesso contiene ampi elementi autobiografici, spesso accompagna la marginalizzazione, l'es-

ser posti al di fuori del flusso rassicurante della maggioranza. È quando il Sé non riesce più a funzionare in modo da relazionarci agli altri, o alla nostra precedente concezione di noi stessi, è allora che ci volgiamo a una rinnovata ricostruzione autobiografica. È quando il concetto di sé non ci dà più l'individuazione richiesta, né il mutuo rapporto di scambio con gli altri esseri da cui dipendiamo, che ci avviamo a cambiare il Sé.

Suggerendo che i problemi ci costringono a rimodellare il Sé, non voglio dire che il problema sia qualcosa decretato dal fato o che semplicemente ci venga per cattiva fortuna, sebbene ci possano essere molti problemi di questo tipo. Alcuni esseri umani hanno una particolare sensibilità per vedere problemi, laddove altri vedono solo la trama ordinaria della vita quotidiana. Che questa sensibilità sia il prodotto dell'intelligenza, del temperamento o dell'immaginazione, sembra condurre quelli che ne sono dotati a o a un'identità più profonda o a una grande instabilità nel tener fermi i limiti dell'identità, oppure infine a una poco agevole mescolanza tra questi. La scrittrice Eudora Welty chiama questa sensibilità "audacia" ed ella termina le sue notevoli memorie con queste parole: «Una vita protetta può anche essere una vita audace, perché ogni vera audacia sorge dall'interno».

È affrontando problemi e difficoltà, reali o immaginati, che modelliamo un Sé che si estende oltre il qui e ora degli incontri immediati, un Sé più capace di contenere sia la cultura che dà forma a quegli incontri, sia la memoria di come abbiamo fatto fronte ad essi in passato. L'anomalia in tutto ciò, è forse è il fardello della specie umana, è che estendere ed elaborare la nostra versione dell'identità, propria o altrui, è rendere il compito dell'autoricostruzione più difficile. La metacognizione può essere la fonte della nostra creazione del Sé, ma non è un compito facile.

Forse Kierkegaard intuì che la difficoltà sta nel fatto che la vita è vissuta in avanti, verso il futuro, incontro per incontro, mentre il Sé è costruito retrospettivamente, metacognitivamente.

In conclusione dunque, il Sé è sia interno che esterno, pubblico e privato, innato e acquisito, prodotto dell'evoluzione e dei racconti. Il concetto che abbiamo di noi stessi è molto adattabile, ma abbiamo imparato tragicamente ai nostri tempi che è anche vulnerabile. Forse è proprio questo insieme di caratteristiche che rende il Sé uno strumento appropriato ma instabile per la formazione, il mantenimento e l'assicurazione dell'adattabilità della cultura umana. ●

# Storia al plurale

PAOLA DI CORI \*

La pluralità dei soggetti — la storia delle donne, la storia non occidentale —, la diversificazione degli approcci metodologici — la microstoria, la storia orale —, alcuni nuovi terreni di ricerca — la storia della lettura, la storia delle immagini —, la presenza sempre più consistente nelle società occidentali di milioni di immigrati e di gruppi sociali portatori di visioni del passato e di esigenze di ricostruzione storica molto diverse da quelle prevalenti in Europa e negli Stati Uniti hanno trasformato la fisionomia della storia e modificato il legame tra storia e storie, favorendo la tendenza verso la molteplicità delle storie e delle forme in cui esprimerle narrativamente



Per chi si occupa di storia è certamente importante tentare di ricostruire alcuni mutamenti che hanno caratterizzato la fisionomia di questa disciplina nel corso degli ultimi decenni. In un lasso di tempo relativamente breve si è verificato un passaggio di grande rilevanza: da una stagione storiografica di promettenti espansioni — quella degli anni Sessanta e Settanta — in cui l'allargamento degli ambiti e degli oggetti della ricerca sembravano quasi illimitati, a un'età (gli anni Ottanta e Novanta), durante la quale si è prodotto un brusco ridimensionamento e una svolta la cui natura appare di assai complessa decifrazione. Oggigiorno non si può che constatare quanto lo sconfinato territorio di un tempo si sia trasformato in un ambito che è arduo descrivere e definire con precisione, ma ancora più difficile sarebbe delimitare, caratterizzato com'è dalla frammentazione degli indirizzi, dallo specialismo, dalla mancanza di obiettivi condivisibili, privo di qualsiasi pretesa di centralità e universalità, e di cui si lamenta da più parti lo stato di declino. Mai come nell'ultimo periodo si è avuta la percezione di quanto grande sia il processo

di trasformazione della disciplina storica, e dell'emergere di grandi differenze di impostazione esistenti al suo interno — tutti elementi che spiegano le crescenti difficoltà con cui è costretta/o a confrontarsi chi insegna storia.

La trasformazione del legame tra *storia* e *storie*, con la conseguente progressiva visibilità di queste ultime e la loro innegabile affermazione nella storiografia contemporanea<sup>1</sup> è tra le più visibili conseguenze di tali mutamenti, e all'origine delle odierne diatribe sulla periodizzazione, sui manuali e sui nuovi curricula di storia<sup>2</sup>.

Fino a vent'anni fa, il rapporto dell'una con le altre veniva inteso come la relazione dinamica esistente tra uno sfondo e un quadro generale di riferimenti comuni, e la molteplicità di casi locali e individuali; tra un *grand récit* emergente al di sopra delle singole differenze, e una pluralità di voci narranti, ciascuna portatrice di un proprio timbro e cadenza. Tale corrispondenza — dall'uno ai molti, dai grandi protagonisti/e a una folla di gente comune — ha caratterizzato lo straordinario sviluppo della storia sociale in concomitanza con i movimenti degli anni Sessanta e Settanta, e

aperto la strada a quel cambiamento cruciale nella storiografia prossima passata che ha portato alla moltiplicazione degli ambiti e degli oggetti di analisi, un'espansione celebrata in Europa in alcuni memorabili contributi di Eric Hobsbawm, di Jacques Le Goff e Pierre Nora, di Arnaldo Momigliano<sup>3</sup>.

## Memoria

Nel periodo immediatamente successivo a questi studi si è verificato un ulteriore mutamento, conseguente. Quando Peter Burke si trovò nel 1991 a compilare una raccolta che tenesse conto dei risultati significativi della storiografia contemporanea, optò per una scelta 'mista', la quale includeva tra le novità sia la pluralità dei soggetti (la storia delle donne, la storia non occidentale) che la diversificazione degli approcci metodologici (la microstoria, la storia orale) come anche alcuni nuovi terreni di ricerca (la storia della lettura, la storia delle immagini)<sup>4</sup>.

Si deve soprattutto all'effetto combinato tra l'apporto dei soggetti emergenti e il contributo di nuove metodologie qualitative il fatto che si possa oggi parlare di una storia al plurale, un risultato visibile in alcune recenti esperienze di ricerca, dove ormai primeggiano storie di vita, ricostruzione di biografie individuali, reti di relazioni, interventi autobiografici, fonti e documenti di carattere misto<sup>5</sup>. Tra i suoi effetti occorre evidenziare l'affermazione di una ineliminabile condizione molteplice e differenziata, come una caratteristica ormai presente negli oggetti di ricerca, nei/le protagonisti/e, eventi, e narrazioni disponibili. Lo sviluppo di *storie*, nelle quali l'elemento soggettivo acquista un inusitato protagonismo, ha così prodotto non soltanto una moltiplicazione dei punti di vista e la nascita di versioni conflittuali relative al passato esistenti in uno stesso contesto geografico, ma la compresenza di temporalità diverse e contrastanti al suo interno. Aniché trattarsi di scelte superficiali motivate solo su una base ideologica, siamo qui in presenza di prodotti sofisticati, e alcuni risultati della nuova storia culturale, nonché gli esiti della felice collaborazione tra storia e antropologia, costituiscono buoni esempi al riguardo<sup>6</sup>.

C'è stato anche qualcosa di più; un vero e proprio ripensamento di alcune ben radicate convinzioni. Basti pensare alla mutata attenzione nei confronti della memoria: ciò che sembrava costituire un punto d'arrivo dello sviluppo sto-

# La netta separazione tra memoria e storia a scapito della prima — considerata una dimensione troppo legata alla soggettività e in contrasto con le procedure scientifiche raggiunte dalla indagine storica — ha mutato direzione



quelle abitualmente adoperate dalla storiografia, talvolta anche costruite con l'utilizzazione di flash-back e sul modello dei montaggi di chiara origine cinematografica e televisiva; alle quali si può aggiungere l'attuale costruzione di ipertesti. Inoltre, l'interesse nei confronti di prospettive teoriche sovvertitrici di una visione statica relativa alla continuità del tempo storico (sempre più frequenti sono i riferimenti che storici e storiche rivolgono nelle proprie ricerche all'opera di Ernest Bloch, di Walter Benjamin, di Michajl Bachtin, di Michel Foucault)<sup>9</sup> ha costituito un ulteriore elemento di disgregazione delle concezioni del tempo che così a lungo hanno dominato manuali di storia e programmi di insegnamento, al centro di tante appassionate battaglie odierne. La presenza sempre più consistente nelle società occidentali di milioni di immigrati e di gruppi sociali portatori di visioni del passato e di esigenze di ricostruzione storica molto diverse da quelle prevalenti in Europa e negli Stati Uniti, infine, ha favorito l'ulteriore espansione della tendenza verso la molteplicità delle storie e delle forme in cui esprimerle narrativamente.

Di fronte a queste considerazioni non bisogna reagire lamentando la scomparsa di una storia unica uguale per tutti e approntando superficiali ricette per tentare vanamente di imporla di nuovo; al contrario, occorre salutare con entusiasmo la fine di una versione unica del passato che in epoche non tanto remote escludeva dai propri registri la maggior parte degli esseri umani, in particolare quelli di sesso femminile, di condizione umile, di pelle non bianca. ●

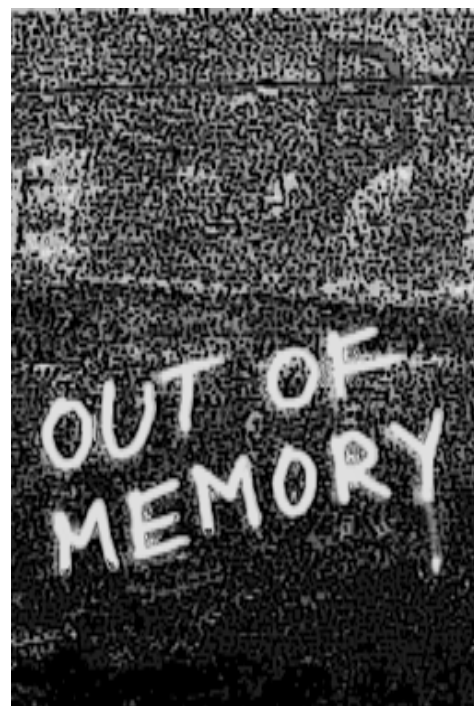
\* Ricercatrice, Università di Urbino.

## NOTE

1. Per una conferma di questa affermazione rinvio ai temi delle relazioni introduttive al XIX Congresso di scienze storiche, svoltosi a Oslo nell'agosto 2000, e consultabili sul sito [www.oslo2000.uio.no](http://www.oslo2000.uio.no).

2. Mi riferisco ai polemici interventi di tanti storici sui quotidiani, in seguito alla presentazione delle proposte sul riordino dei cicli scolastici fatta dal ministro della Pubblica Istruzione, Tullio de Mauro, il 7 febbraio 2001. Cfr., gli interventi di Giovanni Belardelli ("Corriere della Sera", 9 febbraio), Rosario Villari ("Corriere della Sera", 13 febbraio), Giuseppe Galasso ("Il Mattino", 15 febbraio), Nicola Tranfaglia ("Repubblica", 21 febbraio), Francesco Barbagallo, Scipione Guaracino e Simonetta Soldani ("Il Manifesto", 24 febbraio), e il documento di Iris, gruppo sull'insegnamento e ricerca interdisciplinare in storia, associato al Landis, e diretto da Maurizio Gusso, che si può leggere sul sito degli Istituti storici della Resistenza, [www.Novecento.org](http://www.Novecento.org).

3. Cfr. Eric Hobsbawm, *From social history to the history of Society*, "Daedalus", n. 100, 1971 (trad. it. "Quaderni storici", n. 22, 1973); Jacques Le Goff-Pierre Nora (a cura di), *Faire de*



*l'histoire*, 3 volumi: I, *Nouveaux problèmes*; II, *Nouvelles approches*; III, *Nouveaux objets*, Paris, Gallimard, 1974; Arnaldo Momigliano, *Linee per una valutazione della storiografia del quindicennio 1961-1976*, "Rivista storica italiana", fasc. III-IV, 1977.

4. Peter Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1993 (ed. orig. 1991). Per ulteriori considerazioni su questi punti rinvio a Paola Di Cori, *Fare storia immediata*, di prossima pubblicazione su "Iter".

5. Tra gli esempi recenti cfr. Barbara Curli, *Italiane al lavoro*, Venezia, Marsilio, 1998; Sandro Portelli, *L'ordine è stato eseguito*, Roma, Donzelli, 1999; Gabriella Zari, *Recinti. Donne, clausura e matrimonio nella prima età moderna*, Bologna, Il Mulino, 2000.

6. Rinvio ai due volumi *The New Cultural History*, a cura di Lynn Hunt, Berkeley, University of California Press, 1989, e *Beyond the cultural turn*, a cura di Victoria E. Bonnell e Lynn Hunt, Berkeley, University of California Press, 1999; v. anche i saggi relativi al rapporto tra storia e antropologia di William Sewell e di Sherry Ortner inclusi nella raccolta *The Historical Turn in the Social Sciences*, a cura di Terrence Mc Donald, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1996.

7. Cfr. il saggio di Kerwin Lee Klein, *On the Emergence of Memory in Historical Discourse*, "Representations", n. 69, inverno 2000.

8. La tendenza a una proliferazione di concezioni temporali che si sviluppano in parallelo, è illustrata con grande ricchezza di esempi da una raccolta di studi condotti da storici/che e antropologi/che con ampio uso della comparazione, che si confrontano intorno a concezioni del tempo, della storia e del passato in nove contesti diversi. I risultati che emergono da queste ricerche lasciano pochi dubbi in proposito. Cfr. *Time. Histories and Ethnologies*, a cura di Diane Owen Hughes e Thomas R. Trautmann, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1995.

9. Cfr. Remo Bodei, *Riflessione sul tempo e gli intrecci temporali nella narrazione storica*, in *Scienza, narrazione, tempo*, a cura di Mariuccia Salvati, Milano, Angeli, 1985; Gianni Vattimo, *Il tempo nella filosofia del Novecento*, in *Gli strumenti della ricerca. 2. Questioni di metodo\**, a cura di Giovanni De Luna, Peppino Ortoleva, Marco Revelli, Nicola Tranfaglia, Firenze, La Nuova Italia, 1983; Jan Goldstein (a cura di), *Foucault and the writing of History*, Oxford, Blackwell, 1994. Si veda inoltre Krzysztof Pomian, *L'ordine del tempo*, Torino, Einaudi, 1992 (edizione originale 1984).

# Il territorio delle "storie"

LAURA PARIANI \*

«Favole, memoria, storie: di questo sono fatta». Una grande narratrice di storie e appassionata di storia prova a raccontarci che cosa significa per lei narrare



Sono nata in un ambiente contadino di grandi narratori orali nutriti di leggende che appartengono al fondo dei secoli: storie dove le forze della natura vivevano con una forte carica simbolica sotto il nome di giganti, draghi, fate o streghe. Ché più mi addentro nel mondo della scrittura, più mi rendo conto che l'uomo non è "animale politico" o altro, ma "animale che racconta storie" e che di storie si nutre.

«Che storie sono queste?» mi dicevano da piccola, quando facevo qualcosa che ai grandi non andava bene; oppure, con una frase che chiudeva definitivamente ogni questione: «Non fare storie!», «Tutte storie!», «Favole! Balle!». E c'era, dentro a questi modi di dire, l'idea che le storie non hanno a che fare con la realtà o, addirittura, che non contengono verità. Ma io, forse per la mia indole di bastian-contrario, a questo non ho mai creduto. Anzi, al contrario, mi sono sempre sentita viva nel territorio delle "storie", contiguo a quello del sogno e dei grandi misteri della vita. Ne sono sempre più convinta; come pure del fatto che quello del saper raccontare, cioè del creare un mondo con le parole, sia un talento naturale — mi verrebbe da usare la parola "dono" — e che molti lo perdano per strada. Credo che chi racconta sia soprattutto un essere ricettivo piuttosto che attivo; che le storie — molte storie, infinite storie... — ci palpino intorno, in attesa che qualcuno le racconti. Perciò adesso non mi sembrano più sbagliate le parole "Musa" o "ispirazione", che un tempo — quando non scrivevo — mi facevano sorridere, e che invece mi paiono le più adatte a esprimere questa particolare "capacità di ascolto" che occorre possedere e affinare, se si vuole rac-

contare. Una musa che non viene a mettere in movimento la penna, ma sopraggiunge quando essa si sta già muovendo. Una musa che sconvolge i piani dell'elaborazione deliberata e che porta il narratore lontano dalle vie che aveva pensato di scegliere, nel gusto delle bellissime digressioni che i grandi narratori orali insegnano.

Perché la verità è che chi narra, oralmente o per scritto, procede sempre a tentoni. E questo è il bello di questa attività: niente mi annoierebbe e mi dissuaderebbe dal mettermi davanti al computer, quanto il sapere in anticipo dove la storia mi porterà. Ciò che accade, mentre scrivo, appartiene al regno dell'invenzione, cioè della scoperta o del ritrovamento. Vi sono per lo scrittore tanti momenti in cui vede aprirsi varie possibilità di continuare la storia, a volte addirittura opposte; sono momenti indimenticabili... Poi, quando il libro è concluso — cioè quando non c'è più nulla da scoprire, perché le tante storie possibili si sono trasformate in un'unica storia che la pubblicazione fa diventare qualcosa di immutabile — sembra impossibile che il libro potesse essere diverso da com'è. E allora c'è chi può credere di poter parlare; come i critici che si mettono a spiegarlo, quasi che le parole della storia non dovessero bastare in ogni caso. C'è comunque, oltre alla capacità di ascolto, un'altra cosa che sostiene il narratore: la tradizione. I grandi narratori orali della mia infanzia dicevano: «Così si contava nei tempi dei tempi», oppure «Così diceva l'Angiulina dei Cuditti». Ognuno deve scegliere e formarsi una propria tradizione di riferimento, e ciò crea certi vincoli da rispettare. Ho conosciuto scrittori che dicono



«E cosa ti è piaciuto di questa storia?»  
«I paroll...»

Laura Pariani anche nel suo ultimo racconto porge attenzione alle assenze, alle persone che sono state emarginate dalla Storia con la maiuscola, i più deboli, donne, bambini, vecchi, che tra i poveri sono i più poveri. Qui la protagonista è una giovane maestra di città che nel 1885 va a insegnare ai contadini di un paese poverissimo e dimenticato, è dunque una donna che, grazie alla cultura, "ha voce" e si prova a dar voce a chi non ne ha. Ma le difficoltà sono enormi, l'entusiasmo della maestra si scontra con la fame, le malattie, la fatica, l'ottusità dei maggiorenti, la stessa resistenza degli alunni, rassegnati alla loro condizione di miseria e ignoranza. E poi una storia letta dall'insegnante riesce a richiamare l'attenzione dei bambini («La scuola dovrebbe essere fatta così, di storie». «E cosa ti è piaciuto di questa storia?» «I paroll...»). Le parole. Così i bambini imparano le vocali e le ripetono a voce alta e «tutta la valle ne risuona fino al Ticino». Il racconto s'illumina di questo suono. L'autrice, capace come pochi di leggere il dolore, con questo canto delle vocali, con questa fede nel valore delle parole, introduce una speranza.

Il dialetto serve a dare scrittura e durata a una parlata arcaica, che si perde, e a esprimere la sofferenza con maggior verità e pudore. In questo affascinante intreccio linguistico, le pagine iniziali e finali sono in spagnolo e fanno da cornice alla storia: è una nonna emigrata in Argentina che racconta alle nipoti la vicenda della propria nonna, in una genealogia femminile che collega diverse generazioni.

Laura Pariani, *Il paese delle vocali*, Edizioni Casagrande, Bellinzona 2000, pp. 116, L. 20.000.

MARIA LETIZIA GROSSI

# Pensare per storie

STEFANO VITALE

Il pensare per storie nasce dal desiderio di pensare la nostra incompiutezza. Raccontiamo perché non siamo certi di poter trattenere tutto entro i limiti delle nostre certezze. Ma non vogliamo rinunciare alla concretezza del pensare. La filosofia, e l'educazione, diventa narrativa quando vuole comprendere ed esprimere quanto del reale sta fuori dalla costrizione dell'ordine logico del discorso



«Quando riusciamo ad avvicinarci a noi stessi? A letto, in viaggio, a casa, dove tante cose al ritorno ci sembrano migliori? Ognuno conosce il sentimento di aver dimenticato qualcosa nella sua vita cosciente, qualcosa che è rimasto a mezza strada e non è venuto alla luce. Ecco perché spesso sembra tanto importante ciò che si voleva dire proprio ora e che ci è sfuggito. Quando si lascia una camera in cui si è vissuto a lungo, ci si guarda intorno stranamente, prima di andarsene. Anche qui è rimasto qualcosa, che non si è afferrato. Lo si porta comunque con sé per ricominciare altrove».

(Ernst Bloch, *Tracce*, p. 96)

## L'utopia che noi siamo

Ci dibattiamo tra paradossi: sensibilità ed intelletto, conoscere ed agire, fatti e valori. La narrazione indica una via d'accesso inedita perché fa attenzione al lavoro faticoso del pensiero "artigianale" (restio ad ogni forma di globalizzazione) che collega generazioni ed epoche diverse, al di là dei contenuti analitici ed esplicativi, grazie ad un'opera di concatenazione. Un filo solido s'intesse tra vissuti ed esperienze, in un contributo ermeneutico dato da tutti coloro che narrano una storia. Nella narrazione l'evento non deve essere compreso, il suo senso è schema metaforico, recita che ha in sé il suo significato, cornice che supera la logica causale e, perfino, quella del dominio. Non a caso la narrazione, si tratti di fiaba, leggenda, racconto popolare mette in scena preferibilmente situazioni e fi-

gure non convenzionali: bricconi, scemi del villaggio, deboli astuti, bambini. Essi «si mettono in viaggio e trovano in sogno ciò che desiderano» (E. Bloch, *Eredità del nostro tempo*, p. 138) esprimendo la rivolta del piccolo uomo contro le potenze mitiche, dando inizio alla storia contro al destino: Cenerentola diventa principessa, Tredicino salva fratelli e madre, il piccolo contadino uccide il mostro dalle sette teste, Pollicino ha ragione dell'orco. «C'era una volta: è qualcosa di molto vicino, ma vicino ai bambini, quindi a un tempo inebriante e straniero» (ibidem, 138).

## Storie marginali

Benjamin conferma che la narrazione è «una forma artigianale di comunicazione» ("Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov", in *Angelus Novus*, p. 243.). Essa vive nella dimensione del singolare accordo tra l'anima, l'occhio e la mano e non «mira a trasmettere il puro "in sé" dell'accaduto, come un'informazione o un rapporto, ma cala il fatto nella vita del relatore» (idem, p. 243). A differenza dell'informazione che deve apparire plausibile, semplificata, pratica e immediata, la narrazione si esprime in «storie singolari e significative» (idem, p. 241) che fanno saltare il predominio dell'attualità istantanea sempre uguale a se stessa ed alle esigenze del consumo. Benjamin vedrà, al pari di Bloch, nell'arte della citazione, del montaggio, del recupero del marginale, nell'espressionismo culturale la possibilità di una teoria este-

di ammirare questo e quest'altro, però non riflettono mai nella loro opera tale ammirazione. Invece, secondo me, ammirare suppone certi obblighi: per considerare uno scrittore come un maestro bisogna meritarselo. In altre parole, non si può dire che si ammira Shakespeare e scrivere come Paulo Coelho.

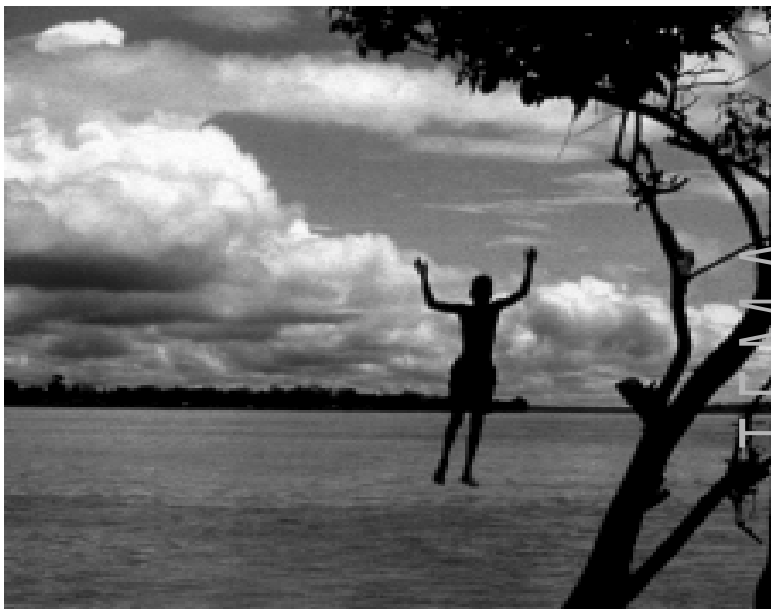
Ma questi sono gli unici obblighi che un narratore ha. Non credo che si debba fare concessioni ai fruitori della narrazione; nel mio caso, ai lettori. Il mio obbligo di scrittore è impegnarmi seriamente perché una storia funzioni. Se poi al lettore non piace, è un rischio che devo correre. Il lettore deve andare al libro, non il libro al lettore. Io sono sempre andata ai libri; nessun libro mi è venuto a cercare. Sarei una gran presuntuosa se pensassi che Kafka scrisse *La metamorfosi* pensando a me. I grandi narratori della mia infanzia, se vedevano che gli ascoltatori non applaudivano la storia, dicevano al finale: «L'é passà un car da merda da pipi in boca a tütü quij ch'inn stäj chì a sintì».

\* Scrittrice, ha pubblicato diversi libri di racconti (*Di corno o d'oro; Il pettine, La perfezione degli elastic*), un racconto lungo, *Il paese delle vocali* (di cui pubblichiamo a p. 15 la recensione), due romanzi (*La spada e la luna e La signora dei porci*).

La verità è che chi narra, oralmente o per scritto, procede sempre a tentoni. E questo è il bello di questa attività: niente mi annoierebbe e mi dissuaderebbe dal mettermi davanti al computer, quanto il sapere in anticipo dove la storia mi porterà



*C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: «Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano? Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: “la tua domanda mi fa venire in mente una storia”...»*



TEMA



PAGINA

17

tica dotata di una valenza politica distruttiva di ogni idea classicista e statica dell'arte. La narrazione vista come arte combinatoria poteva, e può, rivelare una presenza ed una forza imprevista anche nelle forme più "popolari" della società di massa.

«Il gioco va alla velocità del pensiero, la mente è in continua azione, tutto si fa e si disfa come nella realtà, non c'è niente di più importante, quello che conta è la possibilità combinatoria, cambiare sempre, provare e riprovare. La mente diventa elastica, il pensiero dinamico. L'individuo creativo» (Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari, 1985).

Pensare per storie, ovvero muoversi in uno spazio diverso dalla geometria euclidea, in una pluralità di mondi possibili, dilatando e relativizzando una nozione di realtà empirica del tutto indifferente alla dialettica vero-falso, reale-irreale. Fiabe, leggende, storielle, giochi sono piene di porte nascoste, trabocchetti, botole, porte girevoli, trasformazioni e metamorfosi che permettono di de-costruire la durezza della realtà in nuove modalità di tempo e spazio. La narrazione è un sogno che agisce al livello della nostra esperienza più profonda e richiede una continua reinvenzione (per questo rileggiamo nel tempo le stesse storie che abbiamo, apparentemente, dimenticato ed amiamo giocare più volte allo stesso gioco). Stare in ascolto, bussare alle porte, sorprendere, leggere gli indizi sono procedure tipiche ed esprimono l'idea che la realtà non si può solo spiegare "dall'esterno", ma richiede un orientamento ed un'apertura di tipo morale-pratico (non prescrittivo-

normativo). Pensare per storie significa così prestare attenzione a piccole esperienze, guardare dietro l'angolo, procedere a zig-zag. Il pensiero narrativo dissemina, è frantumato, ma non è fiacco: coltiva l'acutezza, la sorpresa, il salto acrobatico, lo scarto dalla norma, il rapido vagabondare. Invita il pensiero a sporgersi sui dirupi della vita e dell'azione dei singoli, sulle crepe e le lacune del reale.

#### **Modelli d'apprendimento e strutture che connettono**

Nel suo libro *La cultura dell'educazione*, Jerome Bruner, parlando dei modelli della mente e della pedagogia, individua quattro processi d'apprendimento:

1. I bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione di know-how;
2. I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza proposizionale;
3. I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo;
4. I bambini come soggetti intelligenti: la gestione della conoscenza "obiettiva" (cfr. pp. 66-75).

I primi due modelli privilegiano ciò che gli adulti possono fare dall'esterno per promuovere l'apprendimento; gli altri due pongono l'accento su quanto e su quello il bambino può fare, pensa di fare e su come l'apprendimento possa fondarsi su tali stati intenzionali.

I primi due hanno una lunga storia e tradizione e tendono ad escludere gli altri due: ma accumulare competenze e conoscenze non basta. Il bambino deve poter essere consapevole dei suoi processi di pensiero e dei suoi modi d'organizzazione dell'esperienza: l'insegnante aiuta il bambino ad essere "più metacognitivo". Il bambino ha già una sua conoscenza del mondo: questa va recuperata (e non solo come punto di partenza), aiutata ad esprimersi, migliorarsi. Anche gli ultimi

due modelli non vanno assolutizzati: «occorre piuttosto che le quattro prospettive si fondano in un'unità coerente e vengano riconosciute come parti di un continente unico» (idem, p. 78). Competenze e fatti non esistono mai indipendentemente da un contesto, ma non per questo sono meno importanti. Per questo si pensa per storie. E ripenso a Gregory Bateson, fedele al principio della doppia descrizione in virtù del quale «la più ricca conoscenza dell'albero comprende sia il mito sia la botanica» (*Dove gli angeli esitano*, p. 301). Il problema è comprendere come il soggetto utilizzi la propria struttura interna per comprendere il suo ambiente, organizzare, definire la propria risposta all'ambiente e di come questo stesso ambiente partecipi alla strutturazione della propria realtà interna. Le storie che ciascuno può raccontare non parlano solo della propria storia personale, ma parlano di *qualcosa d'altro*. Pensare per storie è, seguendo Bateson, agire con una "manovra a tenaglia" che muove dal pensiero astratto e contemporaneamente dalla storia naturale, dalla conoscenza formale e dalle "storie", da tutto ciò in cui Epimenide (il cretese che diceva «tutti i cretesi sono bugiardi») invitava a fidarsi: il gioco, l'umorismo, la metafora, il racconto. Nel gioco, ad esempio, si vedono dei comportamenti aggressivi di lotta, ma gli individui lo considerano un gioco. E su questo s'intendono. Restare alla superficie di ciò che si vede (o si dice) non basta. Il rischio è la schizofrenia che "prende alla lettera" ogni messaggio. E così diventa importante parlare di *come* di parla del gioco, di *come* si parla del conoscere. E per questo ci aiuto anche la poesia, l'arte. Perché conoscere è filtrare qualcosa attraverso un modello mentale e poterlo esprimere. Non basta imparare un lungo elenco di fatti concernenti il mondo: occorre saperli mettere assieme e spesso manca «la struttura che connette». Per Bateson, può essere sco-

perta attraverso procedimenti combinatori non molto distanti da quelli indicati da Bloch e Benjamin: «posso ad esempio, cambiare il modo in cui comprendo una cosa *danzandola?*» (*Dove gli angeli esitano*, p. 293). È proprio perché la metafora ha molte parti che possiamo servircene per pensare (idem, p. 290). Ma lo scopo non è solo cognitivo, è etico-relazionale: «se vogliamo poter parlare del mondo vivente (e di noi stessi) dobbiamo padroneggiare le discipline della descrizione e del riferimento in questo curioso linguaggio che non contiene cose ma solo differenze e relazioni (...) non solo interpretiamo male e trattiamo male prati, oceani e organismi d'ogni genere, ma ci trattiamo male a vicenda perché commettiamo errori che rientrano in una categoria generale: non sappiamo con che cosa abbiamo a che fare, o agiamo in modi che violano la rete comunicativa» (idem, p. 287). Rosalba Conserva ama raccontare la storiella di un antropologo statunitense che «racconta degli indiani Pueblo, i quali insegnavano ai figli a camminare con il passo leggero per non disturbare la 'madre terra'. Trovandosi a tu per tu con il capo villaggio, l'antropologo gli chiese: "Qui siamo soli, non ci sente nessuno, dimmi, credi davvero che se battuto forte i piedi provoco chissà quale disastro?" E quello rispose: "No, non lo credo, ma se lo fai dimostri che razza di uomo sei"». (*Natura, scienza, educazione*, Cemea, Torino).

Per Bateson, come per Bruner, occorre far coesistere elementi duplici: ordine/disordine; rigore/immaginazione; sensibilità/ragione; identità/mutamento; tautologia/descrizione. Così siamo "costretti" a pensare per storie: «su questa faccenda del perché io racconti tante storie, mi viene in mente una barzelletta. C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: «Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano? Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: "la tua domanda mi fa venire in mente una storia"...» (ibidem, p. 59). ●

#### NOTA BIBLIOGRAFICA

Ernst Bloch, *Tracce*, Sugarco, Milano  
Ernst Bloch, *Eredità del nostro tempo*, Editori Riuniti, Milano.  
Walter Benjamin, *Angelus Novus*, Einaudi, Torino.  
Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino  
Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari  
Italo Calvino, *Lezioni Americane*, Garzanti, Milano.  
Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.  
Gregory Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano.  
Rosalba Conserva, *Natura, educazione, scienza. Una mente comune*, Cemea, Torino.

# Unanswered questions

FILIPPO TRASATTI

Innumerevoli sono gli esempi che abbiamo nella vita quotidiana del fatto che la narrazione è uno strumento fondamentale di trasmissione delle conoscenze e di socializzazione. Eppure se si considera la didattica tradizionale, la narrazione sembra confinata in riserve. Quando e come a scuola raccontiamo storie? Come utilizziamo una didattica narrativa? Come trasformiamo i contenuti delle discipline in esperienze di apprendimento? Quali operazioni si applicano alla didattica per "narrativizzarla"?



«Beato colui che può dire: "allorché", "prima che", "dopo che"! Avrà magari avuto tristi vicende, si sarà contorto dai dolori, ma appena gli riesce di riferire gli avvenimenti nel loro ordine di successione si sente così bene come se il sole gli scaldasse lo stomaco».

(Robert Musil)

#### Un oceano di storie

C'è un grande oceano delle storie attraverso il quale navighiamo per tutta la vita, cercando la nostra rotta. Sono come isolotti, punti di approdo, sui cui ci fermiamo un momento a sostare, prima di riprendere il viaggio. Le incontriamo continuamente, dei più diversi generi: ascoltando al mattino il notiziario alla radio, leggendo quotidiani, riviste e romanzi, sul tram prestando attenzione ai discorsi dei vicini, la sera al cinema, oppure a casa ascoltando i racconti dei nostri compagni e dei bambini su come è andata la giornata. La narrazione e l'ascolto di storie sono tra le attività più indispensabili e pervasive della nostra vita; in mancanza di meglio, con-

sumiamo storie prodotte da quei grandi affabulatori che sono i mezzi di comunicazione di massa. Cominciamo ad ascoltare storie fin da bambini e praticamente non smettiamo mai per tutta la vita. E lo stesso accade, seppur in modalità diverse, in differenti culture perché, come scriveva Roland Barthes, «il racconto è come la vita, esiste di per sé, è internazionale, trans-storico, trans-culturale»<sup>1</sup>.

Ma che cosa rende il racconto così potente? Ed ancor prima cos'è un racconto?

#### Storia e narritività

Narratologi, psicologi, filosofi si confrontano da anni alla ricerca della struttura e dei meccanismi profondi del racconto e della narrazione. Secondo Jerome Bruner al cuore della narrazione c'è la ricerca del significato.

«Al centro della narrazione letteraria, intesa come atto linguistico, sta proprio questo: un racconto orale o un testo che mira a innescare e a guidare una ricerca di significati all'interno di uno

«Nella relazione fondamentale con se stessi, quasi tutti gli uomini sono dei narratori. (...). A loro piace la serie ordinata dei fatti perché somiglia a una necessità, e grazie all'impressione che la vita abbia un "corso", si sentono in qualche modo protetti in mezzo al caos»

spettro di significati possibili»<sup>2</sup>.

In questo le storie assomigliano alla vita narrata, sono costruzioni di senso. L'universalità della narrativa ha forse a che fare proprio con l'analogia tra vita e storia: entrambe sono finite, hanno un inizio, uno svolgimento e una conclusione; un elemento essenziale le distingue, la ripetibilità, ma entrambe hanno a che fare con la dimensione del tempo. Che si parli di *historia rerum gestarum*, ma anche delle piccole storie personali di ciascuno, per arrivare alla finzione, fino alla frottola, troviamo sempre come struttura elementare del racconto la dimensione della temporalità, quella che Bruner definisce sequenzialità o diacronicità. La struttura di una storia può essere descritta come un xRy, dove x e y sono degli avvenimenti e R è la relazione temporale tra loro, indipendentemente dal medium utilizzato per realizzarlo, fumetto, film o racconto<sup>3</sup>.

Una storia tenta essenzialmente di padroneggiare le dimensioni della temporalità, tenta di trasformare il divenire incontrollato, la vita che fugge, in un tempo umano, dandogli un senso e un ordine. Serve a creare un legame, una relazione tra narratore e destinatario, porta a condividere la conoscenza di certe vicende, e le emozioni conseguenti.

Il racconto è una «struttura che connette»<sup>4</sup>: connette insieme eventi, personaggi e azioni in una struttura che dà senso e delimita un insieme. Ma il narrare crea anche una comunità, un patto

tra gli interlocutori; vuol dire anche consentire, sentire in comune. Infine c'è una stretta relazione tra narrazione e identità, come ha mostrato Bruner nei suoi lavori dopo la cosiddetta svolta narrativa. In una pagina straordinaria, Musil proponeva la stessa idea: «Nella relazione fondamentale con se stessi, quasi tutti gli uomini sono dei narratori. (...). A loro piace la serie ordinata dei fatti perché somiglia a una necessità, e grazie all'impressione che la vita abbia un "corso", si sentono in qualche modo protetti in mezzo al caos»<sup>5</sup>.

### Didattica e narrativa

Innumerevoli dunque sono gli esempi che abbiamo nella vita quotidiana del fatto che la narrazione è uno strumento fondamentale di trasmissione delle conoscenze e di socializzazione. Da qui la proposta di una didattica che abbia a cuore la narrazione come focus. Ogni insegnante con un minimo di esperienza sa che forse il modo più efficace per coinvolgere la grande maggioranza degli studenti di una classe consiste proprio nel ricorrere alla vivacità e alla drammaticità della narrazione. Esempi illuminanti di didattica attraverso le storie ci vengono dall'Oriente, dalla tradizione ebraica, dal vangelo.

Eppure se si considera la didattica tradizionale, la narrazione sembra confinata in riserve. Un conto sono le storie, che si raccontano magari ai bambini, oppure si leggono anche ai ragazzi più grandi durante l'ora di letteratura, un altro sono le discipline, con i loro bei contenuti ripartiti per ore, in apposite sezioni di curricolo e di manuale. Va bene raccontarsi le esperienze in una qualche occasione particolare, che so al ritorno dalle vacanze o dopo una gita, ma per il resto la narrazione è fuori luogo, inadeguata a trasmettere conoscenze disciplinari.

La povertà di narrazione nella scuola, che è peggiorata se possibile con la "turbocognitivizzazione" che hanno subito negli ultimi anni le discipline (grazie anche all'opera di pedagogisti illuminati), se si eccettua forse la scuola primaria, e in progressione con l'avanzare dell'età, richiede forse alcune considerazioni. La scuola è piena di storie non raccontate ed è invece per lo più priva al suo interno di storia e di memoria. Penso che questa mancanza abbia a che fare proprio con alcune delle dimensioni del raccontare che a scuola sono negate: la temporalità dell'esperienza, la negoziazione tra soggetti e il patto narrativo tra esseri viventi e comunicanti

che si scambiano le conoscenze. Finché vige il modello disciplinare (disciplina come *disciplina mentis* atemporale, uguale per i morti e per i vivi) e la concezione proprietaria della conoscenza, ossia quella che chiamerei una concezione "essenzialista" della conoscenza e della didattica, non può esserci molto posto per le storie se non in forma puramente esornativa e secondaria.

La svolta narrativa e costruttivista della didattica, riformulata in termini positivi, porta a valorizzare, a mio parere, prevalentemente tre dimensioni:

a) quella dell'esperienza (*ex-per-ientia*) del sapere, nel senso del provenire da e andare verso il sapere;

b) quella della soggettività e dell'identità di soggetti viventi; il sapere è per i soggetti viventi;

c) quella della costruzione collettiva della conoscenza, attraverso relazioni cooperative tra soggetti;

Quando e come a scuola raccontiamo storie? Come utilizziamo una didattica narrativa? Come trasformiamo i contenuti delle discipline in esperienze di apprendimento? Quali operazioni si applicano alla didattica per "narrativizzarla"? Questo costituisce un campo di ricerca aperto per ciascun insegnante, un elemento vitale della pratica didattica e della propria storia di insegnanti.

Vorrei suggerire per concludere l'immagine dell'insegnante come grande narratore, costruttore di trame complesse, aperte in cui gli studenti diventano parte attiva delle storie e in cui la soggettività del narratore, non viene elisa, ma anzi diventa parte in causa della narrazione. Un narratore che sceglie e poi aiuta a condividere il punto di vista, il ritmo, l'ordine delle storie disciplinari che racconta, in una lezione che diventa un testo in costruzione che, come un racconto, intreccia insieme narrazioni, spiegazioni, descrizioni, spiegazioni, dialoghi, ogni volta simili, ogni volta diversi. Perché le storie sono fatte per rassicurarsi, ma anche per scoprire l'inatteso. ●

### NOTE

1. Roland Barthes, *Analisi del racconto*, (tr.it.), Bompiani, Milano 1977, p. 8.

2. Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, (tr.it.), Laterza, Roma-Bari 1988, p. 32.

3. Il narratologo Seymour Chatman individua gli enunciati narrativi in rapporto al tempo, come enunciati di processo e di stasi, (ossia del mutamento e della continuità), in Chatman, *Storia e discorso*, (tr. it.), Pratiche, Parma 1981, p.29.

4. Il riferimento è a due autori importanti per il pensiero narrativo: Paul Ricoeur e Gregory Bateson.

5. Rober Musil, *L'uomo senza qualità* (tr. it.), Einaudi, Torino 1972, p.630.

# Raccontarsi scrivendo a se stessi

DUCCIO DEMETRIO \*

Nella società della comunicazione siamo ascoltatori e parlatori spesso contro la nostra volontà, ormai attraversati da un'oralità diffusa audiovisuale che ci rende sempre più deboli o imperfetti lettori. Le parole dette e scambiate costano del resto assai meno fatica; la loro immediatezza ci basta, i loro trucchi sono infiniti. Possono essere corrette all'istante, compromettono meno di quanto lo scrivere sigilla e rispecchia di noi. Scrittura di sé e memoria come antidoto e vaccino contro quelle esasperate forme di comunicazione che durano un istante



Ascoltiamo le storie degli altri ed entriamo in esse come se fossero le nostre. Senza movimenti eccessivi, senza sforzo, soltanto partecipando ad un grande teatro dove parole su parole, discorsi e voci sono rumore di fondo che, a seconda delle circostanze, ci impongono — quasi — di entrare in scena. Non si può certo dire pertanto che, oggi, ci manchino risorse per dialogare, per attingere informazioni e saperi. Per obbedire a quell'istinto, antico come l'uomo, di narrare l'esperienza e di conoscere quella degli altri. Dovremmo essere quindi soddisfatti di un mondo mediatizzato, che non ci lascia mai soli, che ci consente — con un "clic" — di fare conoscenza con chicchessia (purché risponda al richiamo e soltanto per pochi istanti) segnalandogli la nostra esistenza.

*On line*, un'opinione personale suscita l'interesse di altre migliaia e migliaia di potenziali e reali conversatori. La solitudine, l'isolamento, l'assenza di legami — paure millenarie-sembrerebbero ormai risolte. È il tanto amato, caldo e confortante "villaggio globale", che con-

tribuisce a sviluppare narrazioni mai prima d'ora così fitte ed ossessive, rendendoci giorno dopo giorno più analfabeti, consegnandoci a quella oralità di ritorno che rassicura i più: ma non tutti.

## **La socialità a ogni costo**

Infatti, in questo strabordante, continuo, assordante proliferare di discorsi nostri e altrui; in un esibizionismo narrativo al quale non riusciamo a sottrarci, che pare cancellare talvolta ogni senso dell'intimità e del pudore, stiamo assistendo a fenomeni nuovi. In controtendenza. Non ci riferiamo alle rivolte e ai digiuni autoimposti, tanto sporadici quanto patetici, contro la Tv, la radio, i computer. Nel sogno di luoghi dove abitare e vivere rituali a contatto con la gente e non più con uno schermo. Ben altro si sta affermando nel costume, aprendosi una breccia proprio laddove quei racconti ascoltati, con i quali in diretta possiamo interagire, ad ogni ora del giorno e della notte, non ci bastano più. Si tratta del bisogno del ritorno a

noi stessi come individui e persone non disposte ad essere assorbite dai risucchi comunicativi. L'atteggiamento può apparire aristocratico e supponente come sempre hanno detto i sostenitori della socialità ad ogni costo, ma, invece, rappresenta la manifestazione di un diritto alla solitudine perseguita come morale (felice) e al silenzio (fertile di pensieri e riflessioni invisibili e indicibili). L'evento si è già verificato in altre epoche, seppur non in forme così macroscopiche e diffuse, dove l'individualità in quanto esperienza soggettiva e interiore della vita apparve minacciata. Non come ora: dove è la prepotenza espropriatrice delle parole ad indurci a ritrovare finalmente con parole silenziose, interiori, il nostro volto e il nostro più autentico linguaggio.

Ciò di cui abbiamo parlato fino ad ora non evoca del resto masse sterminate di interlocutori senza volto?

Quando tutti si sentono protagonisti, pur essendo al contempo nessuno?

Dove i racconti dei singoli, anche i più interessanti, hanno vita breve e vengono riassorbiti nell'indistinto e subito obliati?

Dove ci si sente smarriti, non sapendo più bene chi si è, giunti in età matura, e non necessariamente in condizioni di sofferenza, insuccesso e disagio?

Queste domande se le pone proprio la persona "normale" che, ad un certo punto della vita, guardandosi alle spalle, uomo o donna, quasi del tutto soddisfatto — più che depresso? per il percorso già intrapreso, si domanda: «Perché non parlare di me? Di come ho fatto a diventare quel che sono diventato. Di quel che ho visto, amato, conosciuto...».

Un istante dopo, la domanda diventa però: «Ma a chi può interessare?».

Scoprire che parlare di sé a se stessi, certo esercizio già consueto, ma volgendosi indietro è passaggio ulteriore verso la nostra maturità; è uno spostamento di significati e di interessi dalla portata mentale ed emozionale assolutamente unica. Comprensibile a chi decide di mettersi alla prova, con desiderio e caparbietà. Ma il monologo o dialogo interno ci sfugge, ha lo stesso andamento dei racconti orali e ben presto gli sguardi svogliati dei malcapitati ascoltatori ci scoraggiano dal continuare.

## **Dal parlare di sé alla scrittura autobiografica**

In questi dubbi una moltitudine si risponde che, allora, è meglio lasciar perdere onde evitare di apparire maniacali e in delirio narrativo.

*Chi rimette insieme la propria vicenda umana (ritrovando luoghi, trascrivendo emozioni, inseguendo persone che si credevano dimenticate) si accorge che si sta "individuando". Percepisce fisicamente che l'atto della scrittura lo impegna, lo trasforma strada facendo e gli, o le, fa scoprire nuove forme di concentrazione, di riappacificazione con il proprio passato*

Una minoranza, in crescita silenziosa e clandestina, insiste invece con pervicacia su questa strada. Si trova dinanzi all'unico sentiero percorribile: è indotto giocoforza a cimentarsi con la scrittura della propria storia. Della propria autobiografia. Scopre che scrivere crea appigli e sicurezze impossibili se le storie personali vengono abbandonate al vento delle parole.

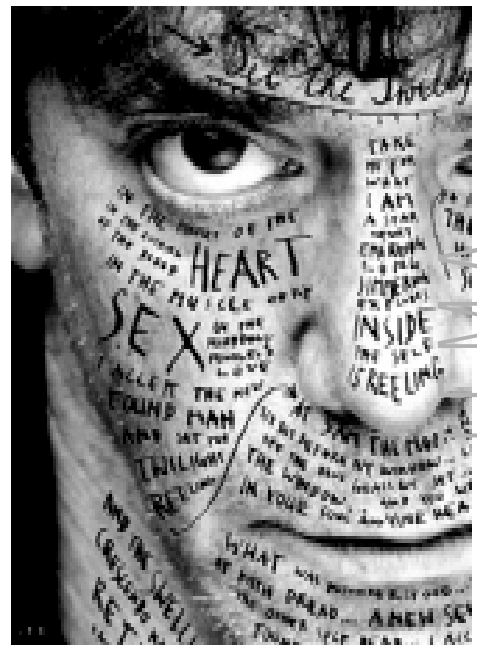
È una scoperta questa che, dopo qualche entusiasmo iniziale, fa paura, scoraggia, inibisce. Molti si tirano indietro dinanzi a un progetto assolutamente privato, personale, intimo e preferiscono tornare all'ascolto delle storie altrui e all'ennesimo racconto delle proprie. Moltissimi — per la verità soprattutto donne — si impongono di andare avanti dopo qualche impacciato tentativo. Nascono così scritture personali (dell'io, le definiscono alcuni, "in prima persona" altri ancora) delle quali purtroppo non sarà mai dato sapere: la maggior parte saranno il segreto dei loro anonimi autori. Altre invece verranno regalate a familiari e ad amici stampate a pro-

prie spese.

Al di là dell'esperienza letteraria personale, celata a lettori indiscreti o donata festosamente a chiunque ci abbia conosciuto, chi rimette insieme la propria vicenda umana (ritrovando luoghi, trascrivendo emozioni, inseguendo persone che si credevano dimenticate) si accorge che si sta "individuando". Percepisce fisicamente che l'atto della scrittura lo impegna, lo trasforma strada facendo e gli, o le, fa scoprire nuove forme di concentrazione, di riappacificazione con il proprio passato. Oppure sperimenta che lo scrivere ricordi, commentare vecchie foto, racimolare testimonianze ed epistolari è un po' come ritessere fila che divengono una rete protettiva. Tutto questo si compie sempre dentro di sé; al riparo di parole e sguardi che, pur se indiscreti, non riusciranno mai a penetrare nella vita interiore del narratore paziente e silente. Tutto questo è vivere una riconciliazione affettiva con un presente incerto che può cercare risposte nella memoria, non più o quasi nel futuro. Difatti, lo scrivere di sé se non può essere sempre — come per molti però è stato — un tragitto verso la guarigione dal "male di vivere" temporaneo o antico, comunque rasserena, placa, alimenta speranze perfino. Si scopre in tal modo che, se non una autoterapia, la scrittura induce nuove abitudini del pensiero, esplora anfratti della memoria che ci rassicurano e aiutano. Senz'altro ci consentono di spiegarci di più a noi stessi e di accettare quel che è stato. Rispetto al quale l'atto di scrivere rappresenta la necessità della mente di rimettere in ordine, di ridare architettura ai ricordi o agli stessi sogni incompiuti

### **Luoghi del lavoro autobiografico**

Anche se la scrittura autobiografica è una sorta di istinto che si impone soprattutto negli anni dell'età di mezzotempo di bilanci e meditazioni — essa va aiutata e promossa. A questo scopo in Italia sono state inventate due istituzioni che si prefiggono, la prima, di raccogliere autobiografie, diari, epistolari, memoriali che senza una cura conservativa andrebbero dispersi; la seconda — il cui impegno pedagogico è più esplicito — vuole soprattutto diffondere ed insegnare l'arte dell'autobiografia. Si tratta dell'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano fondato da Saverio Tutino già molti anni fa e della Libera Università dell'Autobiografia, nata da un'idea mia, nel 1998 e di cui Tutino è presidente<sup>1</sup>. Un sodalizio culturale,



questo, che nella specificità delle funzioni rappresenta una proposta unica per chi ha già scritto e per chi vuole imparare a scrivere e ad approfondire le molte implicazioni scientifiche, filosofiche, letterarie, storiche che il genere autobiografico include. La Libera Università infatti organizza una scuola biennale per specialisti (insegnanti, educatori, terapeuti) e per chiunque desideri iniziarsi alla scrittura di sé ed inoltre seminari, convegni, iniziative culturali e artistiche.

Ad Anghiari, la scrittura autobiografica e qualunque altra forma narrativa (anche non verbale) che abbia per tema la storia di sé si rende campo di ricerca e di lavoro pedagogico. Dove un principio sovrasta sugli altri: "se vuoi essere un educatore non puoi non sperimentare su di te, quel che vuoi imparino a fare gli altri come narratori". Pertanto l'attenzione della Libera Università per la scuola e gli insegnanti è costante, dal momento che la diffusione di una pedagogia della scrittura di sé e della memoria può farsi antidoto e vaccino contro quelle esasperate forme di comunicazione che durano un istante. Chi crede che iniziare bambini e ragazzi all'autobiografia molto presto sia un modo per sviluppare mente e linguaggi interiori, oltre che una coscienza della propria e quindi dell'altrui individualità, differenza e autonomia, fa un'educazione in controtendenza. Per il solo fatto di non credere a test e competenze che negano le storie e la loro complessità in nome dei frammenti e dei frantumi di sapere; per ritrovare in ogni storia connessioni tra il sapere e il sapere di sé. ●

\* Professore di Pedagogia all'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

### **NOTA**

1. Per informazioni sulle iniziative della libera Università dell'autobiografia: tel./ fax 0575.788847 e-mail: lib.univ. auto@inwind.it, www.autobiografia.it.

# La narratività del ricordo

GIOVANNI SPENA

Non sempre la narrazione del ricordo si trasforma in memoria armonicamente correlata alla storia, a volte — e nel nostro oggi avviene spesso — si palesano distorsioni gravi. A scuola bisogna recuperare un equilibrato rapporto ricordo-memoria, orientare i nostri alunni a racconti di memoria e ad un tranquillo raccordo di quest'ultimi con la ricostruttività storica



È nella composita esperienza che costruiamo consapevoli visioni della realtà, che più nettamente definiamo le relazioni con il mondo e con gli altri. È attraverso le molteplici aperture, derivanti da ciascuna delle tante tracce in noi che insieme rinviano a corpo e a mente: desideri, sentimenti, ritenzioni, immagini, ricordi, aspettative, linguaggi, che ci relazioniamo al mondo, ci dislociamo nella realtà. È una iniziale, immediata quanto plurima, interazione col mondo stesso.

L'operare attorno ad una delle molte tracce, il riorganizzare e rielaborare una delle aperture possibili, configura l'esperienza: emotiva, immaginativa, memorizzante, concettualizzante.

## Lo sfondo

È così per il ricordo. L'operare, infatti, su un ricordo fa chiarezza attorno ai tratti distintivi di ogni ricordo. Fa chiarezza sulla *selezione*: il singolo di un dato evento, per sua propria strutturazione (il precipitare delle diverse tracce nella personale esperienza) e per sua sociale dislocazione, trattiene un aspetto anziché un altro, l'oblio sagoma il ricordo come il mare i contorni della riva (Marc Augé). Chiarisce la *relazione*: il ricordo è avvertito come qualcosa da comunicare a qualcuno, da qui l'individuazione dei referenti che soddisfino attenzione, attento ascolto, e che, soprattutto, siano simpa-

tetici col ricordato. Esplicita la *condensazione* di ricordo: il ricordo, infatti, può venire racchiuso nella commemorazione celebrativa, nella cerimonia rituale, può poi alternativamente essere immobilizzato nel monumento, nella raffigurazione architettonica, può anche e diversamente essere rielaborato in memoria. Infine l'attività sul ricordo fa il punto sulla *narratività* che accompagna dal principio ricordo, ma che può arrestarsi nella monumentalizzazione, distorcersi nella commemorazione celebrativa, dispiegarsi nel racconto di memoria.

## La narratività

Dunque la densa esperienza del ricordo può essere considerata da più lati. Quello della narratività è il lato che più di altri manifesta la porosità del soggetto che ricorda. Intanto vale per la narrazione del ricordo ciò che vale per la narrazione in generale: «il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio»<sup>1</sup>. Come il pensiero narrativo, in generale, fissa il particolare, gli assegna valore esplicativo, parimenti la narratività del ricordo ne fissa la *particolarità*, ne sottolinea il valore di significato.

memoria



Il particolare fissato dalla narrazione del ricordo è l'insieme delle propensioni e delle opzioni che in un tempo dato, entro una situazione determinata, il soggetto ricordante ha assunto, più ancora il particolare è dato dalla pregnanza che le propensioni e le opzioni di allora hanno per il soggetto rimemorante, una pregnanza tale che egli non può non comunicare ad altri. In questo senso il particolare del ricordo è un particolare *biografico*.

I primi due tratti (il ricordo fissa un particolare — il particolare fissato è a connotazione biografica) sono aspetti equilibranti, ma v'è un terzo tratto del ricordo che può divenire disequilibrante: quello della *verosimiglianza*. Il soggetto ricordante dà al particolare biografico rimemorato valore di verosimiglianza, ritiene che ciò che lui rimemora possa illustrare il contesto in cui le sue propensioni ed opzioni di un tempo sono state dispiegate. Ecco, non sempre chi ricorda riconosce che la sua illustrazione sia soltanto verosimigliante, a volte le assegna carattere di solida e salda dimostrazione. Origina da qui la distorsione del ricordo.

## Memoria

Una prima possibile rielaborazione di ricordo — memoria — è il racconto parlato di Annette Wiewiorka che media tra i suoi ricordi e la figlia Mathilde, tra i ricordi di Berthe, l'amica superstita di Auschwitz, e le domande della figlia (*Auschwitz spiegato a mia figlia*), oppure la cronaca a caldo di Giacomo Debenedetti sulla deportazione degli ebrei romani<sup>2</sup>. Un'altra possibile rielaborazione del ricordo è quella secondo 'finzione' letteraria: si pensi a Giorgio Bassani che affida ad

**Come il pensiero  
narrativo, in generale,  
fissa il particolare, gli  
assegna valore  
esplicativo, parimenti  
la narratività del  
ricordo ne fissa la  
particolarità, ne  
sottolinea il valore di  
significato**

Athos Fadigati il testimoniare la certezza dell'impossibilità dell'attecchire in Italia dell'antisemitismo estremo (*Gli occhiali d'oro*). Fu effettivamente e storicamente diffuso tra gli ebrei italiani il convincimento che da noi l'antisemitismo violento fosse da escludere: il dato storico viene da Bassani filtrato nel doppio filtro del ricordo e della finzione letteraria. Ultimo esempio di rielaborazione è quello del ricordo direttamente orientato a ricostruttività storica: Marc Bloch in *La strana disfatta* applica ai suoi ricordi dell'estate 1940 'l'interrogare' e il 'sollecitare' le testimonianze di cui parla in *Apologia della storia*.

### Emergenzialità

Non sempre la narrazione del ricordo si trasforma in memoria armonicamente correlata alla storia, a volte — e nel nostro oggi avviene spesso — si palesano distorsioni gravi.

Un primo esempio di distorsione è emblematicamente testimoniato da quanto scrive Barbara Palombelli su Repubblica: «ho una grande passione per le storie vere, le storie delle persone raccontano molto di più dei libri e delle ricostruzioni politiche che abbiamo letto finora»<sup>3</sup>. Affermazione singolare: le narrazioni di ricordo sono più interessanti, più vere delle ricostruzioni storiche. Questa frattura dichiarata e cercata tra storia e ricordi è, nel presente, assai diffusa, ampiamente circolante nella fascia giovanile. Ma la cosa più sorprendente è che ad indicare tale frattura, a porla quale punto di partenza del processo educativo sia *La Survivors of the Shoah Visual History Foundation* di Steven Spielberg: una opzione grave questa documentata sulle pagine di *école* dall'insegnante Ilda Gemme<sup>4</sup>.

Un altro esempio di distorsione è rintracciabile nella *Lettera a un amico ebreo* di Sergio Romano. Qui l'autore più che fastidio od insofferenza mostra inimicizia

al ricordo. Imputa infatti agli ebrei e all'intellettualità di sinistra il volere imporre l'unicità della Shoah (lui dice dell'olocausto), una evidenziazione estrema ed ossessiva si che essi, riducendosi di numero i testimoni, pervengono a sostituzione di memoria: «la memoria indotta e 'artificiale' deve riempire il vuoto lasciato dalla memoria diretta e naturale»<sup>5</sup>. Il rapporto ricordo memoria da esigenza dei soggetti tutti diviene scelta discutibile di alcuni.

Altra esigenza di ridimensionare ed equiparare ricordi distinti la si trova in un nuovo genere di racconto quello delle pacificate memorie — è il terzo esempio di distorsione. Mazzantini e Bentivegna in *C'eravamo tanto odiati*<sup>6</sup> piegano e subordinano il passato ad istanze del presente: i ricordi sfumano nell'indistinto e le memorie divengono silenti.

### Prospettiva

Sarà bene recuperare un equilibrato rapporto ricordo-memoria, orientare i nostri alunni a tonici racconti di memoria, a un tranquillo raccordo di quest'ultimi con la ricostruttività storica. Sarà bene porre questo quale uno degli obiettivi della formazione del XXI secolo su cui recentemente ha scritto Franco Cambi<sup>7</sup>. Sarà bene conseguire, al più presto, questo obiettivo ove non si voglia che diluvi fango: «diluviava il fango; e pareva che tutte le cloache della città si fossero scaricate e che la nuova vita nazionale della terza Roma dovesse affogare in quella torbida fetida alluvione di melma, su cui svolazzavano stridendo, neri uccellacci, il sospetto e la calunnia»<sup>8</sup>. ●

### NOTE

1. Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma - Bari, Laterza, 1988, p. 18.
2. Cfr. Annette Wieworka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Torino, Einaudi, 1999; Giacomo De-benedetti, *16 ottobre 1943*, Palermo, Sellerio 1993; Giorgio Bassani, *Gli occhiali d'oro*, Milano, Arnoldo Mondadori 1980; Marc Bloch, *La strana disfatta*, Torino, Einaudi, 1995.
3. Cfr. Barbara Palombelli, Lettere, 'La Repubblica', 7 gennaio 2000 p. 14.
4. Ilda Gemme, "Storia, memoria e racconti", in "école", n. 76, marzo 2000.
5. Sergio Romano, *Lettera a un amico ebreo*, Milano, Longanesi 1997, p. 32.
6. Carlo Mazzantini e Rosario Bentivegna, *Ci eravamo tanto odiati*, Milano, Baldini & Castoldi 1997. L'istanza di pacificazione presente in *Ci eravamo tanto odiati* si è provato a veicolarela a scuola, vedasi Domenico Parisi "Come si deve insegnare (e fare) la storia?", in *Contemporanea*, Anno I, N. 2, aprile 1988.
7. L'articolo di Franco Cambi cui faccio riferimento è "La formazione e il XXI secolo" in *Iride*, agosto 2000.
8. Luigi Pirandello, *I vecchi e i giovani*, Milano, Oscar Mondadori 1986, pp. 237-238.



## Le storie di Rossana (3 anni)

**C'**era una volta un asinello... che... voleva stare a casa... ma il padrone doveva andare a buttare dei sacchi... e l'asinello non voleva... allora stava a letto... E poi... va... però, dopo un po', si sente... un rumore... uhhhh, uhhhh... era il lupo. Allora l'asinello dice: aiuto aiuto!!!... e poi... stava per... mangiare... l'asinello il lupo... e l'asinello è caduto giù nel burrone... e poi... si è arrampicato ancora su... e così è andato a casa. Così è finita.

**C'**era una volta... una bambina... che ha detto alla mamma che voleva andare dalla sua nonna... e disse la mamma: si sì, vai pure! Io ti do un cestino per portarle la pizza... e va. E poi salta fuori dal cespuglio un leone... e allora... va... dalla sua nonna... il leone. Si traveste con la mantellina di Cappuccetto Rosso, e va... Poi bussa dalla nonna... toc toc... chi è?... sono la tua nipotina, disse il leone... con la voce che aveva più... dolce. Dice la nonna: entra pure... e dice la nonna: ma che testa grossa... che hai!!!... per testarti meglio!! ma che braccia lunghe che hai!!!... per abbracciarti meglio!!!... ma... nonna... che bocca grande che hai!!!... per mangiarti meglio!!! ahm!!!... e allora il povero leone resta nella pancia... Poi... non arriva un cacciatore, neanche un boscaiolo, nessuno arriva... allora si tiene la pancia piena. Arriva solo... un coltello da solo... e taglia la pancia di quella nonna... così è finita.

# Sapere “per storie”

GIUSEPPE PANELLA

## Narrazione, spiegazione e comprensione dei concetti filosofici



Fritz: «(...) Invece la vita scorre — tanto per auto-citarmi — nel corso del tempo senza il bisogno di sfornare storie». Anna (fuori campo): “Hai sentito che ha detto? Le storie esistono solo nelle storie”»<sup>1</sup>.

Al regista Friedrich Munro che insiste a confermare la validità della propria concezione del cinema (e della vita) e cioè che le storie non esistono nella realtà quotidiana ma che esiste il flusso della vita che va colto con la macchina da presa per rimandarlo al pubblico sullo schermo delle sale cinematografiche, il produttore hollywoodiano Gordon risponderà proprio sul finire del film *Lo stato delle cose* di Wim Wenders: «Devi avere una storia, Friedrich. La stessa vecchia storia che ti dico sempre — senza una storia, sei morto. Non puoi costruire un film senza una storia. Hai mai provato a costruire una casa senza le mura? È la stessa cosa. Non puoi costruire una casa senza mura»<sup>2</sup>.

Può sembrare ovvio che il produttore di Hollywood abbia ragione nel dire quello che dice, nonostante quello che è e che rappresenta (ed ha ragione anche nello sviluppo del film di Wenders, tra parentesi).

Un film è tale proprio in quanto mostra immagini disposte narrativamente a formare i contorni di una vicenda considerata esemplare e coerentemente disposta nello spazio e nel tempo del campo della visione cinematografica.

Il modello narrativo, forse sempre valido nell'ambito di quei saperi che risultano più direttamente legati all'ambito della vita quotidiana, vale o può valere anche per i saperi più “astratti” e che della loro natura eminentemente concettuale fanno mostra in maniera evidente e vistosa? E, soprattutto, in che modo si può “convertire” il sapere filosofico da architettura di nozioni che sembrano volutamente scollegate da un ambito di realtà quotidiane in un dispositivo di narrazioni che risultino esplicative proprio dell'orizzonte di quelle realtà?

### La natura “narrativa” del sapere filosofico

Il punto di partenza per la verifica della natura “narrativa” del sapere filosofico e per l'utilizzazione di questa prospettiva in ambito didattico è probabilmente ancora quello rappresentato dalla dicotomia tra scienze della natura e scienze dello spirito.

Con un'avvertenza fondamentale: le cosiddette “scienze dello spirito” non sono altro che la riproposizione organica, avvenuta nell'ambito teorico dello storicismo tedesco, della nozione di scienza morale già vigente nella cultura di ispirazione positivista.

Lo spirito (umano) viene identificato con la sua vicenda storica e, di conseguenza, la dimensione etica ad esso conseguente si rovescia nel progetto pratico di comprendere e verificare la validità del comportamento degli uomini.

«Nel linguaggio comune, non è presente la distinzione netta fra i termini “spiegare” e “comprendere”. In pratica, si può dire che ogni spiegazione, sia essa causale o teleologica o di qualche altro genere, accresce la nostra comprensione della realtà. “Comprensione”, però, è circondata da un alone psicologico che “spiegazione” non possiede. Questo carattere psicologico fu messo in rilievo da numerosi metodologi antipositivisti del diciannovesimo secolo e forse con maggior forza da Simmel, il quale riteneva che la comprensione, in quanto metodo peculiare delle scienze umane, fosse una forma di empatia o ri-creazione nella mente dello studioso dell'atmosfera intellettuale, dei pensieri, sentimenti e motivazioni propri degli oggetti del suo studio»<sup>3</sup>.

Spiegazione e comprensione restano pur sempre (anche se sono state a più riprese rimesse in discussione) le categorie fondamentali per la ricostruzione del rapporto tra filosofia e metodo scientifico e due momenti essenziali del sapere filosofico. Per restare nell'ambito della storia della filosofia, l'ambito delle spiegazioni è quello in cui si svolge la discus-

sione in relazione alle scienze naturali mentre la comprensione è tipica di ogni riflessione sulla natura della storia, delle attività degli uomini e dei suoi sentimenti e passioni.

La spiegazione dovrebbe permettere di comprendere i processi scientifici, la comprensione analizzare i moventi e le norme etiche (che risultano da sempre legate alle vicende storiche della soggettività). È nell'ambito della comprensione, dunque, che bisogna cercare. La costruzione di storie e di vicende concettuali permetterebbe di verificare la possibilità della comprensione filosofica proprio mediante l'uso di quel momento empatico che al comprendere è intimamente connesso.

Il momento narrativo risulta fondamentale fin dagli inizi della riflessione umana sulla natura delle cose e del suo principio fondativo. La storia della filosofia occidentale a noi trasmessa sta là a dimostrarlo. Non è un caso che il formidabile problema teorico che emerge da subito nella storia della filosofia occidentale è proprio quello della “legittimità” narrativa del racconto contenuto nel testo filosofico.

L'impegno di Platone, ad esempio, a verificare la verità della narrazione mitica nel momento in cui essa affiora nella compatta dimostrazione dialettica che caratterizza i suoi dialoghi è esemplare al riguardo (e così l'impegno di Hans Blumenberg nel ricostruirlo quale momento fondativo del suo metodo concettuale e quale “metafora assoluta” del suo pensiero è altrettanto significativo nell'ambito della filosofia del secondo Novecento).

Allo stesso modo, l'importanza della connessione esistente tra tempo e racconto dimostra largamente come possa essere riletto, riconsiderato e riproposto quel problema (lo ha fatto Paul Ricoeur in pagine, a mio avviso, esemplari).

Mostrare la filosofia (e la sua storia) come il rovesciamento in momento filosofico e in ricerca della conoscenza di eventi legati all'esperienza dei soggetti storici potrà rappresentare forse il nuovo orizzonte del “racconto filosofico”. In tal modo, esso ritornerebbe ad essere quel momento straordinario di trasformazione in racconto dei percorsi teorici che conducono alla ricerca della verità allo stesso modo in cui questo era accaduto all'alba della cultura moderna nella grande stagione della scrittura illuministica. ●

#### NOTE

1. Wim Wenders, *Lo stato delle cose* (1981), sequenza 24.

2. Sequenza 112.

3. Georg Henrik von Wright, *Spiegazione e comprensione*, traduzione italiana a cura di G. Di Bernardo, Bologna, Il Mulino, 1977, pp. 23-24.



# Musica e pensiero narrativo

musica

MAURIZIO DISOTEO

I rapporti tra pensiero narrativo, narrazione e musica vanno ricercati nella comune capacità di saper creare luoghi e spazi immaginari e virtuali e soprattutto nella temporalità. Sia la musica che il racconto si articolano nel tempo, anzi, condividono il fatto di creare un tempo psicologico. La vera emozione all'ascolto sta, nella maggior parte dei casi, nella condivisione di una temporalità psicologica, nella corrispondenza del nostro tempo interiore con quello costruito e proposto dalla musica o dal narratore



Esistono nella letteratura musicale molte composizioni con un progetto narrativo, anzi un genere molto praticato nell'Ottocento fu proprio la musica a programma, vale a dire sostenuta da un preciso progetto narrativo. Eppure se esaminiamo bene queste composizioni, che vogliono dichiaratamente raccontare qualcosa, ci rendiamo conto che il loro "narrare" è ben diverso da quello della parola. Tanto diverso che proprio al tempo in cui il poema sinfonico era nel suo momento di maggiore sviluppo, i compositori sentivano l'esigenza di distribuire, all'entrata della sala, il "programma" della musica, vale a dire il racconto in parole di quanto veniva "narrato" nella musica. In caso contrario, nessuno avrebbe potuto garantire che le immagini evocate dalla musica negli ascoltatori potessero rispondere veramente alle intenzioni degli autori. Per esempio, anche se si pensa alle pagine più fortemente descrittive dei *Quadri di un'esposizione di Musorgskij*, è facile considerare che non necessariamente un rit-

mo lento di tuba e timpani ci fa pensare a un carro agricolo, oppure delle corse melodiche di flauto a dei bambini che giocano.

La musica suggerisce, più che dire, e ci trasmette un "alone di significati" ma non un significato preciso. E non è da dimenticare che molti ricercatori rifiutano di usare la parola "significato" a proposito della musica, preferendo quella di "senso".

Probabilmente i rapporti tra la musica e la narrazione vanno ricercati altrove. Per esempio nel fatto comune di saper creare luoghi e spazi immaginari e virtuali e soprattutto nella temporalità.

Sia la musica che il racconto si articolano nel tempo, anzi, condividono il fatto di creare un tempo psicologico che, nel caso della musica, unisce il compositore o in alcuni casi l'esecutore-compositore (si pensi ai raffinati *taksim* della musica araba) e l'ascoltatore. La vera emozione all'ascolto della musica sta, nella maggior parte dei casi, nella condivisione di una temporalità psicologi-

*La vera emozione all'ascolto della musica sta, nella maggior parte dei casi, nella condivisione di una temporalità psicologica, nella corrispondenza del nostro tempo interiore con quello costruito e proposto dalla musica*

ca, nella corrispondenza del nostro tempo interiore con quello costruito e proposto dalla musica. Ma anche chi ascolta un racconto, condivide in realtà la costruzione del tempo che fa il narratore.

Non a caso, la musica è stata definita l'arte delle "scritture del tempo". Più di ogni altro aspetto della musica è proprio l'articolazione del tempo che definisce lo stile di un compositore, anche se talvolta con differenze sensibili nei vari periodi della sua produzione. Debussy che, dopo i quarant'anni, rifiuta le risoluzioni nette sembra voler sfuggire il passare del tempo e con lui il fantasma della morte che era apparso in lui. Tutto questo evidentemente non viene "raccontato" ma entra nel flusso della comunicazione tra musicista e ascoltatore e favorisce il crearsi di un rapporto fondato proprio sulla condivisione di un tempo interiore creato dalla musica.

La particolarità della musica di poter "creare il tempo" è spesso presente nella musica colta del Novecento europeo, dove il concetto di durata prevale su quello di scansione, fatto che forse costituisce una delle ragioni dell'essere in controtendenza di molta musica colta rispetto alla ritmicità ossessiva della società d'oggi.

Una musica che oggi sembra "raccontare" o "parlare" sempre meno, ma che in realtà propone con forza una tematica che è stata da sempre presente, forse non solo nella musica ma in tutte le arti, dove più che cercare ciò che l'artista "dice" è meglio chiedersi quale sua esperienza umana ci voglia far condividere. E forse proprio in questo spazio che pensiero narrativo e musica possono trovare i loro profondi punti di contatto. ●



## Gli orologi di Pinocchio in una provetta

GABRIELLA DAL MONTE \*

Narrare di scienza. La profonda sensazione di stupore e' una irrinunciabile molla nella lunga, e non sempre facile, strada dell'apprendimento, come ben sa chiunque si occupi di didattica



**M**olti sono gli aspetti magici della chimica che destano meraviglia tanto nei "veterani" (i docenti) quanto nei neofiti (studenti).

Tra i tanti fenomeni chimici che presentano spiccati caratteri magici le reazioni oscillanti hanno un posto d'onore.

La prima volta che ho realizzato in laboratorio una di queste reazioni, il ritmico alternarsi dei colori degli intermedi e dei catalizzatori mi ha improvvisamente riportato all'infanzia, alla mia prima visione di "Pinocchio", e precisamente al momento in cui il Grillo Parlante, rifugiatosi nella casa di Mastro Geppetto, si trova di fronte a tutti gli orologi costruiti dal falegname: orologi a cucù, pendole con ochette che tuffano ritmicamente la testa nell'acqua, api che entrano ed escono dai fiori... Un'esplosione di fenomeni oscillanti, tutti con un proprio ritmo interno, una regolare alternanza di immagini e di suoni, un ticchettio che ammalia.

Non avrei mai pensato di ritrovare qualcosa di simile all'interno di una provetta, dove, durante una reazione, si osserva solitamente la costante diminuzione di concentrazione dei reagenti, il costante aumento della concentrazione dei prodotti e una concentrazione molto bassa, quasi costante degli intermedi.

Come scoprii in seguito l'analogia che si era prefigurata nella mia mente non era poi così originale, poiché che queste reazioni sono note anche con il nome di "clock reactions".

Da quel momento queste reazioni, che non sono solo una curiosità scientifica, ma fanno parte dei cosiddetti fenomeni complessi che riguardano la materia e in particolare la sua capacità di auto-organizzazione, sono entrate nella mia programmazione didattica: realizzate nel biennio come "spettacolo pirotecnico" con lo scopo di far conoscere quali meraviglie ci può riservare una scienza che alcuni, ingiustamente, ritengono arida.

Oppure come oggetto di approfondimento da presentare all'Esame di Stato nell'ultimo anno di corso di una scuola ad indirizzo chimico-biologico; in questo caso le reazioni sono state analizzate sia negli aspetti teorici, con cenni alla termodinamica del non-equilibrio che valse nel 1977 il Nobel per la chimica a Prigogine, sia in quelli sperimentali, seguendo l'andamento oscillatorio con opportuni strumenti.

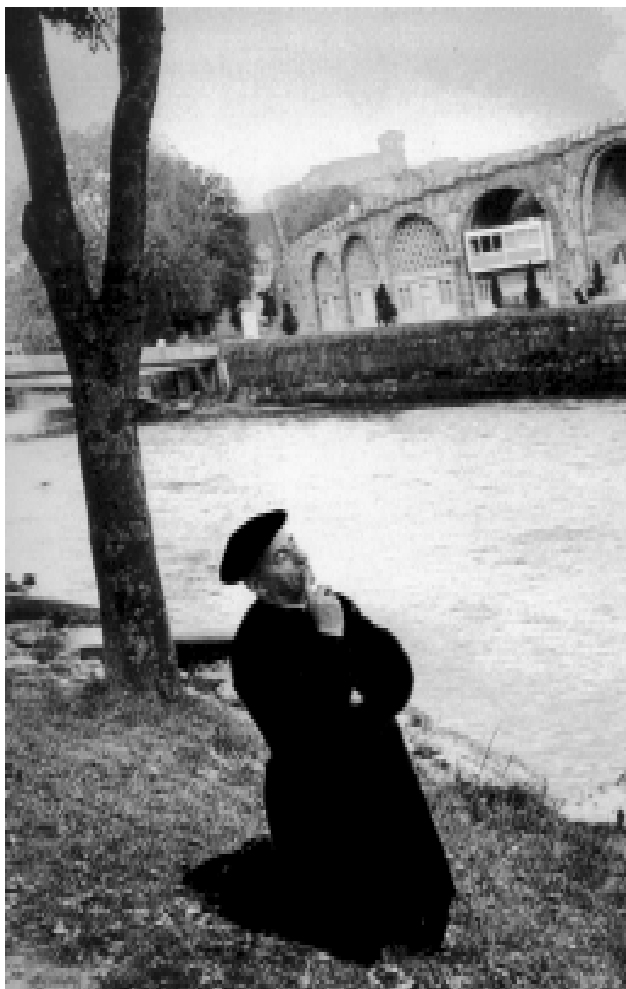
Ma ogni volta, qualsiasi età o titolo di studio avessero le persone presenti durante la realizzazione di una di queste reazioni, ho rivisto nei loro occhi lo stesso stupore, la stessa meraviglia che un bambino può provare davanti agli orologi di Pinocchio: la magia forse sta proprio in questo, nel riuscire a provare le stesse emozioni forti dell'infanzia. ●

\* Insegnante di Chimica presso l'ITC sperimentale di Castano Primo (MI), e-mail itcstorno@tin.it

### BIBLIOGRAFIA

- R. Cervellati, *Le reazioni chimiche oscillanti: una introduzione*, CLUB, Bologna, 1995.
- G. Nicolis, I. Prigogine, *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi della scienza*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1991.
- T. S. Briggs, W. C. Rauscher, *An oscillating Iodine clock*, J. Chem. Educ., (50, 946), 1973.
- B. Z. Shakhshiri, *Chemical Demonstrations. A Handbook for Teachers of Chemistry*, VOL. 2, University of Wisconsin Press, Madison, 1985.
- I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Giulio Einaudi Editore, 1993.





## Le onerose scuole

BRUNO MORETTO

La formazione e l'educazione scolastica dei bambini nel momento più importante della loro crescita intellettuale, nel periodo decisivo per lo sviluppo delle capacità di apprendimento, vengono di fatto delegate ad un sistema misto, nel quale forte è la presenza di scuole private finalizzate alla pura assistenza. La scuola dell'infanzia in appalto ai privati. 1.400 miliardi di finanziamento pubblico



La legge nazionale di parità entra nella fase di realizzazione. Si stanno completando gli elenchi delle scuole "pubbliche paritarie", che faranno parte a tutti gli effetti del sistema scolastico nazionale con pesanti conseguenze sulla libertà di insegnamento.

L'aspetto più preoccupante sarà quello legato all'ulteriore inevitabile dirottamento di risorse pubbliche verso scuole, che, denominate formalmente pubbliche, in realtà continueranno a mantenere proprie finalità educative di tendenza religiosa, ideologica o commerciale e ad assumere gli insegnanti su chiamata diretta.

È notizia delle ultime settimane che gli stanziamenti per complessivi 900 miliardi all'anno a favore delle materne ed elementari non statali, previsti dalla legge 52/2000, sono stati sbloccati dopo aver superato le difficoltà applicative relative alla copertura sollevate dalla Corte dei Conti (sarebbe interessante sapere da quale parte del bilancio dello Stato sono stati reperiti tali fondi).

Se i contributi a favore del settore elementare sono consistenti: 38 milioni per classe, quelli a favore delle scuole materne non statali sono ancora maggiori: lo stanziamento statale raggiunge i 686 miliardi, cioè circa 30 milioni per classe. Ma a questi occorre aggiungere i finanziamenti locali.

Ad esempio in Emilia Romagna i Comuni versano una media di 13 milioni per classe e la Regione ne versa altri 4. Il totale regionale è pertanto di circa 47 milioni per anno per ogni classe, una cifra di tutto rispetto. Cifre analoghe si

# La formazione e l'educazione scolastica dei bambini nel momento più importante della loro crescita intellettuale, nel periodo decisivo per lo sviluppo delle capacità di apprendimento, vengono di fatto appaltate ad un sistema misto, nel quale forte è la presenza di scuole private finalizzate alla pura assistenza

hanno nelle altre regioni: in Lombardia il contributo regionale è di 6 milioni per classe.

## **Scuole private e finanziamenti pubblici**

Considerato che i contratti del personale dipendente dalle scuole private prevedono emolumenti più bassi di quelli delle pubbliche e che utilizzano in larga misura personale volontario (la legge riconosce questo diritto fino ad un terzo del totale del personale), la cifra permette non solo di coprire le spese di funzionamento di dette scuole, ma anche di concorrere in modo significativo alle spese del personale.

Il finanziamento diretto alle scuole private si realizza pertanto proprio nel settore più delicato del sistema scolastico. Da una parte con la legge di riordino dei cicli si rafforza il ruolo della scuola dell'infanzia come indispensabile momento formativo del bambino, in preparazione all'ingresso nella scuola primaria, dall'altra il Parlamento viene meno all'obbligo previsto dal comma 2 dell'articolo 33 della Costituzione di istituire scuole statali per ogni ordine e grado.

La formazione e l'educazione scolastica dei bambini nel momento più importante della loro crescita intellettuale, nel periodo decisivo per lo sviluppo delle capacità di apprendimento, vengono di fatto appaltate ad un sistema misto, nel quale forte è la presenza di scuole private finalizzate alla pura assistenza (la presenza del privato nel settore materno è certamente maggiore del 30%).

Pesante è inoltre la violazione esplicita del divieto di oneri per lo Stato a favore delle scuole private, visto che questi fondi vengono erogati a sostegno delle spese di funzionamento di dette scuole e finalizzati alla creazione di un sistema integrato pubblico-privato nel settore dell'infanzia.

L'esperienza di questi anni in Emilia Romagna, che, con la legge 52 del 1995,

ha fatto da apripista per l'integrazione fra materne pubbliche e private, ha innescato un processo di disimpegno dei Comuni dal settore.

La logica del sistema integrato, prevedendo che sia indifferente per l'utenza l'erogazione del servizio da parte dell'ente pubblico o del privato, comporta la svilimento della funzione della scuola ad assistenza. I controlli sulla qualità dell'offerta privata sono di fatto inesistenti, anche perché di non competenza comunale.

Nel Comune di Bologna da 4 anni almeno 400 bambini ogni anno non riescono a trovare posto nelle scuole comunali o statali e sono dirottati verso il privato.

La trovata della nuova Giunta di centro destra è stata quella di inserirsi sulla strada del sistema integrato introdotta dal Centro sinistra per inserirvi il buono scuola: i cittadini bolognesi con reddito familiare sotto i 50 milioni netti annui (famiglia con un figlio), i cui figli frequentano una materna privata convenzionata ricevono un buono fino ad un massimo di 2 milioni di lire.

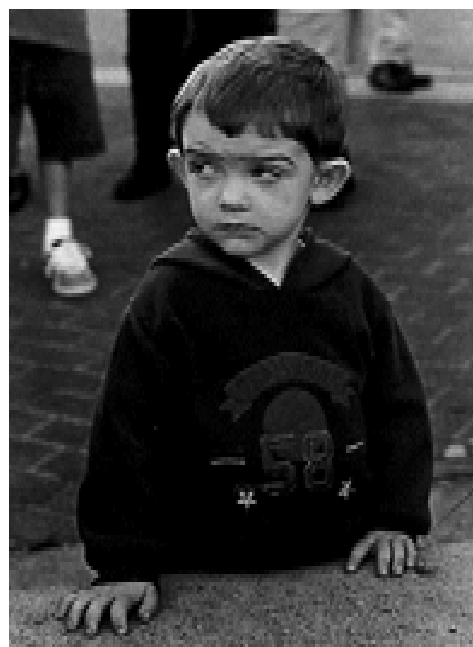
Il provvedimento ha lo scopo di garantire la cosiddetta libertà di scelta e dovrebbe consentire la riduzione della lista d'attesa alle scuole comunali.

In sintesi il provvedimento da una parte non è nient'altro che un'ulteriore regalia alla scuola privata (alla quale non si chiede affatto di diminuire le spese delle rette), dall'altra nega proprio la libertà di scelta dei cittadini che vogliono iscriverne i propri figli alla scuola dell'infanzia pubblica.

Contro la delibera di Bologna si sta formando un fronte ampio che sta organizzando prossime scadenze di lotta.

## **Dalla parità giuridica alla parità economica**

Penso però che sia necessario affrontare la questione in generale e verificare l'im-pugnabilità dei provvedimenti di finan-



ziamento della Legge 62/2000 davanti alla Corte Costituzionale, che di fatto introducono il sistema integrato per ora nella scuola materna e poi in tutti gli ordini di scuola.

È infatti evidente che riconoscendo oggi la parità giuridica delle scuole pubbliche paritarie (cioè le private) non si potrà che riconoscere domani anche quella economica.

Nei prossimi mesi verrà discussa dalla Corte la legittimità dei finanziamenti della Regione Emilia Romagna alle scuole materne private, dopo che il Tar dell'Emilia Romagna ha sollevato il dubbio di incostituzionalità della legge in seguito al ricorso presentato dal Comitato bolognese Scuola e Costituzione, Chiesa evangelica metodista, Comunità ebraica, Chiesa cristiana avventista. Entro novembre 2001 si svolgerà il referendum regionale<sup>1</sup> tendente ad abrogare i finanziamenti regionali diretti ed indiretti alle scuole private, per ottenere il quale sono state raccolte 60.000 firme autentiche.

La battaglia continua ed è lungi dall'essere finita. ●

## **NOTA**

1. Bruno Moretto è responsabile del Comitato promotore del referendum regionale abrogativo della L.R. n. 10/99.

# Una somma inquietante

MARINA DI BARTOLOMEO

Da quali principi sarà governata la comunità scolastica, quali limiti incontrerà il potere del dirigente, quali spazi di libertà saranno lasciati a chi insegna? Alcune storie come lenti per vedere da vicino i segni dei nuovi tempi



La retorica dominante racconta i fasti di una scuola finalmente libera dai lacci e lacciuoli del centralismo, in cui le diverse componenti sono chiamate a collaborare fra loro e il dirigente, che è responsabile dei risultati del servizio, coordina e valorizza le risorse umane. Localismo, responsabilità, decisioni rapide, promozione delle competenze: il bagaglio lessicale di una scintillante modernità. Ma in concreto che significa? È di democrazia che qui si parla. Si tratta di capire da quali principi sarà governata la comunità scolastica, quali limiti incontrerà il potere del dirigente, quali spazi di libertà saranno lasciati a chi insegna.

Si sommano tre aspetti della riforma: il nuovo ruolo dei dirigenti scolastici, i cui poteri sono poco definiti, dunque tendenzialmente illimitati; la modificazione in senso privatistico del rapporto di lavoro; la conversione delle scuole in centri erogatori di offerte formative per studenti e di soldi, titoli, opportunità di carriera per (alcuni/e) insegnanti.

Qual è il risultato? Per capirlo, è bene scendere nel cuore del cambiamento, usando delle piccole storie come lenti per vedere da vicino i segni dei nuovi tempi.

## Cronache dall'autonomia

In una scuola nei dintorni di Firenze il provveditorato organizza una sessione dei corsi abilitanti per Materie letterarie. La scelta dei docenti formatori (pagati 80.000 lire l'ora) è lasciata alla dirigente scolastica. Lei contatta il personale secondo una sua "graduatoria interiore", di fedeltà alla propria perso-

na; siccome chi sta nella prima cerchia rifiuta, si rivolge alle due docenti della seconda, che accettano. La dirigente fa sapere che, in caso contrario, avrebbe cercato presso altre scuole; mai sarebbe scesa fino alla terza cerchia, composta da insegnanti sgraditi per avere criticato la sua gestione del potere. In collegio la dirigente annuncia le nomine. Richiesta di esporre i criteri, dopo qualche resistenza ne elenca tre: "stimolo, fiducia, idoneità", i primi due impalpabilmente soggettivi, l'ultimo pure, perché non comprovato da nulla. Ha l'aria di un sopruso, ma un avvocato spiega che c'è ben poco da fare. Gli ampi margini d'autonomia dei dirigenti non consentono un intervento; del resto ormai noi insegnanti abbiamo un rapporto di lavoro equiparato al privato. E chi mai si stupisce se un operaio viene spostato in un reparto peggiore, e un altro promosso a mansioni più qualificate, in base al giudizio insindacabile del datore di lavoro?

Forse qualche margine c'era; altri sostengono che la dirigenza pubblica, non rischiando in proprio, dovrebbe essere soggetta a maggiori restrizioni d'arbitrio rispetto a quella privata. Ma è una tesi che non incontra consensi unanimi: e allora chi s'imbarca in un processo dispendioso e dall'esito incerto? Di fatto, in questa fase di transizione i vuoti della legge o della giurisprudenza vengono riempiti dai rapporti di forza, creando una sorta di costituzione materiale su cui si modellerà il futuro.

Altra scuola, altra storia. Il Pof di un Istituto tecnico prevede l'introduzione sperimentale di Storia dell'arte nelle seconde classi. Il dirigente scolastico

chiede però che i genitori approvino il progetto firmando un modulo; stessa richiesta avanza per tutte le attività aggiuntive, sempre previste dal Pof (teatro, multiculturalità e così via). Progetti già approvati con tutti i crismi devono sottomettersi all'ulteriore approvazione d'ogni singola famiglia. Non è un delirio burocratico, probabilmente, bensì un bizzarro esito della scuola azienda, che sta sul mercato e offre servizi ai clienti. Che sono i ragazzi e le ragazze, sì, ma prima ancora la monade-famiglia, soggetto privato di cui la scuola viene a farsi prolungamento. Ecco spiegato il modulo: pubblicità di un prodotto e insieme contratto d'acquisto per chi lo gradisce...

Mi fermo a questi esempi, perché toccano alla radice il rapporto di lavoro e l'autonomia intellettuale del mestiere insegnante; ed esemplarmente mostrano come la scuola sia stretta fra le maglie di una gerarchia neofeudale da una parte e delle leggi di mercato dall'altra, operanti in perfetta concordia.

## Feudalesimo e mercato

Oggi il potere nelle scuole è molto più vicino ed incumbente; non più (solo) quello impersonale dell'amministrazione, s'incarna in un volto, in una figura quotidianamente presente, con le sue idiosincrasie e propensioni, con le sue reti d'alleanze ed inimicizie. La chiamata nominale, invece di regole certe, è un *beneficium* che ripaga della fedeltà. Chi si conforma può ritagliarsi spazi di potere (lo *staff*), accumulare soldi, infilare crediti nel *portfolio*. E non c'è solo una perdita materiale per chi è

*La scuola delle regole e dei diritti è al tramonto; pessima scuola, dimentica dei soggetti viventi in favore delle procedure, che dava però tutela giuridica e non colonizzava del tutto i territori della didattica*



escluso, c'è una perdita simbolica per tutti: perché il messaggio che proviene da questi atti è la convenienza a obbedire, a coltivare le virtù dell'opportunismo, in competizione con possibili concorrenti. È un nuovo feudalesimo, fondato sulla dipendenza personale, dove nessuno è libero — ma chi ha l'investitura di una carica si scava una nicchia, dove agire con una certa autonomia, a responsabilità limitata.

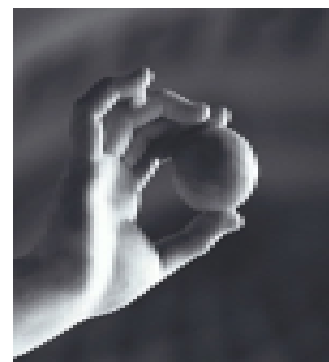
C'è poi il mercato dei clienti, cui la riforma concede di ritagliarsi il proprio percorso formativo, componendo insieme tanti segmenti. Se la strategia di scelta è buona, aumentano le speranze di occupabilità. Illusoria autonomia, chiusa nei limiti della ragione econo-

mica — la stessa di chi sceglie gli *optional* per ottenere in tempo reale la sua macchina personalizzata. La scuola è destinata così a trasformarsi in una nebulosa di materie e corsi variabili al variare della domanda, equiparandosi di fatto a un'agenzia formativa privata. Il suo cuore sarà il Pof, dove in base alle scelte didattiche si dettano le regole della flessibilità, con trasmissioni di docenti da una materia all'altra, scambi fra scuole, ricorso a esterni.

**«Non credere di avere dei diritti»**

Donne e uomini sottoposti alla volubilità del mercato; promossi a incarichi più retribuiti per la loro adesione all'ideologia ministeriale o per il capriccio di un superiore; domani — chissà — superflui nella propria scuola, perché la materia è eliminata dal Pof (ottimo modo, fra l'altro, per liberarsi d'insegnanti scomodi): nel turbine delle trasformazioni, dobbiamo ripensare radicalmente il nostro essere insegnanti. La scuola delle regole e dei diritti è al tramonto; pessima scuola, dimentica dei soggetti viventi in favore delle procedure, che dava però tutela giuridica e non colonizzava del tutto i territori della didattica. Ora normazione e controllo restano, anzi penetrano più capillarmente nella relazione educativa, ma le garanzie si fanno evanescenti. È una tendenza che attraversa tutto il mondo del lavoro, dove il ritorno a forme di dominio sulla persona sta mettendo in crisi l'universalismo dei diritti. Bisogna prenderne atto e spostarsi su un altro terreno.

Il rischio è che si deleghi tutto all'unico contropotere riconosciuto, le Rsu, entrando nella logica dello specialismo: l'addetto al conflitto (quando non gestione), come ci sono addetti all'orientamento o al Cic. «Buono il tuo intervento in collegio», mi ha detto un giorno una collega, «ma forse era meglio se lo faceva X. Lui è sindacalista, avrebbe potuto parlare con maggiore autorevolezza». La partita è chiusa, se anche nelle nostre menti si fa strada l'idea di affidare all'"esperto" ciò che è affare pubblico. Se mai l'ordine riformatore si può scompigliare, è soltanto agendo liberamente dove si è. Ed essendo dappertutto, nei luoghi meno prevedibili, oltre i ruoli e fuori dalle gerarchie, dentro reti di relazioni forti con altri, altre, insegnanti e studenti. È difficile. Ma quando riesce, si scopre che il presente ha già un altro respiro. ●



**Sulla strada della non violenza**

L'associazione Resistenza e pace di Reggio Emilia promuove *In ricerca sulla strada della nonviolenza*, un percorso collettivo di introduzione alla lettura e alla sperimentazione della teoria e pratica della nonviolenza. Le letture (Giuliano Pontara "La nonviolenza" e Nanni Salio "L'economia", in AA.VV. *L'insegnamento di Gandhi per un futuro equo e sostenibile*, ASSEFA, 1999; M. K. Gandhi, "Che cos'è la nonviolenza?", in *Teoria e pratica della nonviolenza*, Einaudi, 1996 e Aldo Capitini, *La nonviolenza in Italia*; Rocco Altieri, *La rivoluzione nonviolenta*, BFS edizioni, 1998; *La nonviolenza come terza via e il metodo nonviolento*; Aldo Capitini, *Teoria della nonviolenza*, Quaderni di Azione nonviolenta, 1980; Johan Galtung, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti*, EGA, 2000; Gene Sharp, "Potere e lotta", "Caratteristiche dell'azione nonviolenta", "La dinamica", "Effetti sul gruppo nonviolento", in *Politica dell'azione nonviolenta*, EGA, 1997) forniranno ai partecipanti alcuni elementi teorici di base per indagare la forza e l'attualità della proposta nonviolenta di fronte alla violenza della globalizzazione ed alla globalizzazione della violenza.

La sperimentazione della pratica della nonviolenza avverrà attraverso due fine settimana di training (*La nonviolenza gandhiana nell'epoca della globalizzazione*; *La trasformazione nonviolenta del conflitto nel passaggio dall'io al noi*; *Andare oltre il conflitto: l'approccio di Galtung, Sharp e la strategia nonviolenta la trasformazione nonviolenta del conflitto nell'azione per il cambiamento sociale*) condotti in collaborazione con il gruppo di Educazione alla Pace "Marilena Cardone" di Torino.

(Associazione Resistenza e Pace, c/o MAG6, via Vittorangeli 7/d, 42100 Reggio Emilia, tel./ fax. 0522.454832, e-mail: [assrep@libero.it](mailto:assrep@libero.it))

## Trovare dove stare

ANDREA BAGNI

**È** stata buffa la discussione nella mia scuola sulla possibilità di passare alle 32 ore subito, dall'anno prossimo. Si tratta dell'autorizzazione offerta dalla direttiva del Parlamento nel dicembre scorso, di anticipare nelle scuole questa parte della riforma, con la garanzia della conservazione del posto di lavoro pur tagliando sensibilmente l'orario complessivo di ragazzi e ragazze: nel mio istituto tecnico, da 36 ore settimanali appunto a 32.

Dunque per gli insegnanti, pensavo, non dovrebbe essere male: anche semplicemente evitando discussioni difficili su quali discipline tagliare, riducendole più o meno tutte (magari su base annuale) del dieci per cento, potrebbe venire fuori la possibilità di lavorare meno e meglio. A parità di salario.

Uno si aspetterebbe anche che il dirigente scolastico di sinistra e in carriera che domina la mia scuola, fosse disponibile ad anticipare la riforma: l'essere all'avanguardia dovrebbe dargli lustro e prestigio. E soprattutto la singola scuola potrebbe risolvere, in modo "ravvicinato" e dunque ragionevole, un po' delle questioni che il cambiamento propone (in particolare, sempre incasinatissimo, l'aspetto dell'orario).

Invece nei primi incontri di commissione succede di tutto.

Il preside manda a dire tramite ennesima "raccomandata a mano" (*scripta ormai volant*), che le ore liberate dalla riduzione d'orario dovranno tassativamente essere utilizzate in lezioni frontali (cioè, sembra di capire, di compresenza obbligatoria o supplenza tappabuchi); inoltre si dovrebbe passare alle lezioni di 60-minuti-60, col che anche la riduzione d'orario per ragazze e ragazzi sarebbe assai limitata, pur diminuendo le discipline. Dice che tutta la normativa pattizia e generale lo richiede – vai a capire quale normativa frequentano i nuovi manager, molto più burocrati della vecchia burocrazia, almeno lontana.

Alla fine la proposta è lavorare di più (le ore di compresenza infatti chiedono d'essere decentemente pensate, a meno che uno non si limiti proprio alla presenza), peggio dunque, senza una lira in più e come scelta volontaria: la legge ancora non c'è infatti. È anche (coscientemente?) un progetto suicida: quale collegio mai deciderà di anticipare un disastro del genere...

Allora uno si aspetterebbe da parte docente una contestazione di quella lettura – in fondo malgrado la parità, il dirigente non è ancora dio. Invece qualcuno sostiene che ridurre la quantità di scuola è sempre mandare un messaggio di svalorizzazione del sapere; qualcun altro dice che ogni cambiamento di ritmo è disorientante per i ragazzi. E alla fine passa la linea: lo faremo quando ce lo imporranno – magari cercando qualche via di fuga o di aggiramento. Che è l'atteggiamento tipico di un fare impiegatizio, che finisce per attribuire sempre all'amministrazione la definizione del quadro onnicomprensivo di ordinamento. Anzi di ordine.

Chissà se poi sarebbe stato tanto complicato il cambiamento: togliere agli insegnanti una quota di orario e chiedere che sia "a disposizione", non dell'istituto per sorvegliare e punire (o fare da baby sitter) nelle classi scoperte — poi chi l'ha detto che non si può risolvere diversamente il problema delle assenze brevi? Basterebbero spazi attrezzati in cui ospitare ragazzi e ragazze, dando loro anche più libertà in cambio di responsabilizzazione — bensì dell'insegnante per la preparazione del lavoro e per *eventuali* attività di classe in piccoli gruppi o compresenza (sensata e flessibile: connotata dal nascere fra persone che si scelgono per fare qualcosa che hanno scelto, nel momento e per il tempo che ritengono necessario). In fondo *tempi e metodi* potrebbero ogni tanto anche modellarsi sulla soggettività degli attori, su bisogni, desideri, tentativi ecologici d'innovazione (cioè reversibili, limitati, *umani*: non con tutte le classi, non per tutto l'anno, non tutti gli anni...).

Invece si determina una curiosa alleanza fra innovatori assoluti, talmente ottusi da mettere in piedi meccanismi auto bloccanti, e conservatori pure assoluti che preferiscono non provare nemmeno a migliorare le condizioni di lavoro (e di vita) nella scuola, per paura che questo apra varchi *al male*, alla pura ingegneria o pura socializzazione. Alla fine il famoso sapere resta nella gabbia della meccanica data, noiosa ma in fondo così domestica.

Per chi non ama gran che la scuola disegnata dalle riforme (così tecnocratica) né quella attuale (così burocratica), non è tanto facile trovare dove stare. ●



# le culture

## Diritti di carta

ANTONIA SANI

Senza alcun coinvolgimento popolare, al vertice di Nizza è stata varata la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. Quanta forza avrà la proclamazione retorica dei “valori comuni” nei confronti dei trattati e degli interessi economici dei singoli Stati? Uno sguardo critico su come nella Carta si parla di istruzione, laicità, pluralismo. E su come viene meno l'idea di “pubblico”, condizione indispensabile per costruire una società solidale e laica

— al contrario — conferma «la natura tecnocratica e neoliberista dell'Europa e rappresenta un passo indietro rispetto a precedenti documenti dello stesso tenore...».

Verificare quanta forza avrà la proclamazione retorica dei “valori comuni” nei confronti dei trattati e degli interessi economici dei singoli Stati sarà importante anche per capire quali rischi incombono su una Costituzione europea, cui questa Carta — attualmente priva di effetti giuridici — è in qualche modo propedeutica. Il ripetuto richiamo al rispetto per i principi ritenuti inalienabili nelle Costituzioni dei singoli Stati non rassicura, infatti, circa le ambiguità, i silenzi, gli emendamenti in corso d'opera sotto la pressione delle rappresentanze europee più retrive o più asservite all'ideologia del mercato, che non mancherebbero di pesare negativamente su di un'Assemblea Costituente internazionale.

e

PAGINA  
32



L'iter della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* è stato tutto interno al dibattito tra addetti ai lavori. Soltanto in vista del vertice di Biarritz (13-14 ottobre 2000) era cominciata a circolare qualche informazione ed erano emerse prese di posizione contrastanti all'interno della sinistra (il forte dissenso di Rifondazione Comunista, dei movimenti di cittadinanza, delle donne, dei sindacati di base, dei giuristi italiani e francesi).

L'incontro di Nizza — contrariamente a quanto si attendeva un'opinione pubblica tardivamente galvanizzata dal “Charta day” — ha avuto per quanto riguarda la proclamazione dei diritti fondamentali un carattere puramente simbolico. Si è trattato di varare un testo dal difficile equilibrio, frutto di mediazioni irrinunciabili, poiché la Convenzione incaricata dal Consiglio Europeo (Colonia, 1999) di redigere la Carta aveva avuto mandato che «il testo avrebbe dovuto essere sottoscritto da tutte le parti».

A Nizza non sarebbe dunque stato possibile presentare alcun emendamento a un testo che esisteva nella sua forma definitiva già prima di Biarritz, senza

alcun coinvolgimento popolare. Lo stesso Comitato economico e sociale dell'Unione ha rilevato che «nel processo di elaborazione della Carta, i rappresentanti della società civile organizzata sono stati coinvolti in modo molto informale e ad hoc (...) mentre tale Carta doveva essere anche strumento per consentire ai cittadini europei di partecipare più apertamente all'Europa e renderli maggiormente consapevoli dei loro diritti...».

### **La natura della Carta**

Per i parlamentari europei che hanno fatto parte della Convenzione (e che nel corso del dibattito conclusivo avevano espresso non di rado tra i compiacimenti di rito anche perplessità e qualche dissenso nei confronti delle formulazioni raggiunte), la Carta rappresenta «una novità istituzionale: il catalogo dei diritti fondamentali riconosciuti da un'Europa che accetta di non qualificarsi solo come “comunità economica”. Per l'Associazione dei giuristi italiani e francesi, presente a Nizza con un seminario nei giorni del vertice, la Carta

### **Laicità**

A questo proposito si rivela di grande interesse la lettura del verbale dell'ultima riunione della Convenzione (Bruxelles, 26 settembre 2000) in cui vengono illustrati gli emendamenti portati al testo pressoché definitivo dal “presidium”. Si tratta di un numero assai ristretto di modifiche, poiché il principio seguito è stato quello di “toccare il meno possibile la Carta” proprio per “non creare difficoltà” al voto unanime. L'emendamento più rilevante riguarda il preambolo<sup>1</sup> dove una prima formulazione che recitava «L'Unione è fondata sui principi indivisibili e universali di dignità degli uomini e delle donne...» era stata successivamente sostituita con l'espressione «ispirandosi al suo retaggio culturale, umanistico e religioso, l'Unione...». Tale formulazione aveva dato luogo a “polemiche e difficoltà”, sicché — comunica il relatore — è stato necessario adottare un'espressione «più neutra, poiché la parola *religioso* ha una connotazione che avrebbe reso la sua accettazione impossibile per la Francia dal punto di vista costituzionale, e non solamente per la Francia — tengo a sottolinearlo



# L'istruzione è considerata non come formazione critica della personalità, alla quale concorre in maniera determinante il pluralismo delle posizioni, ma come strumento per un'attività lavorativa

—: non è un match tra Francia e il resto dell'Europa, è un match tra alcuni Paesi europei contro altri». La soluzione adottata, proposta dal gruppo dei parlamentari europei, è la seguente: «*Consapevole del suo patrimonio spirituale e morale...*».

L'operazione — soft nel linguaggio diplomatico delle istituzioni internazionali — rappresenta in realtà una reazione alle pressioni delle Conferenze episcopali sui parlamentari cattolici (segnatamente di Austria e Baviera) che avevano in un sol colpo cancellato il valore della laicità e la differenza di genere per la prima volta introdotta in un preambolo di così grande rilievo. La formulazione definitiva sconfigge in parte l'attentato alla laicità, ma essa non riafferma la differenza di genere e risulta nel suo complesso dominata da una visione eurocentrica-chiusa, da cui era del tutto esente la prima formulazione assai vicina allo spirito laico e universale della *Declaration des droits*.

Non mancano altre perle disseminate nel verbale, come la sostituzione del termine "rispettati" al termine "garantiti". Nell'articolo su "Libertà d'espressione e d'informazione", esso diviene: «Le libertà dei media e il loro pluralismo sono *rispettati*». «Non credo che ciò comporti molte difficoltà» commenta il relatore. Difficoltà, invece, sono state sollevate in alcuni interventi che hanno contestato «l'indebolimento del termine» e quindi «della protezione del pluralismo che è un bene non dei proprietari dei media bensì dei cittadini». Ma la formulazione indicata dal presidium è rimasta.

## Istruzione

Un'analogia sostituzione, questa volta di segno opposto, si riscontra nell'arti-

colo sul "Diritto all'istruzione"<sup>2</sup>. Anche in questo caso il termine "garantiti" è stato sostituito — lo si evince dal medesimo verbale — con il termine "rispettati". «Si tratta — spiega il relatore — della sostituzione di una parola con un'altra, relativamente a delle libertà connesse al diritto all'istruzione». Poiché "rispettati" è meno vincolante di "garantiti", in questo caso apprezziamo l'emendamento (sconosciuto a tutti l'iter di questo articolo, sul quale non c'è stato dibattito neppure nel "popolo di Nizza").

La nostra concezione di un'istruzione intesa come precondizione della democrazia auspicava il riconoscimento di ben altre garanzie pubbliche a livello europeo che non quel semplice rinvio alle normative nazionali e quella precipitosa dichiarazione di rispetto per la libertà di istituire scuole private e per il diritto dei genitori di educare e istruire i figli «secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche».

L'articolo appare ispirato alle parti più retrive delle Carte internazionali di quest'ultimo cinquantennio che continuano a considerare il figlio — con buona pace di tanti proclami sui diritti del bambino — un'appendice dei genitori, un fatto "privato".

Esso fotografa esemplarmente i requisiti dell'istruzione ritenuti qualificanti in un'Europa percorsa da un familismo diffuso che affonda le sue radici in quest'epoca di integralismi religiosi e di fondamentalismi del mercato.

L'istruzione vi è considerata non come formazione critica della personalità — alla quale concorre in maniera determinante il pluralismo delle posizioni —, ma come strumento propedeutico a un'attività lavorativa, di livello alto per i più fortunati, di tipo professionale (ma in Europa la formazione professionale è altra cosa rispetto ai nostri corsi regionali!) per i più svantaggiati; in quest'ottica il diritto alla "formazione continua" è da intendersi non come "educazione permanente", ma come aggiornamento professionale.

Mentre per gli istituti privati si accenna al rispetto dei principi democratici, ai genitori è riconosciuta carta bianca: possono educare e istruire i figli «secondo le loro convinzioni». Si parla con insistenza in questi ultimi tempi delle scuole "fai da te", un po' modello don Milani, molto più modello Usa, dove piccoli gruppi omogenei di famiglie temendo i pericoli del degrado, della promiscuità, della violenza provvedono direttamente nelle loro abitazioni allo svolgimento dei programmi

scolastici modellandoli — appunto — sulle proprie convinzioni.

D'altronde anche in Italia, nonostante l'articolo 33 della Costituzione e nonostante l'articolo 30, che limita il «dovere e diritto dei genitori a mantenere, istruire ed educare i figli anche se nati fuori del matrimonio» senza altre specificazioni, si sono compiuti in quest'ultimo decennio molti passi in direzione della disarticolazione della scuola pubblica (port-foglio di crediti personali, libretto dello studente, percorsi personalizzati, passerelle individuali, esaltazione delle scuole private come il massimo della libertà...). Ciò che viene meno un po' dovunque è l'idea di "pubblico" come condizione indispensabile per costruire una società solidale, laica.

Questa dimensione è assente nella Carta. Sintomatico l'articolo sulla libertà religiosa<sup>3</sup>. Al riconoscimento — certamente laico e importante — dell'uguaglianza di tutte le fedi religiose, non corrisponde una pari garanzia di tutela della laicità dello spazio pubblico europeo. Quali spazi inviolabili per i non credenti? La scuola pubblica, il servizio pubblico radiotelevisivo possono sperare di essere preservati dal divenire luoghi di manifestazioni «di culto, di insegnamento, di pratiche religiose» in presenza di un articolo 10 che afferma «la libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo (...) in privato e in pubblico... mediante il culto, l'insegnamento, ecc.»? ●

## NOTE

1. Preambolo: «Consapevole del suo patrimonio spirituale e morale l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali di dignità umana, di libertà, di uguaglianza e di solidarietà; l'Unione si basa sui principi di democrazia e dello Stato di diritto. Essa pone la persona al centro della sua azione istituendo la cittadinanza dell'Unione e creando uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia».

2. "Diritto all'istruzione": «Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale continua.» (14.3.1); «Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria.» (14.3.2); «La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio.» (14.3.3).

3. Articolo 10.1: «Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione. Tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo, così come la libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo individualmente o collettivamente, in pubblico o in privato, mediante il culto, l'insegnamento, le pratiche e l'osservanza dei riti».



## Mondi a parte... e nuovi mondi possibili

BIANCA DACOMO ANNONI



**P**erché non c'era nessun insegnante — o forse meglio — nessun insegnante ha parlato al Cantiere di Pescara, il 10 e 11 febbraio?

Mi riferisco a uno dei Cantieri Sociali organizzati da "Carta", la rivista in edicola ogni mese dal dicembre '98 come supplemento de *il manifesto* e oggi strumento dell'omonima cooperativa, che in uno dei suoi primi numeri si è presentata come «un giornale che racconterà molte persone, specialmente quelle che non si vedono. Del tipo dei passeggeri degli autobus».

Eppure i temi del lavoro e della disoccupazione, delle nuove occupazioni, del lavoro immateriale, del reddito di cittadinanza/salario sociale, e infine della nuova concezione del lavoro, riguardano strettamente da vicino sia l'insegnante-lavoratore sia l'insegnante-educatore, e certamente lo studente, futuro soggetto/oggetto del mondo del lavoro.

Sia pure all'interno di un dibattito che difende il ruolo della scuola in quanto luogo di produzione di cultura dalla tendenza ad una sua "aziendalizzazione", al servizio di una società strutturata sulle esigenze produttive del mercato, gli studenti dovranno comunque confrontarsi prima o poi con "il mondo del lavoro". Quali strumenti di consapevolezza offre loro l'insegnante? Quali possibilità presenta? E soprattutto quale concezione del lavoro prospetta loro, quando "fuori" si discute tanto "su di loro", sull'incertezza del loro futuro lavorativo, sulle nuove forme di lavoro, e ogni tanto qualche disoccupato si toglie la vita, privata non tanto e non solo dei mezzi di sussistenza, ma anche di "senso"?

Credo sarebbe importante che anche nella scuola si discutesse di "identità della persona" in relazione alle forme di espressione che il mondo del lavoro ad essa consente, o forse per le quali occorre lottare, acquisendone coscienza il più presto possibile, prima di essere travolti dai meccanismi legati alla necessità che negano il tempo della riflessione sul proprio esistere.

E gli insegnanti in quanto soggetti lavoratori, ritengono cambiato oggi il proprio lavoro? Viene loro richiesta, almeno formalmente se pur fuori da ogni controllo, una prestazione diversa, più di prima "una vita" al servizio del lavoro? Perché anche di questo si discute, dentro e fuori il Cantiere di Pescara: del lavoro "immateriale", della messa al lavoro dell'intera persona, con la sua cultura, la sua socialità, la sua affettività, il suo patrimonio di relazioni che si sviluppano al di fuori dell'"orario di lavoro" e tuttavia vanno a formare ciò che nel linguaggio capitalistico si chiama "produzione". Questo che ieri era considerato patrimonio del lavoro intellettuale oggi è richiesto a qualunque tipo e livello di prestazione lavorativa, dalla centralista al dirigente, e non è quantificabile in termini di "tempo lavorato", non è quindi retribuito ma va a formare quel Pil (Prodotto interno lordo) che sembra magicamente in crescita, mentre cresce la disoccupazione e diminuiscono i salari.

Anche da queste riflessioni, supportate da inchieste nel mondo del lavoro e da studi di economisti, nasce la richiesta di un "reddito di cittadinanza" o di un "salario sociale minimo"; etichette diverse e in parte concezioni diverse delle "ragioni" della richiesta e delle forme concrete in cui tradurla, ma sostanziale convergenza di opinioni: sull'iniquità a livel-

lo mondiale della distribuzione delle risorse e sulla necessità urgente di intervenire su questo meccanismo che mantiene e aggrava situazioni di povertà diffusa, sulla rivendicazione di "pari dignità lavorativa" — e quindi retribuita — a professionalità oggi non riconosciute in quanto tali (ad esempio le attività artistiche), sull'esigenza quindi della liberazione del e dal lavoro salariato tradizionalmente inteso, sul diritto all'esistenza — e quindi ai mezzi necessari per condurre una vita "conforme alla dignità umana" (art. 23 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani) — per tutti, occupati, disoccupati, intermittenti, "cittadini del mondo".

Molti di coloro che hanno parlato al Cantiere di Pescara erano appena rientrati da Porto Alegre, in Brasile, dove si era riunito il "popolo di Seattle", questa volta con intenzioni di dare sostanza anche propositiva alla contestazione del mondo dei potenti che gestisce le sorti dell'umanità secondo logiche esclusivamente di profitto legate ai mercati globali. Sono rientrati con la parola d'ordine che ha animato costantemente l'incontro: "un nuovo mondo è possibile", ricca di tutta l'energia vitale che anima realtà così lontane da noi come il movimento dei *Sem terra* brasiliani che ancora lottano per la conquista della terra, la loro unica risorsa di vita. Questo ha contribuito a mantenere costantemente aperta su un fronte internazionale la discussione sulle problematiche del lavoro, ponendo più volte l'accento sull'esigenza inderogabile di portare avanti rivendicazioni "globali", se pur con modalità specifiche legate ai diversi contesti nel Nord e nel Sud del mondo: se le società occidentali chiedono un "reddito di cittadinanza" e i *Sem terra* chiedono la proprietà della terra che lavorano, deve essere chiaro che li accomuna una stessa logica di lotta contro l'iniqua distribuzione delle ricchezze. Da qui uno dei nodi importanti della discussione, e del contrasto tra posizioni diverse, perché «non si può dire nel I mondo mangi perché esisti, e nel III mondo mangi perché lavori».

Ma nemmeno gli studenti, e pochi giovani si sono visti a Pescara; il Cantiere di Napoli del giugno scorso, del quale queste tematiche hanno fatto parte pur se non al centro della riflessione, si era svolto nell'aula magna dell'Università, eppure gli studenti non c'erano, quasi il problema non li riguardasse. Credo che ci si debba porre qualche domanda su queste assenze, come proponenti queste iniziative ma anche come educatori che forse contribuiscono a mantenere la scuola come "un mondo a parte", raramente attraversato dalle tensioni che agitano la società che la circonda, messaggeri di una cultura che forse dovrebbe allargare i suoi confini. ●

## Nobel o non-nobel?



Partiamo dal sequenziamento del genoma. Registriamo che le *modalità* della scoperta sono state assai più dibattute della scoperta in sé, nonostante essa fosse davvero di portata storica, anche sul piano teorico. La realizzazione della mappa fornisce infatti nuovi e buoni argomenti contro il riduzionismo genetico: il numero inaspettatamente basso dei geni umani dà ragione a chi pensava a una maggiore complessità di azione del patrimonio ereditario, a un comportamento reticolare e dinamico della determinazione e in definitiva a una maggiore interferenza dell'ambiente nelle cose umane di quanto si pensasse finora. Inoltre, sottrae definitivamente fondamento scientifico al concetto di razza, dato che le diversità geniche sono irrilevanti tra le diverse popolazioni umane<sup>1</sup>. Al di là di questi risultati (immediatamente trasformati dalla stampa italiana in una lotta uomo-moscerino a chi ha il cromosoma più lungo), l'"affare genoma" è stata una vera e propria esercitazione di ecologia politica: in nessun'altra occasione si era visto con tanta chiarezza quanto siano stretti, multipli e complessi i legami tra ricerca scientifica, mercato e sistema mediatico. A cominciare dai tempi della scoperta<sup>2</sup>, passando per la fragilità dei controlli (con reciproche accuse di brogli nei conteggi), fino alle ambigue trattative sui brevetti, ai conseguenti gemiti di Wall Street, alle controversie sulla pubblicità dei dati, alla rincorsa bio-informatica, a colpi di oia, sul seguito della ricerca. Il cittadino comune (non-nobel) ha insomma avuto conferma suonata e cantata dello scenario essenzialmente commerciale nel quale si progetta e si realizza la scoperta scientifica nel nostro tempo. Non gli serve il nobel per capire che il contesto sociale nel quale la scienza opera fa la differenza tra una speranza e un incubo, né per distinguere la scienza dagli scienziati. Né per capire che la scienza non è un fine, né una fede<sup>3</sup>.

Negli stessi giorni, in Italia, durante l'"insurrezione" di un gruppo di ricercatori italiani contro i limiti alla sperimentazione in campo aperto degli organismi geneticamente modificati, Rita Levi Montal-

ANDREA ROSSO

I surriscaldati primi mesi del secolo parlano di scienza. Grandi scoperte (sequenziamento del genoma umano, nuova datazione della vita, batteri su Marte, nuove frontiere della clonazione), inchieste (la "mucca pazza", l'"uranio impoverito", le conferme definitive sull'alterazione del clima globale), ma anche riflessioni sulle relazioni tra scienza, tecnologia, politica, mercato, etica. Con appelli, petizioni, prese di posizione di premi Nobel, tecnologi, manager, preti, sottosegretari e, naturalmente, telesignorine

cini (nobel) va in tv e dice qualcosa veramente di destra: «Gli scienziati hanno la loro moralità, sanno quello che fanno, lasciateli lavorare». I 93.000 ricercatori italiani hanno bisogno di fondi, la ricerca italiana è a pezzi, non si possono mettere "lucchetti alla scienza". La stampa, nei giorni seguenti, incalza: basta con i fondamentalismi, nuovo oscurantismo, fuga di cervelli... Inutilmente si obietta (in microscopici box nei giornali): «ma quale oscurantismo, gli scienziati sono persone che sbagliano come noi, guardate la ricerca nucleare, guardate la deriva climatica, guardate la mucca pazza». Ma dai titoli grossi i ricercatori "ribelli" sparano a pallettoni: «Dietro di noi non ci sono multinazionali»<sup>4</sup>. E dai box, sempre più piccoli: «ma come? Guardate la ricerca medica: l'aids si può sconfiggere, ma milioni di africani muoiono perché Big Pharma deve recuperare i costi dei suoi brevetti; guardate la ricerca agricola, che vende debiti ai poveracci di tutto il mondo; guardate la ricerca energetica, che lavora consapevolmente nella direzione del suicidio del pianeta... La scienza non c'entra: è proprio di voi che non ci fidiamo più».

È bello sapere che, unici al mondo, i ricercatori italiani sono indifferenti al mercato. Quello che fanno, esattamente come

Berlusconi, lo fanno per il nostro bene. Cinguettano le telesignorine rai-mediaset: «Rita dice no ai lucchetti...».

Alla fine si strappa, a fatica, un risultato che avrebbe fatto sorridere di tenerezza Galileo Galilei (non-nobel): prima di sperimentare gli ogm in campo aperto, non sarebbe il caso di analizzare gli effetti della sperimentazione? ●

### NOTE

1. «Il 12 febbraio è un bel giorno per la scienza ma un brutto giorno per xenofobi e razzisti», ha sintetizzato Gerald Dschwartzberg, ministro francese della ricerca scientifica.

2. Tempi imposti dalla competizione tra un consorzio pubblico (*Human Genome Project*) e un'azienda privata (*Celera Genomics*). La pubblicazione dei risultati del consorzio pubblico è stata affidata a una rivista profit come *Nature* (che obbliga i suoi autori a rendere pubblici i dati delle ricerche), mentre quelli della *Celera Genomics* a una rivista non profit come *Science*, che non pratica questo saggio vincolo.

3. «Le letture frettolose della genetica non ci conducono soltanto verso crescenti possibilità di cura delle malattie, verso una medicina predittiva che consenta di costruire un "antidestino": fanno nascere una *mistica del dna*, sostituiscono la biologia alla biografia» (Stefano Rodotà, relazione introduttiva al convegno *Globalizzazione, culture e religioni. L'impatto del mercato e delle nuove tecnologie*, Venezia, 11 febbraio 2001).

4. *La Repubblica*, 14 febbraio 2001.

# ► il percorso

## La responsabilità umana verso la natura non umana

MIRELLA BERT \*

Un percorso didattico con indicazioni bibliografiche discusso nel Laboratorio di didattica della filosofia della sezione torinese della Fnism

▼

Tra i corsi di aggiornamento organizzati dalla sezione torinese della Fnism, particolare continuità di lavoro e di presenze ha registrato, da più di dieci anni, il *Laboratorio di didattica della filosofia*, che venne iniziato da Giuliano Gliozzi, del quale ricorre quest'anno il decennale della prematura scomparsa. Negli ultimi sei anni l'attenzione e gli approfondimenti si sono concentrati sulle tematiche etiche contemporanee, nell'intento di offrire agli studenti alcuni strumenti di riflessione critica sui problemi del nostro tempo. Inoltre con la trattazione della storia del '900 nell'ultimo anno della secondaria risulta ormai fondamentale l'esame delle correnti della filosofia contemporanea, anche se è impensabile, per vari motivi, affrontare sistematicamente la storia della filosofia dell'ultimo secolo. Ai partecipanti al corso di aggiornamento è parso opportuno, pertanto, operare delle scelte: privilegiare alcune pro-

blematiche particolarmente importanti e analizzarne i diversi aspetti, senza essere rigidamente vincolati da una impostazione storicistica.

Il percorso didattico proposto prevede di iniziare dall'esame di un problema attuale, per considerare, poi, varie prese di posizioni, approfondendo lo studio delle teorie etiche contemporanee con la lettura di testi significativi. La dimensione storica non viene trascurata: la disamina di aspetti controversi del dibattito consente una rivisitazione, a grandi linee, del pensiero di vari filosofi anche del passato. Il lavoro, infine, richiedendo necessariamente la collaborazione degli insegnanti di storia, fisica e scienze, offre la possibilità di rendere chiara agli studenti la dimensione pluridisciplinare del sapere contemporaneo.

\* Insegnante di Storia e Filosofia, Liceo scientifico "Carlo Cattaneo", Torino.

e

PAGINA  
36



### 1.

Si può partire da alcune riflessioni sulla paura dovuta allo sfruttamento incontrollato della natura e all'applicazione delle tecnologie, leggendo articoli di giornali e ricollegandosi ai dibattiti attuali

Molto efficace ad esempio l'articolo di Ignacio Ramonet, "Le paure dell'anno 2000", *Le Monde diplomatique*, dicembre 2000.

### 2.

Esaminare due tentativi di risposta ai nuovi interrogativi

Letture in classe di opere molto facili quali H. Jonas, *Sull'orlo dell'abisso*, Einaudi, Torino 2000 e L. Boff, *Ethos mondiale*, EGA, Torino 2000, mettendo in rilievo la differenza di prospettive: per Jonas l'antropocentrismo debole e l'etica della responsabilità, per Boff l'ecocentrismo e l'etica della cura.



### 3.

Procedere all'inquadramento storico del dibattito

A. Leopold nel 1949 presenta la sua "etica della terra", comprendente i rapporti tra l'uomo e gli esseri non umani. Tra il 1960 e il 1970 iniziano le discussioni sul problema dell'ambiente, nel 1972 la crisi ecologica è denunciata dal Club di Roma e l'ONU organizza la prima conferenza mondiale sull'ambiente a Stoccolma. Nel 1987 la Commissione Brundtland propone la formula dello "sviluppo sostenibile". Nel 2000 la Carta della terra è ratificata presso l'Unesco di Parigi.



## 4.

### Presentare alcune teorie etiche riguardo alla natura

4.1 L'uomo è considerato separato dalla natura e superiore agli altri esseri:

- *antropocentrismo forte*: la natura come oggetto di sfruttamento; *antropocentrismo debole*:
- *conservazione della natura* per il benessere dell'uomo: J. Passmore (*La nostra responsabilità per la natura* [1974], Feltrinelli, Milano 1986).
- *protezione della natura* per il suo valore simbolico, estetico ed educativo.

4.2 L'uomo è parte della natura: si presentano etiche rinnovate o nuove, anti-anthropocentriche.

- *Etica ecologica forte*: ecologia profonda di A. Naess (*Ecosofia* [1976], Red, Como 1994), ipotesi Gaia di J. Lovelock (*Gaia. Nuove idee sull'ecologia* [1979], Bollati Boringhieri, Torino 1981): l'ecosfera è una totalità vivente avente valore di per sé, indipendentemente dagli scopi umani.
- *Etica ecologica debole*: etica della terra di A. Leopold (*Almanacco di un mondo semplice* [1949], Red ed., Como 1998); biocentrismo di P. Taylor: la biosfera deve essere difesa come bene comune.
- *Etica del valore inerente alla vita e dei diritti* di T. Regan (vedere le opere citate più avanti).
- *Etica della sacralità della natura e della vita*: A. Schweitzer (*Rispetto per la vita* [1966], Claudiana, Torino 1994).



## 5.

### Presentare alcune teorie etiche sugli animali

- *Liberazione animale e diritti degli animali*: utilitarismo e principio di uguaglianza di P. Singer (*Liberazione animale* [1976], Mondadori, Milano 1991; *In difesa degli animali* 1987 Lucarini, Roma 1987; *Etica pratica* [1979], Liguori, Napoli 1989; *Ripensare la vita*, Il Saggiatore, Milano 1996); teoria dei diritti animali e del valore inerente, indipendente dall'uomo, di T. Regan (*I diritti animali* [1983], Garzanti, Milano 1990; T. Regan - P. Singer *Diritti animali, obblighi umani*, EGA, Torino 1987).
- *Etica della responsabilità* di J. Passmore (vedere sopra) e di M. Midgley (*Perché gli animali*, Feltrinelli, Milano 1985).
- *Etica contrattualistica* di D. Van de Veer (*Animal Suffering*, «Canadian Journal of Philosophy», 1977).



## 6.

### Analizzare i fondamenti dell'antropocentrismo nel pensiero occidentale religioso e filosofico

La concezione dell'uomo nel pensiero ebraico, cristiano e greco, in Tommaso d'Aquino, in Cartesio e Kant. Filosofi contrari alla riduzione degli animali ad oggetti: Montaigne, Voltaire, Bentham, Schopenhauer, ecc. Sottolineare la rilevanza della teoria evolutivista nel superamento della netta distinzione tra animali umani e non umani.



## 7.

### Porsi gli interrogativi emersi da questo percorso, come spunto di approfondimenti e discussioni

La considerazione della natura come realtà modificabile e adoperabile dall'uomo ha favorito l'affermazione della scienza e il predominio dell'Occidente? I concetti di uomo, di natura e del loro rapporto devono essere ridefiniti? La scienza e le applicazioni tecnologiche devono essere totalmente libere? Le teorie etiche esaminate possono realmente essere applicate, tenendo conto dei condizionamenti economici e politici delle società attuali?



### Altre letture consigliate

L. Battaglia, *Etica e diritti degli animali*, Laterza 1997; AA. VV. (a cura di L. Battaglia), *Etica e animali*, Liguori 1998; S. Bartolommei, *Etica e ambiente*, Guerini 1989; S. Bartolommei, *Etica e natura*, Laterza 1995; Birch Vischer, *Vivere con gli animali*, Claudiana 1999; B. Commoner, *Il cerchio si chiude*, Garzanti 1972; B. Devall - G. Sessions, *Ecologia profonda*, EGA 1989; E. C. Hargrove, *Fondamenti di etica ambientale*, F. Muzzio 1990; B. Latour, *Politiche della natura*, Cortina 2000; C. Merchant, *La morte della natura*, Garzanti 1988; S. Maffettone, *Le ragioni degli altri*, Il Saggiatore 1992; S. Maffettone, *Il valore della vita*, Mondadori 1998; E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster 1988; V. Pocar, *Gli animali non umani*, Laterza 1998; S. Stefani, *Gli animali e la Bibbia*, Garamond 1994; A. Touraine, *Ecologia politica*, Feltrinelli 1987.



# Un po' di precauzione, per favore

NANNI SALIO

Il principio di precauzione non ci dice cosa dobbiamo fare, ma dove guardare prima di applicare le nostre conoscenze su larga scala, onde evitare di commettere errori non correggibili, irreversibili

**C**ambiamento climatico globale, uranio impoverito, morbo BSE (o della "mucca pazza"), organismi geneticamente modificati (OGM), fine del petrolio a basso prezzo: l'elenco delle controversie scientifiche si allunga di giorno in giorno e con esso crescono le polemiche, che sovente superano il fair play tipico dell'ambiente scientifico, scendendo al livello grossolano degli insulti. Un esempio classico di mediocre polemica è l'articolo di Tullio Regge, "La scienza salverà il ragù" (*La Stampa*, 9.2.01). In un passo del suo intervento, l'autore sostiene che «Il principio di precauzione è un trucco retorico con cui il ministro vorrebbe riportarci al Medioevo, trasformando il divieto agli OGM in un precetto ideologico e metafisico». Chi voglia documentarsi in modo «non retorico né metafisico» su che cosa si intende oggi per principio di precauzione, può esplorare il sito [www.biotech-info.net/precautionary.html](http://www.biotech-info.net/precautionary.html) dedicato interamente allo stato del dibattito su questa controversa e importantissima problematica. Ho scoperto casualmente l'esistenza di questo sito collegandomi a quello della rivista *Scientific American*, mentre cercavo un articolo sulla meccanica quantistica pubblicato nel febbraio 2001. Questo articolo non è disponibile in rete, ma in compenso si trova, nel numero di gennaio, "The New Uncertainty Principle", di David Appell il quale paragona il principio di precauzione a un «nuovo principio di indeterminazione». L'autore sintetizza lo stato dell'arte su questo tema, rinviano per gli approfondimenti all'indirizzo segnalato più sopra, citando tra gli altri il parere di due autori, membri del Science Environmental Health Network (SEHN), un consorzio di gruppi ambientali del Nord America. Secondo Ted Schettler, direttore scientifico del SEHN, quando si esamina la questione delle biotecnologie si dev'essere consapevoli che «si sta parlando di interazioni enormemente complesse tra un gran numero di sistemi. Ci stiamo cominciando a rendere conto che molte di queste interazioni sono probabilmente sconosciute e indeterminate». E Carolyn Raffensperger, dello stesso consorzio, aggiunge: «Negli ultimi 10 o 15 anni abbiamo creato una scienza che ha come scopo quello della competitività economica globale». È quanto sostengono anche altri autori (Piero Greco, "La scienza imprenditrice", *Rocca*, febbraio 2001; Paul Rabinow, *Fare scienza oggi*, Feltrinelli, Milano 1999): dopo la militarizzazione di ampi settori della scienza operata dal progetto Manhattan, sta avvenendo una seconda mutazione. Lo scienziato si trasforma in imprenditore. La conoscenza viene brevettata per trarne il massimo profitto nel minor tempo possibile, senza quelle necessarie cautele che le nuove tecnologie richiedono, ancor più di quelle già note. Il principio di precauzione non ci dice cosa dobbiamo fare, ma dove guardare prima di applicare le nostre conoscenze su larga scala, onde evitare di commettere errori non correggibili, irreversibili. In mancanza di una razionalità globale che non possediamo ancora, occorre procedere con cautela, con prudenza, senza fretta. L'unica vera urgenza è semmai un'altra: far fronte per tempo alla concomitanza di eventi potenzialmente catastrofici come quelli del cambiamento climatico globale e del raggiungimento del picco geofisico di produzione del petrolio. Non siamo in presenza di velleità metafisiche, ma di fatti concreti che impongono un diverso ordine del giorno nelle priorità della ricerca scientifica e della politica. ●

## Verdeacqua

Verdeacqua è un progetto promosso dall'Assessorato al Sistema Educativo (Piano territoriale per la promozione dei diritti dei minori, Legge 285/97) nell'ambito di "Torino città sostenibile delle bambine e dei bambini" e di "Torino città educativa".

L'iniziativa, coordinata dai Cemea del Piemonte, prevede una serie di incontri per i bambini e le loro famiglie. Il primo percorso, intitolato *Giocare in cascina*, è dedicato alla scoperta, attraverso il gioco, del piacere di vivere l'ambiente, conoscere i suoi elementi, gli animali, le attività agricole, le persone. Si tiene alla Cascina Falchera (Strada Cuorgnè 109, Torino, Rosa Altieri, tel. 011.2621996) e prevede quattro incontri (14.30 - 18.30): 1 aprile, *Percorsi naturalistici*; 5 maggio *Grande Caccia al Tesoro*; 16 giugno, *Il Rally della Cascina*; 6 ottobre, *Giochi della tradizione contadina*

Il secondo percorso, intitolato *Il fiume e la città*, si rivolge a bambini dai 6 ai 12 anni e ai loro genitori, con l'obiettivo di scoprire la complessità degli ambienti fluviali, le curiosità della loro fauna ed il sorprendente intreccio di funzioni della vegetazione presente, la ricchezza dei paesaggi cittadini, grazie a una serie di escursioni (14.30 - 18.30) presso le aree fluviali attrezzate: 19 maggio e 9 giugno, ritrovo Cascina Vallere, Parco Vallere - Moncalieri; 26 maggio e 2 giugno 2001, ritrovo ingresso piscina, Parco Colletta.

(Cemea del Piemonte, via Avogadro 26, 10121 Torino, tel. 011.541225, fax 011.541339, e-mail [cemea@ipsnet.it](mailto:cemea@ipsnet.it), [www.piemonte.cemea.it](http://www.piemonte.cemea.it))



# Ambiente



**Q**uanto pesa sull'ambiente urbano l'andare a scuola? Non poco sembra. E a dirlo è innanzitutto l'esperienza diretta degli automobilisti che ben conoscono il crescere e il ridursi dei flussi del traffico stradale cittadino con la fine e l'inizio dei vari periodi di vacanze scolastiche. Le mamme, ma anche i papà, trafelate e/o stremate che, due volte al giorno, compiono il tragitto casa-scuola costituiscono ormai una componente facilmente distinguibile (e spesso anche temibile quando all'interno dell'abitacolo divampa la dialettica genitori-figli), della fauna automobilistica che quotidianamente s'aggriglia nella jungla stradale. Aldilà di queste impressioni soggettive, c'è chi ha deciso che il fenomeno merita non solo molta attenzione, ma anche e soprattutto un intervento da parte del governo. Secondo infatti un rapporto pubblicato nel mese di gennaio in Gran Bretagna, dal Ministero dell'Ambiente, Trasporti e Regioni, la percentuale di studenti, delle scuole elementari e superiori, che vanno e tornano da scuola in macchina è, negli ultimi dieci anni, quasi raddoppiata, crescendo dal 16% al 29%. Ciò fa sì che già oggi nelle ore di punta del traffico urbano inglese, ma negli altri Paesi europei non dovrebbe essere molto diverso, una macchina su cinque risulta in movimento a tale scopo, con in più l'aggravante che la lunghezza del tragitto casa-scuola è risultata mediamente aumentata, sempre negli ultimi dieci anni, di oltre un terzo. Considerato che complessivamente gli studenti inglesi sono circa nove milioni, gli estensori del Rapporto prevedono che, in assenza di adeguati provvedimenti, questo specifico flusso di traffico stradale è destinato ad espandersi ulteriormente, con inevitabili, pesanti ripercussioni,

## Andare a scuola

**ANGELO CHIATTELLA**  
**Cresce la percentuale di studenti che vanno e tornano da scuola in macchina. In assenza di adeguati provvedimenti, questo specifico flusso di traffico stradale è destinato a espandersi ulteriormente, con inevitabili, pesanti ripercussioni, come ormai ben si sa, sulla salute, sulla capacità di movimento e sulla qualità della vita della popolazione urbana**

come ormai ben si sa, sulla salute, sulla capacità di movimento e sulla qualità della vita della popolazione urbana.

### *Le cause del fenomeno*

Il Rapporto ne individua alcune come l'inadeguatezza della rete dei mezzi pubblici, gli elevati costi delle tariffe, i timori dei genitori per la sicurezza personale dei figli, la possibilità di scegliere scuole diverse da quelle vicine all'abitazione, e ne trascura altre come, ad esempio, la rarefazione sul territorio delle scuole secondarie determinata dalla politica liberista degli ultimi governi inglesi; ma nel complesso il quadro delineato risulta del tutto convincente. Come, d'altra parte, assai apprezzabile appare la decisione del governo inglese di affrontare questo problema, con l'obiettivo di riuscire, nei prossimi dieci anni, a modificare radicalmente la situazione esistente non solo arrestandone la crescita, ma incentivando le famiglie inglesi a far sì che il numero degli studenti che va a scuola a piedi, o con i mezzi pubblici o in bicicletta cresca, ritornando almeno ai più salutarî livelli degli anni Ottanta.

A tale scopo il Ministero dell'Ambiente inglese, d'intesa con altri ministeri, ha varato un progetto pilota, riguardante 37 scuole, che, attraverso il coinvolgimento e l'azione congiunta delle famiglie, delle scuole, delle autorità locali e nazionali e dei gestori dei servizi pubblici, dovrebbe pervenire alla formulazione, situazione per situazione, di specifici ed articolati piani di trasporto scolastico in grado di garantire condizioni di sicurezza, di comfort e di rapidità tali da disincentivare, quanto più possibile, il ricorso all'automobile da parte delle famiglie. L'iniziativa sembra ben avviata, e i primi positivi

risultati, che già si stanno registrando, hanno stimolato la comparsa e la circolazione di specifiche guide per le autorità scolastiche e locali che hanno deciso estendere la sperimentazione alle proprie scuole ed aree. A ciò si aggiunga che, sempre per iniziativa del Ministero, il problema del trasporto scolastico è diventato parte integrante di tutti i progetti governativi riguardanti i nuovi piani di trasporto locale, di tutela della salute collettiva e di riorganizzazione scolastica.

Ma cosa ne pensano i diretti interessati, ovvero gli studenti? Un'indagine, svolta sempre dal Ministero dell'Ambiente inglese, su un campione di studenti di età compresa tra i sette e gli undici anni ha riscontrato che il 40% di quelli abitualmente accompagnati a scuola in macchina, nonostante la vicinanza della scuola alla loro abitazione, preferirebbe compiere il tragitto a piedi o, meglio ancora, in bicicletta, e preferibilmente accompagnato dalla madre. Tra le principali motivazioni di questa preferenza: la noia ed il senso di isolamento indotti dal viaggio in auto e il desiderio di stare maggiormente insieme con i compagni e con gli stessi genitori. Motivazioni che si commentano da sole, anche se a questo punto sorgono spontanei alcuni interrogativi sull'altro 60%. La macchina è per essi la soluzione più comoda e soddisfacente, oppure si tratta di una scelta obbligata per la distanza, o per altre ragioni ancora? I resoconti sull'indagine non lo dicono, ed è questo l'unico disappunto che può nascere dalla loro lettura, a parte beninteso quello ben più profondo e sconcertante che colpisce molti ambientalisti nostrani quando sono costretti confrontare queste iniziative con quanto avviene, o meglio non avviene, nel nostro Paese. ●

Il 14 febbraio scorso, la Camera dei deputati ha approvato il disegno di Legge quadro sulla protezione dalle esposizioni a campi elettrici, magnetici ed elettromagnetici. L'approvazione di questa legge pone l'Italia tra i primi paesi che hanno affrontato il problema, ma a noi sembra, comunque, tardivamente. Nella legge si stabilisce che entro 60 giorni dovrà essere indicato il limite del valore di attenzione cioè del valore di campo elettrico, magnetico ed elettromagnetico, che non deve essere superato negli ambienti abitativi, scolastici e nei luoghi adibiti a permanenze prolungate. Tra i comitati di cittadini che hanno contribuito a porre la questione dell'elettrosmog nell'agenda parlamentare, anche molti coordinamenti formati da insegnanti, studenti e dai loro genitori, convinti che la scuola deve essere un ambiente modello e che i soggetti più a rischio sono i bambini esposti ad emissioni prolungate nel tempo. L'auspicio è che nell'elaborazione dei piani di risanamento sia data alle scuole priorità di intervento. Riportiamo la festosa esperienza di difesa dell'ambiente scuola alle elementari Fortuzzi di Bologna.



Due anni or sono è stato aperto un cantiere a dieci metri dal cancello della nostra scuola e, interrogando gli operai, abbiamo appreso che l'oggetto da costruire era una cabina Enel di trasformazione ad alto voltaggio. L'idea che quella concessione avesse completamente ignorato la nostra esistenza è stata l'unica ipotesi che ci è venuta alla mente: «Ma come? All'interno dei Giardini Margherita, la più grande area verde della città? A ridosso di una scuola elementare a tempo pieno?». Ovviamente la preoccupazione di genitori e personale della scuola era legata alle emissioni elettromagnetiche che un impianto di quelle dimensioni (un edificio interrato di 4 piani) avrebbe comportato. Progressivamente quindi è iniziata una mobilitazione che nel tempo è cresciuta in consapevolezza e determinazione.

Gli studi sulla pericolosità delle emissioni elettromagnetiche non sono a tutt'oggi in grado di fornire risposte definitive. I ricercatori sono divisi, soprattutto nella determinazione di quale livello di emissioni possa risultare pericoloso per la salute. Una cosa però unifica le opinioni delle diverse scuole di pensiero: i soggetti a maggior rischio sono i bambini esposti ad emissioni prolungate nel tempo. Questa è anche la ragione per cui le normative che faticosamente si fanno strada prescrivono puntualmente la distanza minima dalle scuole che questi impianti devono rispettare. Il principio di precauzione quindi andrebbe rispettato almeno in questa direzione... E invece questo impianto sta sorgendo a dieci metri dalla scuola Fortuzzi, dove i bambini vivono cinque anni della loro vita dalle 8 alle 11 ore al giorno.

La nostra lotta di resistenza ha imboccato due strade diverse e parallele. Da una parte i rappresentanti dei genitori hanno iniziato a raccogliere contributi per un ricorso al Tar e in breve tempo la somma necessaria è stata raggiunta: segno che

## VIA LA CABINA, VOGLIAMO LA PISCINA!

GIANLUCA GABRIELLI \*

**Una scuola aperta al territorio, che spesso viene sventolata da politici ambiziosi di sottomettere la funzionalità della scuola alle compatibilità del mercato, questa volta ha preso corpo al contrario, catalizzando l'incontro dei soggetti che non credono che l'interesse economico sia l'unico principio capace di guidare le scelte urbanistiche. Circa mille persone travestite e truccate si sono trovate in piazza Maggiore, a Bologna, con tamburi di latta e maracas per dire no alla costruzione di una cabina Enel di trasformazione ad alto voltaggio a 10 metri dall'edificio scolastico delle elementari Fortuzzi**

ormai la maggioranza dei genitori considera giusto impegnarsi in prima persona per la difesa di una scuola pubblica che viene sentita come la loro. Nello stesso momento anche gli insegnanti hanno deciso di mobilitarsi insieme ai numerosi soggetti che costituiscono la dimensione allargata della scuola pubblica: dai genitori ai bambini, dai collaboratori scolastici agli ex alunni, dal personale di segreteria alle altre scuole della città e alle associazioni ambientaliste. La scommessa era che il caso si presentasse così semplice ed emblematico che sarebbe stato possibile mobilitare attorno ad esso anche semplici cittadini, tanto da trasformarlo — per un giorno — in una battaglia simbolica per una città più vivibile e pulita.

### Idee cantate

Per questo abbiamo indetto una manifestazione pubblica cittadina (20 gennaio 2001). Nel volantino di indizione si legge che «nonostante la viva preoccupazione la manifestazione avrà carattere festoso, circense, colorato». In pratica la scelta era di non escludere i bambini, ma di coinvolgerli in prima persona, permettendo loro così di esorcizzare le paure. Negli ultimi tempi infatti sempre più spesso gli alunni facevano domande sui pericoli che l'elettromagnetismo avrebbe por-



tato; i bambini delle prime impegnavano in lunghe discussioni sul destino che li attendeva se fosse stata spostata la loro scuola: «Ci divideranno dai compagni? Cambieremo le maestre? Potremo portare con noi le piante di fagioli e la lavagna?». Tenerli al di fuori significava fingere la loro estraneità. Così, progressivamente, studiare ecologia e costruire strumenti musicali per la manifestazione sono divenute le attività più partecipate della scuola.

La scommessa è riuscita. Circa mille persone travestite e truccate si sono trovate in piazza Maggiore con tamburi di latta e maracas. La presenza di suonatori, teatranti e animatori ha contribuito a potenziare il tono di festa. Per oltre tre ore lungo le vie della città e fino alla scuola abbiamo gridato a squarciagola le canzoni inventate in classe: «Via la cabina, vogliamo la piscina!», «Lo sai che le Fortuzzi son alte alte e tu sei una cabina e te ne devi andar»... L'immagine di una scuola aperta al territorio, che spesso viene sventolata da politici ambiziosi di sottomettere la funzionalità della scuola alle compatibilità del mercato, questa volta ha preso corpo al contrario, catalizzando l'incontro dei soggetti che non credono che l'interesse economico sia l'unico principio capace di guidare le scelte urbanistiche.

Adesso attendiamo il Tar e pensiamo alle prossime iniziative utili a non disperdere i fili di solidarietà e consapevolezza che ci sono cresciuti attorno. Convinti che la nostra iniziativa possa essere vissuta come un esempio incoraggiante anche per altri e non come un'iniziativa corporativa e localista... ●

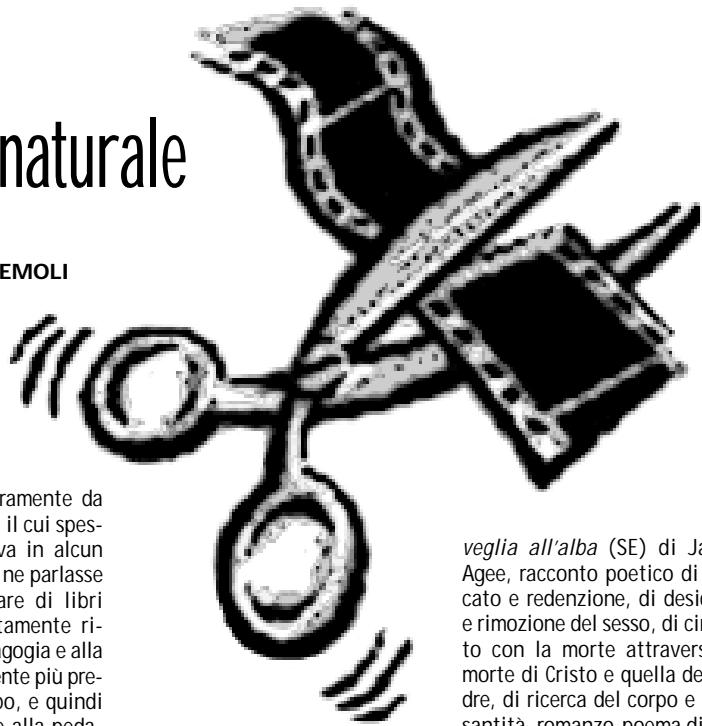
\* Maestro, scuola elementare "Fortuzzi".





### Cinema naturale

GIUSEPPE PONTREMOLI



Chi legge queste pagine fa parte abbastanza inevitabilmente di quella minoranza di cittadini italiani cui non è estranea la pratica della lettura. Non solo, ma chi legge queste pagine sa anche quanto minoritaria sia in questo paese tale pratica, e quanto singolarmente lo sia all'interno di quella categoria che invece si supporrebbe dovesse averla incorporata in sé, all'incirca costitutivamente, come il respiro: gli insegnanti. Però, appunto, come tutti ben sanno, come categoria, gli insegnanti non sono propriamente "lettori forti", anche se sono proprio rari coloro che riescono ad evitare di affermare contriti che scolari e studenti non leggono. Peter Bichsel, in un saggio pubblicato in quel bellissimo libro che è *Il lettore, il narrare* (Marcos y Marcos, 1989), però afferma di conoscere «addirittura alcuni professori che non sono dei lettori»: non lo sono proprio, altro che "lettori forti"; e, a evitare equivoci, precisa anche che «li si riconosce dal fatto che si lamentano fin troppo dei loro studenti che non leggono». Credo che ne conosciamo tutti. A volte, poi, frequentandone, e anche leggendo questa rivista, viene persino da pensare che gli insegnanti vadano abbastanza al cinema, ma che alla lettura, ai libri dedichino uno spazio decisamente marginale. Nel passato, in queste pagine, a volte si sono segnalati libri

che nascevano sicuramente da nobili intenzioni ma il cui spessore non giustificava in alcun modo il fatto che se ne parlasse a scapito del parlare di libri magari meno direttamente riconducibili alla pedagogia e alla scuola ma infinitamente più pregnanti a tutto campo, e quindi anche relativamente alla pedagogia e alla scuola. In altre parole, mi sembra veramente poco sensato che non si sia riflettuto a proposito di quali implicazioni potessero (e possano) avere sul nostro essere educatori, trasmettitori di sapere, intellettuali, opere come quelle contenute nei libri di Carlo Ginzburg o di George Steiner, di Leslie Fiedler o di Sandro Portelli — ma siamo ancora in tempo a rimediare, essendo essi di importanza non certo circoscrittibile ai ristretti dintorni della loro pubblicazione.

Si tratterà, insomma, di puntare maggiormente alla riflessione su quel che dura anche a lunga distanza, e un po' meno alla puntualità nella segnalazione delle novità, anche perché i tempi della rivista permettono tutto tranne la tempestività. Fortunatamente però succede anche che vengano edite novità di notevole rilievo. In queste settimane, per esempio, sono usciti alcuni ottimi libri di estrema utilità anche sul versan-

te della dimensione educativa e formativa, utilità tanto maggiore quanto (apparentemente) tortuosamente lontana. Dalla nuova edizione accresciuta di *Infanzia e storia* (Einaudi) di Giorgio Agamben a *Requiem per Harlem* (Garzanti), quarto e conclusivo volume dell'autobiografia di Henry Roth, autore di *Chiamalo sonno*, libro che, vincendo la tentazione di definirlo *tout court* "il più bel romanzo", non esito a ritenere il più bel romanzo sul rapporto tra madre e figlio; da *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza* (Einaudi) di Paolo Crepet alle "domande e risposte e domande" di *Che cos'è l'antisemitismo? Per Favore Rispondete* (Mondadori) di Lia Levi, con in appendice una sintetica ma utilissima *Nota storica* di Luciano Tas; dalle *Nuove storie dalla corte di mio padre* (Longanesi) del grande Isaac Bashevis Singer alla riedizione del bellissimo *La*

*veglia all'alba* (SE) di James Agee, racconto poetico di peccato e redenzione, di desiderio e rimozione del sesso, di cimento con la morte attraverso la morte di Cristo e quella del padre, di ricerca del corpo e della santità, romanzo-poema di preghiera e blasfemia, di sensi e di simboli, di nevrosi e catarsi, romanzo di formazione. Dalla riproposta, presso Adelphi, del bellissimo *Tragedia dell'infanzia* (1945) di Alberto Savinio agli ultimi racconti di Gianni Celati, autore del non dimenticabile "romanzo d'infanzia" *La banda dei sospiri* (Einaudi, 1976; ora in *Parlamenti buffi*, Feltrinelli, 1989). Il nuovo libro di Celati, tra l'altro, fin dal titolo (*Cinema naturale*, Feltrinelli) potrebbe essere utile anche per coloro che non trovano il tempo di leggere, e magari appunto perché il loro tempo è occupato dalla lamentazione circa gli studenti che non leggono o perché si trovano in una sala buia a vedere un film. Dice inoltre Celati nella *Notizia* introduttiva: «scrivendo o leggendo dei racconti si vedono paesaggi, si vedono figure, si sentono voci: è un cinema naturale della mente, e dopo non c'è più bisogno di andare a vedere i film di Hollywood». Buon appetito. ●

# riviste

## Cooperare per la conoscenza

SCIPIONE SEMERARO

*Le Culture* è una rivista telematica che esplora le modalità comunicative di Internet con l'idea che questo strumento e soprattutto la coppia sito Web e posta elettronica possano prestarsi alla sperimentazione di un laboratorio culturale in cui si faccia scrittura circolare

È veramente da temerari oggi, sotto l'occhio vigile dei manifesti del cavaliere Berlusconi — impresa, internet, inglese — misurarsi con la comunicazione su Internet; da temerari, perché noi della redazione di *Le Culture* ancora frequentiamo le praterie del comunismo bruciate dalla storia, aspettando che appaiano fili d'erba verdi che diano speranza e che ci facciano pensare che il nostro futuro debba essere qualcosa di più e di meglio che le tre I. Abbiamo comunque voglia di indagare questo strumento comunicativo, con l'idea che, così come si era tecnicamente formato nelle comunità scientifiche, dopo un'invenzione tutta militare, Internet e soprattutto la coppia sito Web e posta elettronica possano prestarsi alla sperimentazione di un laboratorio culturale in cui si faccia scrittura circolare. La nostra prima regola è un'edizione sobria e molto somigliante alla semplicità della carta. Sappiamo che la rete, moltiplicando smisuratamente la quantità di messaggi, crea rumore di fondo invece che informazione, determinando un nuovo sottile analfabetismo. Le pagine del sito, frutto di una redazione cooperante, sono da leggere, piuttosto che da guardare, perciò vanno accompagnate dalla stampa su carta. La natura riflessiva di uno scritto non dipende dalla sua brevità o lunghezza, ma dalla fruizione distesa nel tempo, dalla lentezza della lettura. Siamo consapevoli che le strutture ipertestuali tipiche di una pubblicazione su Internet seguono l'andamento veloce del nostro associare idee, indagare percorsi: spesso chiedono un saggio piuttosto che un approfondimento. Noi pensiamo che si possa piegare la struttura iper-

testuale a un quaderno di note e di informazioni collettive per la conoscenza e la riflessione.

### Passato, presente, possibile

La "rivista" può essere percorsa in senso tematico: *Conoscenze, Società, Linguaggi* oppure secondo una dimensione e prospettiva temporale: *Passato, Presente, Possibile*. Nella sezione *Conoscenze* indaghiamo le Storie, le Scienze, le Visioni. Nella sezione *Società* indaghiamo istituzioni, tendenze e soggetti: progettuale è la sezione dell'inchiesta. La sezione *Linguaggi* è il lessico della comunicazione sociale e intellettuale prevalente. Come per la testata, *Le culture*, decliniamo ogni sezione al plurale. La dimensione temporale riorganizza la lettura secondo la traccia diacronica; Visione e Possibile costituiscono lo scenario dell'invenzione e della speranza. Anche noi quindi tentiamo con tre

P. Siamo però debitori di questa suggestione al pensiero di Bruner: ci sembra che il presente risulti incomprensibile e imm modificabile senza che se ne sappia la genealogia, il processo di formazione. Il passato e la memoria non sono un luogo da rivisitare con nostalgia, ma la memoria intende essere un ricordare, un'azione che, attivandosi, seleziona e utilizza. Il possibile non è solo un'indagine sul futuro, ma uno scandaglio sulle visioni, sui progetti che si sono fatti e si fanno per mutare lo stato di cose presenti.

Intendiamo la "rivista" come strumento degli attrezzi per persone che fanno attività culturale, persone che lasciano traccia delle loro letture in uno zibaldone e si mettono a disposizione. Molti sostengono che la comunicazione viene agevolata da una tecnica che descrive il tavolo di lavoro dei singoli soggetti in relazione. La comprensione del contesto di conoscenza dei miei interlocutori me li rende più comprensibili. L'idea ci convince. La "rivista" poi intenzionalmente intreccia i linguaggi e le discipline. Certo incorre, può incorrere, nella banalizzazione, ma può contare anche su un positivo e ricorrente decentramento linguistico. La politica e il suo linguaggio, nel senso nobile di conversazioni nella città per muovere le azioni, finisce per essere lo scopo primario della rivista. Quindi uno strumento per la cultura e per la politica. Uno strumento chiaramente collocato ma aperto e volutamente pensato in una dimensione cooperativa.

*école* prende, tra l'altro, ispirazione dal lavoro pedagogico e teorico di Freinet. Un'indagine per riattualizzare quel metodo è un punto di riferimento per noi assai fecondo. ●

www.leculture.net  
redazione@leculture.net



## Il rischio, la solitudine e i riti di passaggio

Si tengono a Reggio Emilia (22 - 23 aprile, 12 - 13 maggio, 2 - 3 giugno) tre stage di approfondimento per interrogarsi sulle dinamiche, le difficoltà, i problemi di relazione degli adolescenti utilizzando degli strumenti del Teatro dell'Oppresso.

Gli operatori di *Giolli* metteranno in scena conflitti e disagi esplorando immagini mentali e progetti di lavoro. Gli stage sono rivolti a insegnanti di ogni ordine di scuola, animatori teatrali, volontari di associazioni, operatori sociali dei servizi.

(*Giolli - Centro di ricerca su Teatro dell'Oppresso e coscientizzazione*, viale Carducci 113, 57121 Livorno, tel./fax 0586-424311, Massimiliano Filoni, 0349-2179729, e-mail: giolli.tdo@tin.it, www.peacelink.it/users/giolli/)

## Musicheria

Al sito di *Musicheria* (www.csmdb.it/Musicheria) si possono trovare le proposte per la primavera 2001, della "Bottega dell'educazione musicale": un progetto per valorizzare le esperienze musicali dei giovani, un'esperienza di danza a scuola, attività di lavoro su "Musica e immagine" e sulla ritmica, nuove segnalazioni di libri e di siti web, uno studio su "Gianni Rodari e la musica". E nella pagina "Ripostiglio" si può rovistare tra i materiali finora pubblicati dalla rivista telematica. (e-mail: direzione@csmdb.it)



PAGINA  
42



# Scripta

## Scrivere di sé

MARIA LETIZIA GROSSI

«**C**erte volte mi guardo allo specchio e ho l'impressione di vedere un'altra persona, oppure me da piccola. Certe volte ricordo all'improvviso cose che avevo dimenticato da tanto. Adesso che sto scrivendo, tornano fuori tanti momenti insieme e mi sembra che abbiano fretta di essere fermati sul foglio.», Elisa, 16 anni, II D, Istituto Tecnico del Turismo.

La scrittura espressiva, centrata sul sé e sulla manifestazione dei rapporti affettivi con il mondo e le persone, corrisponde alla prima fase nell'evoluzione psicologica dei ragazzi, infatti nei primi componimenti i piccoli scriventi sono sempre al centro, anche quando descrivono un oggetto o un fatto esterni. Ugualmente nei lavori d'esordio di giovani che pervengono alle case editrici la tendenza autobiografica è quasi assoluta<sup>1</sup>.

A scuola viene chiesto agli studenti di scrivere di sé? Alle elementari spesso lo si fa suggerendo argomenti vicini al mondo emotivo degli alunni, come le paure, i desideri; la proposta del tema personale è ancora abbastanza frequente alle medie, un po' meno nel biennio delle superiori, dove talvolta s'intrufola sotto le vesti del tema "libero", mentre è quasi assente nel triennio finale, quando gli elaborati in classe sono spesso preparatori ed esemplificativi della prima prova dell'esame di stato. Quanto al modo in cui la richiesta viene accolta, ci sono due posizioni diametralmente opposte: chi rifiuta in toto, volendo mantenere separata la sfera personale da quella scolastica e chi invece, più spesso le ragazze, ne approfitta appieno, buttando fuori tutto quello che prova in

maniera torrenziale. La scrittura autobiografica nell'adulto è quasi sempre una specie di rendiconto e spesso è intrapresa verso la metà della vita, anche per progettare un mutamento<sup>2</sup>. Nell'infanzia e nell'adolescenza raccontarsi risponde al bisogno di esplorarsi, di collegare momenti diversi della propria ancora breve ma mutevole esperienza, fermare i ricordi, è quello che si coglie dalle frasi estrapolate dal tema di Elisa. O anche, come dice bell hooks<sup>3</sup>, è connessione tra gli anni appena trascorsi e la voglia di cambiare, di superare il proprio io infantile, di costruire un progetto nuovo in modo più consapevole<sup>4</sup>. O ancora di lanciare un richiamo a un insegnante disponibile e, attraverso lui, al mondo adulto: «La mattina mi alzo ed è come se mi sentissi ancora addormentata, forse perché penso al letto che in questo periodo è la mia bara per sfuggire alla realtà che mi circonda e a me stessa...» Antonella, III C, Istituto Tecnico Commerciale.

Quasi sempre chi scrive di sé presume di poterlo fare senza alcuna regola, in nome dell'espressione immediata, in ciò talvolta incoraggiato anche dall'insegnante che chiede la spontaneità. Tuttavia ciò ricade in un duplice errore: formale, per gli esiti spesso non comunicanti di una scrittura irriflessa, ma anche sostanziale, scrivere di sé è comunque un portare a coscienza, quindi necessita di una mediazione formale, di una re-visione. Memoria e scrittura modificano gli eventi e le emozioni, perciò un'autobiografia è sempre una "biografia imperfetta"<sup>5</sup> e in qualche modo inventata. D'altronde abbandonarsi allo spontaneismo di soli-

to non significa adoperare modalità originali di esprimersi, ma lasciarsi andare a stereotipi abituali, che più facilmente affiorano quando non si *sceglie* la propria forma. E' difficile, nei primi anni di scuola, trovare il giusto equilibrio tra guidare i piccoli scriventi ad acquisire la capacità di esprimere un mondo di per sé molto fluttuante, quello della psiche infantile, ed evitare la proposizione di schemi rigidi. Anche nelle tappe successive per molti ragazzi e ragazze è più facile e meno faticoso utilizzare frasi stereotipate che si sostituiscono alla descrizione, piuttosto che imparare l'arte, o l'artigianato, di osservare se stessi e la realtà e tradurre ciò che si percepisce in parole e frasi adeguate. La scrittura autobiografica, come ogni scrittura, va insegnata e appresa. ●

### NOTE

1. Enrico Brizzi in *Tuttetorie*, "Scrivere di sé", aprile-giugno 1999;

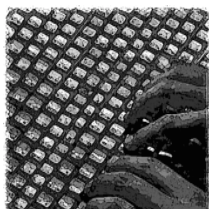
2. Lavinia Oddi Baglioni, *Scrivere la propria vita. Manuale di scrittura autobiografica*, Seam, Roma 2000 (si tratta di esperienze che hanno anche finalità terapeutiche, nell'ambito del lavoro della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e del suo fondatore Ducio Demetrio, alla cui ricca produzione si può far riferimento, anche cliccando il sito <http://utenti.tripod.it/unianghi>);

3. In *Tuttetorie* già citato. bell hooks è lo pseudonimo di Gloria Jean Watkins.

4. Parte dalle storie di vita raccontate dai ragazzi il progetto "I giovani e il terzo Millennio", coordinato da Alberto L'Abate, in collaborazione con scuole fiorentine, centri sociali e Facoltà di Scienze dell'Educazione. Si può richiedere materiale al Punto Giovani - Comune di Firenze, che lo ha promosso.

5. Ernestina Pellegrini in *Tuttetorie*, cit.





# Internet

## La didattica nella rete

**FRANCESCO DE LUCA**

I paesi stranieri fanno passi da gigante per promuovere la didattica attraverso la tecnologia. E l'Italia a che punto è? Fortunatamente non esiste un indirizzo unico ovvero vincolante per il panorama didattico italiano, ma un universo eterogeneo dove con un po' di attenzione è possibile trovare gli spunti necessari per insegnare ed imparare con metodi e criteri più attuali

L' introduzione di computer e multimedialità nella scuola non è sufficiente per migliorare la qualità dell'educazione. È necessaria una preparazione specifica degli insegnanti per non banalizzare e vanificare l'uso di sofisticate tecnologie didattiche. Nelle scuole del Regno Unito si utilizzano al massimo queste tecnologie grazie alla cooperazione del governo centrale delle comunità locali e degli istituti, impegnati a creare entro il 2002 una "società dell'apprendimento".

In Finlandia la sperimentazione sulla teledidattica sta dando già dei risultati grazie anche alla tradizionale predisposizione all'uso di tecnologie moderne.

In India, dove ogni mille abitanti ci sono dieci linee telefoniche, sembra un'impresa impossibile parlare di telecomunicazioni, ma l'arrivo di capitali esteri potrebbe modificare radicalmente lo scenario e dare nuovi impulsi alla telefonia, a Internet. E in Italia?

Facendo dei conti veloci, possiamo sommare più di seicento siti tra scuole dell'obbligo, scuole superiori e scuole speciali, mentre le pagine universitarie sono più di millecinquecento. Tra tutti questi luoghi i principali motori di ricerca ne selezionano una quarantina di quelli a carattere più generale.

L'offerta è quindi varia con diversi contributi dedicati monograficamente a scuole, insegnanti e studenti.

Iniziando dagli immancabili *portali* ([www.garamond.it](http://www.garamond.it), [www.portalescuola.it](http://www.portalescuola.it)) che forniscono un discreto punto di partenza per chi non ha le idee chiare su come muoversi, anche se per ragioni evidenti restringono la scelta rispetto a chi naviga senza bussola, si passa ai siti istituzionali ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), [www.educational.rai.it/scuolaindiretta](http://www.educational.rai.it/scuolaindiretta), [webscuola.tin.it](http://webscuola.tin.it)).

Dalla parte degli studenti troviamo [www.icompiti.com](http://www.icompiti.com), [www.iss.stthomas.edu/italian](http://www.iss.stthomas.edu/italian) con preziosi consigli su come affrontare gli esami universitari, [www.studenti.it](http://www.studenti.it), [www.icicampus.it](http://www.icicampus.it), [www.mercatouniversitario.it](http://www.mercatouniversitario.it).

Una segnalazione a parte meritano siti come *Il libro verde* [www.mondointernet.it/libroverde](http://www.mondointernet.it/libroverde) dove i ragazzi di una scuola media della provincia di Lecce descrivono le bellezze naturali della loro terra con un'analisi delle problematiche ecologiche ad essi connesse e il racconto del percorso che li ha portati a realizzare un ipertesto come laboratorio didattico, o come il progetto Poschiavo [www.progetto-poschiavo.ch](http://www.progetto-poschiavo.ch) che conduce una ricerca particolarmente interessante inserendo le proposte pedagogiche in un contesto di "ecologia umana" dove si rivolge particolare attenzione quei «fattori che possono favorire lo sviluppo sociale, culturale, tecnologico e ambientale nel rispetto del processo di sviluppo sostenibile». ●

# Cd-rom

## Ideologia del "didattichese" e altro...

**MARCELLO GIAPPICHELLI, VITO NANNI**

*Insegnare Storia*, un cd-rom ministeriale, che punta al superamento della tradizionale didattica dei contenuti per passare a procedimenti rivolti alla costruzione/ricostruzione dell'indagine storiografica ricorrendo ad operazioni di autentica ingegneria e che elude ancora una volta il nesso fondamentale che esiste tra formazione della cittadinanza e apprendimento della Storia

Diversamente dalla scuola di altri paesi (per esempio dei paesi anglosassoni), la scuola italiana è strutturalmente fondata sui saperi. Le tecniche di trasmissione dei saperi sono demandate alle acquisizioni effettuate sul campo dai docenti, che si costruiscono nel tempo il cosiddetto "mestiere" dell'insegnamento. Soltanto da poco la normativa concernente il reclutamento del personale insegnante ha aperto qualche spazio, ma per la verità molto limitato, alla formazione in servizio.

Dunque che nella scuola italiana il problema della didattica esista è fuori discussione. Tuttavia la quantificazione della sua rilevanza rispetto ad altri problemi della nostra scuola merita qualche riflessione, se è vero che anche dove la didattica ha trovato le più ampie applicazioni (per esempio nei paesi anglosassoni) essa non ha certo dimostrato poteri taumaturgici. In ogni caso qualunque intervento che voglia essere davvero operativo sulla realtà scolastica (e non cartaceo...) deve commisurarsi attentamente all'esistente su cui si ripromette di incidere e che intende appunto modificare.

Emergono però ragionevoli dubbi che queste fondamentali premesse siano tenute nel debito conto nella proposta di innovazione della didattica della Storia avanzata dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna (dipartimento di Storia) attraverso un progetto scientifico curato Mattozzi e da un gruppo di coor-



dinatori composto da ispettori e presidi<sup>1</sup> che punta al superamento della tradizionale didattica dei contenuti per passare a procedimenti rivolti alla costruzione/ricostruzione dell'indagine storiografica ricorrendo ad operazioni di autentica ingegneria.

I dubbi diventano perplessità quando si vanno ad esaminare altri aspetti del cd-rom di autoaggiornamento distribuito ai docenti della materia nelle scuole secondarie. Senza dichiararlo esplicitamente e senza indicare motivazioni, gli autori del Corso forniscono come modello epistemologico quello annalistico della terza generazione che diffida delle generalizzazioni e frantuma l'indagine in approfondimenti specifici settoriali o locali di lungo periodo, dando quindi implicitamente per obsoleti gli altri indirizzi della ricerca storiografica. Ma se Berlusconi o Storace (da un punto di vista non certamente "esperto", per usare la terminologia degli autori) possono considerare superato l'indirizzamento storicistico che in Italia ha radici fortissime e che ha prodotto scuole storiografiche non disprezzabili come quella di ispirazione liberale e crociana (con la variante liberaldemocratica e salveminiiana) o quella di ispirazione marxista, chi si pone sul terreno degli addetti ai lavori non può ignorarne la persistente ampiezza e vitalità nella intera area culturale occidentale. Per non dire che lo stesso annalista Le Goff (in una conferenza tenuta a Firenze) alcuni anni fa prendeva



# Cinema

## Quarto: tenere un diario

ANDREA BAGNI

Tenere un diario. Scrivere, raccontare, a qualcuno o a nessuno; scrivere per sé, di sé, del mondo. Dare nome, conoscere e riconoscere. Mi sembra che in questo fare proprio — di bambini e bambine, occhi come carte assorbenti — e poi restituire in parole, sia una specie di cuore della scuola. Oceanico.

Penso a quante volte trovo “temi” che usano la forma diario. Mi domando se non sia diventato un genere tipicamente scolastico, una forma comoda per la scrittura finto-intima ufficiale, ammessa (e addirittura prevista — forse incautamente — nei prossimi esami di stato: come si corregge e “misura” un diario?)

Una donna ormai anziana tesse, incorniciata da una finestra, il manto rosso che dovrà accompagnare il funerale dello sposo, maestro da sempre del villaggio, che lei vorrebbe portato a spalla dall'intera comunità (ma è difficile, sono rimasti solo vecchi e bambini). Ha addosso la grandezza di una grande storia? che è anche una tradizione e una cultura. Alle spalle della donna, il manifesto-mito del *Titanic*: donne diverse dalle norme, altre rispetto alla modernizzazione e più forti, si raccontano. In *La strada verso casa* è lei che s'innamora del maestro ventenne istruito, di rango sociale più elevato, irraggiungibile secondo la tradizione (che dunque lei viola).

Indietro nella simmetria della memoria, la ragazza diciottenne tesse, incorniciata da una finestra, un drappo rosso, da esporre sulla trave al centro della nuova scuola: segno simbolico, colore dell'anima, che attraversa tutta la storia (come il cuore dell'oceano nel *Titanic*). Sopra e sotto il livello della Storia. E l'orizzontalità del film di Zhang Yimou è uno splendido oceano ondoso di grano e colline, infinito nella festa orientale dei colori, cartoline di uno spazio-tempo perduto. Inattraversabile. Tutto il film è una specie di *on the road* immobile. Si cammina e cammina, lei sempre ingolfata in giacche-pantaloni-fagotti (l'esatto opposto di *Domenica*, un'altra ragazzina del sud del mondo dal corpo mitico e leggero, fuori della storia); lei che va a prendere l'acqua lontano per passare vicina alla sua scuola, lei che soffre se manca l'appuntamento. Le strade segnano il paesaggio, lo attraversano in andate e ritorni che sono attese appostamenti fughe disperazioni, in uno spazio insieme infinito e chiuso. Si esce solo per l'altrove assoluto della grande città. Magari chiamati dall'aldilà onnipotente del partito (il maestro così dolce e timido, forse non è abbastanza ubbidiente). Oppure per la morte — ma proprio per questo il funerale dovrà ripercorrere tutte le strade del villaggio, per ricordare all'amato la strada di casa e parlare intanto di lui, mentre si cammina insieme per la via della sua vita.

Non ha problemi di “crisi del canone” la scuola del villaggio. Sette o otto precetti fondamentali vengono mandati a memoria e recitati in coro da bambine e bambini allegri e sorridenti — il sorriso è un altro dei miracolosi *luoghi comuni* del film: una collezione di cartoline cinesi che Zhang Yimou incornicia dall'inizio alla fine, in un pittura di sentimenti così esplicita e ingenua da diventare lingua e stile, salvati dal sentimentalismo.

E poi Di non s'interessa gran che delle lezioni del maestro: s'innamora della sua voce, fisicità del messaggio, corpo musicale docente. E lo spia camminare in coro, accompagnando i bambini più lontani a casa, in un tempo pieno che sembra diventare tempo assoluto, quasi cancellazione del tempo nel rito: la stessa ripetizione corale delle regole, sembra avere l'effetto di addomesticarlo il tempo o addormentarlo fra le morbide colorate colline, così come l'andare e venire, camminare e camminare, quasi accarezza lo spazio, vi iscrive la quotidianità.

Perché poi, dopo leggere scrivere fare di conto, quarto comandamento è *tenere un diario*.

Per i bambini e le bambine del maestro di Di, scrivere deve essere sapere — oppure sapere è scrivere, raccontare. Forse dare ordine e senso al mondo, lasciando segni per ritrovare la strada di casa. Magari nella globalizzazione piena di iceberg (oppure spaventosamente priva). ●

le distanze dall'esempio della Francia e del Belgio, dove negli anni '70 la burocrazia ministeriale aveva fatto «passare senza riflettere e senza adattarli i metodi delle *Annales* e della Nuova storia nei programmi delle scuole secondarie e perfino in quelli delle scuole primarie, producendo effetti non di rado disastrosi»<sup>2</sup>. Inoltre se una Storia antropologico-sociologica sul modello delle *Annales* ha indubie potenzialità di arricchimento del lavoro didattico come finestra sulla storia locale o come percorso di approfondimento all'interno di coordinate complessive, essa, una volta privata di conoscenze-competenze di ordine generale, produce ben poco. Ne sanno qualcosa i docenti degli Istituti professionali, dove da qualche anno è passata questa impostazione e dove è possibile che uno studente dell'indirizzo alberghiero che segue i corsi di cucina apprenda molto sulla cucina di Apicio o su quella medievale e rinascimentale, ma non sappia niente della rivoluzione inglese, americana o francese e neppure del mondo islamico.

Che dire poi della proposta metodologica in senso stretto, per cui la disciplina viene parcellizzata, frazionata in pillole, “modulizzata”, ridotta ad una serie di operazioni pre-ordinate, dove tutto è previsto e calcolato meno che l'individualità del docente o dell'allievo e la dialettica pedagogica viva? C'è infatti una preponderanza dell'aspetto della verifica su tutte le altre operazioni che presupporrebbe non solo un insegnante onnisciente che non fa altro, ma anche una dilatazione del tempo scuola dedicato a questa materia che non pare affatto all'ordine del giorno. Anche la proposta del laboratorio di Storia, esperienza già provata sul campo più volte, così come viene avanzata, con la trasformazione degli studenti in piccoli storiografi, non si sa dove collocarla concretamente se non in orario extra-curricolare.

Il “pedagogismo” del corso è dunque la nuova ideologia che dovrebbe sostituirsi a quella vera o presunta dei manuali. La parola d'ordine del lavoro è riassumibile nello slogan della “modernizzazione” della didattica. Fin qui niente da dire perché c'è davvero bisogno di un grosso rinnovamento nel modo di insegnare questa disciplina: il guaio è che

la proposta viene avanzata con piglio perentorio e con un approccio non sempre condivisibile. Gli autori ,cioè, non si fanno prendere da alcun dubbio e procedono per categorizzazioni apodittiche a cominciare dalla contrapposizione tra tradizione e modernizzazione didattica. La tradizione viene identificata nella sequenza spiegazione frontale/ uso del manuale/ ripetizione da parte dell'alunno, come se gli insegnanti italiani di fine millennio lavorassero ancora come quelli dell'800. Gli autori d'un colpo cancellano le pratiche didattiche che si sono faticosamente fatte largo in questi anni difficili e dimenticano che i docenti hanno affollato i numerosi corsi di aggiornamento tenuti sia dalle associazioni professionali (pensiamo al Cidi), sia dalla stessa Amministrazione.

Eluso dai compilatori del cd è infine il nesso fondamentale che esiste tra formazione della cittadinanza e apprendimento della Storia. Come e da chi apprendono i giovani a diventare cittadini in un momento in cui, tra l'altro, la società italiana si fa multietnica? In un'epoca come quella attuale in cui assistiamo al tramonto della trasmissione orale e generazionale della memoria, come fanno gli studenti a conoscere gli eventi fondamentali della storia? Ci si deve affidare al mercato, oppure alla Tv e a Internet? Sembra che i ragazzi di oggi siano più informati di quelli di ieri. Invece è drammaticamente vero il contrario.

Forse il problema principale dell'insegnamento della Storia nel nostro paese è proprio che esso non ha quasi mai puntato alla formazione della cittadinanza e dell'immagine sociale del sé, preparando coscientemente e criticamente l'individuo all'inserimento nella realtà politico-sociale. ●

### NOTE

1. *Insegnare Storia, progetto scientifico di Ivo Mattozzi*, Ministero della Pubblica Istruzione, Gruppo di Coordinamento presieduto dall'Ispettrice Anna Sgheri, responsabile del Progetto Nazionale Storia del Novecento, Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze Storiche. Il cd-rom è stato distribuito gratuitamente alle scuole.

2. J. Le Goff, *Ricerca e insegnamento della Storia*, Manzuoli Editore, pp. 38-39, Firenze 1988.



**Gustavo Pietropolli Charmet,**  
*I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida,*  
**Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001,**  
**pp. 298, L. 35.000**

## A forza di non capire

**STEFANO VITALE**

A forza di non capire, abbiamo inventato modelli di difesa. Ciò è la visione dell'adolescenza quale periodo di sviluppo deviante, crisi profonda che va superata. La posizione di Gustavo Pietropolli Charmet è diversa. L'adolescenza è un fatto sistemico che va incluso nelle trasformazioni familiari e sociali. Ma è anche un'esperienza psichica specifica che non deve naufragare né in una vaga psicologia della vita, né in una fobica visione crisiologica

Il problema del rapporto genitori e figli è universale: «...i giovani, i vostri figli, non vi appartengono perché abitano case future che neppure in sogno potrete visitare», diceva Gibran, il profeta, nel libro di Kahlil. A forza di non capire, abbiamo inventato modelli di difesa. Ciò è la visione dell'adolescenza quale periodo di sviluppo deviante, crisi profonda che va superata. Negli anni Ottanta hanno spazio studi sull'adolescenza come fase normale della vita. Qui emergono modelli sistemici che considerano l'interdipendenza di fattori cognitivo-emotivi, di famiglia e adolescente. Il rischio è disperdere l'originalità ed unicità dell'esperienza adolescenziale nella complessità confusa della nostra società in cerca di alibi. Ed allora ci si deve mettere al lavoro, cioè all'ascolto. Per Gustavo Pietropolli Charmet tre temi sono centrali: il processo di separazione dalla rete di relazioni infantili e dai suoi valori di riferimento; la costruzione di una nuova identità personale a partire dal corpo; la definizione di nuovi legami affettivi e sociali. «Il nostro adolescente è soprattutto inseguito dalla necessità di trasformare il corpo e il suo programma genetico in pensieri e

parole, soprattutto in rappresentazioni: è un animale produttore di segni a cavallo delle pulsioni e alla ricerca dell'oggetto che lo aiuti a realizzare ancor meglio il proprio compito evolutivo». Il concetto chiave del libro è "rappresentazione di sé", lo scenario è quello del mondo interno dell'adolescente che riflette sul mondo esterno, popolato da adulti non sempre adeguati e pienamente responsabili. Il pensiero è che l'attuale società presenta una quantità di modelli, per lo più in conflitto tra loro, non obbligatori ed allora tocca gli adolescenti agire. Non ci sono novità sconvolgenti: la vera novità è che si parla di adolescenti in termini di vissuti e proiezioni d'esperienze e di genitori in termini di "padri e madri" non di famiglia sociologicamente predefinita. Qui sta la qualità del libro: saper cogliere le novità dello sfondo sociale e dei comportamenti attraverso il mondo interno degli adolescenti, dei padri, delle madri. I nuovi adolescenti non devono più combattere contro un padre-padrone, ma difendersi da "bravi genitori", attenti alla loro socializzazione sin da piccoli, preoccupati dell'espressività dei figli; disponibili a concedere libertà; coin-

volti dalle nuove tecnologie. Meno cultura e più natura, meno regole e più tensione per la crescita affettiva. Ne viene fuori un adolescente in bilico tra narcisistica ricerca di sé e depressione per la separazione dalla felice condizione infantile. Qui ogni conquista è accompagnata dalla partecipazione legittimante dei genitori (non ci sono più i cortili dove ciò avveniva anche senza di essi), ora l'adolescente ha bisogno di ammirazione proprio per allontanarsi «sputando nel piatto in cui ha mangiato». Ne viene fuori un adolescente che «deve uccidere la madre senza sentirsi in colpa» per la sua aggressione, che non è più travolto dai complessi di Edipo semplicemente perché il padre e la madre sono così indaffarati nella propria realizzazione che ben poco tempo hanno da perdere «in giochi erotici coi figli». Per l'autore non è un caso se gli adolescenti cerchino con maggior insistenza di prima un rapporto con "adulti competenti" (insegnanti, educatori, psicologi...): hanno bisogno di un rilevante sostegno nella crescita che non può essere delegato né a compagni, né alla coppia provvisoria dei suoi primi rapporti amorosi. Il nuo-

vo adolescente alla normale fatica di mentalizzare il corpo aggiunge poi quella di illudersi che il compito sia facilitato manipolazione del corpo quale luogo e modalità elettiva della comunicazione apparente. Preda della sottocultura massmediologica ciò che promuove comportamenti audaci e trasgressivi non è tanto una relazione oggettuale (hanno tutto, potenzialmente) quanto rappresentazioni narcisistiche del sé. Il gruppo ha ancora un ruolo cardine, l'amicizia un valore centrale ed i leader sono inaspettatamente messi alla porta. Prevale la coesione del gruppo piuttosto che il decisionismo ed è meglio la noia del far niente piuttosto che rischiare il conflitto nel gruppo (forse da ciò deriva l'indifferenza degli adolescenti, l'assenza di passioni e interessi denunciata da Sandro Onofri in *Registro di classe*). L'autore passa in rassegna la ricca fenomenologia dei loro legami sociali ed infine si sofferma sul gruppo classe. L'unico che la cultura degli adulti propone, che non esaurisce la fame di ruoli e d'investimento affettivo, ma che permette la condivisione di rappresentazioni comuni, esalta la funzione trasgressiva antididattica dell'amicizia, permette d'usare la protesta politica per finalità affettive e allena i giovani alla pluralità dell'identità. Complessivamente, un quadro sorprendente: possiamo amarli e stimarli proprio perché la loro normalità non coincide con frettolose definizioni adultocentriche e ci rinvia tutta la nostra inadeguatezza di padri deboli (categoria alla quale appartengono in realtà anche i padri palazzinari e mafiosi che trasmettono ai figli l'idea che la scuola non serve per far soldi), calamità peggiore di aver avuto un padre forte. ●

**Domenico Massaro,  
Anselmo Grotti,  
Il filo di Sofia  
Etica, comunicazione e  
strategie conoscitive  
nell'epoca di Internet,  
Bollati Boringhieri,  
Torino 2000,  
pp. 287, L. 35.000**

In gioco c'è la "mission" della scuola e della formazione. I due autori hanno il merito di cercare una via d'uscita nel tentativo di giustificare la necessità della filosofia (che diventa una metafora della formazione), intesa come forma di riflessione dell'uomo sui propri problemi fondamentali e struttura cognitiva e comunicativa che ha nella tradizione del dialogo (e nella centralità del linguaggio e del testo) il suo tratto caratteristico. Il carattere storico della filosofia ed il suo sguardo attento ai grandi pensatori del passato che sanno ancora porre domande legittime e non banali; si lega al sapere bruciante ma fecondo della Rete che vive nel consumo di un eterno presente. Già per Platone era chiaro che le trasformazioni nel modo di trasmettere le informazioni determinano modificazioni nel modo di percepire e definire il mondo. Le cornici all'interno delle quali tali contenuti acquistano senso e diffusione. Non a caso il libro sviluppa un interessante parallelismo tra la Rete come metafora della nostra condizione socio-esistenziale postmoderna priva di un centro di riferimento, le teorie della complessità nei vari campi dell'esperienza umana che hanno destituito di significato ogni procedimento lineare e meccanicistico e la filosofia del linguaggio attenta alle cornici della comunicazione, alla storicità dei testi. Resta il problema della profondità del sapere. Bateson diceva che la comunicazione ha luogo quando chi comunica ha da dire qualcosa, provocando interesse e attenzione in chi ascolta. La comunicazione avviene se si determina una "differenza". La forma informatizzata è affascinante, ma esaurisce questa differenza? Internet è come una madre che promette molto, ma risponde poco, che si guarda, ma non in cui si guarda. Allora, buttiamo via il bambino

con l'acqua sporca? Gli autori ci dicono che le tecnologie informatiche hanno comunque il merito di proporre un'etica della comunicazione. Prima di tutto nel senso interculturale e democratico del termine: «la rete può essere usata per aggregare le persone intorno a interessi futuri o per un confronto serio sui temi centrali dell'esistenza». La comunicazione multimediale permette un confronto a distanza, non violento capace di raggiungere intese parziali e sia pure circoscritte, ma significative. In secondo luogo, l'etica della comunicazione si esprime in termini di prassi (riprendendo le suggestioni di Habermas e Apel) e di *netiquette*: usare l'informazione per non recare danno ad altri; informazione come occasione di crescita; presupporre il rispetto della dignità umana degli interlocutori; seguire le buone regole della "buona educazione conversazionale". E poi senza il computer non si può stare: il computer non è strumento che facilita i circuiti sociali, ma anche come mezzo per fissare, documentare il sapere. Ma è su quel sapere che occorre puntare i riflettori. La scuola deve fare i conti con l'uso tecnologico dei mezzi multimediali, senza feticismi.

[S. V.]

**Daniele Novara, Lorella Boccalini,  
Tutti i grandi sono stati  
bambini, Edizioni Gruppo  
Abele, Torino 2000,  
pp. 252, L. 22.000**

Come afferma Furio Colombo nella prefazione, «il diritto dei bambini nasce e muore nel pensiero, nella cultura, nella pratica, nelle istituzioni (degli adulti) e nella vita quotidiana». La Convenzione, approvata dall'Onu nel 1989 e ratificata da quasi tutti gli Stati (esclusi Usa e Somalia!), stabilisce gli standard minimi di vita per l'infanzia del mondo. Riuscirà mai a diventare operativa ed efficace? È una sfida da vincere anche sul piano culturale, sensibilizzando a1 tema gli stessi bambini.

Il libro si rivolge agli educatori, ma suggerisce itinerari ed attività che coinvolgono direttamente i bambini. Nell'appendice infatti, oltre al testo ufficiale della Convenzione, c'è anche una sua riformulazione semplificata, realizzata da un gruppo di bambini inglesi. Molto interessante l'elenco di "nuovi diritti" individuati da Gianfranco Zavalloni: diritto all'ozio, all'uso delle mani, agli odori, a sporcarsi, a un buon inizio (cibo, aria, acqua puliti), alla strada, alla vita selvaggia, al silenzio

ed alle sfumature. Sono diritti negati soprattutto nelle nostre società tecnologiche, urbane, artificiali ed efficientiste, dalle famiglie iperprotettive e dallo studio troppo faticoso e verbalistico. Speriamo che le pagine ad essi dedicati aiutino a prendere coscienza della loro importanza!

Gli otto capitoli principali riguardano temi più drammatici, con maggiori implicazioni politiche: istruzione, fame e miseria, sfruttamento minorile, abuso sessuale, trascuratezza e abbandono, partecipazione alle decisioni collettive, rispetto delle minoranze, guerra. In quest'ultimo capitolo, da segnalare la bella poesia della poetessa polacca W. Szymborska, premio Nobel per la letteratura nel 1996. Si intitola "Inizio e fine" e la prima strofa recita: «Dopo ogni guerra/ c'è chi deve ripulire./ L'ordine, seppur approssimato, certo non viene da solo». È un'amara denuncia dell'estrema arroganza di ogni guerra, resa ancor più attuale oggi, ma nello stesso tempo superata, dalla svolta epocale rappresentata dall'uso dei proiettili all'uranio impoverito: la guerra moderna, con la sua contaminazione chimica e nucleare è tale che le zone colpite non potranno essere davvero ripulite forse per migliaia di anni.

Riguardo a certi fenomeni non si possono attendere i tempi lunghi della crescita culturale; occorre agire subito per eliminarli, basandosi anche su un elementare senso di umanità e sul semplice buon senso.

MINNY CAVALLONE

**Gabriella Seveso,  
Fumette,  
Edizioni Unicopli, Milano  
2000, pp. 201, L. 20.000**

Non più solo topoline, paperine, ragazze sbiadite, fidanzate o spalle di eroici protagonisti maschili, si affacciano dalle pagine dei *comics*: sono arrivate le "fumette". Donne spaziali, investigatrici dal fisico sinuoso, eroine dotate di superpoteri fanno la loro apparizione accanto a bambine ribelli e troppo sagge rispetto agli adulti. Il mondo dell'editoria a fumetti si è accorto che le ragazze hanno cominciato a leggere anche loro le *strips* e che pure il pubblico dei lettori maschili apprezza protagoniste femminili intraprendenti, capaci di tutto e vittoriose. Così oggi nei *comics* c'è una compresenza di vari tipi femminili, che rispecchia le contraddizioni di una società in rapido mutamento, in cui i rapporti tra i sessi sono in via di ridefinizione. Restano molto stereotipate le

figure di donnine (o animalette) dei *comics* rivolti ai più piccoli, addirittura più tradizionali dei ruoli persistenti all'interno delle famiglie dalle quali i lettori in erba sono molto influenzati; e, quando le femminucce disneyane ottengono albi tutti per sé, le cose vanno ancora peggio, perché i luoghi comuni di leziosità e melensaggine in rosa si espandono a tutto campo (si veda il famigerato *Minny*). Al contrario le protagoniste dei *comics* per adolescenti propongono una maggior varietà di tipi e più capacità di trasgressione. Talvolta c'è, è vero, un semplice rovesciamento di ruoli e il potere acquisito dalle donne resta uguale a quello maschile, altre volte le eroine si impongono conservando e esaltando caratteristiche femminili vincenti. Alcune di esse sono create e disegnate per un pubblico di maschi, tanto dotate di sex-appeal e super-accessorie di tutto da proporre un modello femminile inarrivabile e perciò frustrante per le ragazze, ma forse rassicurante per i giovani maschi che possono incontrarle e amare una tale superdonna all'interno della tranquillizzante cornice della pagina e non doverci fare i conti nella realtà. Altre però sono più caratterizzate psicologicamente, più calate in situazioni particolari, più contraddittorie e umane e nate nella penna dei disegnatori e nei progetti editoriali proprio per le ragazze. Comunque, dove le prime attrici sono donne ci sono più interrogativi e meno situazioni scontate sulle identità di genere e sui rapporti tra donne e uomini. Anche nelle avventure più connotate in senso commerciale, sottesi o espliciti, appaiono i temi della società tecnologica del futuro (già presente), della manipolazione dei corpi e della maternità tecnologizzata, dei rapporti tra generazioni (l'adolescente Gea, non a caso orfana, alla ricerca di un modello adulto di cui però teme l'invadenza), delle relazioni tra donne, del confronto con i portatori e le portatrici di diversità. Tutto questo e molto altro che c'è dietro le donne di carta e le loro storie è analizzato con grande attenzione in questo libro, che spazia da approfondimenti sociologici e psicologici alle tematiche degli studi di genere, alla storia dell'educazione, ai rapporti dei *comics* con cinema, televisione e videogiochi. L'analisi è molto precisa, informativa, interessante, e dà luogo a dei veri mini-saggi sulle protagoniste e sugli spunti che le storie offrono.

M. L. G.

## Naftali il narratore

GIUSEPPE PONTREMOLI

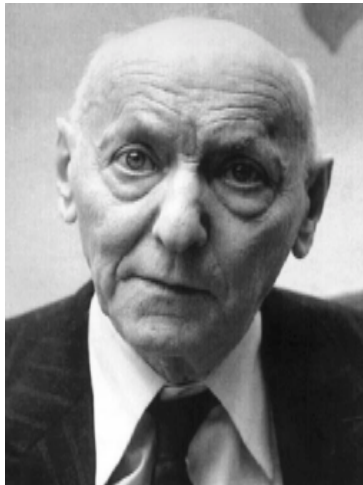
**S**ono passati quasi dieci anni, ed ecco che finalmente ritorna in libreria un grande libro. Un grande libro del grandissimo Isaac Bashevis Singer. Si tratta di *Naftali il narratore e il suo cavallo Sus e altre storie*, che la Salani rimette ora in circolazione con l'aggiunta, rispetto alla prima edizione del 1992, di una ulteriore leccornia: una inedita bellissima sovracoperta di Fabian Negrin.

Questo libro è semplicemente una meraviglia, giacché contiene otto racconti felicemente riassuntivi dei registri di Singer: dalle buffe, divertentissime storie degli sciocchi di Chelm alle memorie d'infanzia, tra *cheder* e *shtetl*; dal cemento con l'attesa del Messia alle inquietanti interferenze di folletti e demoni; dagli echi biblici allo snodarsi del quotidiano; dalla materialità del sentire alla magia del raccontare.

Sono tutte storie già conosciute, e non solo perché qui solo ristampate, ma anche perché tutte contenute nei due splendidi volumi di *Storie per bambini* pubblicati nella collana "Contemporanea" di Mondadori per l'ottima traduzione di Riccardo Duranti. Niente di nuovo, insomma, eppure questo libro ha un merito in più, quello di porre in evidenza una storia speciale, quella che dà il titolo all'intero libro, *Naftali il narratore e il suo cavallo Sus*.

La storia è molto semplice, e narra nulla più che il percorso di Naftali, bambino ragazzo giovane adulto. Un percorso semplice, senza eventi speciali, contrassegnato da una sola passione, la passione per le storie, per il leggere e il raccontare. A Naftali piacevano molto le storie, e non voleva mai dormire senza che la madre gliene avesse raccontata almeno una. I genitori si lamentavano di questa sua passione, ma entrambi in qualche modo sapevano soddisarla. Quando ebbe imparato a leggere affrontò avidamente i pochi libri incontrati a scuola, ma soprattutto fu colpito da quelli che portava Reb Zebulun, un libraio ambulante che arrivava in paese due volte all'anno. E così, una volta cresciuto, decise di non intraprendere il mestiere di vetturino del padre, ma di utilizzare gli apprendimenti comunque conseguiti nella cura del cavallo per andare in giro a raccontare.

La storia è tutta qui, senonché almeno un paio di elementi ne fanno una storia straordinaria. Prima di tutto la lingua che la racconta e la centralità delle



storie. Una lingua asciutta, essenziale, al di là di ogni tempo e di ogni luogo. «Quando un giorno è passato, non c'è più. Che cosa ne rimane? Niente più di una storia. (...) Il mondo intero, l'intera vita dell'uomo, sono un'unica, lunga storia».

Il secondo elemento è il rifiuto dell'antropocentrismo, con una connotazione specifica che fa di questo racconto, compiutamente "singeriano", un racconto tolstoiano. Ogni volta che lo rileggo non riesco a non associarlo a *Tre morti* di Tolstoj, quel prodigioso racconto in cui le tre morti, di eguale importanza, sono quelle di un uomo, di una donna e di un albero.

«Quella primavera accadde un evento che Naftali aspettava e al tempo stesso temeva. Sus si ammalò e smise di brucare. Fuori splendeva il sole, e Naftali lo aveva condotto a pascolare là dov'era spuntata una fresca erbetta verde, punteggiata di fiori. Sus s'era accucciato nel sole e aveva osservato erba e fiori, ma senza mettersi a brucare. Dai suoi occhi traspariva una certa immobilità, la tranquillità della creatura che ha compiuto i suoi anni ed è pronta a concludere la propria vicenda terrena. E un pomeriggio, uscito a dare un'occhiata all'amato Sus, Naftali vide che era morto. Non riuscì a trattenere le lacrime. Quell'animale era stato parte della sua vita.

Gli scavò una tomba non lontano dalla quercia dov'era morto, e lo seppellì. A segnalare la tomba, piantò nel terreno la frusta che non aveva mai usato, dal manico di quercia. E, stranamente, qualche settimana più tardi Naftali si accorse che la frusta si era trasformata in un arboscello. Il manico aveva messo radici nella terra dove giaceva Sus e aveva cominciato a mettere foglie. Sopra Sus crebbe un albero, una nuova quercia, che traeva alimento dal corpo del cavallo».

Quando anche Naftali morì, venne sepolto, assecondando il suo desiderio, sotto la giovane quercia cresciuta sulla tomba di Sus e i cui rami già toccavano quella vecchia. E sulla lapide vennero incise le parole «Amabili e piacevoli, in vita come in morte non furono divisi», le parole che nel biblico secondo libro di Samuele sono riservate a Davide e Giunata.

«Sì, le singole creature muoiono, ma ciò non pone fine alla storia del mondo. Tutta la terra, tutte le stelle, tutti i pianeti e tutte le comete rappresentano un'unica storia divina, una fonte di vita, un racconto infinito e meraviglioso». ●