



# editoriale

**T**ra le tante conseguenze, più o meno volute, della globalizzazione mi preme sottolineare una che ci coinvolge in modo particolare: sembra che le distanze tra culture siano state bruciate, non solo la terra è diventata più piccola, ma la comunicazione quasi immediata ci porta ad un confronto continuo con l'altro, confronto legato anche alla pesante interdipendenza economica, per cui qualsiasi cosa capiti in un'area qualsiasi ha immediate anche se a volte poco visibili conseguenze altrove. Le varie aree culturali non sembrano più occupare uno spazio proprio in cui prosperano e da cui si muovono per espandersi, commerciare, entrare in relazione con mondi vicini o lontani, ma sembrano quasi addossate una all'altra in una rete fittissima di scambi di tutti i generi: economici e culturali, virtuali o materiali. I mass media ci portano ogni giorno, per esempio, l'Iraq in casa mentre dietro l'angolo troviamo quegli stessi arabi che avevamo appena visto in TV. In altri termini incontriamo continuamente "l'altro", sia fisicamente nel quotidiano, dalle badanti ai lavavetri, sia virtualmente nell'immaginario di uno scontro culturale di cui spesso ci sfuggono le coordinate.

**N**on mi pare infatti che questa vicinanza abbia, almeno per ora, favorito una maggior comprensione e mi sembra che nel sentire comune si passi da un rifiuto radicale e violento ad un'accettazione senza discussione, in nome di un totale relativismo culturale come se fossimo inchiodati all'alternativa rifiutare tutto/accettare tutto; se vogliamo invece arricchire noi stessi e la nostra cultura o anche semplicemente sopravvivere in un mondo sempre più complesso, dobbiamo imparare ad incontrare l'altro e per farlo dobbiamo prima di tutto conoscere noi stessi, dato che solo un'identità forte si può misurare con la diversità. Il discorso sulla coscienza di sé e dei propri valori ci porterebbe lontano e non è qui il caso di affrontarlo, in ogni modo un'identità forte da sola non è sufficiente, è necessario anche conoscere l'altro per poterlo capire.

**I**l problema non è affatto teorico, ma molto pratico e concreto soprattutto per chi opera nella scuola e vede mescolati nella

stessa classe cinesi e arabi o sudamericani. Finché gli alunni stranieri erano pochi ed il loro mondo d'origine appariva lontano, relegato in un generico orizzonte di esotismo e povertà, era forse sufficiente un po' di buona volontà e di buon senso per cavarsela, ma ora la situazione è diventata più complessa, dato che i figli degli emigrati extracomunitari sono più numerosi e che il loro mondo ci incalza sui giornali e alla televisione. Di fronte alla realtà attuale il rifiuto non porta da nessuna parte, la tolleranza tout court non è una risposta adeguata: come puoi per esempio accettare che uno studente rifiuti l'autorità se esercitata da una donna?

**S**iamo quindi costretti a cercare di capire queste schegge di culture diverse con cui ci dobbiamo confrontare partendo da un ruolo molto delicato come quello dell'insegnante; l'attenzione al cinema, alla letteratura, alla saggistica ci possono aprire degli spiragli.

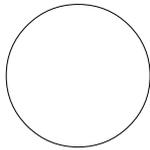
**L**a comprensione culturale, anche se è uno strumento essenziale, da sola non basta. E' comodo e rassicurante pensare che un'identità forte ed una buona conoscenza dell'altrui cultura ci mettano al riparo una volta per tutte dall'angoscia della scelta, offrendoci soluzioni precise e definitive, ma non è vero: se la vita è una relazione continua, se la mia identità personale e culturale deve interagire con quella altrui, è necessario anche ripensare ogni momento la frontiera e il limite tra ciò che si deve accettare in nome del rispetto reciproco e ciò che si deve rifiutare in nome di valori che vorremmo universali, come per altro dimostra il dibattito francese sul velo islamico, che se non altro ha avuto il merito di riconoscere l'esistenza di un problema e di affrontarlo.

**E** allora dobbiamo discutere del velo, ma anche dell'infibulazione, della condizione femminile nelle varie culture, ma anche di potere e di autorità. Dato che la frontiera non può essere definita una volta per tutte, è necessario aprire un dibattito che affianchi all'approccio culturale la pratica, concreta del giorno per giorno, caso per caso.

Elena La Rocca

# Il velo della discordia

Michele Crudo



*“...l'altro con le sue forme, con i suoi suoni, con i suoi riti ci mette in discussione a un livello di profondità che non è retorico definire radicale, ci rinvia la terribile sensazione della nostra contingenza, la possibile accidentalità di ciò che siamo, di ciò cui teniamo (...) Gran parte delle nostre abilità intellettuali è destinata a soffocare questa sensazione, ad annullare il rischio che ci viene dalla percezione che altri punti di vista sul mondo sono possibili...”*

**Franco Cassano**

*“ Il bagaglio più prezioso che portano gli stranieri è la loro differenza, ma, affinché l'incontro con loro diventi un'esperienza cognitiva, dobbiamo allenarci a captarne i messaggi.”*

**Fatema Mernissi**

Il 10 febbraio di quest'anno l'Assemblea nazionale francese ha approvato la legge che vieta, nelle scuole elementari e secondarie, di indossare indumenti e mostrare simboli che mettono in mostra la propria appartenenza religiosa. La legge, che è entrata in vigore con l'apertura dell'anno scolastico 2004/05, proibisce l'uso del velo islamico (*hijab*), della *kippa* ebraica, del turbante *sikh*, degli abiti gialli o arancioni dei buddhisti, delle medaglie con simboli religiosi “mostrati in modo ostentato”. Per i trasgressori è prevista una pena che va dalla sospensione temporanea all'espulsione dalla scuola.

Il testo della legge, prima di essere approvato, ha fatto molto discutere i francesi, creando nell'opinione pubblica due netti schieramenti le cui idee sono state espresse, attraverso giornali e televisione, da intellettuali ed esponenti politici. Lo schieramento maggioritario, rispecchiando il pronunciamento dei rappresentanti dei partiti in Parlamento (494 voti a favore, 36 contrari, 31 astenuti), ha appoggiato l'approvazione della legge con argomenti che attribuiscono allo Stato l'insindacabile diritto di regolare, anche con atti impositivi, i comportamenti sociali di natura religiosa. Di conseguenza lo Stato francese, erede di una tradizione accentratrice proiettata verso l'affermazione di una visione della cittadinanza contraria a localismi e particolarismi, si è elevato a fedele interprete dei principi egualitari proclamati dalla rivoluzione dell'89 e ha varato una norma giuridica che, nelle intenzioni, dovrebbe arginare l'affermazione di atteggiamenti sociali ritenuti divergenti dalla concezione laica della vita.

Gli articoli contenuti nel decreto applicativo portano infatti il titolo di *Legge sulla laicità* e fanno chiaramente intendere che, colpendo tutti i credi religiosi compreso quello degli animisti, non sono motivati da una volontà discriminatoria. E' difficile eccipire a questi ragionamenti, soprattutto per chi, come me, apprezza e condivide la razionalità illuminista cui si ispirano le

Costituzioni nazionali europee e gli Statuti degli organismi internazionali. Eppure c'è un'incongruenza nella volontà normativa dello Stato che, di fronte all'asimmetria **modello dominante/identità delle minoranze**, decreta la salvaguardia delle abitudini sociali della maggioranza a danno degli usi e costumi manifestati dalle minoranze religiose. Una tale presa di posizione, sancendo in modo costrittivo la legalità di un modello sociale **astrattamente uniforme**, si configura in un'ottica unilaterale che assume le forme dell'**integralismo laico**.

Ci tengo a precisare che non sono pregiudizialmente refrattario al varo di leggi da parte dello Stato e ritengo che, al fine di salvare vite umane, quelle sul divieto del fumo nei locali pubblici e sulle nuove norme del codice della strada fossero doverose. Ma nel caso in questione non si tratta di educare cittadini riottosi e indisciplinati, bensì di indirizzare un processo di integrazione che, per non correre il rischio di scivolare verso un'assimilazione forzata delle comunità immigrate, deve rispettare gli elementi costitutivi dell'appartenenza. L'identità di ognuno di noi si basa su alcune fondamentali componenti: il territorio dove si nasce; la lingua parlata dalla comunità; la consapevolezza di condividere valori che consentono di collocare il proprio percorso esistenziale nel solco di una tradizione collettiva. Quando si lascia la propria terra, con l'angoscia della solitudine subentra la crisi identitaria, perché tutti i punti di riferimento vengono a mancare, tranne il legame ideale con la propria cultura di origine. Se le difficoltà di inserimento diventano insormontabili, il legame tende nostalgicamente a rafforzarsi, offrendo all'emigrato/a un consolatorio rifugio che aiuta a dimenticare i problemi quotidiani. La rievocazione nostalgica del passato restringe l'area del dialogo interculturale, al pari della sospettosa indifferenza della comunità autoctona che si affida alle norme restrittive sui flussi migratori, sulla concessione dei permessi di soggiorno, sui ricongiungimenti familiari. L'incontro tra i membri di società diverse non è mai stato lineare e privo di ostacoli, ma un dato di fatto è inconfutabile: è determinato dal grado di **permeabilità** e di **reciprocità** dei rispettivi gruppi di appartenenza. Difatti, se le condizioni di instabilità della comunità accogliente imprimono una progressiva chiusura, è inevitabile che si verifichi una corrispondente reazione da parte della comunità di stranieri che chiede un tollerante inserimento.

Nell'ambito di questo discorso, la legge francese rappresenta una scossa al delicato equilibrio del processo di integrazione, perché alimenta le incomprensioni e favorisce la rigidità, agevolando la contrapposizione fra mentalità che fanno fatica a trovare spazi di confronto. Fra tutti i gruppi religiosi, presi in esame dalla legge, ad essere colpita è soprattutto la comunità islamica, le cui donne sono state bersagliate dai francesi che all'uso del velo attribuiscono il valore di un gesto provocatorio di sfida. Il clima di tensione è cresciuto negli ultimi anni a causa del timore di attentati che, nel quadro dello scontro tra un Occidente sempre più aggressivo e un mondo arabo sempre più umiliato, sono diventati una tragica eventualità. L'esigenza di non concedere a ipotetiche terroriste un nascondiglio per armi ed esplosivi è stata una delle motivazioni che hanno accelerato l'iter della legge. In questo modo lo Stato, in quanto garante

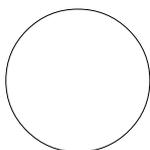




# Da Yanga a Zumbi, per una didattica della memoria

## La nostra scuola dimentica gli schiavi

Alessandro Marescotti\*



### ❖ Zumbi

Importante è la storia di Zumbi, un altro schiavo che si era liberato e che si era rifugiato a Palmares. In un accordo fatto con Ganga Zumba, nel 1678, Zumbi divenne il capo delle forze armate di Palmares. Per Zumbi l'importante non era vivere libero da solo, ma liberare tutti i neri ancora schiavi.

Per far schiacciare l'esercito di Zumbi il Portogallo ebbe bisogno di mettere insieme l'esercito più forte di tutta la sua storia coloniale. Riunì 5000 uomini. Il quilombo fu distrutto dai cannoni. Nel 1685, nella foresta, Zumbi tentò di riorganizzare l'esercito. Il 20 novembre del 1695 Zumbi fu catturato e assassinato. La sua testa fu tagliata ed esposta in una piazza pubblica, a Recife. *"Vari palmarinos – racconta fra David R. Santos - andarono nella Paraiba dove, con altri neri ed indios, fondarono il Quilombo del Cumbe, che era molto combattivo e resistette fino al 1731. Altri si sparsero nelle varie città brasiliane portando questo ideale"*<sup>3</sup>.

Scriva Roberto Marazzani: *"Non ha un'importanza marginale riscoprire la storia dei quilombos: è una conferma che gli schiavi, a differenza di ciò che viene raccontato normalmente, resistettero. Disperatamente. Con ogni mezzo. E crearono delle comunità democratiche in un contesto di barbarie spietata"*<sup>4</sup>.

Padre Ettore Frisotti<sup>6</sup> in Brasile intitolò proprio a Zumbi uno dei primi siti Internet Internet.<sup>7</sup>

Purtroppo la storia di Yanga e quella di Zumbi non sono presenti nei manuali scolastici, ancora molto eurocentrici e poco interculturali.

Ci siamo assolti: la schiavitù non c'è più. E' venuto il momento di smontare questa falsa certezza e di raccontare veramente nella scuola la storia nascosta degli schiavi. Che non è finita.

In questo numero Daniele Marescotti ci da un quadro attuale del fenomeno schiavitù mentre sulle pagine del giornale "Manitese" riportiamo la storia di Gaspar Yanga, lo schiavo che in Messico nel 1570 guidò una sollevazione degli schiavi. Con i suoi compagni riuscì a resistere agli attacchi dell'esercito spagnolo e infine ottenne un trattato di pace che riconobbe una sorta di "status autonomo" alla sua città di schiavi liberati.

Possiamo dire che Yanga è riuscito là dove invece ha fallito Spartaco, schiavo ribelle ai tempi dell'antica Roma. Yanga non è stato un ribelle sconfitto, non è rimasto un semplice testimone della storia degli oppressi: ma ha dimostrato che un altro mondo è possibile ed è anche realizzabile.

L'esperienza messicana fu replicata in Brasile dove si formarono le prime comunità di schiavi liberi. E' l'esperienza dei *quilombos*, villaggi clandestini fondati, in prevalenza fra il XVII e XVIII secolo.

### ❖ I quilombos

La Serra da Barriga ospitò parecchi quilombos, ma il più grande e il più noto rimase sempre il primo: Palmares. I quilombos resistettero quasi un secolo alle varie spedizioni organizzate contro di loro.<sup>1</sup> In particolare il quilombo di Palmares resistette più di 100 anni; la sua origine è anteriore al 1600, l'anno preciso non si sa.<sup>2</sup> *"La regione di Palmares – scrive fra David R. Santos - ebbe questo nome a causa del grande numero di palme e di foresta fitta piena di animali pericolosi. Era formata da montagne e precipizi. Ci sono documenti di quest'epoca che dicono che Palmares era un vero e proprio Stato Nero. Gli attacchi e le persecuzioni erano molte. Tutte le spedizioni dei colonizzatori fallirono di fronte a Palmares"*<sup>3</sup>.

Ganga Zumba, capo di Palmares, fu tradito, imprigionato ed avvelenato dopo aver ricevuto false promesse dai colonizzatori.

\* docente di Lettere, Scuola Media Superiore, Taranto

### ❖ La nonviolenza di Martin Luther King

Leggendo la storia di Gaspar Yanga e di Zumbi emerge un dato ineludibile: non poterono che liberarsi e resistere con la violenza.

Era una violenza necessaria a fuggire e a non farsi acciuffare. Il loro fu uno strappo che ebbe bisogno della forza.

Tuttavia percorrendo storicamente la strada della liberazione dei neri emerge – a completamento della lotta degli schiavi – la strategia nonviolenta per dare "più forza" alle loro rivendicazioni. Martin Luther King disse: *"I bambini hanno una parte importantissima nella nostra lotta... Ciò pure stabilisce una differenza netta fra i metodi della violenza e della nonviolenza. Il primo metodo ricorre agli uomini nerboruti, ai pugni saldi, ai bastoni. Il secondo si affida a una qualità universale, a una dimensione di cui fanno parte anche i ciechi, i monchi e i bambini"*<sup>8</sup>.



## ❖ La schiavitù in una sottocommissione dell'Onu

Faremmo un grave errore se considerassimo la schiavitù un argomento del passato.

Nonostante sia un fenomeno così vasto, noi occidentali ignoriamo la schiavitù come problema e come priorità del cambiamento così come la ignoravano gli intellettuali greci o romani dell'antichità. Magari fra qualche anno gli Stati Uniti proclameranno una guerra per controllare i pozzi petroliferi di una nazione in cui vi è la schiavitù, e la scopriremo inorriditi sugli schermi dei nostri televisori dopo averla ignorata completamente, salvo qualche secondo concesso da avari giornalisti a Mani Tese per la Global March.

L'Onu stessa non è che fino ad ora abbia brillato, tanto che Kevin Bales afferma: *"Al momento attuale, la schiavitù ricopre uno degli ultimi posti delle priorità delle Nazioni Unite; se ne occupa un gruppo di lavoro di una sottocommissione di una commissione del Consiglio economico e sociale, che riferisce all'Assemblea generale (e di solito si perde nella mischia)"*.

## ❖ 2004: una svolta o una finta?

Il fatto che l'Onu abbia dedicato il 2004 alla lotta contro la schiavitù può essere letto come una positiva novità ma il più totale silenzio dei media sulla questione conferma quanto sia ancora lunga la strada da compiere per portare all'opinione pubblica la realtà di fatti che i media nascondono con la stessa indifferenza con cui gli intellettuali dell'antichità – anche i più "democratici" –



• sorvolavano sull'immoralità della schiavitù, tanto da dedicarvi poche righe (e marginali) nelle loro colte riflessioni. Più o meno come gli opinion maker dei giornali più noti e i leader di tanti partiti politici di oggi. Del resto c'è sempre qualcosa di più importante di cui occuparsi, anche a sinistra.

## ❖ "Usa e getta"

• La filosofia della schiavitù contemporanea è quella di dominare la vita degli schiavi evitandone il fastidio di mantenerli per tutta la vita. Ad esempio, spiega Kevin Bales, la produttività degli schiavi brasiliani dell'Ottocento era legata alla loro età: *"La schiavitù era redditizia, ma la redditività era intaccata dal costo del mantenimento dei neonati, bambini piccoli e vecchi non più in grado di produrre. La nuova schiavitù elimina questo costo aggiuntivo, incrementando così i profitti"*.

• Ciò che oggi la globalizzazione del profitto chiede è una sorta di "schiavitù usa e getta", la sostituzione di uno spietato controllo per il tempo necessario e non una proprietà a vita, con i suoi costi.

• Facciamo il nome di una nazione dove vige la schiavitù: Mauritania. *"Per puntellare il governo della Mauritania – spiega Bales – Stati Uniti e Francia garantiscono al regime grossi invii di aiuti materiali e una montagna di giustificazioni politiche". Ed ecco che ci spieghiamo come mai, nonostante la schiavitù, la Mauritania non compaia mai fra gli "stati canaglia"*.

## ❖ Blitz nonviolenti per liberare i bambini schiavi

• Franco Gesualdi<sup>9</sup> ha una lunga esperienza di studio del problema e da tempo ha puntato l'attenzione sulla produzione dei tappeti: *"L'India è uno dei maggiori esportatori di tappeti annodati a mano e occupa 300 mila bambini in servitù, 50 mila dei quali sono in schiavitù. Si tratta di bambini portati via di casa con l'inganno. Un giorno si è presentato a casa loro un tipo ben vestito che ha raccontato ai loro genitori della possibilità di prendere in custodia i bambini per addestrarli a fare i tessitori"*.

• I genitori ricevono a questo punto una somma di denaro come acconto del futuro guadagno del bambino.

• *"Ma una volta partiti i figli - continua Gesualdi - i genitori non ne hanno più alcuna notizia e a volte, quando vanno a cercarli, non riescono nemmeno a vederli perché sono cacciati con il fucile. Se poi chiedono di averli indietro si sentono dire che prima di tornare a casa devono ripagare la somma che hanno ricevuto come prestito e che nel frattempo è aumentata di 10 o 20 volte a causa degli interessi, delle spese di mantenimento del ragazzo, dei danni che ha fatto durante l'apprendimento. Conclusione: il bambino deve restare finché fa comodo al padrone. Non di rado finché è cadavere, perché molti di loro muoiono a causa della malnutrizione e delle malattie contratte nello sgabuzzino chiuso e polveroso in cui devono lavorare"*.

• Che fare? Gesualdi fa l'esempio di Sathyarti, fondatore di un movimento che libera i bambini imprigionati: *"Questa situazione è stata presa di petto da un gruppo che, con l'aiuto dei genitori, fa delle vere e proprie incursioni a sorpresa nei laboratori in cui sono rinchiusi i bambini e li libera. Fino a oggi sono stati liberati in questo modo 24 mila bambini"*. Ma non basta. Sathyarti si è fatto promotore di un marchio di garanzia da applicare a tutti i tappeti ottenuti senza usare la servitù minorile.



## ❖ Prelevare gli organi dei nuovi schiavi

Non vengono più inchiodati sulla croce. La nuova schiavitù degli uomini *usa e getta* obbedisce ad un criterio di utilità del corpo. Consente di prelevare gli organi e trapiantarli, cosa che in passato non era possibile fare. I Romani non avevano le sale operatorie di oggi. Cominciano oggi a trapelare le prime denunce documentate sul traffico d'organi. Bambini venduti o rapiti. E svuotati. Il coraggio della denuncia ha già provocato tremende ritorsioni. Nel febbraio del 2004 è stata infatti uccisa a Nampula in Mozambico la missionaria luterana di origine brasiliana Doraci Julita Edinger, di 53 anni, in Africa da sei anni. Aveva rotto il muro di omertà sulla sorte di molti bimbi fatti a pezzi dai trafficanti di organi. Prima l'hanno violentata, poi l'hanno uccisa a martellate.<sup>10</sup> Si teme ora anche per la vita delle Serve di Maria e delle Comboniane che hanno scelto di denunciare il traffico di organi.<sup>11</sup>

## ❖ La bugia si impara a scuola

Una consolidata abitudine porta nella scuola il seguente schema rassicurante: schiavitù nell'antichità, servitù della gleba nel Medio Evo, lavoratori salariati con il capitalismo. La schiavitù scompare e non ce ne occupiamo se non per i viaggi dei negrieri in America. La Inghilterra della rivoluzione borghese ne acquisisce il monopolio ma in fondo c'è poi la guerra di secessione americana che sistema tutto. E ci autoassolviamo: la schiavitù non c'è più. La bugia in cui viviamo, la non consapevolezza comincia qui, si impara sui banchi di scuola, complice forse anche un certo marxismo eurocentrico convertitosi poi in politica di governo. E' venuto il momento di smontare questa falsa certezza e di raccontare veramente nella scuola la *storia nascosta* degli schiavi. E' un debito morale verso il passato, è un dovere di attenzione verso il presente. Occorre praticare una *didattica della memoria* che si colleghi oggi ad una *pedagogia della liberazione* che ha il suo punto di riferimento in Paulo Freire e nella sua educazione alla coscienza.<sup>12</sup>

1 <http://www.oloxum.com/capohome.html>

2 <http://www.giovaniemissione.it/mondo/sud4.htm>

3 <http://www.giovaniemissione.it/mondo/sud4.htm>

4 <http://www.giovaniemissione.it/mondo/sud4.htm>

5 Roberto Marazzani, Quilombos, ed. Orme; cfr. <http://www.edt.it/estratti/estratto.php?id=8870635686>

6 Una bella testimonianza di padre Ettore Frisotti, che ci ha lasciato precocemente, si può leggere qui [http://italy.peacelink.org/pace/articles/art\\_224.html](http://italy.peacelink.org/pace/articles/art_224.html)

7 Cfr. <http://ospiti.peacelink.it/zumbi/org/comboni/ita/home.html>

8 Citato in Aldo Capitini, "Educazione aperta 2", la Nuova Italia, Firenze 1968

9 E' stato un allievo di don Lorenzo Milani e ha fondato il Centro Nuovo Modello di Sviluppo. Qui riportiamo alcune informazioni tratte da "Per uno scambio equo", *Guerre e pace*, luglio-agosto 2004.

10 Fonte: <http://www.peacereporter.net/it/canali/voci/dossier/040227mozambico> e <http://qn.quotidiano.net/chan/mozambico:5221259:/2004/06/17/>

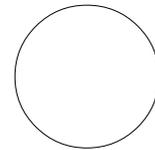
11 Per una presa di posizione cattolica si legga <http://www.padreclaudiocrimi.it/ita/organi.htm>

12 Cfr. <http://lists.peacelink.it/scuola/msg00128.html>

# Dalla schiavitù di ieri a quella di oggi

Stime prudenti parlano di 27 milioni di schiavi in tutto il mondo oggi. L'articolo 600 del codice penale italiano punisce il reato di "riduzione o mantenimento in schiavitù" con la reclusione da 8 a 20 anni.

Daniele Marescotti



## ❖ Quando lo schiavo era "captivus"

La schiavitù è esistita fin dall'antichità. Il termine "schiavo" deriva da "*slavum*" cioè "slavo" a causa della diffusione in Italia di schiavi di origine slava. Questo termine risale però al secolo X. Il termine usato precedentemente era invece "*servus*" e risale all'epoca romana. Gli schiavi erano impiegati in lavori di solito umili e pesanti e venivano procurati facendo guerre alle popolazioni straniere (in questo caso il termine usato per lo schiavo era "*captivus*" ovvero prigioniero di guerra); anche individui più o meno criminali all'interno della stessa società potevano diventare schiavi. Vi era infine la schiavitù per debiti che rendeva schiavi gli individui più poveri e indebitati all'interno di una stessa società.

In Grecia gli stessi filosofi non considerarono la schiavitù come moralmente deplorabile. Disse Aristotele, uno dei più grandi filosofi greci: "*L'essere che può prevedere con l'intelligenza è capo per natura, è padrone per natura, mentre quello che può faticare col corpo, è soggetto e quindi per natura schiavo*".

## ❖ I 27 milioni di schiavi del Duemila

Kevin Bales, massimo studioso del fenomeno della schiavitù contemporanea, ha scritto un libro dal titolo "I nuovi schiavi"<sup>1</sup>. Bales scrive: "*La gente pensa che la schiavitù sia finita, invece non è mai stata così diffusa come oggi. Stime prudenti parlano di 27 milioni di schiavi in tutto il mondo. Ma come è possibile ciò? E' sicuramente la prima domanda che verrebbe in mente a chiunque dovesse leggere questa stima. Quel "chiunque" crede (ma non è l'unico) che la schiavitù sia finita da un pezzo. Ma non è così. Secondo l'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) "ogni anno 1.2 milioni di bambini sono ridotti in schiavitù, impiegati in attività pericolose o sfruttati nella prostituzione. I minori oggetto di traffico sono intrappolati in una rete che attraversa tutti i continenti, coinvolgendo un numero elevatissimo di Paesi, sia all'interno dei confini nazionali sia a livello internazionale"*.



## ◆ Mauritania: la storia di Bilal

Nel libro di Bales vi sono tante storie. Apriamolo e leggiamone una a caso: è la storia di Bilal<sup>2</sup>. Bilal è un ragazzo di circa vent'anni della Mauritania che vende acqua per conto del suo padrone. Quando si confida con Bales, Bilal dichiara: *"To sono uno schiavo. Ciò che voglio veramente è un salario, una somma stabilita di denaro in cambio del mio lavoro"*.

La differenza effettiva che c'è fra un lavoratore sfruttato e uno schiavo è il vincolo di coercizione. Tale vincolo lega strettamente lo schiavo al padrone per cui Bilal non può allontanarsi, se non con un permesso, dalla casa del suo padrone. Bilal inoltre non percepisce un salario che gli permetterebbe di avere una sua vita e una sua casa anche se se miserabile. Infatti, continua Bilal: *"Quando gli ho parlato di salario, il padrone mi ha risposto che è meglio così, che lui mi dà da mangiare, magari qualche spicciolo da tenere in casa e che devo rimanere a casa sua. Cosa posso fare? Se mi lamento, il padrone mi rimanderà in campagna dove ha ancora più controllo su di me"*. Se inoltre a Bilal venisse in mente di scappare farebbe una brutta fine: *"Bilal e gli altri – spiega Bales – sanno cosa può succedere agli schiavi che si danno alla fuga. Hanno sentito parlare di schiavi cacciati e ammazzati dai padroni e sanno che i tribunali si schierano raramente contro gli assassini"*<sup>3</sup>. Bilal è costretto quindi a lavorare con tubi e dei rubinetti in un posto come la Mauritania dove spesso manca l'acqua corrente.

## ◆ Schiavitù in Italia

Sicuramente la Mauritania è un paese lontano e con una giurisdizione non particolarmente efficace. Tuttavia non si deve pensare che episodi di riduzione schiavitù non avvengano anche in Italia. Certo da noi ci sono norme che aiutano a combattere questo fenomeno. L'articolo 600 del codice penale punisce il reato di "riduzione o mantenimento in schiavitù" con la reclusione da 8 a 20 anni; la pena è aumentata se il reato è commesso in danno di un minore o se ha come fine lo sfruttamento della prostituzione o il traffico di organi.

La riduzione in schiavitù è emersa più volte dietro laboratori clandestini gestiti da cinesi; ci sono stati episodi di manovali rumeni "schiavizzati" nella provincia di Arezzo nei cantieri edili. L'articolo 600 del codice penale è entrato in azione in decine di procure italiane. Un fenomeno particolarmente diffuso e molto grave è la riduzione in schiavitù di ragazze extracomunitarie che vengono costrette a prostituirsi arrivando a guadagnare anche 500 euro al giorno. Scrive il giornalista Dino Martirano che queste prostitute *"per riscattare il debito contratto con l'organizzazione (viaggio, affitto, documenti falsi) dovranno lavorare per due anni. Le albanesi, invece, sono costrette a lavorare a vita"*<sup>4</sup>.

## ◆ Schiavi di ieri e di oggi

Una domanda che sorge spontanea è: *"C'è differenza fra gli schiavi di ieri e quelli di oggi?"*. Per darci un'idea dello schiavo contemporaneo diamo ancora uno sguardo al libro di Kevin Bales: *"Nella nuova schiavitù la razza significa ben poco. In passato ci si serviva delle differenze etniche e razziali per spiegare e giustificare lo schiavismo (...) Oggi l'etica del denaro vince su ogni altra preoccupazione. La maggior parte dei detentori di schiavi non sente alcun bisogno di spiegare o difendere il metodo adottato per reclutare o gestire lavoro"*.

## I SITI INTERNET SULLE NUOVE SCHIAVITÀ

● [www.manitese.it](http://www.manitese.it) - Sito dell'associazione Mani Tese che si batte contro lo sfruttamento del lavoro minorile attraverso progetti di sviluppo e coordinando per l'Europa le iniziative della global march il cui sito è: [www.globalmarch.it](http://www.globalmarch.it)

● [www.antislavery.org](http://www.antislavery.org) - Sito ufficiale di Antislavery International. Lingue: francese, italiano, spagnolo.

● [www.labolish.com](http://www.labolish.com) - *abolish* è il sito dell'American Anti-Slavery Group. Si tratta di un'organizzazione popolare fondata nel 1993 per combattere la schiavitù nel mondo. *abolish*, che oltre ad un sito è anche un progetto, ha principalmente i seguenti obiettivi: far diventare la schiavitù una preoccupazione pressante nell'ambito dei diritti umani e mobilitare un potente movimento anti-schiavitù. Sito in lingua inglese.

● [www.hrw.org](http://www.hrw.org) - Sito ufficiale di Human Rights Watch. Disponibili notizie in lingue diverse: purtroppo manca proprio l'italiano.

● [www.amnesty.org](http://www.amnesty.org) - Sito ufficiale Amnesty International. Notizie in inglese. Disponibili anche in francese, spagnolo e arabo. Per l'italiano si può consultare [www.amnesty.it](http://www.amnesty.it)

● [yale.edu/lawweb/avalon/diana](http://yale.edu/lawweb/avalon/diana) - E' un archivio internazionale in inglese di documenti giuridici sui diritti umani.

*La schiavitù è un affare assai vantaggioso e gli alti profitti sono una giustificazione più che sufficiente*<sup>5</sup>.

## ◆ La lotta contro la schiavitù oggi

Non è da escludere che anche oggi schiavi coraggiosi e decisi come Yanga esistano. Da soli però possono fare ben poco: hanno bisogno della nostra mano per combattere i loro nemici. E se cercare di combattere la cieca logica del profitto può sembrare come respingere nemici che hanno armi molto più potenti delle nostre è bene ricordare che Yanga e i suoi respinsero una brigata spagnola solo con vecchi moschetti, archi, frecce, pietre, bastoni e lance.

## ◆ Cosa possiamo fare noi?

Associazioni come Mani Tese, *Anti-Slavery International*, *Human Rights Watch* e *Amnesty International* indagano sulle violazioni dei diritti umani in tutto il mondo. Collaborare con queste associazioni significa aiutarle nella lotta contro un fenomeno che ancora oggi è tutt'altro che un fantasma: lo schiavismo.

1 Kevin Bales, *I nuovi schiavi*, Feltrinelli, Milano 2000

2 Il nome Bilal, in realtà, non è il nome proprio del giovane venditore di acqua, ma è un nome unico per molti schiavi. Bilal deriva dal nome dello schiavo di Maometto, che in seguito lo liberò e ne fece il primo muezzin, ossia colui che invita i musulmani alla preghiera dalla torre della moschea.

3 Kevin Bales, *I nuovi schiavi*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 101

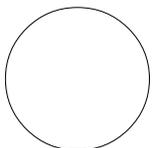
4 Corriere della Sera del 18 febbraio 2004; nell'articolo si fa riferimento al rapporto "Transcrime" redatto dal prof. Ernesto Savona.

5 Kevin Bales, *I nuovi schiavi*, Feltrinelli, 2000, Milano, p. 15

# Palme, mangrovie, bambù

Percorso di letteratura in prospettiva interculturale per il biennio ITIS

Anna Di Sapio



Nel corso dell'a.s. 2003/2004 il "Molinari" di Milano ha deciso di rilanciare la Biblioteca di Istituto, che già nel passato aveva visto fiorire numerose iniziative prestigiose dal punto di vista culturale, come luogo di incontro e confronto. Diverse le iniziative intraprese a questo scopo fra cui la mostra *"Ukiyo-e e Japonisme"*. Storia di un incontro appassionato fra Oriente e Occidente<sup>1</sup> e il progetto *"Palme, Mangrovie, Bambù"*, un percorso attraverso le letterature dell'Africa, dei Caraibi, dell'India. Pur svolgendosi in parte in orario pomeridiano (sei ore) per le classi che hanno aderito l'iniziativa ha costituito parte integrante del curriculum di lettura.

## ❖ Alcuni aspetti formativi legati al progetto

- dal "non più" al "non ancora" è la condizione stessa dell'adolescenza (età dei nostri studenti), ma è anche la cifra del nostro presente mondiale (ricostruzione del "noi" cittadini dello stesso mondo)
- gli adolescenti (e non solo loro) ricercano la propria identità: come può la scuola contribuire senza essere invasiva? Può forse a sua volta ricercare nuovi ruoli di mediazione culturale. La biblioteca potrebbe essere un ottimo strumento; via dunque il senso di museificazione che la circonda agli occhi degli studenti, diventando piuttosto luogo reale e anche virtuale di incontro.
- siamo costretti ad un nuovo senso, nuovi significati - liberiamoci dall'ossessione della perfezione: siamo imperfetti, dunque aperti alla diversità; ricreiamo il mondo a partire dalla contaminazione con l'Altro; costruiamo mappe cognitive nuove per un percorso di inclusione reciproca.
- per radicarsi con gli Altri cittadini nella realtà, cerchiamo di sfruttare la forza della lingua (scritta/parlata) come dialogo
- per prima cosa impariamo a percepire l'Altro come soggetto portatore di cultura (attraverso il TEMPO: condivisa MEMORIA interculturale). Consentiamo loro di tornare ad essere voce.
- raccontarsi agli altri è un bisogno per il futuro comune. Ridefinizione negoziata.
- riflettere su generazioni, tradizioni, appartenenze co-adattive.

## CURRICOLO DI LETTURA

### Finalità educative

#### Alcune precisazioni:

- gli studenti leggono poco e malvolentieri: la lettura va ri-motivata, mettendone in evidenza alcune potenzialità, per esempio quelle collegate agli strumenti per convivere
- siamo abituati ormai a lavorare per testi, con molti

- esercizi che portano direttamente sul piano meta-cognitivo, non sempre di dimestichezza per gli studenti
- - tentare invece l'approccio "ricorso al testo letterario per scopo e interesse" per una negoziazione di senso con gli studenti; ruolo della narrazione (fiabe, TV e altre ... Reality show) nella formazione della visione del mondo.

## ❖ Scelte adulte ed esperte

Quando si dispone di sei ore non si può pensare di affrontare, in ottica interculturale, tutti i continenti extraeuropei nella loro varietà e complessità; né l'approccio enciclopedico appare minimamente opportuno, congruente con le finalità.

Dunque bisogna trovare dei criteri anche drastici di selezione; le aree scelte sono state l'Africa subsahariana, l'India in Asia e i Caraibi insulari nelle Americhe.

L'Africa subsahariana perché nella pluralità delle sue culture si possono individuare alcuni elementi comuni, ad esempio la tradizione orale, il rapporto col mondo degli antenati. L'Asia dove le aree culturali di lunga tradizione scritta sono ben distinte ha imposto scelte più nette e la scelta è caduta sull'India; nelle Americhe sono stati preferiti i Caraibi insulari per la loro caratteristica di mescolamento culturale, di creolizzazione, sono infatti un luogo dove tutte le civiltà sono passate e hanno lasciato tracce: l'Europa (Spagna, Francia, Inghilterra, Olanda), l'Africa, l'Asia.

Tre aree del mondo incontrate attraverso una selezione di scrittori che

a) assumono, con la colonizzazione, forme letterarie occidentali (ad esempio il romanzo) per

- comunicare col mondo
- ri-costruire il proprio passato
- mediare con la propria tradizione culturale

b) esplorano la questione linguistica (strumento di mediazione)

- lingue dei colonizzatori
- lingue originarie (traduzione)
- lingue creole

### Tematiche

Nella scelta delle tematiche si è controllato che esse fossero

- 1) centrali per chi scrive
- 2) significative e condivisibili per chi legge
- 3) che avessero un carattere di trasversalità e confrontabilità con l'esperienza culturale occidentale

#### Alcuni dei temi:

- rapporto tradizione/modernità; rapporto città/campagna, colonizzazione/decolonizzazione, delusione del post-indipendenza e critica alle élite al potere (per gli scrittori africani della prima generazione)
- importanza della tradizione orale (Africa, Caraibi)
- accettazione o rifiuto dell'identità, importanza del ruolo dell'istruzione e della scuola
- decolonizzazione dell'immaginario
- creolizzazione
- emigrazione, diaspora



## Articolazione del percorso

1. Prima di ogni incontro si raccolgono le aspettative degli studenti con opportuni strumenti quali brainstorming, metaplan, ecc. formalizzati insieme e conservati individualmente sul quaderno.

Serve anche per validare le scelte dei docenti e degli esperti, specialmente all'inizio. La pratica rende poi le cose più facili e serve per rilevare l'immaginario, gli stereotipi che operano nelle mappe mentali degli studenti. A partire dal secondo incontro ci si accorge che progressivamente gli studenti sono entrati nella logica dell'esperienza e ne vanno assumendo il linguaggio.

2. Si allestisce la conferenza, accogliendo chi arriva con sottofondo musicale corrispondente all'area letteraria che verrà presentata. Inoltre all'ingresso si predispongono elementi visivi (folklore, turismo, arte visiva ecc.) che sottolineano le diversità degli scenari.

La conferenza indica punti di rilevanza e li fa sottolineare dalla lettura ad alta voce di testi significativi

3. Alla fine della conferenza il dibattito con l'esperta coinvolge soprattutto i docenti mentre gli studenti si esprimono nella successiva discussione in classe con l'insegnante:

- emergono spontaneamente rilevanze e ricorsività;
- c'è/è incoraggiata la libertà di percezione. Esperienza di dialogo/confronto fra diversi attraverso la letteratura. Si ricorre a segmenti dei testi per argomentare le proprie affermazioni (senza "studiare")

- vi è un ruolo attivo "di richiesta" dello studente (fare domande);

- la formalizzazione viene condivisa a diversi livelli, e conservata

4. Il dibattito serve ai docenti e agli esperti per rivedere le modalità di comunicazione:

- piace la lettura ad alta voce da seguire sulle fotocopie individualmente distribuite;

- occorre tener conto dei tempi di conferenza alternati ai testi (tempi di attenzione al pomeriggio dopo sei ore di scuola);

- nelle due classi (una I e una II) che hanno partecipato, il percorso è stato per alcuni tratti comune mentre in altri momenti si è differenziato secondo i piani di lavoro della classe

- la preparazione alla verifica finale consiste nella ricostruzione del senso del percorso (esperienza culturale), con lo scopo ulteriore di far emergere in ciascuno studente la consapevolezza di obiettivi apprendimenti

- (sapere, saper fare e atteggiamenti); è fondamentale averne conservato traccia, per esempio sul quaderno; mentre si ricostruisce, ovviamente si chiarisce discutendo e riprendendo informazioni

- verifiche in coerenza con gli obiettivi e il percorso effettivo

5. Alcuni aspetti organizzativi:

- offrire un aggiornamento culturale aperto alla libera adesione di studenti e docenti interessati (pubblicizzando l'iniziativa)

- utilizzare competenze esterne integrandole con quelle interne alla scuola

- tempi: due ore per incontro sono decisamente poche, d'altra parte i ragazzi hanno già un orario pesante e difficilmente si possono ipotizzare incontri pomeridiani più lunghi

- sarebbe opportuno affiancare la lettura dei testi con materiali visivi (ad es. "spezzoni" di filmati, "sequenze" di film) anche se, in questo modo, i tempi si dilatano

### Documentazione dell'esperienza e sua riproducibilità

Il percorso può essere riprodotto in altre classi. A questo scopo:

- le fotocopie (tante), con i testi utilizzati durante le tre conferenze, sono state ritirate e conservate per gli anni successivi

- anche gli allestimenti sono stati conservati, possono essere arricchiti a piacere

- sono previsti acquisti per una Biblioteca che corrisponda alle nuove curiosità indotte negli studenti (e anche nei docenti)

Possibili sviluppi del percorso:

- letterature della migrazione in Italia (incontro con gli scrittori)

- ulteriori tematiche: musica/teatro con gli studenti, cinema (tradizione della Commissione Cultura)

### BIBLIOGRAFIA

Aa., Vv., *Nuovi approcci all'insegnamento della letteratura*, Dossier, "Strumenti" n.28/2001, n.30/2002

Aa.Vv., *Arcipelago mangrovia. Narrativa caraibica e intercultura*, EMI, Quaderno CREScendo n. 1, Bologna 2003

Aa.Vv., *Letterature d'Africa. Percorsi di lettura per insegnanti e studenti*, Cres/Edizioni Lavoro, Roma 1998

Aa.Vv., *Noci di cola, vino di palma. Letteratura dell'Africa subsahariana in un'ottica interculturale*, Cres/Edizioni Lavoro, Roma, 1997

Achebe C., *Speranze e ostacoli*, Jaca Book, Milano, 1998

Di Sapio A., *Le Mille e una India, La narrativa indiana oggi: linee generali*, "Strumenti" Cres, n. 33/2003

Gnisci A. (a cura di), *Poetiche africane*, Meltemi, Roma, 2002

Lombardo A. (a cura di), *Le orme di Prospero. Le nuove letterature di lingua inglese: Africa, Caraibi, Canada*, La Nuova Italia Scientifica, Milano, 1995

Ngugi wa Thiong'o, *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma, 2000

Soyinka W., *Mito e letteratura. Nell'orizzonte culturale africano*, Jaca Book, Milano, 1995

Splendore P., *A oriente dell'occidente: l'India*, in "Saracino M. A. (a cura di) Altri lati del mondo, Sensibili alle foglie, Roma, 1994"

Chi desiderasse avere maggiori informazioni sul percorso può scrivere a [cres@manitese.it](mailto:cres@manitese.it)

1 Il percorso collegato alla mostra è disponibile sul sito del Molinari, [www.itis-molinari.mi.it/documents/binformatica/intro.html](http://www.itis-molinari.mi.it/documents/binformatica/intro.html)

# DOVE VA LA SCUOLA ITALIANA?

## Un'analisi

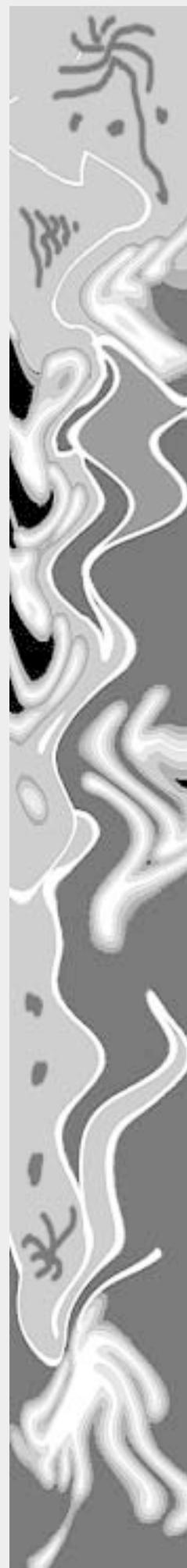


Dobbiamo riflettere parecchio sulla riforma Moratti. Non solo in quanto operatori della scuola, ma anche in quanto **cittadini**. Questa riforma, infatti, rimanda a un'idea precisa di società. Per questo deve essere oggetto della più ampia discussione, anche fuori dalla cerchia degli addetti ai lavori. Cosa che in parte sta avvenendo, anche se certo non grazie a Moratti e Bertagna.

Non appaia retorico dirlo: ora più che mai sentiamo l'esigenza di ribadire che i valori di riferimento per qualsiasi riforma della scuola devono essere quelli fissati dalla **Costituzione repubblicana**. Quindi: inclusione sociale e estensione dei diritti di cittadinanza, che per i giovani cittadini vuol dire padronanza delle competenze di scrittura, lettura, calcolo, di decodifica del mondo, di azione nel mondo.

Di qui deriva il nostro impegno nella didattica delle "nuove educazioni", che vuole fornire agli studenti strumenti di conoscenza e intervento sui problemi cruciali dell'oggi; di qui deriva la nostra ferma convinzione della **centralità della scuola pubblica**, luogo laico della formazione, che riconosce la molteplicità delle identità individuali e collettive proponendo, al contempo, valori comuni di riferimento; che corregge le disuguaglianze di partenza offrendo a tutti (a tutti) le competenze cognitive, sociali, affettive per entrare dignitosamente nel mondo.

A cura di E. Assorbi, D. Barra, M. Bocca, G. Bocchinfuso, M. Crudo



# Trasformazioni del sistema scolastico: labirinto normativo o autoritarismo del governo?

Chiara Profumo\*



## 1. La riforma dell'autonomia delle scuole

Una grande riforma del sistema scolastico italiano è stata quella dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che ha ridisegnato il sistema delle responsabilità e dei poteri decisionali degli enti che offrono istruzione. Essa comporta una innovazione radicale e richiede tempi di comprensione, elaborazione ed attuazione ben più lunghi dei tempi richiesti al cambiamento dei nomi delle realtà amministrative che operano nel sistema (istituzioni scolastiche, ex provveditorati oggi centri per i servizi amministrativi, il ministero e le sue articolazioni). Iniziata nel 1997 con la legge del 15 marzo 1997, n. 59 (art.21) e con il regolamento dell'autonomia dell'8 marzo 1999 n.275, si è poi inserita nella trasformazione del Titolo Quinto della Costituzione Italiana (artt.117 e seguenti), ed ha comportato la trasformazione dei compiti degli organi collegiali delle scuole, della dirigenza scolastica, del Ministero stesso e degli enti territoriali, Comuni, Province e Regioni.



## 2. La riforma dei cicli

L'altra grande riforma è quella dell'articolazione del percorso di istruzione degli studenti.

Riguarda una nuova definizione dei diversi cicli dell'istruzione, i tipi e gli indirizzi di studio, i percorsi obbligatori e quelli facoltativi, gli obiettivi formativi generali e quelli specifici di apprendimento che tutte le scuole italia-

ne dovranno perseguire con le modalità organizzative, didattiche, di ricerca e di sperimentazione che nella loro autonomia stabiliranno.

Questa seconda parte della riforma, da attuare coerentemente con la prima, in quattro anni ha visto la emanazione di due leggi, la Legge n. 30 del 2000 abrogata dal governo di centrodestra, e la Legge n.53 del 2003.

Quest'ultima legge contiene un insieme di scelte elaborate dal governo di centrodestra non condivisibili da noi che vogliamo un sistema scolastico italiano e ciascuna scuola come luogo di democrazia, accogliente, inclusivo, pluralista.



## 3. Le scelte politiche

Il parlamento ha emanato nel marzo 2003 la legge n.53 con la quale delega il governo a definire attraverso ulteriori decreti legislativi l'attuazione di nuovi percorsi di istruzione, nuove modalità di reclutamento degli insegnanti e nuove procedure per la valutazione del sistema scolastico.

Questa legge opera scelte politiche nette, contrapposte alle nostre idee e alle nostre attese:

- **valori di riferimento.** L'art.2 al comma 1 b) stabilisce "Sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, **anche** ispirata ai principi della Costituzione..." La parola "anche" segnala una prospettiva comunitarista, non laica né pluralistica, che capovolge il senso della scuola pubblica. Il denominatore comune della scuola pubblica è il riferimento prioritario e costitutivo ai principi della Costituzione e questa priorità è confermata anche nella legge n.62 del 2000 sulla parità delle scuole private.

- **possibilità di iscrizione anticipata di 4 mesi e posticipata di 4 mesi rispetto alla leva annuale.** L'art.2 comma 1 f) stabilisce che le famiglie dovranno scegliere quando mandare i figli nella scuola dell'infanzia e nella elementare nell'arco di 20 mesi. Le conseguenze pedagogiche e

organizzative di questo anticipo e di questa oscillazione sono state ampiamente denunciate nel corso degli ultimi due anni.

- **obbligo scolastico trasformato in diritto dovere.** L'art.2 comma 1 c) stabilisce "...La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito e ampliato l'obbligo scolastico di cui all'art. 34 della Costituzione..." Con disinvolture viene ridefinito un articolo della Costituzione Italiana. Il progetto estremamente impegnativo di ampliare e innalzare gli anni di frequenza obbligatoria di istruzione viene considerato inattuabile e cestinato.

- **obbligo di scegliere tra istruzione e formazione professionale a 13 anni.** Sempre il comma 1c) stabilisce che la conclusione del percorso di istruzione garantito dallo stato corrisponde al termine della terza media. Subito dopo, infatti lo studente potrà frequentare un corso di formazione professionale. Al comma 1 g) è stabilito che "...il secondo ciclo è finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani... ed è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale...;" è evidente la confusione tra le finalità dell'istruzione e quelle della formazione professionale. Identificandone le finalità e la funzione, viene istituito un sistema duale, i percorsi dei ragazzi saranno profondamente differenziati subito dopo la terza media.

- **I licei terminano di fatto al quarto anno.** L'art. 2 comma 1 g) stabilisce inoltre la possibilità di accedere ai corsi di istruzione e formazione tecnica superiore IFTS al termine del quarto anno di istituto superiore. Il quinto anno diventa un optional.

Molti altri aspetti della legge sono oggetto di preoccupazione ma quelli elencati comportano un radicale cambiamento di direzione del sistema scolastico che non risulta più improntato

\* Segretario CGIL-Scuola, Torino

ai valori della costituzione e assume come metodo per organizzare il lavoro pedagogico e didattico la certificazione delle differenze sociali e culturali tra gli allievi (evidente nella divisione dei ragazzi a 13 anni e mezzo tra "liceali" e "avviati alla "formazione professionale regionale" ma onnipresente attraverso il piano di studio personalizzato, peraltro citato una sola volta nel testo della legge, in riferimento alla quota regionale dei "piani di studio personalizzati").

L'ispirazione di destra della legge n.53 fa sì che l'opposizione politica sia altrettanto chiara.

Ma è altrettanto chiaro che l'amministrazione scolastica, e quindi anche ciascuna scuola, deve eseguire le leggi dello Stato, anche quelle non condivise.

Si può sempre parlare di obiezione di coscienza, ma non è ciò che si è verificato nello scorso anno scolastico.

La legge n.53, infatti, implica per diventare pienamente operativa la definizione dei decreti delegati. Le scuole dell'infanzia, elementari e medie hanno vissuto una esperienza inquietante in merito: i decreti sono stati emanati senza seguire l'iter definito dalla legge n.53 stessa e in evidente contraddizione rispetto al regolamento dell'autonomia.



#### 4. I decreti attuativi per le scuole dell'infanzia elementari e medie

*"E' obbligatorio fare così... ormai è legge... non potete fare diversamente..."*

La tensione che da due anni vivono le scuole dell'infanzia ed elementari, da una la scuola media e probabilmente vivrà il prossimo anno la scuola superiore nasce dalla contraddizione tra il Regolamento dell'autonomia delle scuole e i decreti attuativi della legge di riforma voluta dal governo Berlusconi. In particolare il decreto che riguarda la scuola dell'infanzia, elementare e media, (il DL n. 59 del 2004) contrasta radicalmente con la logica, i vincoli e le procedure previsti dalla restante legislazione scolastica, inclusa la stessa legge n. 53. Nel corso dell'anno, sono state diffuse nelle scuole pressanti informazioni:



- È urgente che il Collegio Docenti stabilisca i criteri per individuare i tutor e che il Dirigente Scolastico proceda nell'assegnare tali incarichi: si tratta di una procedura obbligatoria

- E' obbligatorio adottare i libri di testo preparati dalle case editrici in base alle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati e sono previste sanzioni per i docenti che volessero procedere ad adozioni diverse dai nuovi testi prodotti in base alle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati).

- Occorre riconvocare i genitori per chiedere loro quali attività facoltative intendono fare frequentare ai propri figli (e se intendano farle frequentare)

- Dal prossimo anno sarà obbligatorio il "portfolio"

E' difficile capire per quali ragioni si parli molto nelle scuole di "...obblighi, modalità organizzative obbligatorie, scelte obbligatorie per i Collegi Docenti, per ciascun insegnante..."

In realtà gli argomenti sopra elencati sono oggetto di "decisioni autonome" di ciascuna scuola, non sono quindi oggetto di "obblighi", ma necessitano di "vincoli e risorse".

#### Risorse

In questo documento non sono al centro della riflessione, ma le risorse costituiscono l'oggetto centrale dell'attività sindacale. Il sindacato è impegnato nella "battaglia per gli organici", perché con poco personale la scuola funzionerà sempre peggio. E nella battaglia per l'incremento delle retribuzioni e il riconoscimento delle professionalità, perché ciò costituisce

la condizione di una scuola di qualità.

Però nel momento in cui lo spazio di decisione di ciascuna scuola viene limitato ponendo vincoli non previsti dalla normativa vigente, diventa necessario ripercorrere la struttura dei vincoli esistenti, ed è quanto ci accingiamo a fare.

#### Vincoli

a. La Legge n. 53/2003, art.7 comma1a, delega il governo a stabilire "... **le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, gli orari e i limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline...**". Dati quei vincoli normativi, e con le risorse assegnate ossia il personale a disposizione e i finanziamenti per l'ampliamento dell'offerta formativa, **ogni scuola potrà determinare autonomamente il proprio Piano dell'Offerta Formativa.**

b. Il decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n.59 ha proprio quel compito, ossia definire le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, dando forma al nuovo impianto ordinamentale disegnato dall'art.2 della legge n.53 ( la legge ha infatti indicato i principi e criteri direttivi per definire il sistema educativo di istruzione e di formazione, il decreto legislativo doveva procedere alla definizione più operativa).

c. Il D.L. n.59/2004, negli art. 7 per la scuola elementare e 10 per la scuola media, ha stabilito **l'orario annuale delle lezioni, comprensivo della quota riservata alle Regioni e alle istituzioni scolastiche e alla religione** (le 27 ore settimanali o 891 annue) e ha introdotto, **in modo non previsto nel testo della Legge n.53, un monte ore facoltativo e opzionale per gli allievi**, la cui frequenza non farebbe parte dell'orario scolastico per tutti, ma dipenderebbe dalla scelta delle famiglie.

La legge n.53 prevede infatti al comma L) dell'art.2 ....**un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale... e una quota riservata alle regioni...** e siamo in attesa di una individuazione di **quel nucleo essenziale** tramite apposito regolamento. Il regolamento non è stato emanato e le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati non hanno comportato l'abrogazione dei programmi della scuola media del 1979, della scuola elementare del 1985 e dei nuovi orientamenti del 1991 della scuola dell'infanzia

d. I vincoli che dovevano essere dati alle scuole autonome per elaborare la propria offerta formativa sono

diventati indicazione di modalità organizzative che interferiscono con le valutazioni pedagogiche e didattiche operate dalle scuole autonome.

e. Nel decreto, concludendo, l'aspetto più delicato dal punto di vista pedagogico, culturale e disciplinare, "...l'individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, ..." viene affidato a quattro allegati transitori che non operano l'individuazione di nuclei essenziali per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, e includono nel monte ore assegnato ad ogni scuola come risorsa, anche la quota regionale dei piani di studio stessi.

## ✠ 5. Quali vincoli dunque?

I vincoli posti dalla Legge n. 53 riguardano l'articolazione dei cicli e cioè i monoenni e i bienni lì determinati. Questi danno una scansione in merito alle procedure di valutazione, ma per quel che riguarda i "contenuti" dell'insegnamento si è in attesa di determinazione conforme alle disposizioni di legge.

E riguardano l'introduzione di una lingua dell'Unione Europea nella scuola elementare e della seconda lingua comunitaria nella scuola media.

Le scuole possono cogliere l'occasione per riprendere nelle scuole un serio lavoro sul curricolo da 3 a 14 (16) anni e sulla progettualità educativa.

In attesa di indicazioni *non-transitorie* non ci si deve fermare alle sole indicazioni *transitorie*: c'è ancora molto da scavare nella miniera dei programmi del '79, dell'85, negli orientamenti del '91, nel documento di sintesi della commissione del "saggi" del 1997, nelle indicazioni curriculari del 2001, nella storia di ricerca delle stesse scuole. (dal documento delle Associazioni professionali sulla libertà di scelta dei libri di testo).

L'episodio "Darwin" ha spinto il Ministro a ribadire quanto già scritto nella Circolare n.29, in merito alla consapevole e partecipata adozione delle indicazioni nazionali i cui caratteri di inderogabilità attengono soltanto alla configurazione degli obiettivi di apprendimento, e al ruolo centrale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che possono "... anticipare l'introduzione di unità di apprendimento collocate in anni scolastici successivi, senza trascurare ogni opportuna valuta-

zione circa il possesso da parte degli alunni di conoscenze ed abilità preliminari tali da consentire un corretto approccio con i contenuti di insegnamento proposti." (interrogazione parlamentare n. 4-06468)

## ✠ 6. settembre 2004

Come ogni anno, la sequenza di queste operazioni varia molto da scuola a scuola, ma sostanzialmente vede lo sforzo dell'istituzione scolastica per garantire ai propri studenti il massimo di qualità possibile nel contesto operativo effettivamente dato.

Quali obiettivi perseguire?

Quali temi, quali problemi, quali argomenti sviluppare nelle diverse aree disciplinari e nelle diverse discipline?

La risposta a queste domande è affidata alle istituzioni scolastiche, nel contesto normativo vigente.

Le iscrizioni si sono concluse il 31 gennaio 2004 e non sono state riaperte dalla circolare n. 29. Il dialogo con i genitori sulle ragioni delle scelte pedagogiche e organizzative è aspetto costitutivo dell'autonomia delle scuole e conosce una fase deliberativa da parte del Consiglio di Circolo e di Istituto che definisce gli indirizzi generali per il POF. Queste modalità secondo noi costituiscono un valore e non sono state abrogate.

## ✠ 7. Gli allegati transitori dal punto di vista disciplinare, pedagogico e didattico

Docenti universitari, ricercatori, formatori e insegnanti delle scuole italiane delle diverse aree disciplinari hanno espresso le loro preoccupazioni in merito alle proposte formulate negli allegati al decreto legislativo n. 59/2004:

- Area linguistica. Le Indicazioni Nazionali hanno tenuto conto del Quadro comune di riferimento per l'apprendimento delle lingue dell'Unione Europea elaborato su impulso del Consiglio d'Europa nel corso degli ultimi decenni?

- Area espressiva. Quale significato ha la scomparsa del termine educazione artistica, musicale, fisica rispetto ai contenuti e al metodo di insegnamento?



- Area matematica, scientifica e tecnologica. La nuova Commissione avrà un incarico per rivedere l'insieme o solo l'area scientifica? Quale rilevanza avrà la cultura tecnologica nelle scuole dell'infanzia, elementari e medie di domani?

- Area geografica e storica. Scompaiono gli studi sociali? La storia contemporanea assume una funzione residuale? Quali conseguenze avrà la scomparsa dai programmi di ogni riferimento a processi storici e categorie come colonie/colonialismo, stato moderno, industria, sottosviluppo, migrazioni, terziario, società post-industriale?

## ✠ 8. Libri di testo: normativa e spazi di decisione nei Collegi Docenti

Le preoccupazioni elencate nel paragrafo precedente sono tali da generare in ciascun Collegio Docenti un dibattito approfondito sulle scelte da operare per il prossimo anno scolastico. L'esito di tale discussione, e le scelte operative che ne conseguono, non possono trovare ostacoli di tipo meramente materiale, per esempio l'assenza dal mercato di alcuni testi, in quanto l'argomento costituisce la ragion d'essere costitutiva del servizio di istruzione.

La normativa in vigore conferma la piena responsabilità del Collegio Docenti nella scelta degli strumenti e dei libri al fine di agevolare il conseguimento degli obiettivi educativi contenuti nel Piano dell'Offerta Formativa.

# La scuola al tempo della Moratti

Dino Barra

Dobbiamo riflettere parecchio sulla riforma Moratti. Non solo in quanto operatori della scuola, ma anche in quanto **cittadini**. Questa riforma, infatti, rimanda a un'idea precisa di società. Per questo deve essere oggetto della più ampia discussione, anche fuori dalla cerchia degli addetti ai lavori. Cosa che in parte sta avvenendo, anche se certo non grazie a Moratti e Bertagna.

Non appaia retorico dirlo: ora più che mai sentiamo l'esigenza di ribadire che i valori di riferimento per qualsiasi riforma della scuola devono essere quelli fissati dalla **Costituzione repubblicana**. Quindi: inclusione sociale e estensione dei diritti di cittadinanza, che per i giovani cittadini vuol dire padronanza delle competenze di scrittura, lettura, calcolo, di decodifica del mondo, di azione nel mondo.

Di qui deriva il nostro impegno nella didattica delle "nuove educazioni", che vuole fornire agli studenti strumenti di conoscenza e intervento sui problemi cruciali dell'oggi; di qui deriva la nostra ferma convinzione della **centralità della scuola pubblica**, luogo laico della formazione, che riconosce la molteplicità delle identità individuali e collettive proponendo, al contempo, valori comuni di riferimento; che corregge le disuguaglianze di partenza offrendo a tutti (a tutti) le competenze cognitive, sociali, affettive per entrare dignitosamente nel mondo.

Certo, la scuola pubblica non sempre riesce a fare questo. E infatti la criticiamo, e cerchiamo con il nostro impegno di migliorarla, ma nella direzione sopra indicata. D'altro canto, non partiamo da zero: i cambiamenti degli ultimi trenta anni (nuovi programmi, tempo pieno/prolungato, nuove educazioni, ecc.) stanno a dimostrarlo.

Cosa c'è invece nella riforma Moratti? Un'altra idea di società e di scuola, crediamo, dalla quale sentiamo di essere



molto distanti. Eccone, in sintesi, i capisaldi.



## 1 - Un asse culturale italo/eurocentrico e confessionale

Finalità, obiettivi, contenuti della riforma sembrano puntare al **rafforzamento di alcuni sentimenti identitari collettivi**. Quello di **appartenenza alla Nazione**, prima di tutto. Si leggano le Indicazioni per l'insegnamento della storia nella scuola media: non a caso fanno partire le conoscenze del terzo anno da Napoleone Bonaparte (proseguendo poi con *"lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali; il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale"*; ecc. ecc.). Altrettanto importante appare l'attenzione rivolta al **rafforzamento dell'identità locale** (soprattutto regionale) ed **europea**. *"Sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea"*. (punto 1b dell'articolo 2 della

legge 53)

**Del tutto assente è la dimensione mondiale dei problemi**, e questa trascuratezza (chiamiamola così) non viene certo contraddetta dagli episodici riferimenti a globalizzazione, migrazioni, ecc. rinvenibili nelle Indicazioni. Non è un caso che tra le educazioni segnalate dalle Indicazioni non ne figuri nessuna riferibile alla dimensione planetaria (pace, sviluppo, intercultura).

**Questa è una scelta culturale**: voluta, esplicita, chiara. Non condivisibile, però, perché non fornisce agli studenti gli strumenti per capire e vivere la complessità della realtà contemporanea (che è complessità dovuta al reciproco influenzarsi delle variabili locali, regionali, nazionali, continentali, planetarie).

Perché questa scelta da parte dei legislatori? Per una sorta di logica da "manuale Cencelli" applicato ai programmi scolastici, si potrebbe malignamente dire (un po' di regionalismo, poi di nazionalismo e poi ancora di europeismo, così nessuno ha niente da ridire). Ipotizziamo anche un'altra cosa: che ci sia in questi "riformatori" una difficoltà a elaborare una proposta culturale aperta, all'altezza dei problemi posti dalla moltiplicazione dei riferimenti identitari; oppure, la convinzione che il disagio dei tempi attuali debba superarsi attraverso il **recupero di appartenenze forti** e riconoscibili (la civiltà europea, la comunità locale, la nazione, per l'appunto). E' una posizione a nostro parere difensiva, inefficace, e anche rischiosa, a causa degli elementi di chiusura e contrapposizione che contiene.

Basti vedere i contenuti con cui questa identità locale-nazionale-europea viene declinata, tendenzialmente **confessionali e integralistici**. A cosa vogliamo riferirci dicendo questo? A quanto ad esempio è scritto nel "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione", laddove si pone alla scuola il compito di formare studenti *"consapevoli...delle radici storico - giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e*

giudaico - cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa... consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali". Analizziamo questo passo. Qui la connotazione confessionale sta nella riduzione dei riferimenti dell'identità culturale europea alla classicità e al filone giudaico-cristiano. Dov'è il rapporto con l'Islam? Con i "barbari"? Con i popoli colonizzati? Con la Cina? In una parola, con l'"Altro", termine di confronto fondamentale per la costruzione dell'identità europea? Dov'è il riferimento alla cultura critica, razionale, laica, illuminista? **La selezione dei riferimenti, evidentemente, non è casuale.** Lascia dubbiosi anche l'uso che vien fatto del concetto di civiltà: monolitico, compatto, integralistico, per l'appunto. Perché parlare di civiltà europea al singolare? Non esistono forse tante identità europee? Si dice: le caratteristiche specifiche dell'Europa devono essere messe a confronto con altre civiltà. Si lascia trapelare la possibilità di un semplice accostamento. Nessun riferimento ai vasi comunicanti tra civiltà. Con questo strumentario concettuale non si aiuta l'acquisizione degli atteggiamenti di tolleranza e dialogo pur auspicati dallo stesso Profilo.

Ci sono altri indizi di uno slittamento dell'impianto culturale verso connotazioni confessionali.

1 - **Il labile riferimento ai valori costituzionali**, valori laici per eccellenza. A conferma di ciò si osservi quell'"anche", riportato nell'art. 2 - già citato - della legge 53, riferito ai principi costituzionali, nonché l'assenza di richiami a tali principi nel decreto applicativo, che contrasta con quella "formazione dell'uomo e del cittadino" presente nei programmi per la scuola media del 1979.

2 - **Il linguaggio.** L'uso insistito di espressioni come "persona", "progetto di vita" "coscienza personale" e i frequenti riferimenti a finalità di tipo morale ("avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene e il male ed essere in grado, perciò, di orientarsi nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili" - dal Profilo in uscita) rivelano una chiara matrice di tipo religioso, il che può lasciare non più che perplessi. Decisamente discutibile, invece, è il fatto che la scuola debba puntare al "conseguimento di una formazione morale e spirituale" (art. 2 della legge 53) poiché qui si cammina su un terreno sdruciolevole (in cosa deve

consistere questa formazione?) e si travalica il compito dell'istituzione scolastica che è di fornire una formazione culturale laica e pluralista.

3 - **Le scelte (o non scelte) di contenuto proposte dalle Indicazioni nazionali.** Valgano per tutti due esempi: quello, eclatante, della esclusione dell'evoluzionismo dall'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento per scienze; le Indicazioni di storia, centrate su una storia d'Europa di impianto prevalentemente politico - cultural - religioso.

4 - **Il ruolo condizionante della Chiesa cattolica** nel processo di riforma. Ruolo consentito, del resto, da alcuni atti dell'attuale Ministro: la scelta di affidare la presidenza del comitato per la deontologia professionale al cardinale Ersilio Tonini; la messa in ruolo a carico dello Stato di quindicimila docenti di religione nominati dalla Curia; l'inclusione dell'insegnamento della religione cattolica - che è facoltativo - tra gli insegnamenti obbligatori. Sono istruttive, in questo contesto, le parole pronunciate dal Ministro in occasione della ratifica dell'accordo tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale italiana, relativo all'inserimento degli obiettivi specifici per l'insegnamento della religione cattolica nelle Indicazioni Nazionali: <<la Cei e il Ministero stanno elaborando insieme una risposta pedagogica alle diverse problematiche emergenti, ispirata alla "antropologia cristiana" >>, dove è proprio il concetto forte di "antropologia cristiana" a delineare lo spostamento di tutto l'impianto culturale della scuola dall'ambito laico prescritto dalla Costituzione a un terreno confessionale.



## 2 - Una idea gerarchica di scuola e di società

E' l'altro caposaldo di questa riforma, alimentato da alcuni aspetti chiave come l'organizzazione del secondo ciclo, la modifica dell'obbligo scolastico, i piani di studio personalizzati.

a) La riforma ripropone, accentuandola, la **divisione** ben nota al nostro sistema scolastico **tra cultura e lavoro**: rinuncia all'idea di un biennio unitario delle superiori e impone di scegliere già alla fine del primo ciclo tra due percorsi - il sistema dei licei e quello della istruzione e formazione professionale - radicalmente differenti tra loro: infatti, il primo ha durata quinquennale, rimane statale, perse-

gue finalità prevalentemente di formazione culturale; il secondo dura non oltre i quattro anni, è regionale, mira al conseguimento di qualifiche professionali. Occorrerà conoscere le proposte ufficiali che definiscono il profilo del secondo ciclo per esprimere un giudizio definitivo, ma è già sin d'ora evidente che ci si trova di fronte a un **sistema duale di istruzione** dove i licei diventano il luogo della formazione culturale separata dalla cultura del lavoro e la formazione professionale continua ad essere il luogo della formazione al lavoro senza cultura. Un sistema duale e gerarchico, con i licei dotati di uno statuto più elevato rispetto alle scuole del lavoro (per finalità, tempi della formazione, istituzioni di riferimento). Nulla di nuovo sotto il sole della scuola italiana, ma un grave passo indietro rispetto ai tentativi perseguiti nel corso degli ultimi venti anni di ricucire la separatezza (nociva) tra cultura e lavoro. Non serve ad attenuare questa separatezza la previsione che la legge fa di "passerelle" tra i due sistemi, roba allo stato attuale assai fumosa e probabilmente più utile a favorire il passaggio "al ribasso" dai licei alla formazione professionale che non il contrario.

b] La legge chiama gli studenti a scegliere tra i due sistemi scolastici già a 13/14 anni, cancellando la precedente normativa che elevava l'obbligo scolastico a 15 anni (in prospettiva, a 16 anni) e prefigurava lo slittamento della scelta della scuola superiore a conclusione di un biennio fortemente unitario. Qui c'è uno dei passaggi più problematici della riforma, rivelativo della filosofia che la ispira. Con la **canalizzazione precoce**, infatti, sulle scelte degli studenti finiscono per pesare in modo ancor più determinante le variabili socio-culturali di partenza. E' più che probabile che la scelta del canale professionale venga fatta (come è del resto accaduto finora) dagli studenti culturalmente più deboli, che saranno precocemente istruiti al lavoro, privati, però, dei necessari strumenti di elaborazione culturale. Con la canalizzazione precoce, la gerarchizzazione tra scuola della cultura e scuola del lavoro si salda alla cristallizzazione delle differenze socio-culturali. Un possibile antidoto a questa cristallizzazione - l'elevamento dell'obbligo a 16 anni con la frequenza di un biennio unitario, snodo di sviluppo di conoscenze-competenze fondamentali per garantire i diritti di cittadinanza e soddisfare le esigenze della formazione professionale - è stato rifiutato. C'è dietro questa scelta il convincimento

dei riformatori che solo sul terreno dell'avviamento al lavoro si possa recuperare la vasta area dell'insuccesso formativo e della dispersione scolastica. Non a caso, uno degli ultimi decreti applicativi stabilisce che il diritto - dovere alla formazione possa realizzarsi, dopo i 15 anni, anche nel sistema dell'apprendistato, dove le più recenti normative eliminano il vincolo alla formazione esterna degli apprendisti e la quantificazione delle ore da destinare alla formazione. Questo convincimento dei riformatori, smentito da numerose indagini europee, civetta con un'opinione diffusa tra genitori e insegnanti, quella secondo cui c'è un tipo di studenti non "portati" per lo studio, che sarebbe meglio andassero a lavorare: è quasi la riproposizione della vecchia idea che esistano per natura uomini predisposti a pensare e uomini predisposti a lavorare, accompagnata dall'opinione che ogni tentativo di avvicinare le persone alla "theoria" e alla "techné" (mediante l'attenzione agli stili cognitivi, la differenziazione delle metodologie, la creazione di adeguati contesti di apprendimento), non sia altro che velleitarismo pedagogico. Il risultato è la proposta di una scuola che divide gli studenti, cristallizza le differenze, inibisce i processi di mobilità sociale, mette a rischio l'uguaglianza delle opportunità: una scuola coerente con un'idea gerarchica di società.

c] In questo contesto, suscita più di una preoccupazione la questione dei "piani di studio personalizzati", una delle parole chiave della riforma. Nel decreto legislativo n. 59 la personalizzazione dei piani di studio viene legata alla scelta delle famiglie in ordine alle materie facoltative proposte dalle scuole; nelle Indicazioni Nazionali questa accezione viene ripresa e collegata alla necessità di approntare programmi differenziati per ciascun allievo o gruppi di allievi, tenendo conto delle differenti capacità di ognuno. Nella scuola italiana esiste già una forte attenzione verso la specificità dei singoli allievi: essa ha assunto la denominazione di "insegnamento individualizzato", espressamente riconosciuto dalla legge n° 517 del 1977, che sta a sottolineare la necessità di adottare strategie didattiche adeguate alla diversità cognitive e motivazionali degli studenti in modo tale da far raggiungere a tutti gli stessi obiettivi. Nella riforma, l'individualizzazione/personalizzazione dei percorsi, nel momento in cui viene legata alla scelta delle famiglie (monte ore opzionale-facoltativo, con un indebolimento del ruolo

d'intervento della scuola), corre il rischio di confermare e rafforzare le differenze socio - culturali di partenza. Lo stesso esito rischia di produrre il modo con cui il concetto di personalizzazione viene proposto: esplicitamente contrapposto all'idea di individualizzazione, esso sembra prefigurare una **differenziazione degli obiettivi**, non solo dei percorsi, giustificata dall'attenzione alla "persona" che apprende, alle sue attitudini, ecc... con la relativa enfaticizzazione di strategie didattiche (ad esempio, la divisione della classe in gruppi di livello) che ratificano, anziché attenuare, le disuguaglianze iniziali.



### 3 - Una concezione individualistica del rapporto tra scuola e cittadini

L'ultimo aspetto della riforma che ci preme segnalare, il più "moderno" e accattivante, probabilmente, ma dal nostro punto di vista altrettanto discutibile, è quello che riguarda il **ridimensionamento del peso dell'istituzione scolastica nella formazione delle giovani generazioni**, a vantaggio del ruolo delle famiglie e di altre agenzie esterne.

La riforma, infatti, diminuisce il tempo scuola obbligatorio nel primo ciclo (anche nelle superiori, pare) e quindi le ore dedicate allo studio delle discipline, il numero degli insegnanti e, ovviamente, la quantità delle risorse finanziarie. Prevede un monte ore settimanale opzionale/facoltativo - la cui frequenza, cioè, è decisa dalle famiglie - in cui si svolgono attività proposte dalla scuola anche in base alle richieste dell'utenza. Libera tempo per la frequenza di corsi e attività proposti da altre agenzie - private - i cui esiti, in termini di competenze, possono trovare riconoscimento nel "portfolio" dell'allievo che la scuola ha l'obbligo di redigere e alla cui compilazione collaborano anche i genitori.

**Dare un peso maggiore alle famiglie** nel processo di formazione delle giovani generazioni di competenza dell'istituzione pubblica è un intento programmatico dichiarato della riforma: i genitori non solo sono chiamati a conoscere, discutere, condividere le scelte educative degli insegnanti, ma anche a decidere su alcuni pezzi di formazione (le ore facoltative). La motivazione che sostiene questa impostazione è quella che abbiamo detto (la personalizzazione dei percorsi), ma anche un'altra.

E' l'idea - che schematicamente chiameremo liberista - che lo Stato debba ritirarsi quanto più possibile dai suoi compiti, in questo caso educativi, per lasciare spazio all'autonomia degli individui e delle agenzie del "sociale": le famiglie, prima di tutto, ma anche i gruppi organizzati (culturali, religiosi, ecc.). Infatti, la società è il "regno della libertà", mentre lo Stato sembra essere per natura centralistico e totalizzante. L'estensione della sfera delle libertà richiede allora di **ridurre al minimo i compiti dello Stato**, e di dare spazio alle scelte degli individui e dei gruppi: in campo educativo, come in quello economico, ecc. La riforma traduce questa idea con i punti che abbiamo già detto, cui devono aggiungersi altri aspetti della politica scolastica di questo governo, come il sostegno alla scuola privata e ai suoi utenti.

La forza persuasiva di questo approccio è indubitabile, poiché fa leva sulle incongruenze della scuola statale e sembra rispondere a diffuse esigenze di libertà individuale. Pur tuttavia, noi non lo condividiamo.

Il diritto (dovere) delle famiglie di partecipare attivamente alla determinazione del percorso formativo dei propri figli è, ovviamente, fuori discussione. Ricordiamo che la legislazione precedente la riforma Moratti lo riconosce ampiamente: chiama i genitori a condividere la gestione del sistema scuola (decreti delegati), consente di scegliere l'istituto in cui iscriverne i propri figli sulla base della qualità dell'offerta formativa e, all'interno di uno stesso istituto, di scegliere tra proposte diverse (tempo normale-pieno/prolungato - sperimentazioni varie).

Anche l'attenzione alle "attitudini" individuali degli studenti viene garantita, almeno nelle esperienze migliori: dove, ad esempio, funziona l'area delle opzioni. Si tratta in genere, di un'area di alcune ore settimanali con più offerte tra cui lo studente sceglie obbligatoriamente; offerte in cui l'unità classe "si rompe" in base non più a logiche di equeterogeneità ma in base appunto ai bisogni formativi dei singoli, riconosciuti dalle scuole e inseriti nel loro progetto educativo. In queste pratiche di offerta opzionale-integrativa la regia del progetto formativo è della istituzione scolastica, poiché solo essa garantisce un'esperienza di scuola come luogo dove, in coerenza con traguardi formativi comuni, ragazzi diversi crescono assieme, sviluppano saperi, scambiano significati; e dove quindi l'apprendimento diventa non solo un'impresa individuale, ma anche

collettiva.

Si può discutere di come migliorare tutto questo. Ciò che non è accettabile, invece, è, la lesione dell'autonomia progettuale della scuola prodotta dai riformatori ministeriali quando spingono la possibilità di scelta delle famiglie fino a farla interferire con l'organizzazione del tempo scuola, facendone corrispondere una parte ad esigenze esterne alla scuola stessa. Questa libertà di scelta data alla famiglia (quale famiglia?) è rischiosa: sottrae alla scuola il tempo e le risorse per essere luogo di incontro delle diversità, di costruzione laica delle identità, di attenuazione delle disuguaglianze socio-culturali; alimenta le disuguaglianze di partenza - tra chi sa (chi può) scegliere le attività e chi no, tra chi si rivolge a costose agenzie esterne e chi no, ecc.; sposta l'equilibrio di esperienza sociale e individuale in cui deve consistere l'apprendimento a favore del secondo termine; comunica una vera e propria visione delle relazioni tra le persone, individualista, competitiva, gerarchica (oltre che un disegno di riduzione delle spese statali a danno del sistema pubblico dell'istruzione).

La riforma Moratti parte da problemi reali e diffusi: l'attenzione verso la persona e le specificità individuali degli allievi, il ruolo dei genitori, il rapporto tra scuola e lavoro, il rapporto tra scuola e agenzie esterne... Alcune idee che essa propone sono condivisibili, anzi, sembrano provenire dal bagaglio culturale dei movimenti di innovazione didattica degli ultimi decenni: libertà, autonomia, partecipazione. E poi, ancora: 'individualizzazione/personalizzazione, alternanza scuola/lavoro, tutor, laboratori (di cui non abbiamo parlato). Ma nella riforma Moratti la declinazione di queste parole è in direzione di una visione individualistica, gerarchica, identitaria.

Questa ambivalenza rende più complicato il nostro compito. Un atteggiamento di sola denuncia e contrasto (pur indispensabile, come è implicito nella natura di questo articolo) diventa insufficiente a sconfiggere questo disegno riformatore, se non si accompagna a una intensificazione dell'impegno per migliorare la qualità della scuola pubblica, e farla corrispondere più efficacemente ai bisogni formativi inevasi.

In un orizzonte valoriale, ovviamente, diverso da quello proposto dal ministro Moratti, in cui differenze e eguaglianza riescano a convivere senza elidersi.

## SUL PROLUNGAMENTO (???) DELL'OBBLIGO SCOLASTICO

Riportiamo dalle news del sito <http://www.cgilscuola.it/>, 13 luglio 2004

"Nei giorni scorsi il sottosegretario all'Istruzione, on. Aprea, ha risposto, in Senato, ad un'interpellanza parlamentare del Gruppo Democratici di Sinistra-Ulivo, relativa alla Bozza di decreto sul diritto-dovere, approvata dal Consiglio dei Ministri il 21 maggio scorso. Fra le cose sostenute dal sottosegretario ci preme sottolineare in particolare la parte relativa alla esplicitazione del concetto di dovere all'istruzione e alla sua sanzionabilità.

Nel richiamare il testo approvato dal Consiglio dei Ministri, il sottosegretario ribadisce che il dovere di cui si tratta va inteso in termini di dovere sociale, così come definito dall'art.4 secondo comma della Costituzione che, come noto ai più, non è sanzionato da alcuna norma, essendo quello dell'art.4 un dovere civico, che in quanto tale il nostro ordinamento non ha mai sanzionato, né come tale potrà mai sanzionare. Quindi, viene riconfermato che nulla ha in comune l'obbligo scolastico, definito giuridicamente ed in quanto tale sanzionabile, con il dovere morattiano.

Ma non ritenendo sufficiente questo chiarimento, il sottosegretario aggiunge un ulteriore elemento per gli incerti e i dubbiosi e chiarisce finalmente quali siano le norme vigenti in materia di sanzioni per gli inadempienti del dovere di istruzione. Ebbene le norme richiamate, art.731 del codice penale, nonché l'art. 12 del testo unico di pubblica sicurezza, fanno esplicito ed esclusivo riferimento all'obbligo scolastico conseguito alla fine della terza media. Quindi non sono previste sanzioni di nessun genere per chi non assolve il dovere all'istruzione."

### Un breve commento

*Siamo, credo, l'unico Paese in Europa ad aver diminuito il periodo di durata dell'obbligo scolastico. Il corsivo di cui sopra spazza via tutte le menzogne propagandistiche del ministro sulla questione. Il diritto - dovere all'istruzione fino a 18 anni, qualora non ottemperato, non è sanzionabile. Ciò che è sanzionabile è l'evasione dalla frequenza della scuola fino a 14 anni.*

*Tutto come prima? Non proprio. C'è un cambiamento di non poco conto, ed è teorico prima che pratico. Nel decreto governativo, l'articolo 3 della Costituzione, cui si è sempre fatto riferimento in tema di rapporti tra scuola e Stato (quello che affida alla Repubblica il compito di garantire a tutti i cittadini la partecipazione alla vita sociale e politica rimuovendo gli ostacoli che la impediscono), viene sostituito dall'art. 4 che richiama il dovere morale dei cittadini di concorrere allo sviluppo della società.*

*Che vuol dire? Che il diritto all'istruzione per tutti, finora annoverato tra i compiti che la Repubblica deve perseguire per garantire la crescita culturale, civile, ecc. della società, diventa invece dovere, diritto - dovere individuale dei cittadini stessi. Lo Stato viene liberato da questa "incombenza", deresponsabilizzato. Siamo all'applicazione della teoria dello "Stato minimo", al modello liberale - individualistico classico, che sembra prendere il posto del modello democratico interventista della nostra Costituzione, con gli individui-cittadini lasciati soli a ottemperare al dovere di istruirsi. Con quali possibili conseguenze sotto il profilo sociale, è facile immaginare. Si capisce meglio, ora, il ruolo che questi riformatori ministeriali affidano alla formazione professionale e all'apprendistato, mediante i quali diventa possibile assolvere il diritto - dovere all'istruzione per almeno 12 anni: essi diventano la foglia di fico che deve nascondere la ritirata dello Stato dal suo compito di assicurare l'elevamento dei livelli di istruzione (di istruzione!) per tutti.*

# La "difficile" riforma la scuola dei quattro tradimenti

Giancarlo Cerini\*

Il dibattito attuale sulla riforma della scuola non è del tutto convincente: sembrano prevalere i toni "forti" dello scontro frontale, a scapito di un esame più sereno delle riforme "necessarie" e "possibili". Gli slogan (riforma vs controriforma) prendono il posto di analisi che dovrebbero essere invece più meditate.

Ma quali sono effettivamente i valori in gioco attorno alla riforma della scuola, un "lavoro" che l'attuale Ministro dell'Istruzione ha dichiarato di "non voler lasciare a metà"?

L'intervento cerca di affrontare queste domande mettendo in evidenza le tradizionali difficoltà del nostro sistema scolastico ad affrontare le innovazioni, ma anche le ambiguità delle domande che la società rivolge alla "sua" scuola.

## La domanda sociale di istruzione: minimalismo di ceto

Al di là della volontà degli schieramenti politici, cos'è che può mettere in moto una riforma della scuola che sia condivisa e solida e quindi destinata a non essere travolta dalla fisiologica alternanza dei Governi? Detto con altre parole, quali riforme della scuola potrebbero aspirare ad un consenso sociale ampio e sincero, comunque maggiore di quello che si è registrato in questi mesi a proposito della riforma Moratti e negli scorsi anni a proposito della riforma Berlinguer?

Chiediamoci, allora, se c'è una domanda sociale in grado di stimolare l'innovazione del sistema formativo. Cioè, che cosa pensa e chiede l'opinione pubblica a proposito della scuola per i propri figli o per il proprio pa-

ese? Molte indagini demoscopiche<sup>1</sup> convergono nel ritenere che l'anello debole del sistema scolastico italiano sia il fragile (o inesistente) legame tra sistema scolastico e mondo del lavoro (in termini di sbocchi occupazionali, di alternanza tra diverse esperienze formative, di incontro con una moderna cultura del lavoro). Il miraggio che viene evocato per una buona formazione è quello della "occupabilità", un concetto troppo spesso semplificato e tradotto in "aspettativa per un posto di lavoro adeguato e coerente con gli studi sostenuti", poi magari vissuto come "speranza di un posto di lavoro qualsiasi".

Anche se in molti documenti europei fa capolino un'idea "funzionalista" del ruolo della formazione (collocare le persone giuste al posto giusto), un'aggiornata teoria dell'occupabilità dovrebbe mettere in evidenza soprattutto il carattere di "investimento di lungo periodo" dell'educazione, la sua capacità di promuovere nelle persone (nel maggior numero di persone) conoscenze e competenze disinteressate, persistenti, ad ampio raggio. Attitudini come la brillantezza intellettuale, la curiosità, la riflessività, il gusto dell'impegno, lo spirito di iniziativa, bene si attagliano alla incumbente "società conoscitiva" e quindi ai futuri "lavoratori della conoscenza". Chissà se gli indicatori quantitativi (...*mesi necessari per trovare un posto di lavoro al termine degli studi...*), sbandierati con molta facilità da autorevoli istituti di ricerca, sono coerenti con questa idea "ariosa" di occupabilità o se non ci sia il rischio di una semplificazione di corto respiro, di un investimento troppo appiattito sul contingente.

In questa ottica si può leggere la propensione favorevole dell'opinione pubblica verso proposte di sistemi duali (doppio canale) senza sottilizzare troppo sull'età alla quale ragazze e ragazzi dovrebbero separare i loro destini scolastici (e sociali), anche se questo avvenisse poco dopo i 14 anni.

Sembra così emergere una domanda sociale minimalista nei confronti della scuola: un servizio su misura dei bisogni della famiglia nella scuola di base (con tempi lunghi-pieni al Nord e

corti-antimeridiani al Sud) ed una domanda di spendibilità immediata della formazione, appena i ragazzi oltrepassano la "boa" dei 14 anni. Sono domande che rivelano un atteggiamento "conservativo", piuttosto che una richiesta di innovazione.



## I nuovi scenari istituzionali: il rischio di una sussidiarietà rinunciataria

Una spinta al cambiamento deriva certamente dai nuovi scenari dell'autonomia e del federalismo. La fine degli anni novanta ha segnato una svolta nei modelli di gestione istituzionale della scuola, portando a compimento alcune intuizioni degli anni '70, come erano stati i decreti delegati sulla partecipazione dei genitori e delle comunità ed il rilancio del ruolo degli enti locali. Questa evoluzione è ben rappresentata dalla difficile convivenza tra scuola dello Stato e scuola della comunità, con le diverse interpretazioni che possono essere date al concetto di "autonomia": tra *autonomia di sistema* (da portare fino alle estreme conseguenze di una completa autosufficienza delle singole istituzioni scolastiche, fino al reclutamento dei docenti ed alla ricerca di risorse finanziarie) e *autonomia di comportamenti* (cioè limitata agli aspetti di carattere organizzativo e didattico nell'alveo di regole certe del sistema pubblico).

Dopo le modifiche al Titolo V della Costituzione (cfr. Legge Cost. n. 3 del 18-10-2001) il nuovo equilibrio nel governo della scuola si è imperniato sul riconoscimento dell'autonomia funzionale delle scuole (circa 11.000 unità scolastiche), sul ruolo di garanzia e di regia "leggera" dello Stato (attraverso l'elaborazione di norme generali, principi fondamentali, livelli essenziali delle prestazioni), sulla gestione "intermedia" di Regioni, Province, Comuni, cui sono riconosciute funzioni di programmazione e assegnazione del-

\* Ispettore tecnico presso l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna

le risorse (per la configurazione di una offerta formativa rispondente ai bisogni dei diversi territori).

Un equilibrio ancora difficile da colaudare, come dimostra la vicenda emblematica dei ricorsi incrociati tra la Regione Emilia-Romagna ed il Governo nazionale (rispettivamente della Regione contro il decreto legislativo 59/2004 di attuazione della riforma "Moratti" e del Governo contro la legge regionale 12/2003 "Bastico" di attuazione delle competenze regionali in materia di istruzione).

Il nuovo riparto delle competenze si muove all'insegna del principio di sussidiarietà, di cui però esistono molte versioni, ivi comprese quelle iperliberiste e rinunciarie di un qualsiasi ruolo dello Stato nell'assicurare pari opportunità a tutti i cittadini.

Ad esempio, come si fissano i "livelli essenziali delle prestazioni" in materia di diritti civili e sociali, tra i quali vanno annoverati certamente anche quelli all'istruzione? Come si garantisce il loro rispetto, la loro effettiva realizzazione in tutti i contesti, anche quelli più difficili? Come si declinano gli interventi compensativi, di riequilibrio, di adeguamento? E, soprattutto, come i livelli essenziali si rapportano con gli *standard di funzionamento* delle scuole (da fissare a livello nazionale) e come si intrecciano con gli *standard di apprendimento*, di cui nessuno vuole parlare, ma che poi di fatto vengono suggeriti dal Sistema nazionale di Valutazione attraverso l'uso sempre più massiccio di test di apprendimento?

E' legittima la pretesa degli estensori delle (provvisorie) Indicazioni Nazionali per la scuola di base di far coincidere gli oltre 800 obiettivi didattici, articolati disciplina per disciplina, con i "livelli essenziali delle prestazioni", che tutte le scuole sono tenuti a rispettare? Oppure, non sarebbe più opportuno scegliere una gamma significativa di competenze essenziali (trasversali alle diverse discipline) su cui commisurare i traguardi formativi perseguiti dalle scuole?

Standard, obiettivi di apprendimento, obiettivi formativi, competenze: senza farsi impressionare troppo dalle dispute lessicali sarà necessario precisare cosa deve essere prescrittivo per le scuole e quindi cosa può intendersi per "nucleo essenziale" dei piani di studio di cui parla la legge 53/2003 e cosa invece può essere lasciato alla discrezionalità delle scuole, senza il timore di incappare nei rigorismi del sistema nazionale di valutazione.

Le polemiche di questi mesi hanno



riguardato proprio i limiti e le prerogative dell'autonomia della scuola, che sono sembrate annullate dal risorgente centralismo dello Stato. Dopo tanto parlare di autonomia è però rimasto in ombra il ruolo di garanzia dello Stato nell'assicurare un servizio pubblico di qualità in ogni ambito territoriale del nostro Paese.



### L'asse culturale: istruire quanto basta, educare più che si può?

Ma è sul significato del nuovo modello educativo che il confronto si è acceso, a partire dai documenti "ufficiali" della Riforma. Il disagio è stato acuito anche dalla sensazione di molti operatori scolastici di essere stati esclusi dai processi di elaborazione dei nuovi indirizzi programmatici, interrompendo una regola implicita negli ultimi 30 anni, che aveva sempre visto l'elaborazione pedagogica ufficiale sulla scuola essere il frutto di ampie commissioni di studio.

Dopo la stagione bruneriana degli anni '70 e '80, che aveva dato vita ai programmi della scuola media (1979), elementare (1985) e materna (1991), i nuovi documenti programmatici sembrano preannunciare una svolta, almeno terminologica. Si parla sempre più spesso di persona, di progetto di vita, di comportamenti, di valori, di esistenza, di identità, con implicazioni anche sul nuovo modello pedagogico-didattico: il tutor, la personalizzazione, i

piani di studio personalizzati, il portfolio. Questo nuovo lessico sembra prendere il posto di parole e termini che fino a pochi anni fa erano patrimonio condiviso: cultura, saperi, competenze, formazione dell'uomo e del cittadino, pari opportunità, successo formativo, con il corollario di strumentazioni operative quali: il curriculum, la progettazione, l'individuazione, la valutazione formativa, la collegialità....

I programmi degli anni '80 non erano solo il frutto (oggi certamente superato) della stagione dei programmi e della programmazione, ma anche il tentativo di tradurre nella scuola le suggestioni "bruneriane" di un sapere alla portata di tutti, di un principio educativo centrato sulla trasmissione culturale, sul formare persone attraverso l'incontro con i sistemi simbolico-culturali.

Oggi siamo in presenza di un semplice cambio di lemmario pedagogico o sono in gioco nuovi valori culturali e pedagogici, tali da configurare una svolta nel sistema educativo? Ma se così fosse, chi è legittimato a proporre una nuova e diversa piattaforma pedagogica ed educativa per le scuole del nostro paese? E' sufficiente un'operazione culturale affidata ad alcuni tecnici di fiducia del ministro pro-tempore, senza aprire una discussione più ampia all'interno della comunità scientifica e del mondo della scuola? E' legittimo "sequestrare" il dibattito culturale sul futuro della scuola all'interno del "palazzo", tra pochi addetti ai lavori (forse uno solo), interrompendo la tradizione di imprese culturali largamen-

te condivise, pluralistiche, di lungo periodo, come erano quelle che abbiamo appena citate degli anni ottanta, che hanno guidato, nel bene e nel male, la scuola italiana per almeno 25 anni?

Ma, superata la pregiudiziale metodologica (impresa non da poco, visto che i materiali culturali prodotti attraverso percorsi assai unilaterali fanno mostra di sé sulle pagine della "Gazzetta Ufficiale" e sono quindi un vincolo prescrittivi per tutti gli insegnanti), sarà pur necessario ritornare nel merito delle questioni e interrogarsi sui bisogni di una società che è certamente cambiata rispetto agli anni ottanta, che esprime nuove domande e nuove richieste alla scuola, che forse ha smarrito alcune certezze anche in campo educativo e che ora le pretende dalla scuola. La centratura sulla dimensione educativa, condivisibile, si carica di una spinta "etico-esistenziale" che rischia di far prevalere un dato "ideologico" su una più "laica" diagnosi dei compiti formativi della scuola: ma, come ci ricorda l'Ocse, non si possono dimenticare né i compiti educativi (di socializzazione, di costruzione di regole e valori, di cittadinanza, ecc.), né quelli più prettamente istruzionali (da rileggere come formazione "critica", curiosità, intraprendenza, metacognizione, ecc.).

E' un equilibrio ragionevole certamente da perseguire, di fronte al rischio di una scuola generosa sul piano delle nobili affermazioni di principio, ma reticente sul piano delle offerte concrete di cultura e di apprendimenti significativi.



## Il modello curricolare: una montagna da scalare...

Sembra che con la riforma le azioni del "curricolo" siano in ribasso, almeno stando alle dichiarazioni contenute nei documenti ufficiali della riforma. Le Indicazioni nazionali si accreditano come esplicito superamento della logica dei programmi prescrittivi ed anche di quella del curricolo. L'idea è quella di mettere al centro i singoli soggetti, attraverso il principio di personalizzazione e la sua traduzione nei Piani di studio personalizzati (ci sarebbe, però, da chiedersi se i Piani di studio personalizzati siano l'unica legittima traduzione sul piano operativo del concetto di personalizzazione).

Il curricolo, in questa accezione, sa-

rebbe ancora un retaggio di impostazioni comportamentiste e razionalizzatrici dei programmi di studio, con l'accento posto sul raggiungimento delle "performances" attese. Ma proprio le nuove Indicazioni nazionali (2004) si presentano come tavole con lunghi elenchi di obiettivi (specifici) di apprendimento, prescrittivi per tutte le istituzioni scolastiche e quindi finiscono con il veicolare proprio quell'idea tassonomica di competenze che si vorrebbe rimuovere.

Anche la scansione dei cicli in periodi didattici molto brevi (di uno o due anni) accentua una lettura prestazionistica degli obiettivi, mentre resta in ombra l'identità (o meglio, le diverse identità) dei bambini che "abitano" le nostre scuole. Un modello psicologico di vago sapore stadiale (che riconferma la tradizionale distinzione tra livelli scolastici) contribuisce a rendere più incerto il profilo psicopedagogico, mentre manca ogni riferimento alle diversità di genere, di cultura, di religione, di etnia. Insomma, si tratteggia un fanciullo "angelicato", lontano dai rischi e dai drammi della società contemporanea.



Non è chiaro come le esperienze individuali dei bambini, i loro vissuti, possano incontrarsi con i saperi degli adulti, con gli alfabeti (non solo quelli del leggere e dello scrivere) che fanno crescere. Emerge una idea della "disciplina" di studio, quasi come una montagna invalicabile, da scalare faticosamente, con la responsabilità del successo posta tutta sulle spalle dei piccoli scalatori. Non c'è più un modello costruttivista e cooperativo di apprendimento, cioè la convinzione che scalare la montagna è possibile perché (nella nostra classe) "insieme ce la possiamo fare", perché i grandi aiutano i piccoli a costruire sentieri per guardare un po' più dall'alto (e sempre meglio) la realtà che li circonda.

Manca nei documenti programmatici un appropriato richiamo al contesto, all'idea di scuola come ambiente di apprendimento, che era elemento

portante dei programmi della scuola elementare del 1985. Oggi il concetto di alfabetizzazione strumentale sembra prendere il posto dell'alfabetizzazione culturale (e rischia di essere surrogato da un approccio grammaticale all'educazione linguistica); così come l'idea complessa di ambiente di apprendimento viene surrogata dalla figura del tutor "forte", quasi un ritorno al maestro unico. Altro sarebbe invece, una visione delle funzioni tutoriali (al plurale, condivise, come suggello della collegialità docente) in grado di qualificare la trama delle relazioni sociali, affettive, cognitive, tipiche della vita di un gruppo di coetanei. Così pure, il tempo della scuola viene nettamente distinto tra tempo obbligatorio (in classe) e tempo facoltativo (nei laboratori), tempo della lezione (frontale) e tempo della ricerca (nei gruppi elettivi), rendendo assai difficile la costruzione di una giornata educativa equilibrata e dai tempi (affettivi e cognitivi) distesi. Tutto diventa più difficile, ma non impossibile.

Ecco perché è utile tornare a parlare di curricolo, magari accentuandone la fondazione antropologica, con i "saperi" che valgono per il significato che essi assumono nella formazione delle persone, per il modo di pensare, di capire, di vivere le situazioni culturali.

Curricolo può significare tante cose, ivi compreso "elenco organizzato di obiettivi di apprendimento"; ci piace, invece, pensare ad un curricolo come contesto di apprendimento, come esperienza della classe, vista come luogo privilegiato di relazioni empatiche, dove insieme si costruiscono i significati dell'esperienza culturale. L'enfasi sui piani di studio personalizzati rischia di dissolvere il baricentro comunitario ed educativo della scuola, come luogo degli apprendimenti sociali e dell'educazione ad una cittadinanza consapevole, ed apre la strada alla competizione tra gli individui, forse più reattivi e preparati, ma certamente più soli e disperati.

1 Indagini relative agli orientamenti dell'opinione pubblica sono state svolte dall'agenzia Eurisko-Demos per conto del quotidiano "Repubblica" (marzo 2004), dall'Istat per conto del Ministero dell'Istruzione in previsione degli Stati Generali della scuola (dicembre 2001), dall'Istituto Cattaneo in collaborazione con la Fondazione TREELLE (aprile 2004), oltre alle periodiche indagini di opinione dell'Istat che accompagnano le rilevazioni statistiche dell'istituto.

# Un altro tutor è possibile...

Norina Vitali\*

## Premessa

Quando ho "messo a fuoco" gli aspetti essenziali e caratterizzanti della riforma Moratti (legge 53) anche io, insieme a moltissimi miei colleghi (intesi come categoria), ho pensato che quella fosse una delle peggiori cose che potesse capitare alla già "provata" scuola pubblica italiana. A me che insegno da tanti anni sono apparse subito chiare le insidie e le mistificazioni, comunque un aspetto mi ha colpita e incuriosita: per la prima volta si parlava esplicitamente di "tutor".

Insegno da tanti anni a Rinascita, una scuola sperimentale (probabilmente ancora per poco proprio per effetto della sopra citata riforma) di Milano, e fra le tante sperimentazioni e innovazioni, da 12 anni abbiamo introdotto il tutor. Dalla prima metà degli anni '90 sono referente e coordinatrice di questo progetto, ci ho creduto e ci credo, l'ho visto crescere, ne ho visto insieme ai miei colleghi, ai ragazzi e ai genitori i risultati e i vantaggi, ho visto "diffondersi" questa figura in tante altre scuole medie e superiori come un reale ed efficace modo per rispondere a bisogni e problemi gravi e sentiti nella scuola.

Soprattutto alle superiori è ancora abbastanza diffusa l'idea (nonostante le finalità pedagogico-educative espresse nei POF) che "l'insegnante deve insegnare" e non occuparsi di altri aspetti legati alla relazione e alle problematiche adolescenziali. D'altro canto si tende a "patologizzare" il disagio considerandolo un problema di cui si devono occupare solo gli psicologi. Invece oggi (e forse anche ieri) il disagio è diventato la normalità e la scuola dovrebbe davvero e fino in fondo farsi carico della formazione complessiva dello studente.

La nostra opinione è che, rispetto al percorso formativo di tutti gli studenti (soprattutto preadolescenti e adolescenti), la scuola debba preoccuparsi

\* docente presso l'Istituto Sperimentale Rinascita - A. Livi di Milano e formatrice

tanto dell'aspetto cognitivo quanto di quello affettivo-relazionale e metacognitivo e offrire allo studente la possibilità di prendere coscienza delle proprie potenzialità guidato da una figura adulta di riferimento. In altre parole, per noi ciò che fa il tutor dovrebbe essere parte integrante della funzione docente.

Questo articolo si divide in tre parti:  
 - nella prima descriverò i tratti salienti del tutor nella riforma Moratti;  
 - nella seconda parlerò della esperienza di Rinascita e, a proposito di un progetto di rete, anche, sinteticamente, di quelle di altre scuole medie e superiori;  
 - infine nella terza proverò a confrontare i diversi modelli di tutor.

## 1. Il tutor nella riforma Moratti

L'istituzione della figura del **tutor**, legata alla **personalizzazione dei piani di studio** e all'introduzione del **portfolio**, è uno degli aspetti caratterizzanti della riforma Moratti, ma del tutor fino ad ora si dice abbastanza poco e si capisce ancora meno. Nel Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, si parla del tutor in due punti: per la scuola primaria nell'art. 7, commi 5 e 6, e per la scuola secondaria di I grado nell'art. 10, comma 5. Poche righe, parole praticamente uguali tranne per il fatto che per la scuola primaria, nel comma 6, viene vagamente indicata la possibile "collocazione oraria" della funzione di tutor. Riporto solo la parte riferita alla scuola primaria dato che, come ho detto, i due commi 5 sono praticamente uguali.

"Comma 5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica for-

mazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.

Comma 6. Il docente, al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali". (questo comma per le medie non c'è e quindi in questo caso non viene data nessuna indicazione sui "tempi" nei quali il tutor dovrebbe svolgere i propri compiti).

Sempre da fonti ministeriali, in un documento esplicativo nel quale il decreto sopra citato viene corredato da note di commento, a proposito del comma 5 e del tutor viene detto:

"In questo comma vengono affermati quattro principi:

- L'istituzione scolastica è ambiente e agente dell'attuazione dei piani personalizzati che si realizzano in autonomia organizzativa e didattica;

- ....  
 - la funzione tutoriale, di coordinamento, di orientamento, di relazione, di rapporto e di cura della documentazione, affidata a docenti espressamente formati, rappresenta uno dei perni dell'innovazione educativa e didattica;...".

Nel sito [www.indire.it](http://www.indire.it) (in riforma) a proposito del tutor troviamo 3 documenti. In quello di Dino Cristanini, "Tutor e collegialità", tra l'altro leggiamo: "Si possono delineare tre principali direzioni di impegno professionale:

- le relazioni d'aiuto e di consulenza rivolte agli studenti;

- il coordinamento della progettazione didattica;

- la facilitazione delle comunicazioni nel gruppo docente, nell'organizzazione scolastica, tra la scuola e le famiglie, tra la scuola e il territorio."

Comunque sembra che si siano accorti della "difficoltà" di istituire dall'oggi al domani (as 2004/2005) una figura che ha compiti molteplici e gravosi con indicazioni così vaghe e generiche e, proprio nel documento appena citato, si dice tra l'altro che nella

# PIANO DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

ANNO SCOLASTICO 2004/2005

cres

manitese

**Il Piano di Formazione si articola in vari moduli di Corsi che il Centro Ricerca Educazione allo Sviluppo (Cres) organizza e gestisce in varie località del territorio nazionale SU RICHIESTA di Scuole o gruppi di insegnanti già costituiti, di Enti pubblici o privati.**

**I Corsi del Cres rientrano nel Piano Nazionale di Aggiornamento del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.**

**Il Cres è stato inserito nel 1° elenco definitivo dei soggetti qualificati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la formazione del personale docente (Decreto del 23.5.2002 Prot. n. 2380/C/3, ai sensi del D.M. 177 del 10.7.2000).**

L'organizzazione dei corsi verrà concordata con i richiedenti, per meglio rispondere alle singole esigenze in merito alla durata e alla periodicità degli incontri.

I Corsi sono curati da formatori **Cres - Mani Tese**, esperti di Educazioni (allo sviluppo, interculturalità, mondialità, diritti, pace, ambiente) nelle diverse aree disciplinari:

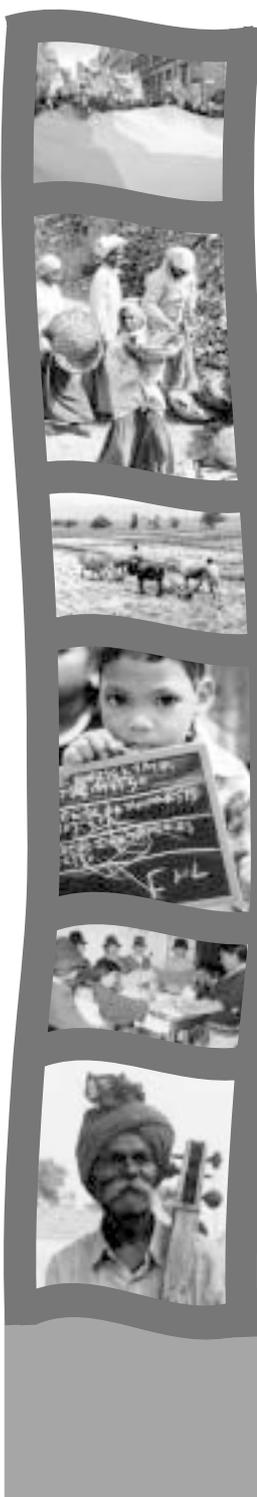
*Anna Amati, Elisabetta Assorbi, Dino Barra, Ugo Biggeri, Mariangela Bocca, Renato Briganti, Donatella Calati, Pinuccia Casali, Michele Crudo, Pietro Danise, Anna Di Sapio, Michele Dotti, Annalisa Gattoni, Piera Herrmann, Daniela Invernizzi, Massimiliano Lepratti, Marina Medi, Laura Morini, Giovanna Stanganello, Carla Vigolini.*

**Direttore Responsabile:**

Wilma Beretta Podini

**Coordinatrice:**

Cristina Coppo



**In generale i Corsi prevedono:**

- lezioni tenute da esperti su specifiche tematiche, con tecniche espositive che stimolano la partecipazione;
- laboratori metodologici a piccoli gruppi con il supporto di conduttori esperti;
- uso di strumenti multimediali;
- uso di tecniche di animazione: giochi di simulazione, di ruolo, di cooperazione.

**Destinatari:** insegnanti, animatori e operatori sociali.

## INCONTRI CON LE CLASSI

**Sui contenuti presi in considerazione dall'area "Pace, diritti, sviluppo e intercultura nel mondo globale" le Scuole possono richiedere al Cres anche "percorsi didattici" per studenti, gestiti dagli animatori dei Gruppi Mani Tese presenti in molte località italiane.**

## PER ULTERIORI INFORMAZIONI

**Cres - Mani Tese (Cristina Coppo)**  
Piazzale Gambara 7/9, 20146 Milano.

Tel. 02/4075165

Fax 02/4046890

E-Mail: [cres@manitese.it](mailto:cres@manitese.it)

Sito web: [www.manitese.it/cres](http://www.manitese.it/cres)

### **L'informazione di guerra e l'educazione alla pace**

La nostra epoca ha segnato il passaggio dall'era dell'industrializzazione a quella della comunicazione.

Lo sviluppo delle tecnologie comunicative, però, non ha significato un eguale livello d'informazione, soprattutto quando si parla di conflitti di popoli e nazioni.

Questo corso si propone di analizzare come s'informa in epoca di guerra e spinge a costruire percorsi formativi di educazione alla pace, di rispetto delle diversità, di gestione dei conflitti attraverso la partecipazione democratica.

### **I care: educare al consumo critico e responsabile nell'ottica dello sviluppo sostenibile**

Il nostro modello di sviluppo ha creato nel corso dei decenni gravi ingiustizie sociali, degrado ambientale per il pianeta ed enormi squilibri economici fra i paesi del Nord e i paesi del Sud del mondo. È il momento di cambiare rotta. Esiste un modello di sviluppo sostenibile a livello ambientale, sociale ed economico. Il corso fornisce agli insegnanti gli strumenti necessari per essere protagonisti e testimoni, a scuola ed altrove, di questo cambiamento attraverso scelte responsabili.

### **Il lavoro minorile nel Nord e nel Sud del mondo**

Il fenomeno del lavoro di bambini/e e ragazzi/e coinvolge in modo drammatico i paesi del Nord e del Sud del mondo. L'individuazione delle cause che ne sono alla base è possibile solo prendendo in considerazione la stretta relazione tra violazione dei diritti umani e modelli di sviluppo a livello locale e globale. Il Corso intende fornire elementi di conoscenza e di analisi delle problematiche relative al lavoro minorile per favorire il loro inserimento in percorsi interdisciplinari di educazione ai diritti, nel contesto delle relazioni tra nord e sud del mondo.

### **Stranieri in classe: dall'emergenza ad una nuova proposta culturale per tutti gli allievi**

Un supporto per gli insegnanti che si trovano ormai ovunque nella necessità di ripensare la propria scuola e la propria attività docente nella logica di una società multietnica. Grande infatti è l'urgenza e la difficoltà del confronto cui siamo chiamati sia nell'interazione con gli allievi stranieri che, soprattutto, nella formazione di tutti gli allievi ad un mondo caratterizzato dalla compresenza di culture diverse.

### **L'importanza concreta e quotidiana della teoria!**

La scuola ha sempre cercato di compensare, attraverso la sua proposta culturale e formativa, le disparità tra i livelli di partenza degli allievi e di formarli alla cittadinanza democratica. Nell'attuale contesto è necessaria una riflessione nuova sui concetti stessi di cultura, formazione, cittadinanza. Il percorso vuole dare ai docenti un supporto agile e mirato per discutere insieme su come gli stimoli e le provocazioni della riflessione contemporanea possano essere utilizzati dalla scuola per mirare ad un adeguamento alla realtà, difficile quanto inevitabile.

### **La globalizzazione. I fenomeni mondiali e gli effetti locali**

Durante il Corso verrà affrontato il fenomeno della globalizzazione che negli ultimi due decenni ha vissuto un'espansione spaziale e un'accelerazione temporale tali da renderlo un elemento dominante nella società contemporanea.

Il Corso presterà particolare attenzione alle conseguenze sociali che questo fenomeno, in assenza di controlli, sta producendo nelle aree più svantaggiate del pianeta. Verranno inoltre forniti strumenti operativi per la traduzione didattica dei contenuti esposti.



### Educazione alla cittadinanza e allo sviluppo nell'Area di progetto

Il corso, per insegnanti delle scuole superiori, propone attività di progetto da realizzare con gli studenti su temi relativi all'Educazione interculturale, allo sviluppo, alla pace, ai diritti, all'ambiente, accompagnando sul piano metodologico e operativo le esperienze attivate nelle scuole. Le proposte, pur centrate sulle caratteristiche dell'indirizzo dei singoli istituti, avranno un taglio interdisciplinare e affronteranno temi motivanti per gli studenti.

### Quali Educazioni per la Convivenza civile?

Il corso, rivolto ai docenti di tutti i cicli ma specialmente a quelli della scuola di base, vuole riflettere sugli aspetti di grande validità presenti nella proposta della Convivenza civile per la scuola di base, ma anche sui limiti di significatività e coerenza presenti nelle indicazioni ministeriali e nei libri di testo ad essa relativi. Il corso presenterà proposte sia di contenuti che di metodologie didattiche per sviluppare appieno le valenze formative delle Educazioni, recuperando le migliori esperienze realizzate in questi anni dalle scuole.

### Educazione alla Cittadinanza: Metodi e Strumenti di Partecipazione

La scuola si trova oggi, molto più che in passato, di fronte al compito di contribuire alla formazione di personalità capaci di "leggere" una società sempre più complessa, che, parallelamente a competenze specifiche, richiede sempre maggiori capacità teorico-pratiche: abilità di lavorare in modo autonomo, di affrontare e risolvere problemi, di dare contributi personali, di assumere responsabilità e di saper prendere decisioni, di sapersi confrontare con gli altri, di progettare... In questo contesto ci sembra utile proporre metodi e strumenti che si rifanno alla PROGETTAZIONE PARTECIPATA indispensabile per attivare percorsi di partecipazione attiva.

### Giochi di ruolo e tecniche interattive

I giochi di ruolo e le tecniche interattive hanno il pregio di focalizzare l'attenzione sui contenuti didattici attraverso modalità che stimolano l'interesse e chiamano in causa abilità cognitive ed operative spesso trascurate.

Il corso aiuta gli insegnanti a familiarizzarsi con i giochi di ruolo attraverso la decostruzione delle loro strutture di funzionamento, la messa a fuoco degli obiettivi didattici specifici, l'analisi dei meccanismi utili a costruire o adattare giochi e tecniche appropriate.

Particolare attenzione verrà riservata a momenti di sperimentazione concreta e al problema dell'inserimento di questi strumenti in percorsi didattici concreti.



### Storia e Educazione Interculturale

All'interno dell'insegnamento della storia, l'educazione interculturale offre grandi opportunità perché costringe ad una rivisitazione della propria didattica.

Il corso vuole venire incontro a questa necessità con un percorso agile, breve e concreto che, tenendo conto della formazione di base dei docenti, aiuti, con chiarimenti, esempi e attività di laboratorio, a rinnovare l'insegnamento di questa materia nell'ottica appunto di una visione interculturale non solo della società cui apparteniamo, ma anche del rapporto tradizionale: docente - disciplina - allievo.

## L'“altro” nel nostro immaginario

L'immagine dell'altro, dello straniero, è spesso superficiale, frammentaria, contraddittoria... Per abbandonare una visione monoculare (che appiattisce), per una visione nuova (che ci permetta di capire meglio la realtà complessa in cui viviamo) dobbiamo far emergere pregiudizi e stereotipi che ognuno di noi porta in sé, capire che i mass media e la televisione in particolare, hanno un ruolo fondamentale. Il corso offre alcuni strumenti per prendere coscienza di “questa immagine” e suggerire percorsi per “decolonizzare la mente”.

## Narrativa caraibica

Spagge di sabbia bianca, mare azzurro-verde trasparente, palme, rum, sigari, salsa e ritmi cubani, pirati e bucanieri: i Caraibi del nostro immaginario.

Gli scrittori, con la ricchezza della loro creatività, ci restituiscono invece la complessità della realtà dell'arcipelago, luogo di meticciato e creolizzazione, dove tutte le civiltà (America, Africa, Europa, Asia) sono passate lasciando tracce. “Se pensiamo a ciò che l'umanità sarà tra due, tre secoli, credo che i Caraibi ce ne diano già un'idea” (Franketienne).



## Il cinema per le Educazioni nella scuola (e sul territorio...)

Un percorso didattico teso a ricordare conoscenze disciplinari e Educazioni (interculturalità, pace, sviluppo...), per definizione, non può mirare solo ad una informazione efficiente, ma deve preoccuparsi anche della sua efficacia, cioè del rapporto tra saperi e atteggiamenti sociali. In questa chiave assumono allora particolare rilievo strategico i moderni mezzi di comunicazione audiovisiva, tra i quali il cinema si pone come strumento d'elezione.

## Intolleranza e pregiudizio

Un laboratorio emotivamente coinvolgente per riflettere su quanti ci circondano e soprattutto su noi stessi e così poter aiutare gli allievi a riconoscere e controllare meglio il rapporto che esiste tra immagini mentali e pregiudizi e comportamenti nei confronti degli altri e facilitare quindi una crescita interculturale non solo astrattamente 'etnica' e teorica.

## Letteratura e Migrazione

Lingua e letteratura come luoghi di scambio, di confronto e di costruzione di nuove identità e culture.

Anche in Italia, come già è avvenuto in altri paesi, assistiamo oggi alla nascita di autori immigrati che adottano la lingua del paese ospitante, facendola propria, per dar vita a nuovi mondi fantastici, mondi che vogliono dialogare con noi.

Il corso vuole favorire una prima conoscenza di questi autori e stimolare la capacità di organizzare in classe l'esperienza con l' “altro” in forma dialogica.

## La gatta di maggio, racconti di una donna algerina

Che cosa sappiamo dell'Algeria, della sua storia, della società, della sua complessità? Probabilmente poco o niente. I racconti di Rabia Abdessemed possono costituire il punto di partenza per avvicinarsi alla realtà e alla storia di questo paese mediterraneo. Attraverso le storie dei suoi personaggi, narrate con un stile sobrio e sintetico, Rabia ci fa intravedere le origini lontane di molte delle contraddizioni venute in piena luce negli anni più recenti.

## L'uso didattico dello Strumento Filmico

Il Corso, attraverso una selezione tematica di film, intende misurarsi con il coinvolgente linguaggio delle immagini per sottoporlo ad una severa indagine critica che ne evidenzia i lati negativi e valorizza quelli positivi.

Lo scopo pedagogico principale del corso è quello di tentare di liberare i ragazzi dalla schiavitù della fruizione passiva, affinché possano sperimentare emozioni inedite e interpretazioni autonome.

## Letterature dell'Africa subsahariana. Percorsi di lettura

Aprirsi alle voci letterarie provenienti da altri mondi significa restituire un ruolo di soggetti a culture che per molto tempo sono state schiacciate dal colonialismo e dalla sua eredità, significa cogliere le differenze che ci separano, ma anche le somiglianze che ci uniscono. Il corso propone un primo contatto con alcune delle molteplici, ricche letterature del Continente (di cui invece i media danno un'immagine quasi sempre riduttiva e negativa), per acquisire consapevolezza del sé e dell'altro.

C M n. 29 del 5 marzo 2004:

- si prende atto che ci sono delle questioni ancora aperte come la definizione degli aspetti riservati alla negoziazione sindacale (e anche alla formazione, aggiungiamo noi);

- le modalità di svolgimento della funzione tutoriale costituiranno oggetto di appositi approfondimenti e confronti nelle "sedi competenti" e che in base agli esiti di tali confronti verranno impartite ulteriori indicazioni e precisazioni;

- per l'as 2004/2005, si stabilisce che le scuole provvedano al conferimento dell'incarico di tutor nell'ambito della propria autonomia e sulla base di criteri di flessibilità individuati dal collegio dei docenti e dal consiglio di circolo o d'istituto.

Infine, rispetto al dibattito che si è sviluppato al di fuori dalla scuola, mi sembra utile citare ciò che si dice a proposito del tutor in un inserto sulla riforma de "Il sole 24 ore":

"Questa funzione ... consiste in:

- assistenza tutoriale a ciascun alunno (accoglienza, ascolto, orientamento, accompagnamento esplorazione delle potenzialità e delle capacità di apprendimento individuali);

- rapporti con le famiglie;

- orientamento per la scelta delle attività opzionali e costruzione dei piani di studio personalizzati;

- coordinamento per le attività didattiche ed educative;

- cura della documentazione del percorso formativo (compilazione e aggiornamento del portfolio)."

Questo è quanto e non è certo cosa da poco. Ogni insegnante, di qualsiasi ordine di scuola, può avere un'idea della gravosità di questi compiti (naturalmente se si vogliono realizzare davvero e non solo sulla carta) e questo vale ancora di più per coloro che già hanno provato a realizzarli anche solo in parte.



## 2a. Il tutor a Rinascita

**L'origine.** La nostra scuola, nata dai convitti della Rinascita e diventata scuola statale sperimentale nel 1974, ha sempre avuto nei suoi progetti una particolare attenzione agli aspetti affettivo-relazionali considerandoli, nel processo di apprendimento, inscindibili da quelli cognitivi. Proprio in questa ottica fin dal lontano anno scolastico 1991/92 è stata, tra l'altro, introdotta la figura del tutor che è considerata una risorsa all'interno della più complessa strategia formativa espressa nel progetto della scuola. L'esperienza ha



coinvolto fin dall'inizio tutti gli alunni e tutti i docenti (tutti gli alunni hanno un tutor, tutti i docenti sono tutor) e questo si è potuto realizzare proprio per la nostra natura di scuola sperimentale che ha un organico aggiuntivo e alla quale si accede per comando in base all'adesione al progetto. L'esperienza è stata preceduta e supportata in itinere da un lavoro di formazione condotto da **Duccio Demetrio** prima e da **Laura Formenti** poi (Università Statale di Milano, ora Milano - Bicocca) con i quali la scuola ha sempre mantenuto un rapporto di collaborazione e ricerca. La modalità adottata è stata quella della ricerca-azione (non abbiamo aspettato a "formarci tutti prima", ma siamo subito partiti in una continua "interazione" pratica/riflessione/elaborazione).

L'ipotesi da cui è partita la sperimentazione del tutor è che ogni alunno debba avere nella scuola un adulto di riferimento, un suo insegnante che lo accompagni nel suo percorso formativo, che lo ascolti, che si interessi a lui, che "connetta" (verbo caro a Laura Formenti) ciò che la scuola separa (saperi, materie, relazioni, emozioni, vita dentro e fuori dalla

scuola, ...) e che riporti questa "visione ri-composta" al Consiglio di classe (d'ora in poi Cdc) per rendere il più efficace possibile il lavoro di équipe.

**Gli obiettivi e i compiti.** Il principale compito del tutor è quello di aiutare lo studente ad acquisire consapevolezza del suo percorso, ad individuare i suoi punti di forza e le sue difficoltà, ad affrontare i suoi problemi, a raggiungere una sua autonomia. Il tutor non deve "risolvere i problemi", ma ascoltare, aiutare a definirli e ad individuare possibili strategie per superarli.

Il tutor è il garante del percorso formativo dell'alunno e le sue funzioni sono:

- facilitare la comunicazione tra alunni, docenti, genitori;

- facilitare la relazione tra alunno e scuola come istituzione, ma anche le relazioni dell'alunno con compagni e insegnanti, individuando eventuali disagi;

- facilitare l'acquisizione di consapevolezza e l'autovalutazione;

- rendere la valutazione più efficace, individualizzata e funzionale al percorso.

In relazione alle funzioni individuate il tutor:

- raccoglie da alunno/genitori/colleghi informazioni sull'alunno attraverso i colloqui e i Cdc;

- utilizza tali informazioni, le elabora e propone al Cdc:

- il profilo dell'alunno, la sua situazione di partenza,

- gli obiettivi individualizzati, le strategie d'intervento, le attività opzionali, il percorso individualizzato,

- il giudizio globale di fine quadrimestre,

- in terza, il consiglio orientativo;

- compila e tiene aggiornato il fascicolo personale dell'alunno;

- gestisce i colloqui "istituzionali" con l'alunno e i genitori (fine ottobre, metà febbraio, giugno alla presenza di un collega) e mensili solo con l'alunno;

- fissa eventuali colloqui "straordinari" con alunno e/o genitori (anche su richiesta dell'alunno o dei genitori);

- tiene, insieme al coordinatore della classe, i rapporti con la famiglia dell'alunno;

- tiene sotto controllo il percorso di apprendimento e affettivo/relazionale dell'alunno riferendo periodicamente al Cdc.

**L'assegnazione.** Ogni insegnante è tutor di 6 o 7 propri alunni, l'assegnazione è decisa dal Cdc nella seconda metà di ottobre, dopo un periodo

di osservazione, e viene quindi comunicata all'alunno e alla famiglia.

L'assegnazione è, tranne casi particolari, triennale e rispetta i seguenti criteri:

- equità rispetto al numero e alla difficoltà dei casi;
- affinità con la materia/persona, empatia;
- necessità, rispetto al caso, di figura maschile o femminile.

**Gli strumenti, i supporti.** Nello svolgimento della propria funzione il tutor utilizza strumenti, materiale e indicazioni elaborati in questi anni per facilitare il suo lavoro (schede di raccolta delle informazioni e per la verbalizzazione, tracce per la stesura del contratto formativo e dei giudizi, indicazioni per la conduzione dei colloqui, ecc.).

Per i nuovi colleghi è stato istituito un "corso di corsa sul tutor" che serve principalmente ad informare sugli aspetti organizzativi.

Il progetto tutor è monitorato da una commissione composta dalla referente e da un docente per ogni corso (la commissione è aperta anche ai rappresentanti dell'Assemblea dei genitori).

Da due anni è attivo uno sportello di supporto psicologico per i tutor tenuto dalla dott.ssa Laura Turuani, psicologa della ASL (Progetto di psicologia scolastica ASL Città di Milano). L'accesso allo sportello da parte dei tutor viene deciso nell'ambito dei corsi.

**La verifica.** Per quanto riguarda la verifica del progetto vengono utilizzate varie modalità:

- monitoraggio della commissione;
- bilanci a fine anno;
- seminari;
- questionari ad alunni, docenti e genitori.

Nel corso di questi anni alunni, docenti e genitori hanno sempre dato un giudizio positivo dell'esperienza confermato praticamente all'unanimità dai questionari.

#### Brevi osservazioni.

- Nella nostra esperienza essere tutor influisce sul modo di essere insegnanti nel senso che ha una "ricaduta" anche sul modo di relazionarsi con la classe, accresce e "affina" le competenze relazionali e comunicative dell'insegnante, diventa una sorta di "formazione in servizio" in cui lo stimolo della formazione (oseremmo dire l'artefice stesso della formazione) è l'alunno. Inoltre il fatto che tutti gli insegnanti del Cdc sono tutor è un modo efficace per aiutare a superare l'annosa differenza tra le materie di "serie A" e quelle di "serie B".

- Naturalmente ci sono dei problemi, delle difficoltà, dei limiti dovuti appunto al fatto che il progetto è in atto da tanti anni e il lavoro di verifica, confronto, riconvenzionamento e formazione non può essere fatto ogni anno. Il problema più rilevante è quello della "disomogeneità" nell'essere tutor. Questa disomogeneità si manifesta soprattutto nella gestione dei colloqui, ma anche nella relazione con i tutorati e con le famiglie (in alcuni casi eccessivamente "stretta" in altri eccessivamente "formale"): una naturale differenza legata alle diverse personalità è ovvia, ma vanno continuamente riconvenzionati dei parametri comuni cui tutti dovrebbero attenersi.

Per quanto riguarda la formazione occorre dire che non basta che sia fatta solo all'inizio, ma deve essere continuativa o comunque "ripresa" periodicamente e che può efficacemente alternarsi con l'autoformazione.



## 2b. Il tutor e l'esperienza dei progetti di rete

Visto il grande interesse per questa figura e l'esigenza di scambio e confronto di esperienze, dal 1998 ad oggi la nostra scuola è stata promotrice di una serie di progetti di rete sul tutor che hanno coinvolto scuole medie e

superiori di Milano e provincia in attività di ricerca-azione, formazione e autoformazione. Il progetto di rete è continuato anche quest'anno, ma l'anno prossimo non potrà proseguire per mancanza di fondi (tagli Moratti).

**La ricerca-azione.** E' stato fatto un lavoro di condivisione e di analisi comparata dei progetti delle scuole coinvolte, un confronto sulle caratteristiche di questa figura che è stato molto produttivo e che ha permesso tra l'altro:

- alle scuole che già avevano la figura del tutor di arricchire i loro progetti fornendo elementi di riflessione e spunti per eventuali modifiche, integrazioni e miglioramenti anche per quanto riguarda gli strumenti usati;
- alle scuole che non avevano un progetto tutor di ipotizzare la sperimentazione di questa figura e di acquisire elementi e indicazioni utili alla stesura di un loro progetto.

Dal confronto e dalla discussione sui temi legati alla funzione del tutor, si sono messi a fuoco gli aspetti di problematicità, si sono individuate somiglianze e differenze (ad esempio tra il tutor alle medie e alle superiori), si sono fatte riflessioni significative rispetto alle caratteristiche e alla particolarità della relazione educativa e alle modalità di conduzione dei colloqui, ma in ogni caso è sempre stata confermata la validità di questa figura. Mol-



to utile è stato inoltre il confronto e lo scambio dei materiali e degli strumenti.

Il lavoro di ricerca-azione con un supervisore ha inoltre permesso l'approfondimento di alcuni aspetti propri della funzione del tutor quali la relazione educativa e la facilitazione metacognitiva.

I risultati di tutto questo lavoro sono stati presentati in un seminario, **"Il tutor nella scuola"**, che si è tenuto a Rinascita nel settembre del 2003.

**Aspetti significativi dei progetti tutor.** Questo ricco ed articolato lavoro di confronto, scambio e ricerca non si può certo comunicare in poche righe (comunque è documentato e chiunque può richiedere la documentazione alla nostra scuola), tuttavia si possono individuare alcuni aspetti significativi e/o problematiche che cercherò di sintetizzare.

- Il tutor si occupa prima di tutto del percorso scolastico dello studente, delle sue problematiche scolastiche, ma spesso "dietro" a queste ce ne sono altre che si riferiscono alla sfera affettivo-relazionale. La relazione tutor-tutorato si differenzia da quella insegnante-alunno soprattutto per essere una relazione a due e quindi, a maggior ragione, in questo caso gli aspetti emotivi, cognitivi e comunicativi sono strettamente interrelati. Le caratteristiche di questa relazione sono una maggiore libertà, una corresponsabilità, il fatto che può avvenire un reale scambio, comunque l'adulto deve assumere un posizionamento consapevole, un'intenzionalità educativa. Bisogna inoltre stare molto attenti a non cadere nell'errore di diventare uno "psicologo improvvisato". Le funzioni del tutor vengono esplicitate in genere attraverso il dispositivo del colloquio. Possiamo distinguere, per comodità, due aree funzionali molto ampie:

- l'area della facilitazione *relazionale*, che considera la persona nelle sue relazioni con i compagni, con gli insegnanti e la scuola, con la famiglia e consiste in una serie di interventi di mediazione e di sostegno volti a favorire l'integrazione dello studente nella classe, un ripensamento della sua presenza a scuola, un coinvolgimento degli adulti significativi per individuare modi di comunicazione più funzionali;

- l'area della facilitazione *cognitiva*, che investe più propriamente gli obiettivi scolastici, la relazione con il sapere e le modalità di apprendimento dello studente, sia nei loro esiti che nei processi.

Per quanto riguarda la conduzione dei colloqui si rileva che una delle maggiori difficoltà per i tutor (che sono anche e soprattutto insegnanti) è che in questo tipo di relazione non si devono dare risposte, non si deve sempre dire "la cosa giusta" e risolvere il problema, anzi, molto spesso non esistono risposte da dare, l'importante è far esplicitare ai ragazzi problemi, dubbi, domande e cercare di aiutarli a trovare le loro risposte (che a volte non sono quelle che noi abbiamo in mente).

- Proprio perché l'istituzione del tutor nasce come risposta a problemi reali delle scuole, tale risposta deve tenere conto delle specificità di ogni scuola, delle caratteristiche, dei vincoli e delle risorse e quindi non esiste "il progetto tutor", ma tanti progetti tutor, non c'è un unico modo di "fare il tutor". E' comunque indispensabile che il progetto venga riconosciuto e "assunto" da tutto il collegio e quindi deve coinvolgere il maggior numero possibile di docenti. Va infine rilevato che molto spesso, vista la positività dell'esperienza, a poco a poco aumentano i colleghi disposti ad assumere questa funzione.

**Analogie e differenze dei progetti tutor.** Dal confronto dei progetti si sono evidenziate delle differenze.

- Ci sono scuole che scelgono di garantire questa opportunità a tutti gli alunni (almeno di alcune classi, ad esempio le "fasce" delle prime, il biennio), altre che, per problemi di scarsa disponibilità di insegnanti/fondi, "limitano" il tutor solo ad alcuni studenti (i casi problematici indicati dal Cdc e i ragazzi che lo richiedono spontaneamente). La prima modalità è più diffusa alle medie, la seconda alle superiori.

- In alcuni casi ci sono più tutor in ogni classe, in altri c'è un solo tutor per tutta la classe. La differenza naturalmente è determinata anche in questo caso dalla disponibilità degli insegnanti e dei fondi.

- Alle superiori in alcuni casi il tutor è "esterno" (non fa parte del Cdc) in altri il tutor è "interno" (un insegnante del Cdc). Alle medie il tutor è sempre "interno".

- Alle superiori il tutor indirizza i ragazzi in difficoltà ai vari "sportelli" e servizi che la scuola offre e questo "lavoro in tandem" funziona perché si è riscontrato che i ragazzi difficilmente lo fanno da soli, ma vanno guidati.

- Molte scuole in questi ultimi anni hanno dovuto ridurre i progetti tutor, alcune anche rinunciarvi, perché sono stati tagliati i fondi per i progetti e/o i



distacchi (i coordinatori di questi progetti avevano spesso distacchi totali o parziali).

A proposito di alcune differenze sono stati però rilevati e ripetutamente sottolineati due aspetti:

- Sia alle medie che alle superiori si dovrebbe cercare di evitare di assegnare il tutor solo ad alcuni ragazzi (ai "casi problematici" e ai ragazzi che lo chiedono) invece che a tutti. Il primo caso è negativo proprio perché è come "dare la patente di caso difficile" (la profezia che si autoavvera...) e spesso viene rifiutato, il secondo caso perché si "tagliano fuori" proprio i ragazzi più "bisognosi", infatti i ragazzi che autonomamente si rivolgono al tutor hanno già un alto grado di consapevolezza. Riporto a questo proposito le parole di un'insegnante di scuola superiore: *"Rimangono fuori dal progetto tutti quei ragazzi che non evidenziano problemi; la cosiddetta 'fascia grigia' che ancora dopo la metà anno non evidenzia particolari difficoltà. Ma è proprio fra questi che ci sono stati molti bocciati perché, scarsamente consapevoli dei propri problemi, verso la fine dell'anno si trovano ad affrontare da soli, senza guida, grosse difficoltà, non chiedono aiuto e non riescono a superarle, si sentono impotenti e 'mollano'. E' a questi che deve arrivare il progetto tutor, si deve cioè estendere a tutti i ragazzi di prima la possibilità di*

avere almeno un colloquio con il tutor in modo che possano conoscere direttamente questa opportunità e utilizzarla ..."

- Un tutor solo per un'intera classe non riesce realisticamente a svolgere in modo efficace i propri compiti (riprendiamo più avanti questo discorso).

### ✠ 3. Confronto tra i progetti in atto e il tutor nella riforma Moratti

Nell'ambito del progetto di rete si è svolto recentemente un incontro proprio sul confronto tra il tutor proposto nella riforma Moratti e i nostri progetti. In questa occasione si sono evidenziate differenze organizzative, ma anche, e soprattutto, di impostazione pedagogico-educativa.

- La differenza più rilevante sta nella concezione del tutor che non può e non deve per noi essere una sorta di factotum, un insegnante che si assume la delega della gestione dei problemi da parte del Cdc, bensì un mediatore, un facilitatore che deve facilitare l'attuazione dei compiti individuati e la gestione degli aspetti problematici attraverso un lavoro di équipe del Cdc. Questa concezione del tutor è stata molto ben espressa da Laura Formenti: *"Mi piace definire il tutoring come "un tipo di azione educativa", usando un verbo, quindi rappresentandolo come un'azione, una funzione, e non una figura, tanto meno un ruolo. Oggi si parla tanto di tutor, spesso a sproposito. Il tutor è visto come un insegnante che viene incaricato di occuparsi dell'allievo, attraverso una delega (del dirigente, dei colleghi, della famiglia...), E' rischiosissimo definirlo in questo modo, perché l'insegnante si trova a gestire un sistema complesso (di informazioni, di relazioni, di eventi...), con altri che non si ritengono parte in causa, co-responsabili della tutorship, e con una quantità di tutorati che travalica ogni possibilità di azione efficace."* (intervento all'incontro "12 anni di esperienza di tutor a Rinascita: i modelli possibili" che si è svolto a Rinascita il 10/6/04).

- Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, si osserva che nella legge il tutor ha un numero veramente notevole di compiti se riferito a tutti gli alunni di una classe. Solo a Rinascita i compiti del tutor sono simili (a parte il portfolio che nel nostro caso può essere assimilato al fascicolo personale), ma nel nostro caso ogni tutor



non segue più di 8 alunni e siamo in una scuola sperimentale. In tutte le altre scuole i compiti sono ridotti, eppure il lavoro non è certo poco.

Quindi, per la nostra esperienza, il tutor della riforma Moratti è praticamente irrealizzabile da una persona sola. Dal confronto in questo gruppo di lavoro è emerso ancora una volta (e proprio da quelle scuole che, per motivi di scarsa disponibilità, hanno un solo tutor di classe) che per poter svolgere anche solo una parte dei compiti individuati (peraltro essenziali nella scuola) non basta una sola figura, ci vogliono più tutor in ogni classe. Il lavoro va distribuito e questo non solo per evitare un eccessivo carico, ma anche per evitare un dannoso atteggiamento di delega da parte del Cdc. In molti dei nostri progetti si è presentato questo rischio, ma in questo modo il rischio si "istituzionalizza" perché il tutor è per legge un'unica figura.

- Più specificamente, per quanto riguarda i compiti del tutor, si sottolinea soprattutto l'importanza della facilitazione relazionale (ascolto, accompagnamento, "cura"), ma si manifestano perplessità rispetto alla costruzione di "percorsi personalizzati" e alla documentazione del percorso formativo (portfolio), non perché sono considerate inutili e non importanti, anzi, quanto perché, nell'esperienza di chi almeno in parte le pratica, richiedono davvero molto tempo.

- Infine si valuta positivamente il fatto che nella legge ci sia il riconoscimento della funzione del tutor e che si consideri l'idea di "istituzionalizzarla",

ma con queste modalità si corre il rischio di "bruciarla" perché in questi termini non è realizzabile e già molte scuole, dalle elementari alle medie, stanno giustamente contestandola e rifiutandola.

Per concludere, nel sito sopra indicato Giuseppe Bertagna nella premessa al suo documento *"Tutorati e tutor nella riforma"* scrive: *"La funzione tutorale compete a tutti i docenti. ... E' inimmaginabile che un sistema educativo di istruzione e formazione non la eserciti. Non potrebbe essere definito educativo"*.

Su questo punto mi trovo d'accordo con Bertagna, ma mi sembra palese la contraddizione tra questa affermazione e la realizzazione e cioè il fatto che nella legge il tutor sia un solo insegnante della classe in ogni ordine di scuola, dalle elementari alle superiori.

Ribadisco quindi che i compiti del tutor nella legge Moratti sono assolutamente necessari nella scuola e che fanno peraltro parte della funzione docente. Ma questo tipo di "azione educativa" deve essere il prodotto di un lavoro di équipe che verrebbe invece ostacolato, se non precluso, dal fatto che una persona sola si faccia carico di tutti quei compiti. Nella nostra esperienza abbiamo riscontrato che un efficace lavoro di équipe, una reale condivisione, si realizzano effettivamente quando la funzione di tutor è estesa, distribuita. Ma questo non si può certo realizzare a "costo zero", bisogna dare più risorse alla scuola pubblica: più docenti, più fondi. Uno degli indicatori più significativi della civiltà di un paese non è forse l'investimento nell'istruzione?

# Il Portfolio, le opportunità teoriche e i limiti pratici

Gianluca Bocchinfuso

Il *Portfolio* delle competenze individuali è una delle novità della Riforma Moratti che più sta facendo discutere.

L'espressione *Portfolio formativo progressivo* è di M. Pellerey: lo definisce un nuovo strumento di valutazione delle competenze, sottolineandone sia l'aspetto educativo che valutativo.

È una raccolta sistematica di lavori realizzati da un soggetto in formazione distribuiti nel tempo che permette di capire il livello di competenza raggiunto. È un elemento di «*authentic assessment*», non limitato e statico come i tests o le interrogazioni, che dà strumenti di autovalutazione da utilizzare anche nel corso del processo di acquisizione delle competenze. Può contenere le seguenti tipologie di materiali: relazioni scritte, schede di registrazione di osservazioni sistematiche, schede e questionari di autovalutazione, progetti definiti e realizzati, disegni e grafici, lavori di gruppo ed individuali, registrazioni sonore di presentazioni pubbliche e discussioni in piccolo gruppo, riprese video. Le principali finalità del *Portfolio progressivo formativo* sono: avere a disposizione materiali provenienti da diverse esperienze e prestazioni; motivare l'insegnamento e l'apprendimento; valutare in termini di competenze; permettere analisi ed interpretazione formativa e sommativa.

Nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, nelle *Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia*, nelle *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati nella Scuola secondaria di primo grado*, redatte dall'attuale Ministero, si sottolineano alcune premesse. Gli obiettivi specifici di apprendimento diventano obiettivi formativi quando sono adattati al bambino, al gruppo, alla scuola, all'ambiente. Uno o più obiettivi formativi costituiscono

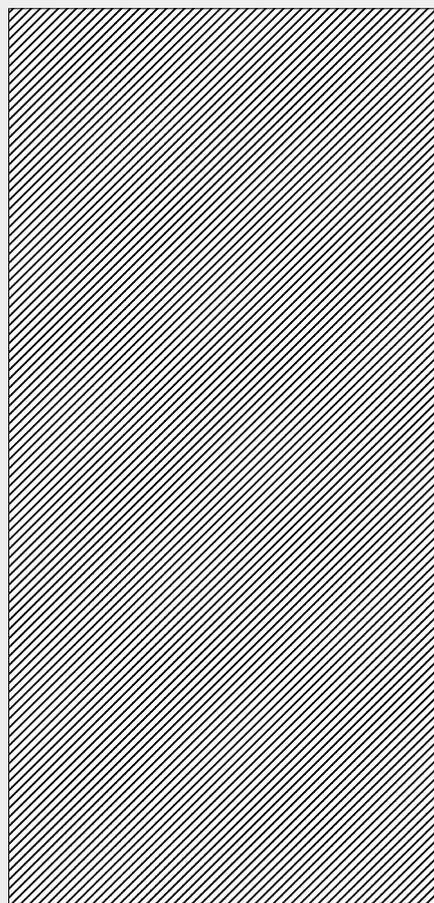
le unità di apprendimento individuali o di gruppo. L'insieme delle unità di apprendimento costituisce il *Piano di Studio personalizzato* di ciascuno allievo che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava la documentazione utile per la compilazione del *Portfolio* delle competenze individuali.

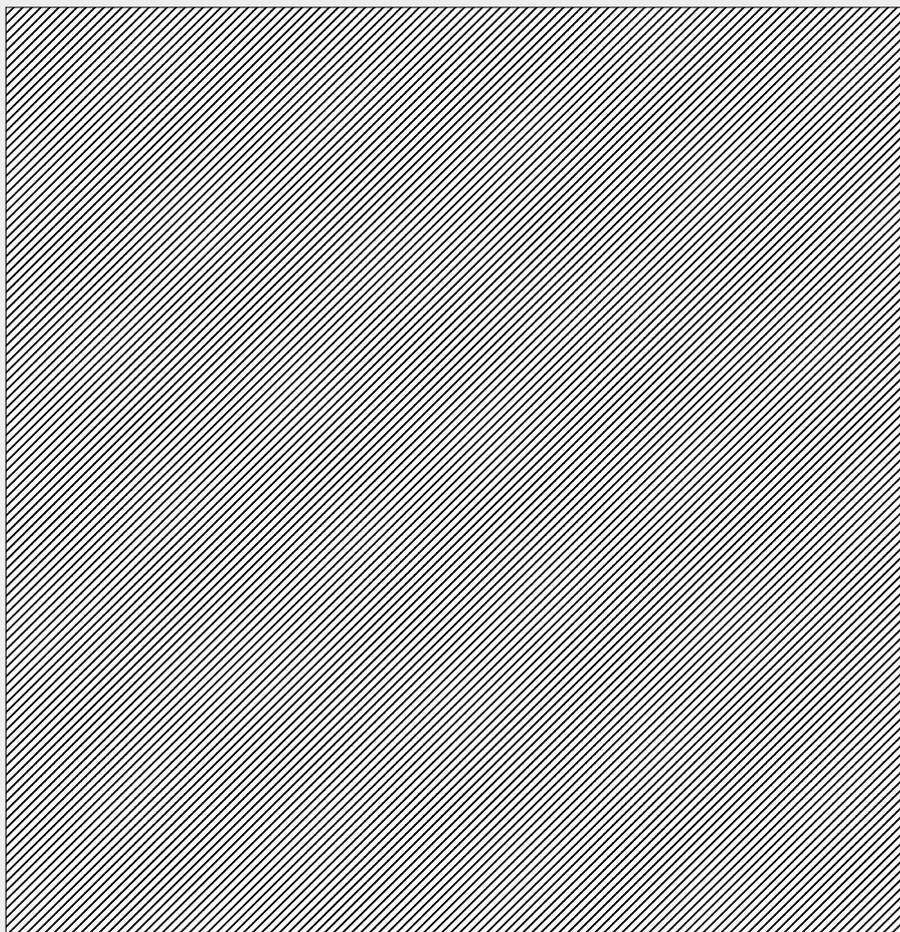
Nelle *Indicazioni nazionali della scuola primaria e secondaria di primo grado*, si legge che il *Portfolio* «*comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento*». Entrambe s'intrecciano in continuazione, perché «*l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente*

*mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale*». A cosa serve: «*seleziona in modo accurato materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere le più spiccate competenze del soggetto; prove scolastiche significative relative alla padronanza degli obiettivi specifici di apprendimento e contestualizzate alle circostanze; osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del preadolescente, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate; commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali; indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui con insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti*».

Il *Portfolio*, nelle intenzioni del Ministero, dovrebbe migliorare le pratiche di insegnamento; dovrebbe stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista di un personale progetto di vita; corrispondere a genitori nei processi educativi. Questo strumento, che di fatto è un "dossier", segue il bambino sin dalla scuola dell'infanzia e lo accompagna in tutto il suo percorso scolastico adolescenziale fino alla maturità. È una sorta di memoria del percorso effettuato nei cicli della sua vita scolastica, in quanto raccoglie tutte le prove che il ragazzo compie durante il suo lavoro e, da questo punto di vista, mirerebbe a valorizzare le energie positive di ognuno.

Questa finalità di documentare la crescita dello studente, nell'ottica sia del suo *sapere* che del suo *sapere-fare*, pone la questione della valutazione che registra due livelli: valutazione interna e valutazione esterna. La prima, riguarda l'ambito scolastico vero e proprio, legato all'istituto, alla classe e ai docenti. È una valutazione che tende ad analizzare percorsi, lavori, materiali "ad uso interno", per riuscire a capire i progressi e i miglioramenti





della vita scolastica dello studente. La seconda, è esterna, cioè si apre al mondo extrascolastico: il *Portfolio* documenta per "il mondo esterno" attitudini, capacità, metodo dello studente, certificando tutte le sue abilità e il suo percorso formativo individuale.

Una prima perplessità, tra gli operatori della scuola, riguarda il rischio che il *Portfolio*, così inteso, possa diventare uno strumento non totalmente realizzabile sulla base delle dichiarazioni di principio: il rischio principale è che possa diventare la fotografia di una somma confusa di prove scritte ed annotazioni difficili da classificare (anche in maniera selettiva) e disorganiche per quanto riguarda l'obiettivo di ricalcare il processo di insegnamento-apprendimento messo in atto in tutti i gradi scolastici. Ogni scuola, inoltre, a seconda del proprio ordine e grado, deve produrre un autonomo modello di *Portfolio* che viene gestito dall'insegnante tutor o coordinatore. Anche questo punto pone una riflessione critica: lasciare, in base all'autonomia, alle singole scuole la preparazione del *Portfolio* pone sin dal principio il problema della diversificazione dello strumento, che rischia di diventare in molte realtà una

sommatoria di verifiche e di prove oggettive simili ad un qualunque raccogliitore. Infatti, non tiene conto in alcun modo di quelle scuole disagiate o "di frontiera" che, durante il percorso dello studente, non registrano nessun tipo di interazione comune e costruttiva scuola-famiglia, studente-docente, scuola-territorio. Anche questo aprirebbe una divaricazione sempre più netta tra studenti, a scuola prima e nel mondo del lavoro poi. Inoltre, le *Indicazioni* non pongono il dubbio che valutazione interna ed esterna possono anche divergere: se ciò dovesse accadere si presenterebbe una palese difficoltà di quantificazione dei risultati, in quanto la prima potrebbe non essere seguita allo stesso modo dalla seconda che cerca, al di là del risultato scolastico vero e proprio, altre risposte che il *Portfolio*, per forza maggiore, potrebbe tacere.

Se da un lato, quindi, il *Portfolio* potrebbe essere un'opportunità nel seguire in linea teorica la crescita scolastica dello studente, dall'altro può diventare uno strumento di controllo sulla persona e, poiché le valutazioni riguardano l'età evolutiva, si possono verificare cristallizzazioni univoche che poi, col tempo, non corrispondono più

alla realtà. È questo uno dei dubbi più marcati. La scuola riuscirà per tempo a capire i cambiamenti in corso nello studente, ad orientarlo diversamente, a sottolineare/certificare esattamente i propri debiti e crediti senza perdere di vista la sua formazione? Riuscirà lo studente a diventare parte attiva e dinamica di questo strumento, sottolineando nelle scelte le proprie aspirazioni, metodologie, capacità? E la famiglia: che ruolo avrà effettivamente e realisticamente, al di là delle dichiarazioni di principio? Dalle *Indicazioni*, poi, viene fuori uno strumento che, se non strutturato agilmente e passibile di ripensamenti interni, può diventare limitante per la figura docente, portandolo alla burocratizzazione del suo lavoro: la figura e la formazione dello studente, paradossalmente, potrebbero andare in secondo piano, a vantaggio (negativo) dell'elemento archivistico e compilativo che mummifica il lavoro ed estranea i soggetti che del *Portfolio* sono gli attori principali.

Il *Portfolio*, per essere opportunità, deve saldarsi sulla stretta collaborazione tra i docenti che, per i diversi ambiti disciplinari, devono riuscire a raggiungere metodologie coerenti, non omogenee ma convergenti; questi, per evitare che il *Portfolio* diventi strumento isolato ed individualistico, devono garantire la continua ed attiva dinamica docente-studente-famiglia per creare quell'ambito socialmente condiviso che diventi opportunità per lo studente, dentro e soprattutto fuori la scuola; deve evitare di essere il grimaldello per creare percorsi personalizzati in senso stretto che escludano a priori - per tipologia di scuola e lavoro - alcuni studenti rispetto ad altri, facendo già dai primi ordini scolastici, quella selezione pseudo-aziendale legata a retroterra culturali ormai superati.

Se il *Portfolio* riuscirà a trasformare alcune opportunità teoriche in esso contenute in opportunità pratiche di insegnamento-apprendimento, potrà diventare un valore aggiunto per studenti e docenti. Ad oggi, la percorribilità coerente ed in linea con la centralità dello studente - che della scuola rimane attore principale - non risulta.

E semplicemente perché le risorse che dovrebbero essere messe in campo sono tante, mirate all'intreccio continuo tra didattica, valutazione e orientamento e a quello tra docenti, studenti, famiglia. Un insieme umano che dovrebbe essere coeso e allo stesso tempo dinamico e creativo ma che, nella scuola di oggi, si muove tra le sabbie mobili.

# La riforma e le lingue straniere nella secondaria di primo grado

Rossana Casu\*

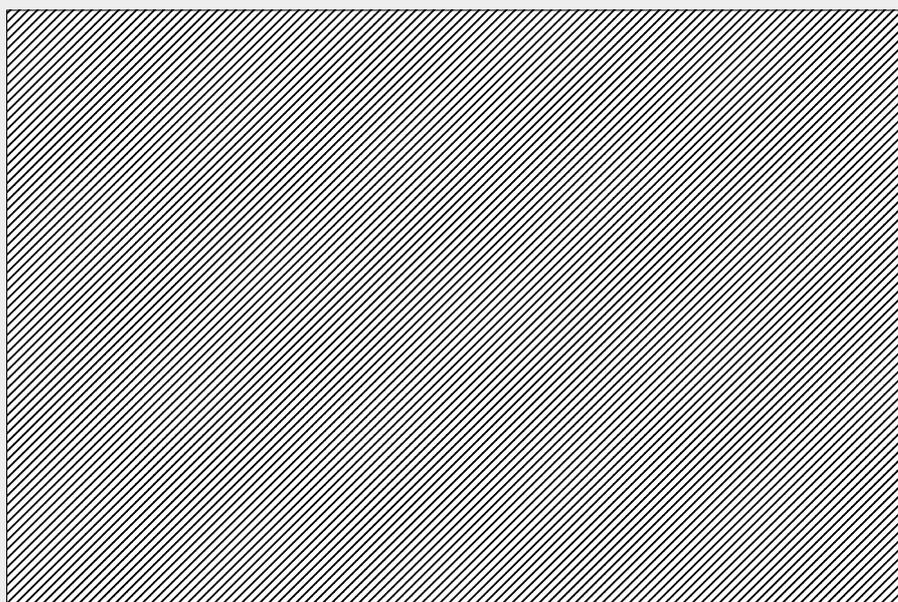
Il paradossale contrasto tra quello che era stato lo slogan elettorale in materia scolastica - le famose tre "I", tra cui l'inglese - e i contenuti reali della Legge Moratti è cosa ormai nota. Mentre la propaganda ministeriale presentava come uno degli aspetti più innovativi dell'istruzione il miglioramento dello studio della lingua inglese, di fatto, nei nuovi modelli di tempo scuola, le ore dedicate all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere hanno subito una drastica incomprensibile riduzione.

Osserviamo ancora una volta i numeri. Il primo decreto applicativo della legge 53 e le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* prevedono l'insegnamento obbligatorio della lingua inglese per un totale di 54 ore annuali complessive (1 ora e 38 minuti settimanali) e inseriscono, come materia obbligatoria, una seconda lingua comunitaria per un totale di 66 ore annuali (2 ore settimanali).

Nei programmi attualmente vigenti per la scuola media la lingua inglese ha una quota oraria annuale che va da un minimo di 99 ore obbligatorie (3 ore settimanali) a un massimo di 132 ore (4 ore settimanali) nelle scuole a tempo prolungato. La seconda lingua straniera, facoltativa, è attualmente insegnata in quasi tutte le scuole per un monte ore totale pari a 297 ore (3 ore settimanali per 3 anni).

Il nuovo impianto organizzativo del monte ore assegnato all'insegnamento delle lingue ha sollevato immediatamente forti preoccupazioni tra gli esperti e i docenti di lingue, e presto solleverà problemi metodologico-didattici insormontabili. È evidente, in-

\* *Insegnante di Lingua Inglese - Firenze*



fatti, che la riduzione dell'orario d'insegnamento - peraltro in presenza di classi sempre più numerose ed eterogenee sia dal punto di vista delle conoscenze, abilità ed esperienze pregresse che della nazionalità di provenienza e delle differenze socio-culturali - limiterà inevitabilmente l'apprendimento delle quattro abilità di base (leggere, scrivere, parlare, comprendere) necessarie allo sviluppo di una competenza linguistica adeguata ai bisogni comunicativi dei ragazzi appartenenti alla fascia di età 11-14 anni. La 'mancanza di ore' si ripercuoterà, con inevitabili ridimensionamenti, su importanti obiettivi formativi legati all'apprendimento delle lingue, come l'acquisizione della competenza interculturale (conoscere, comprendere, aprirsi a culture diverse dalla propria), che è invece sempre più necessaria alla formazione dei futuri cittadini della società multiculturale.

Il Ministero giustifica questa riduzione di orario con "l'apparente" novità dell'inserimento obbligatorio dell'inglese nei programmi della scuola primaria. Un'asserzione questa che occorre confutare con i dati e con i principi.

## ✠ I dati

Nell'attuale scuola elementare l'insegnamento della lingua inglese è impartito per un totale di 297 ore in 3 anni a partire dalla classe terza (3 ore settimanali). A questo monte ore obbligatorio si aggiunge in molte scuole una quota oraria variabile e facoltativa nelle classi prima e seconda, fino al raggiungimento di oltre 420 ore totali calcolate sui 5 anni.

La Riforma Moratti prevede l'insegnamento obbligatorio della lingua inglese a partire dalla prima classe per un totale di 297 ore in tutto (un'ora settimanale in prima, 2 ore nelle classi successive). Quindi la quota oraria attualmente vigente per le ultime tre classi verrà semplicemente 'spalmata' sui cinque anni di scuola elementare senza alcun incremento effettivo delle ore.

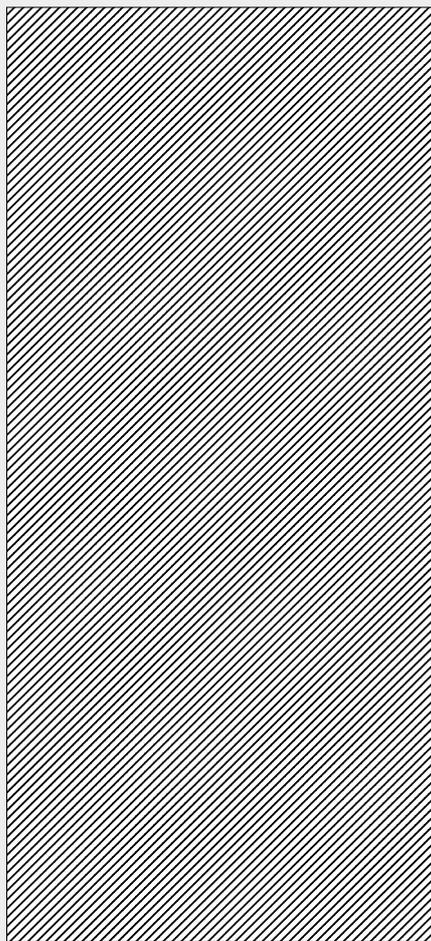
## ✠ I principi

Anche se l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese venisse particolarmente incentivato e migliorato

nella scuola elementare (ma vediamo che di fatto non è così!) non potrebbe comunque fornire competenze linguistiche significative tali da consentire uno slittamento in avanti della programmazione curricolare prevista per la scuola secondaria di primo grado. In altre parole, cominciare una lingua straniera dalla prima classe elementare non può permettere di eliminare un'ora obbligatoria di lingua nella scuola media, in quanto l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera nelle due fasce di età tiene conto e si realizza secondo caratteristiche cognitive ed educativo-relazionali degli alunni completamente differenti.

L'alunno delle elementari impara la lingua straniera attraverso un approccio metodologico di tipo ludico, olistico, quindi basato sul gioco, sulla drammatizzazione, sul canto e sull'impegno di tutte le facoltà sensoriali e corporee che gli permettono di stabilire un rapporto globale con la realtà che lo circonda, e non sente il bisogno di un'analisi consapevole delle strutture linguistiche e delle funzioni comunicative alla base dei messaggi che esprime. Con il passaggio alla scuola media cambia l'approccio metodologico, in quanto cambiano le esigenze cognitive e comunicative degli alunni stessi: pur partendo dalle cognizioni acquisite nella scuola elementare, nella media è sempre necessario "ricominciare da capo", proponendo nuovi e vecchi contenuti con un approccio didattico di tipo riflessivo e strutturato, in modo che il fanciullo sviluppi una competenza linguistica più autonoma, più efficace, ma soprattutto più adatta alle sue nuove esigenze intellettuali e comunicative.

Nel tempo, lo svantaggio per i ragazzi italiani sarà sempre più difficilmente colmabile e sempre più lontano dai parametri stabiliti a livello europeo negli ultimi anni. Occorre ricordare infatti che, al fine di rendere omogeneo l'apprendimento linguistico nei paesi europei, il Consiglio d'Europa pubblicò nel 1996 il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Straniere (Common European Framework of Reference - CEF). Il documento stabiliva, per tutte le lingue europee, sia i livelli di competenze linguistiche raggiungibili in successive fasi di apprendimento - e i criteri di valutazione per ogni livello - sia la possibilità di misurare le competenze acquisite attraverso le certificazioni esterne. Il Ministero della pubblica istruzione, inizialmente con il Progetto Lingue 2000, accolse questo modello di riferimento e stabilì che al ter-



mine della scuola media inferiore gli studenti potessero raggiungere una competenza comunicativa delle lingue straniere corrispondente ai livelli A2/B1 (detti anche "di sopravvivenza" e "di soglia") del Quadro di Riferimento Europeo, certificabile dagli organismi esterni accreditati (Enti certificatori). Tutto questo ha permesso di inserire nella scuola media, inferiore e superiore, nuove progettualità e metodologie didattiche che hanno consentito di ottenere risultati concreti e positivi, in quanto garantiti dai POF delle singole scuole e oggettivamente misurabili con le certificazioni linguistiche internazionali.

L'impostazione oraria e organizzativa dettata dalla riforma provocherà un'inevitabile carenza di preparazione degli studenti italiani che non consentirà più loro di conseguire le qualificazioni internazionali, con un conseguente svantaggio - culturale, formativo, professionale - rispetto ai coetanei del resto d'Europa.

Che cosa fare dunque di fronte a tali pericoli? La soluzione più diffusa è stata quella di introdurre nei piani dell'offerta formativa del prossimo anno ore aggiuntive di lingua straniera tra

le "attività facoltative e opzionali" previste dal decreto. Questa via d'uscita, sebbene dimostri la preoccupazione delle istituzioni e dei dirigenti scolastici e avvalori quanto detto sopra, non potrà colmare, per il carattere facoltativo, la lacuna creata dalla drastica riduzione delle ore obbligatorie per tutti. La frantumazione dei tempi dell'apprendimento fra attività obbligatorie e opzionali, insieme alla diversificazione imposta da scelte individuali di tempi e attività da parte delle singole famiglie, provocherà la rottura delle unità-classe, dell'organicità del curriculum e del continuum temporale, didattico e relazionale della formazione dei nostri alunni. Inoltre l'insegnamento delle ore opzionali e facoltative potrà essere assegnato in futuro, per ragioni di natura prettamente economica, a figure esterne non ben definite dalla normativa attuale, con il conseguente rischio di un abbassamento qualitativo dell'offerta didattica.

Veniamo dunque all'inserimento nella scuola media della seconda lingua comunitaria come materia obbligatoria. Sarebbe senza dubbio una novità positiva e un elemento di pregio se ciò non fosse però a scapito del tempo globale assegnato all'insegnamento della prima lingua straniera. Tutte le considerazioni riguardanti la prima lingua straniera sono d'altronde valide per la seconda lingua obbligatoria, in quanto il totale delle ore annuali previste risulterà comunque inadeguato al raggiungimento di livelli minimi di competenza linguistico-comunicativa.

La vera soluzione al problema è la riformulazione dei programmi di insegnamento delle lingue, per tutti i cicli scolastici, secondo principi pedagogici e glottodidattici validi e universalmente riconosciuti e in coerenza con le Linee Guida del Consiglio d'Europa. Su questo concordano tutti i docenti e gli esperti di lingue e di didattica. Il ministro non può non comprendere le conseguenze negative, nel breve e lungo periodo, di scelte operate senza una significativa consultazione degli addetti ai lavori (insegnanti, dirigenti scolastici, associazioni disciplinari), degli utenti del servizio scuola (studenti e genitori), e senza una seria sperimentazione nelle istituzioni scolastiche. Il rischio di una regressione del livello linguistico e culturale dei nostri alunni dopo anni di faticosi progressi della pratica metodologico-didattica è un problema che la nostra scuola, la nostra società, non può davvero permettersi.

# Dirigere la scuola della transizione alla Riforma

## Come continuare ad essere punto di riferimento per docenti e genitori

Antonia Cabrini\*

Gestire la fase della transizione verso la riforma ha significato in primo luogo, nelle vesti di dirigente, interrogarmi sul come fosse possibile continuare ad esercitare una *leadership* educativa in un momento in cui non era per nulla chiaro il quadro di riferimento pedagogico e normativo.

Era importante riflettere, in primo luogo con i docenti, poi con i genitori, sul significato di alcuni nodi della riforma, ancor prima di analizzarne le implicazioni organizzative.

L'anticipo a due anni e mezzo, piuttosto che a cinque, la riduzione del tempo scuola, il carico contenutistico di molto accresciuto, la possibilità concessa ai genitori di scegliere tra diverse attività opzionali integrative al curriculum, il *portfolio* delle competenze, la personalizzazione dei percorsi formativi: quale idea di bambino sottendevano?

Il docente *tutor*, la rottura del team dei docenti che per anni hanno condiviso la responsabilità educativa e didattica, quali conseguenze potevano determinare nelle relazioni tra docenti, tra docenti e famiglie, tra docenti e allievi?

La fase della presentazione della riforma, (nei fatti l'intero anno 2003), ha generato una enorme confusione per tutti i soggetti direttamente e indirettamente coinvolti.

Ha pesato enormemente fuori e dentro le scuole una forte ideologizzazione del dibattito, che ha comportato spesso l'impossibilità di un sereno confronto.

I Dirigenti scolastici, d'altra parte, sono stati sottoposti a notevoli pressioni perché la scuola si allineasse al più presto alle idee della riforma.

\* *Dirigente Circolo Didattico di Opera - MI*

Per la prima volta la scuola non è stata in grado di dare risposte chiare, se non certe, ai genitori chiamati a scegliere un modello scolastico vuoto (gennaio 2004) in attesa dell'approvazione dei necessari decreti.

Solo la professionalità dei docenti e la stima guadagnata da insegnanti e dirigenti nella quotidiana gestione della scuola, hanno evitato che venisse minata a fondo la fiducia dei cittadini nei confronti della scuola pubblica.

La distanza tra le affermazioni di principio e le condizioni poste alle scuole soprattutto in relazione alle risorse umane, ha generato malcontento tra i genitori: valga per tutti l'esempio dell'anticipo per la scuola dell'infanzia, sbandierato dagli organi di propaganda del Ministro, nei fatti reso impossibile dalla mancanza di spazi e di organico docenti.

Approvato il DM 59, per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare, la situazione è parsa delinearli in modo più chiaro; la discussione all'interno della scuola in cui opero, una direzione didattica, è uscita dal generico.

Compito del dirigente è divenuto quello di indirizzare il collegio, attraverso l'analisi della normativa e gli strumenti offerti dall'autonomia, verso scelte condivise che, valorizzando le esperienze in atto, introducessero nuovi elementi di qualità, nel rispetto dei vincoli normativi.

L'eccessiva prescrittività delle Indicazioni Nazionali (ben 634 gli obiettivi specifici inderogabili), soffoca l'autonomia progettuale.

Non è facile, tuttavia, trovare l'energia nel collegio perché i docenti si riappropriano degli spazi che l'autonomia attribuisce alle scuole in relazione all'organizzazione didattica. Il fatto che la maggior parte dei docenti non si riconosca nei nuovi indirizzi della riforma, avendo per anni investito in diverse ipotesi pedagogiche, non comporta immediatamente che si attivino

per approfondire le proprie ragioni e tradurle in proposte didattiche originali.

Lo scampato pericolo circa l'istituzione dal prossimo anno scolastico della figura del *tutor*, così come la sostanziale conferma dell'organico docenti, sembra aver tranquillizzato i più.

Il rischio che può correre la scuola è quello, non nuovo peraltro, che molti docenti, gattopardescamente, cambino tutto per non cambiare nulla.

Se non compete al ministro dare indicazioni sul modello organizzativo, compete alla scuola definire le modalità attraverso le quali attivare il coordinamento didattico, l'accompagnamento pedagogico, la relazione con la famiglia.

L'aumentata eterogeneità delle classi, determinata anche dall'anticipo, sollecita una attenta riflessione sugli elementi di flessibilità didattica: garantire una reale individualizzazione dei percorsi formativi (continuo a preferire individualizzazione a personalizzazione) significa approfondire l'analisi dei processi di apprendimento e lo studio di metodologie didattiche funzionali alle diverse tipologie di allievi. L'insistenza sulle attività di laboratorio presente nella riforma, fatta salva l'unità della classe, può indurre i docenti a ripensare il proprio modo di insegnare, facendo dell'allievo un protagonista attivo del proprio processo di crescita e di apprendimento.

Ritengo quindi importante incentivare la partecipazione alla formazione avviata dal DM 61 (informatica, inglese, nuovi processi formativi), in quanto una conoscenza più approfondita della legge è un passo, oltre che doveroso, utile per scuotere il collegio da un improduttivo torpore.

Ad oggi gli unici aspetti della riforma sui quali si è avviata una formazione di qualche interesse, riguardano l'inglese e l'informatica, peraltro già da anni oggetto di qualificata e diffusa pratica didattica nelle scuole italiane.

# Il processo di riforma del sistema di istruzione e formazione europeo

Mariangela Bocca

## Scuola e società: un rapporto da rifondare

In Italia l'a.s. 2003/04 è stato caratterizzato da un dibattito affollato e spesso confuso sulla riforma della scuola fatta dal MIUR. Per inquadrarlo entro confini più ampi di quelli nazionali è opportunamente arrivato nel marzo 2004 il 33° Convegno nazionale "Quale scuola per l'Europa: cultura, diritti, democrazia" promosso dal CIDI di Genova.

Traggo da lì alcune riflessioni sul fatto che dal 2000 tutta l'UE si è impegnata in un programma decennale, "Istruzione e formazione 2010", per riformulare in dimensione europea un patto fra la nuova scuola e la nuova società contemporanee. Fra la metà degli anni '80 e la metà dei '90 Delors e Cresson hanno chiamato l'attuale processo di trasformazione globale "società della conoscenza": le politiche neoliberiste sono infatti caratterizzate da una svolta linguistica dell'economia, poiché si è andata determinando una centralità crescente dei flussi d'informazione nei processi produttivi e nella creazione di valore; per questo si parla di economia della conoscenza e dell'informazione.

Contemporaneamente anche il mondo della scuola si trova di fronte a profondi mutamenti: per citarne solo alcuni, esso accoglie studenti mutati antropologicamente da mass-media, TV e Internet che sono strumenti e veicoli di percezione del mondo; l'esperienza spaziale e temporale connessa ai nuovi mezzi è molto diversa da quella delle generazioni precedenti; le forme della comunicazione sono nuovissime.

In questo orizzonte di senso così tra-

sformato la nozione di canone scolastico fissato dai Ministeri nazionali è considerata obsoleta e viene sostituita dal modello di curriculum fondato sulle modalità di funzionamento della mente che apprende e finalizzato allo sviluppo di competenze. Per inciso si ricorda che usare il termine "competenze" implica che esse vengono maturate individualmente, in contesti non solo formali come la scuola, ma anche in altri, non formali, e che questa maturazione si sviluppa, per così dire, dalla culla alla tomba (aspetto questo importante se si pensa alla velocità ed all'imprevedibilità dei cambiamenti nel mondo attuale: saper ricorrere ai saperi formalizzati per ripositionarsi all'occorrenza è fondamentale). Questi sono in estrema sintesi lo sfondo culturale ed il lessico connesso dell'UE.

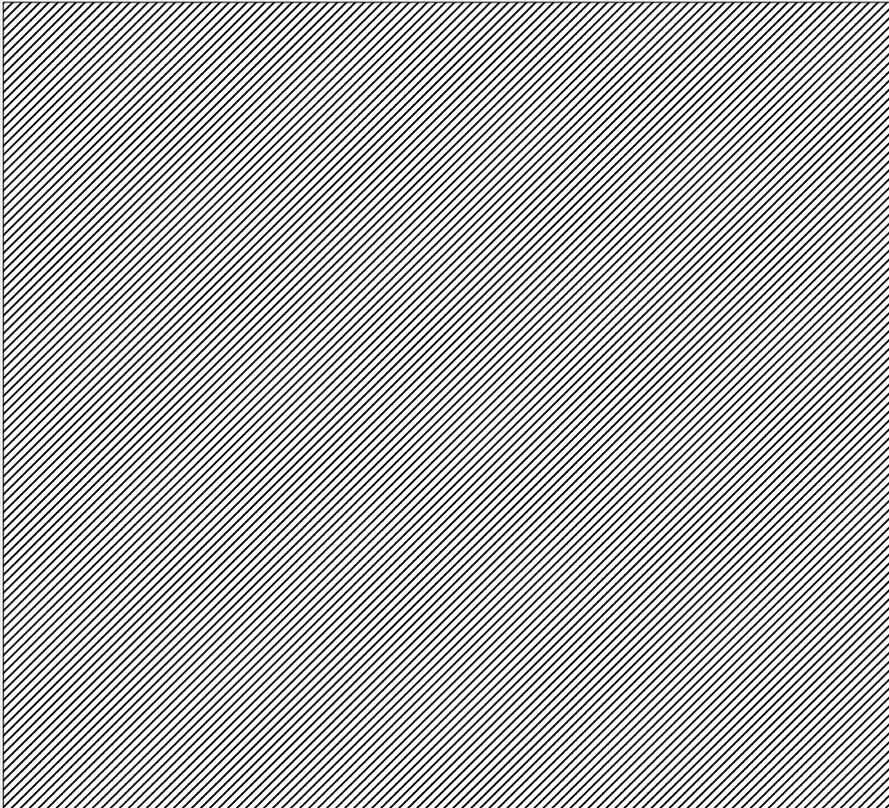
Voglio da ultimo ricordare che la democrazia di cui oggi si discute è intersoggettiva, policentrica e dialogica: tre caratteristiche che devono connotare anche la relazione scuola-società. C'è da chiedersi se oggi da noi la scuola non stia correndo il rischio per legge delega di essere confinata in un ruolo subalterno rispetto ad altri soggetti economici, sociali e politici: sussidiarietà ed integrazione sono aspetti da non perdere nemmeno per un attimo di vista. In questa scheda cerco di sintetizzare l'ottima ricostruzione cronologica del percorso di riforma seguito dall'UE preparata per il convegno del CIDI di Genova da Caterina Gammaldi e da Velia di Pietra.

## Lisbona 2000

Il Consiglio Europeo approva un obiettivo da conseguire entro il 2010: "...L'UE deve diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale". Di questo documento ufficiale UE sulla politica per l'istruzione e la formazione colpisce l'enfasi posta sugli aspetti econo-

mici, collegati anche al mondo del lavoro: ma nel convegno di Genova veniva ricordato che, benché l'Europa sia nata come progetto politico e non solo economico, è stata la via degli accordi economici, dalla CECA all'Euro, che ha fatto sempre da battistrada a processi di cooperazione e coesione più ampi e concreti. Nessuno pensa all'Europa come ad un polo esclusivamente economico nel mondo attuale: molti segnali indicano come essa tenda a porsi come polo democratico inclusivo, nel quale possano con-vivere tutte le diversità senza correre il rischio dell'omologazione. Se si vuole andare verso la costruzione di un'UE democraticamente caratterizzata come *agorà*, cioè come luogo in cui ricomporre gli interessi, allora bisogna pensare le istituzioni come regolatrici di rapporti attivi ed in movimento ed affermare il diritto di tutti alla conoscenza ed alla condivisione degli assi culturali portanti.

Per sviluppare le condizioni della cittadinanza democratica attiva, la scuola è centrale perché può contribuire sostanziosamente al miglioramento della qualità della vita, di cui gli aspetti economici sono solo una parte. Nell'anno successivo a Stoccolma il Consiglio Europeo articola l'obiettivo di Lisbona in tre obiettivi strategici: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione in Europa; facilitare a tutti l'accesso ai detti sistemi; aprire il sistema di istruzione e formazione al resto del mondo. Ancora nel 2001 vengono indicati cinque principi, tra cui il *Long life learning*, ai quali ispirarsi nel percorso di riforma; viene altresì adottato il metodo aperto di coordinamento, che consiste nel condividere obiettivi comuni di lungo periodo e nell'incontrarsi periodicamente per monitorare il successo, o meno, dei percorsi che ogni Stato nazionale liberamente ed indipendentemente dagli altri stabilisce di seguire per arrivare agli obiettivi comuni entro i tempi stabiliti (2010 in questo caso). E' chiaro che questo metodo cerca di superare un'altra questione



molto accesa, quella dell'interazione fra diritto nazionale e diritto internazionale, particolarmente spinoso se si parla di formazione, cioè di identità.

### Barcellona 2002

Viene indicato un programma di lavoro in cui l'attenzione comincia a spostarsi, sotto la spinta di diverse critiche, dalla prospettiva dell'"occupabilità" connessa all'istruzione e formazione a quella della "cultura", mantenendo particolare enfasi sulle capacità di apprendimento permanenti. Nel programma ognuno dei tre obiettivi strategici di Stoccolma viene articolato in tredici obiettivi specifici, che coprono vari tipi e livelli di istruzione e formazione, formali e non formali. Ad esempio: sviluppare le competenze per la società della conoscenza; garantire a tutti l'accesso alle TIC; incoraggiare a intraprendere studi scientifici e tecnici; creare un ambiente aperto per l'apprendimento; accrescere l'attrattiva per lo studio; sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale; aumentare la mobilità e gli scambi; rafforzare la cooperazione europea.

I testi completi si possono trovare all'interno del sito [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_fi.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_fi.pdf)

### Bruxelles 2003

Si comincia a lavorare su percorsi parziali, monitorando nel concreto la possibilità di raggiungere gli obiettivi comuni entro il 2010.

Si stabiliscono in particolare otto competenze-chiave, con riferimento all'indagine PISA del 2000: comunicare nella lingua madre ed in lingua straniera; matematica di base; scienze e tecnologia; imparare ad imparare; competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche; disponibilità al cambiamento; consapevolezza culturale. Si sta discutendo se introdurre una nona: dimensione europea. Ogni competenza è articolata in uno stesso modo: definizione, conoscenze, abilità e atteggiamenti collegati, per facilitare il confronto fra esiti di paesi diversi sulla base di convenzioni comuni.

Voglio sottolineare che non si parla assolutamente più di "profili professionali", non solo perché oggi il mondo del lavoro chiede flessibilità, versatilità e polifunzionalità per rispondere rapidamente alle oscillazioni del mercato, ma anche perché le competenze di cittadinanza democratica attiva non si esauriscono certo nel campo del mercato del lavoro.

In particolare la competenza "Imprenditorialità" (che ho indicato come

"disponibilità al cambiamento") nell'articolazione richiama anche capacità collegate ai progetti di vita di ciascuno.

### Considerazioni sull'evoluzione del processo di riforma europeo

Alcuni concetti della riforma scolastica sono ormai dati per acquisiti: il modello curricolare fondato sull'apprendimento e le competenze per la vita.

Si sta facendo strada il principio che nel sistema complesso di istruzione e formazione la scuola non è tanto funzionale al mercato del lavoro, quanto attenta all'evoluzione sociale, di cui il lavoro è solo un aspetto (cultura nuova del lavoro su scala mondiale, piuttosto); per questo si parla di saperi di cittadinanza e di dialogo.

La scuola, attraverso le competenze, si apre all'integrazione con i settori informali, cosa che la obbliga a ridefinire i propri ruoli e compiti centralissimi formativi di accompagnamento e valorizzazione dei percorsi scolastici di tutti e di ciascuno.

Il diritto di tutti alla conoscenza e alla cultura, alla capacità di elaborare soddisfacenti progetti di vita spinge la scuola a potenziarsi nella direzione dello sviluppo dell'autostima, dell'apprendimento e della metacognizione, della motivazione ad apprendere ed alla legittimazione sociale dei saperi, nella costruzione di percorsi coerenti, verticali, graduali e ricorrenti.

D'altro canto però nel convegno di Genova è emerso dalle narrazioni di esperienze di riforma di altre nazioni che in Europa si pensa la via dell'istruzione e formazione in almeno 2 modi: un modello più integrato fra istruzione e formazione ed uno progressivamente più selettivo, che possiamo definire "doppio canale", malgrado passerelle/scivoli e altri dispositivi consimili. Come si stia orientando il MIUR italiano si evince inequivocabilmente confrontando le bozze dei profili e dei saperi disciplinari dei licei e dei percorsi regionali, per non parlare dell'esclusione dall'accesso all'università per il secondo canale, ecc.

La partita dell'orientamento (in particolare nell'ultimo anno della primaria) e della valutazione (tutor e gestione di diversi tipi di portfolio) non è dunque una questione di puro aggiornamento tecnico, ma ha fondamentali implicazioni squisitamente politiche e sociali.



# I RAGAZZI DICONO NO ALLO SFRUTTAMENTO DEL LAVORO MINORILE

16 lavori collettivi da altrettante classi elementari, 250 elaborati dagli studenti delle scuole medie e 52 da quelli delle superiori, 40 scuole coinvolte in tutta Italia!

Con questo successo, al di là delle nostre aspettative, si è concluso il Concorso lanciato nell'autunno 2003 da Cres e Mani Tese per scegliere la delegazione di studenti italiani che ha partecipato attivamente al **Children's World Congress on Child Labour** che si è tenuto a Firenze dal 10 al 13 maggio 2004.

Dopo una lunga analisi di disegni, lettere alle autorità, epistolari immaginari, testimonianze, brevi saggi e un difficile lavoro di selezione, la Delegazione è risultata composta da: **Classi Quinte** del II Ist. Comprensivo, Plesso Manzoni, Brescia, **Marlon Guerrini** (Civica Sc. Manzoni, Milano), **Lisa Novello** (SMS Leonardo da Vinci, Mirano - VE), **Vittorio Dini** e **Niccolò Tanzini** (Ist. Comprensivo Sacchetti, San Miniato - PI), **Rosa Giannetto** (Liceo Sc. Leonardo, Giarre - CT), **Sara Di Lorenzo** (Liceo Majorana, Torino), **Emanuela Vignolo** (IPSIA Fermi, Alessandria), **Chiara Zamana** (ITG Bernini, Rovigo).

A Firenze questi ragazzi hanno potuto confrontarsi con coetanei provenienti da tutti i continenti, ascoltare esperienze toccanti, sperimentare la volontà di riscatto e di impegno sociale di quanti sono riusciti a liberarsi dallo sfruttamento. Tutti insieme hanno scritto la Dichiarazione Finale che si apre con le parole **"Noi siamo il presente, la nostra voce è il futuro"** e si rivolge agli adulti con tono severo: molti ragazzi *"stanno perdendo la fiducia nei governi a causa delle loro vuote promesse. I governi hanno fatto molte promesse per porre fine al lavoro minorile attraverso l'istruzione e migliori servizi sociali. Ma non agiscono... abbiamo molte richieste per i governi... ribadiremo nostro impegno e il nostro ruolo nel porre fine al lavoro minorile... dobbiamo promuovere iniziative per diffondere la consapevolezza riguardo al lavoro minorile nelle nostre comunità e nei nostri villaggi. Ci dobbiamo educare reciprocamente riguardo al lavoro minorile, da bambino a bambino, per promuovere la partecipazione dei bambini."*

Una selezione dei lavori esaminati è consultabile sul sito di Mani Tese: [www.manitese.it/cres/gmccres/concorsoGMO4.html](http://www.manitese.it/cres/gmccres/concorsoGMO4.html)



## TESTI DI SUPPORTO

### Moschee inquiete

di Paolo Branca

Tradizionalisti, innovatori, fondamentalisti nella cultura islamica.

*Il Mulino, 2003.*

a cura di Elisabetta Assorbi

Oggi, dopo l'evento dell'11 settembre 2001 e le recenti guerre in Iraq e Afghanistan, è più facile dare credito alle tesi di Samuel Huntington che già nel 1997 parlava di "scontro di civiltà" (occidentale e Islamica, naturalmente), nude e crudamente contrapposte, senza concessioni. Finalmente, la lettura del prezioso saggio di Paolo Branca fa chiarezza sul polimorfo universo dell'Islam oggi, distinguendo in modo assai preciso tra le varie posizioni (come recita il sottotitolo), ciò che Huntington invece contrapponeva come un monoblocco all'Occidente: vi viene spiegato il travaglio intellettuale e non solo politico e religioso che si sta svolgendo nel mondo Islamico e che viene considerato immeritabilmente solo come effetto del fondamentalismo, spesso identificato sbrigativamente con il terrorismo.

I chiarimenti concettuali sono illuminanti; l'A. cita moltissimi critici e autori d'ogni provenienza per le definizioni dei moderni movimenti musulmani, notando che i termini "fondamentalismo", usato nella pubblicistica inglese, ed "integralismo", usato in Francia, sono in realtà espressioni trasferite al mondo Islamico, ma nate per interpretare precisi momenti della storia del cattolicesimo: il primo fu coniato all'inizio del Novecento per definire alcune Chiese protestanti; il secondo è legato al principio dell'autorità docente del magistero ecclesiastico, quindi improprio se usato per la religione di Maometto, che nega un'unica autorità religiosa suprema.

I movimenti Islamici radicali desiderano qualificarsi, ma con una definizione che ne risalti non tanto la fede come fatto personale, quanto la loro adesione a un sistema religioso **totalizzante**. L'espressione "Islamismo radicale", adottata dallo storico Bruno Etienne nel 1988, è forse la più opportuna, perché ne segnala la caratteristica rivoluzionaria: nega sì la tradizione oggi esistente, ma ideologizza una concezione della tradizione alla quale tornare solo per quanto riguarda il legame tra politica e religione, considerandolo addirittura più saldo di quanto lo abbia-



no considerato i giuristi.

Oggi la contrapposizione storica tra sunniti e sciiti, nata dopo la morte del Profeta, appare ridimensionata di fronte ad una specie di guerra civile tra musulmani che si esprimono in modi diversi o opposti tra loro rispetto al mondo occidentale, perché è proprio qui il problema: nel modo di porsi dei *muslims* nei confronti del nostro modello culturale.

*"E' infatti l'atteggiamento che istituzioni e gruppi dissidenti assumono verso l'Occidente e verso quanto esso rappresenta, a determinare la loro collocazione e... persino la loro definizione si inserisce in un quadro concettuale e in una terminologia occidentale"* (pag. 26).

L'A. nota inoltre che questo problema accomuna nello stesso disagio tutte le civiltà non occidentali.

Il secondo capitolo, *"Tra miti e realtà"*, serve al Nostro per spiegare con dovizia e ampiezza di citazioni, come il radicalismo tenti di risolvere in ogni modo il confronto tra la propria identità e il mondo occidentale in favore della prima, per realizzare una concezione del mondo in forma completa (integrale, appunto). **Paradosalmente**, è accettato un quadro del progresso di tipo illuministico, attraverso la razionalizzazione: con l'Occidente si deve sempre fare i conti! In fondo l'Islam è spesso ostaggio dei moderni governi che l'utilizzano per la propria legittimazione; non è certo una civiltà che resiste ripe-

gata su se stessa, anzi; il riferimento al passato per recuperarne i comportamenti, è solo un'immagine di esso, che viene ricostruita in funzione della situazione presente.

La questione della mancata separazione tra sfera spirituale e sfera temporale, luogo comune relativo all'Islam, è una semplificazione pregiudizievole nei confronti della complessità del mondo musulmano, legata alla prima comunità dei credenti. In effetti, se nella società tradizionale l'ordine sociale e politico ricevette legittimazione dalla religione, nell'Islam dei secoli successivi ogni conflitto, di qualunque tipo fosse, prese sempre forma di movimento religioso. La legittimità del potere fece superare il particolarismo beduino e, da allora, fu un'alternanza tra le ragioni dell'unità ( sancita anche dal concetto di "Umma" o Comunità dei credenti) e le ragioni della divisione.

L'Autore insiste molto sull'immagine del **mosaico**, per descrivere l'Islam, che è sì arabo con una sorta di diritto di primogenitura, ma anche persiano, turco, indo-pachistano, dell'Estremo Oriente, sub sahariano. In un quadro così poliedrico, restano comunque due elementi forti di coesione: la mentalità, legata alla tradizione e la visione del mondo, caratterizzata dall'atteggiamento religioso, aspetti che l'immaginario occidentale legge come antitetici ai principi del progresso e che creano il pregiudizio di "inciviltà".

Di contro, nel capitolo *"Le molte facce della mezzaluna"*, si elencano storicamente spiegandoli, tutti i tentativi non solo di modernizzare l'Islam, ma anche quelli forse più pericolosi per i loro effetti, di "Islamizzare" la modernità, come ha affermato B.Etienne, citato dal Nostro ("L'Islamismo radicale", Milano 1988, pagg.94 ss.).

L'A. passa in rassegna le idee del wahhabitismo, cioè il puritanesimo arabo del '700; del movimento cirenaico dei Senoussi, nonché l'enorme problema della *diglossia*, cioè della differenza tra lingua scritta e lingua parlata, molto sentito perché collegato con la questione dell'argomentare i testi e di come interpretare il Corano.

Fra innovatori di fine '800, dissidenti della metà degli Anni '20 e restauratori, tra i quali il famoso movimento egiziano dei Fratelli Musulmani, si intravedono posizioni articolate soprattutto dal punto di vista della vocazione politica, che rifiutano la fede come fatto individuale, fino al pensiero del leader iraniano M. Khatami, che appare, tra i tanti, piuttosto aperto.

L'evoluzione politica, di cui si occupa il quarto capitolo, parte dal nazionalismo,

concetto largamente di matrice occidentale e, attraverso l'analisi delle lotte di liberazione nazionale, spiega la nascita del socialismo nasseriano in Egitto e la politicizzazione dell'Islam nel '900. Branca non evita di constatare che la frustrazione per la mancata realizzazione degli obiettivi, sia del nazionalismo sia del socialismo, ha portato infine anche alla lotta armata esasperata, finalizzata alla presa del potere.

Posizioni critiche e innovative di pensatori contemporanei come il radicale egi-

ziano Hasan Hanafi, il dotto comunicatore dell'emittente al-Jazeera, Yûsuf al Qaradawi, gli iraniani M. Khatami e Abdolkarim Soroush sono espone per dimostrare tutto lo sforzo di rinnovamento e, talvolta, la volontà d'integrazione e non solo d'opposizione, come nel caso degli articoli di Tariq Ramadan, geniale interprete Islamico, ma anche terzomondista.

Leggere un suo testo nel quale afferma che *"...la vera integrazione in una società aperta come quella europea altro non*

*è che un'integrazione dell'interiorità. Questa è la nostra sfida. E i musulmani non devono assolutamente scambiare i mezzi con i fini...";* apre certamente spiragli di speranza.

L'A. afferma che il lavoro svolto, divulgativo e non specialistico, colleziona più punti interrogativi che certezze; mi sembra in ogni modo molto utile perché, con la sua ambizione chiarificatrice, contrasta la mole di banalità e di incompletezze che sull'Islam si sentono e si leggono attualmente nei media europei.

## NARRATIVA

# Voci dalla Palestina

Suad Amiry

**Sharon e mia suocera – Diari di guerra da Ramallah, Palestina**  
Feltrinelli, Milano 2003

Alessandra Antonelli

**Sposata a un palestinese - Vivere nella terra dell'intifada**  
Ed. Paoline, Milano 2003

a cura di Dunia Martinoli

Entrambi questi libri trattano della vita quotidiana nella Palestina occupata di questi ultimi anni, da quando è scoppiata la seconda intifada.

L'autrice del primo, Suad Amiry, è un architetto palestinese che vive col marito a Ramallah; Alessandra Antonelli è una giornalista italiana sposata a un palestinese, madre di due gemelli, anch'essa vive a Ramallah: entrambe descrivono, fra l'altro, la loro esperienza durante il lungo coprifuoco imposto dal governo israeliano nella primavera 2002, ma anche le difficoltà e i disagi quotidiani di chi è costretto a fare ore di coda ai *checkpoint*, di chi deve affrontare ogni giorno regole diverse riguardo ai permessi necessari per ogni più piccolo spostamento, per non parlare di chi deve subire le perquisizioni in casa, spesso con gratuito sfondamento della porta o schiacciamento delle automobili parcheggiate fuori di casa, furti di soldi, cellulari, dispositivi elettronici, o di chi si vede la casa distrutta, gli ulivi divelti, le terre confiscate, i familiari o i vicini arrestati o ammazzati.

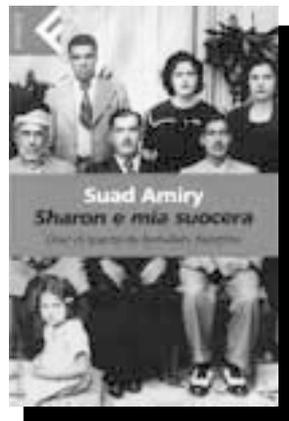
Un'altra particolarità accomuna questi due libri: il primo, "Sharon e mia suocera", è dedicato dall'autrice a Luisa Morgantini, europarlamentare e promotrice delle Donne in nero, conosciuta da Suad Amiry in Palestina durante le innumerevoli iniziative in favore della pace e per la difesa dei diritti umani; il secondo inve-



ce, "Sposata a un palestinese", presenta una introduzione della stessa Luisa Morgantini, che ha conosciuto l'autrice, Alessandra Antonelli, in Palestina ed ha vissuto lei stessa molte delle esperienze descritte in questo testo.

## SHARON E MIA SUOCERA

Si tratta di un piccolo libro molto agile e piacevole da leggere. L'autrice ci presenta dei brani dei suoi diari, scritti principalmente come terapia per scaricare la tensione durante il lungo coprifuoco del 2002 a Ramallah. Dai suoi racconti emerge il suo atteggiamento ironico e a volte volutamente provocatorio nei confronti degli occupanti israeliani e delle loro assurde regole, imposte per ostacolare ogni spostamento ed ogni possibilità di una normale vita quotidiana nella Palestina occupata, ma emerge anche la sua paura, quando ad esempio tenta di andare a prendere la suocera intrappolata, a causa del coprifuoco, nella sua casa vicinissima al quartier generale di Arafat, rimasta da giorni senza elettricità, acqua, telefono. Da questa convivenza forzata con la suocera prende spunto l'ironica osservazio-



ne dell'autrice: *"Forse un giorno riuscirò a perdonarvi di averci tenuti sotto coprifuoco per trentaquattro giorni consecutivi, ma non riuscirò mai a mandare giù che ci abbiate costretti a vivere con mia suocera per quelli che, allora, ci sono sembrati trentaquattro anni"*.

Suad, nata a Damasco da madre siriana e padre palestinese, vissuta ad Amman e spostata in seguito in altre città per proseguire gli studi, non ha mai visto la casa paterna di Giaffa, che la sua famiglia ha dovuto abbandonare nel '48, quando lei non era ancora nata. Ricorda però il racconto di suo padre, di quando nel '68 era tornato per rivedere la casa: *"Era da un mese che, in previsione di quella visita, mi esercitavo a tenere a freno le emozioni e, ancor più, le mie reazioni. Le emozioni o le reazioni normali non erano consentite. Tutto doveva essere assolutamente sotto controllo"*. Ma la famiglia ebrea che vi abitava non l'aveva fatto entrare, si erano così spaventati che gli avevano chiuso la porta in faccia. Lui voleva solo visitare la casa, vedere quali mobili fossero rimasti, rivedere i suoi libri. La sola cosa che avrebbe chiesto sarebbe stata la fotografia di sua madre, sempre che fosse ancora appesa al suo posto. In seguito a questa delusione il padre fu così depresso che *"per giorni e giorni nessuno era riuscito a rivolgergli la parola"*.

Come non ricordare il libro di Kanafani *"Ritorno ad Haifa"* che descrive proprio il ritorno di una coppia di palestinesi alla loro vecchia casa, ora abitata da una famiglia ebrea immigrata, che aveva adottato il loro bimbo, abbandonato nel tram-busto della fuga improvvisa e senza possibilità di ritorno, ora trasformato in un "soldato israeliano".

Altri ricordi portano l'autrice agli anni della sua infanzia, alle estati passate a

Damasco dalle zie con il fratello e le due sorelle, oppure a Beirut da altri parenti, a quando il padre li portava alla pasticceria Zalatio, nella città vecchia di Gerusalemme.

Ma certamente le pagine che colpiscono maggiormente sono quelle in cui Suad descrive con tanta ironia il suo quartiere e i suoi vicini o quando ci racconta le sue risposte impertinenti e surreali all'addetto alla sicurezza dell'aeroporto di Tel Aviv "E cosa faceva a Londra?" "Andavo a ballare", rischiando per questo di essere arrestata.

## SPOSATA A UN PALESTINESE

Alessandra Antonelli ci descrive le difficoltà della vita in Palestina, a cominciare dalle distinzioni dei colori nelle targhe automobilistiche e nelle carte d'identità: gialle le targhe israeliane, verdi quelle palestinesi (per le quali è vietato entrare in Israele, avvicinarsi agli insediamenti ebraici, che sorgono nel bel mezzo dei territori palestinesi, viaggiare sulle strade riservate ai coloni), rosso lo sfondo delle foto tessera dei documenti palestinesi così che possano essere riconosciuti a colpo d'occhio. E ancora: "Carte d'identità verdi per Gaza, arancioni per la Cisgiordania, azzurre per Gerusalemme. Un colore, un luogo. Un luogo, un permesso. Se il colore il luogo e il permesso non coincidono si rischia l'arresto."

Ma ancora, prima di tutto, come viene identificata questa terra? "La Palestina, politicamente 'Territori Autonomi Palestinesi', geograficamente 'Cisgiordania' e 'Striscia di Gaza', è una sorta di 'isola che non c'è', ma al contrario: per esserci c'è, con i suoi milioni di abitanti, le sue case, le sue terre e le sue tradizioni. Però non c'è, negli atlanti, nelle mappe, nella lista delle nazioni riconosciute. Lo avevamo dolorosamente sperimentato nel disperato tentativo di riempire moduli e questionari in Italia. [...] La Palestina per gli informatizzati uffici anagrafici e civili italiani non esiste. Niente Palestina, niente codice corrispondente, niente certificato. O sei un palestinese che si è guadagnato con una diaspora iniziata da oltre cinquant'anni un'altra cittadinanza, o sei un palestinese che ha un lasciapassare rilasciato dalla Cisgiordania, o non sei"

L'autrice ci racconta dell'occupazione di Ramallah da parte dei carri armati israeliani, dei bombardamenti proprio accanto a dove lei vive col marito e i figli (vicino al quartier generale di Arafat), delle esecuzioni mirate, del coprifuoco, dell'emergenza acqua e immondizia, di come si possa arrivare a rischiare la vita per procurarsi un po' d'acqua nonostante il coprifuoco, delle "vie crucis" cui la popolazione è costretta a sottostare ai checkpoint. "Attraversare al-Ram per entrare a Gerusalemme voleva dire code lunghissime, controlli, ritiro documenti, per qualcuno l'arresto. I tassisti l'hanno presa più alla larga, giravano intorno al checkpoint e rientravano sulla strada principale dopo il blocco. Se ne sono ac-

corti: hanno piazzato macigni di pietra allo sbocco di quelle stradine laterali. I tassisti hanno provato ancora più a monte. Se ne sono accorti: hanno sbarrato le strade con cubi di cemento e posti di blocco volanti... Finita ogni possibilità lungo le strade si è passati ai campi. Se ne sono accorti: hanno scavato fossi, alzato barriere, abbattuto alberi. E messo nuovi checkpoint [...] Ma tutti continuano ad andare. Nessuno si ferma perché fermarsi vuol dire non poter vivere. Qualcuno non ce la fa - ed esplose."

...Ala'a, un esile bambino di sei anni...da grande vuol fare il kamikaze. Mi spiega che non fa niente se la testa vola verso il cielo e la pancia si rompe tutta perché poi, dopo, i bambini non avranno più paura."

Ma nonostante tutto, nonostante l'autrice si renda conto che a volte qualche problema venga superato proprio grazie al privilegio di essere italiana, in seguito

all'ennesimo sopruso che le impedisce inspiegabilmente di andare in vacanza in Italia con i bambini (nati in Italia, cittadini italiani) alla fine sembra desistere: "Preparo le valige verso un futuro prossimo che mi porterà ad Amman...Penso a chi non ha scelta e a tutti quelli che come noi hanno una professionalità spendibile all'estero e se ne vanno. Se ne vanno medici, ingegneri, architetti, economisti e intellettuali. E non riesco a non sentirmi piccola ed egoista davanti a questi ragazzini che restano, e che ancora ridono portando sui carrettini sgangherati quanto le loro giornate valige, bagagli, casse di frutta, da una parte all'altra del checkpoint di Qalandia"

Alla fine l'autrice si chiede se c'è un futuro da guardare, da sognare, da costruire per loro e anche noi ce lo chiediamo: la situazione sembra essere sempre più tragica, ma noi non vorremmo smettere di sperare.

# La stella di Algeri

di Aziz Chouaki

Edizioni e/o, Roma 2003

a cura di Gianluca Bocchinuso

Lo sfondo storico-narrativo di questo interessante romanzo è da ricercare nelle dure vicende socio-politiche e religiose che hanno portato all'indipendenza dell'Algeria dalla Francia e alla nascita di un precario stato libero, sempre in bilico tra democratizzazione e fondamentalismo, tra riformismo e reazione.

Infatti, nelle pagine di Aziz Chouaki, scrittore algerino che da più di dieci anni vive in Francia, si respira la vibrante e drammatica traversa che ha condizionato tragicamente il rapporto tra Francia e Algeria, soprattutto dalla fine della seconda guerra mondiale. L'escalation militare francese, mirante a conservare per il paese africano lo status di "territorio nazionale d'oltremare" seppur di rango minore, ha trovato il suo epilogo nel referendum del primo luglio 1962 che ha sancito la volontà dell'Algeria di diventare uno stato arabo indipendente, sulla base degli accordi di Evian che, tra l'altro, stabilivano l'autonomia del paese arabo, il mantenimento delle forze armate francesi, nuovi accordi economici, un'intesa sullo sfruttamento comune del petrolio del Sahara. Questa data, però, non apre la strada della piena libertà per la città di Algeri e per tutto il paese: lo stesso FLN (il Fronte di liberazione nazionale, artefice delle trattative con il presidente De Gaulle dal 1961) nel 1963 viene riconosciuto come il solo partito legale e abbandonato progressivamente i principi di libertà e di democrazia.

Su tali basi, la storia di Moussa, la stella d'Algeri, ci porta fino ai nostri giorni, gli anni ottanta e novanta che, tra crisi,



terrorismo, fondamentalismo, contraddizioni sociali e politiche, disegnano una realtà priva di sbocchi e di speranze, soprattutto per giovani come il protagonista, vogliosi di sfondare nel mondo della musica, sull'esempio degli idoli americani, a partire da Michael Jackson. Moussa incarna la speranza del ragazzo innamorato della musica che sogna il suo momento, in un tessuto sociale diviso fatalmente tra chi vede in quest'arte il peccato e chi invece vuole coniugare l'Islam con il volto normale della democrazia e quindi della musica e delle idee libere.

Le pagine di Chouaki sono molto sofferse. Dalla descrizione delle contraddizioni di Algeri emerge come in un unico blocco l'impossibilità per ognuno di riuscire a cucirsi addosso un futuro normale, pieno di soddisfazioni e di progetti. Dalle vicende di Moussa e dei suoi amici musicisti non viene fuori solo la precarietà di chi ha scelto strade difficili per vivere e per trovare il proprio successo: è palestese

## SCREAM - stop al lavoro minorile

a cura di Rita Di Gregorio

anche la differenza del musulmano che, pur rimanendo fedele alla sua storia, alla sua religione e al suo paese, non vuole essere estraniato da tutta un'altra parte del mondo, fatta di esperienze diverse e modi di vivere differenti. Ed ecco, quindi, che la vita del protagonista si complica: il sottobosco urbano di ipocrisie, affaristi, fondamentalisti, prostituzione, droga, alcool, invidie, precarizzazione lo avvolgono in una spirale costante che finisce per soffocarlo in un vortice senza fine.

Moussa, dopo i successi iniziali per locali notturni più o meno leciti, non trova più la propria strada. La sua sembra una parabola già segnata: il giovane che vuole "ribellarsi" con la musica ad una realtà che lo risucchia immancabilmente nei suoi tumulti e nelle sue asperità. Moussa "l'occidentale", un futuro da rock star, s'ingincocchia ad un destino che non aveva pensato quando fissava sognante i poster di Michael Jackson: la vita l'ha cambiato, il filo rosso delle sue vicende personali e generali del suo paese l'hanno ricondotto nel binario di una realtà troppo diversa, miope e chiusa per camminare con le proprie gambe verso un futuro migliore e libero.

Lungo segmenti di storia drammatica Moussa diventa un vinto della vita e dei propri sogni: lascia per strada la musica e la genuinità di chi vuole arrivare al successo.

Le contingenze gli macchiano le mani di sangue e tutto il suo mondo cambia. Moussa, la *stella d'Algeri*, diventa *Nuor*, la luce, il nome di battaglia del suo essere diventato interprete dell'Islam, quello più estremo e fondamentalista. Dalle carceri alla macchia, *Nuor* è sempre protagonista.

La sua stella, religiosa ed integralista, brilla nel firmamento del GIA (Gruppi islamici armati), formazioni che negli anni Novanta si sono macchiate in Algeria dell'assassinio di giornalisti, intellettuali, professionisti, riformisti, popolazione civile. Un *vulnus* per il paese.

E siamo piombati ai giorni nostri, lungo la storia fragile iniziata nel 1962 e continuata per decine di anni.

Il sole rimane all'orizzonte, stretto tra nuvole di fumo e sangue, senza possibilità di dare luce e forza cangiante. Eppure il messaggio di Chouaki non è negativo: è stimolo al coraggio e alla determinazione, attraverso uno spaccato di vita e di società che può certamente regalare una possibilità di riscatto ad intere popolazioni.

La linea di demarcazione che oggi attraversa il mondo occidentale - o almeno parte di esso - e il mondo arabo non riesce a cogliere la voglia di cambiare di personaggi come Moussa.

Ignorati dalla vita, dai sogni, dalla realtà in cui vivono sono costretti a ripiegare su se stessi fino ad essere completamente soggiogati dagli eventi che possono farsi anche tragici e drammatici. La speranza sta proprio nel cogliere questi flebili segnali: animarli e farli emergere fuori dal pantano dell'indifferenza. E anche così la democrazia riesce a mettere le sue radici e cambiare cambiando.

L'ILO, Agenzia delle Nazioni Unite per il mondo del lavoro e per la promozione della giustizia sociale, nel 1992 ha lanciato il programma speciale IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labour) per aiutare gli Stati nella lotta contro il lavoro minorile, attraverso programmi educativi e campagne di sensibilizzazione.

Diffondere una maggiore consapevolezza del fenomeno del lavoro minorile all'interno delle comunità è l'obiettivo fondamentale del programma IPEC che, attualmente, vede coinvolti 75 paesi in tutto il mondo.

Il programma rivolge la maggioranza degli sforzi e delle risorse ai paesi poveri per attivare politiche, iniziative e strategie nazionali volte alla riduzione della povertà e quindi all'eliminazione delle forme peggiori dello sfruttamento del lavoro minorile. Ma, com'è giusto che sia in un mondo così interconnesso, si preoccupa di promuovere educazione e consapevolezza - sensibilizzazione e istruzione - anche nei paesi del Nord, peraltro non immuni dallo sfruttamento dei minori.

Per eliminare il lavoro minorile è necessario cambiare i comportamenti umani di base; occorre modificare alcuni atteggiamenti diffusi, caratterizzati da ignoranza, sottovalutazione, indifferenza o senso d'impotenza rispetto al problema. A questo scopo nel 2002, all'interno del programma IPEC, è stato realizzato un Pacchetto di sussidi didattici denominato SCREAM, - Stop al Lavoro Minorile. SCREAM è l'acronimo inglese per "Sostenere i diritti dei bambini attraverso l'educazione, l'arte e i media". L'iniziativa ha l'intento di coinvolgere emotivamente e attivamente i giovani affinché acquisiscano le informazioni, le conoscenze e le abilità operative/organizzative necessarie, spendibili sul territorio e capaci di produrre cambiamenti nei comportamenti sociali.

Il Pacchetto educativo è stato realizzato con il supporto e l'impegno individuale e di gruppo di molti (esperti, studiosi, educatori, docenti, studenti, a livello internazionale); la fase della sperimentazione del progetto è stata usata per la produzione di un video didattico, pensato proprio per dare un sostegno agli educatori e ai gruppi che decidano di farvi ricorso.



### Struttura, contenuti, metodologia

Il Kit è composto da 14 moduli didattici, numero questo che è destinato ad aumentare poiché l'IPEC ha deciso di aggiornare e rivisitare ciclicamente il pacchetto, sulla base di suggerimenti e proposte degli educatori (animatori di gruppi/insegnanti) che vorranno sperimentarlo, creare nuovi moduli o sviluppare ulteriormente quelli già esistenti.

Ciascun modulo contiene una sintesi del contenuto, un **obiettivo**, un **risultato** auspicato il **tempo di realizzazione** consigliato, la **preparazione** - ciò che va fatto prima - **l'assistenza esterna** - possibilità di avvalersi dell'assistenza di qualche esperto - la descrizione delle **attività specifiche**, della **metodologia** e della **gestione del gruppo** e una sezione conclusiva di **valutazione e seguito** del percorso.

I percorsi didattici sono incentrati sul ricorso alle arti - visive, letterarie e dello spettacolo - e ai mezzi di comunicazione, sull'organizzazione di campagne di sensibilizzazione e sulla creazione e mantenimento di reti regionali, nazionali e internazionali tra i gruppi e i singoli individui. Propongono una metodologia attiva, il lavoro di gruppo - cooperativo e interdisciplinare - e l'esercizio e lo sviluppo di diverse abilità - relazionali e tecniche: la drammatizzazione, il teatro, le riprese video, il sondaggio, l'intervista, il reperimento e trattamento dei dati, l'allestimento di mostre, l'organizzazione di assemblee con il coinvolgimento di media, organizzazioni e istituzioni locali e nazio-

nali. Se opportunamente attuati, possono avviare un processo di integrazione e educazione della comunità, mettendo i giovani nella condizione di assumersi il ruolo di agenti di mobilitazione per il cambiamento della società.

L'educazione tra pari è un altro degli obiettivi di questi moduli, metodo che, alla verifica, si è rivelato il modo più efficace per raggiungere i giovani e convincerli dell'oltraggio morale - la violazione dei diritti - che deriva dallo sfruttamento che essi stessi o i loro coetanei di altri paesi sono costretti a subire.

### Utilizzazione dei moduli

I moduli sono estremamente flessibili, possono adattarsi ad ogni contesto culturale o geografico, alle diverse realtà nazionali e locali e all'interno di ogni tipo di insegnamento, formale e non; sono principalmente diretti agli adolescenti ma, se adeguatamente rielaborati, possono essere utilizzati in ogni livello d'istruzione, dalle elementari all'istruzione degli adulti. Essendo sostanzialmente autonomi - pur se ricchi di rimandi per agevolare gli approfondimenti e la messa in relazioni delle informazioni - è possibile realizzare anche un solo modulo; a seconda del tempo, delle risorse, dell'ambiente in cui si opera - settore dell'educazione formale o informale - si possono scegliere i moduli più adatti alle esigenze e alla situazione del gruppo e, a limite, svolgere solo una parte degli esercizi proposti da ciascun modulo.

Il piano di attuazione di ciascun modulo rappresenta un metodo dinamico per avviare un processo di apprendimento e di presa d'atto del problema del lavoro minorile, il fatto cioè che sia invisibile e che l'opinione pubblica tenda ad ignorarlo per varie ragioni.

### Materiali del Pacchetto SCREAM:

- 14 moduli educativi (consultabili e scaricabili gratuitamente dal sito dell'ILO);

- 1 Guida alla realizzazione dei moduli: (descrizione dettagliata delle attività - dati, informazioni e concetti ripresi in ogni modulo);

- 1 catalogo fotografico IPEC su CD-ROM: (un centinaio di immagini di bambini presentati nelle diverse forme di sfruttamento, consultabili e scaricabili dal sito dell'ILO);

- 1 video didattico delle riprese delle fasi di prova del progetto realizzate in Nepal e in Irlanda (il video offre una visione globale dell'attuazione dei vari moduli e può essere richiesto all'ILO).

### Elenco moduli:

**Informazioni di base** - (cifre, dati statistici, informazioni);

**Collage** - (produrre 2 collage per fare emergere la scarsa attenzione che la stampa dedica al problema del Lavoro minorile);

**Ricerca e Informazioni** - (scoprire

un maggior numero di informazioni comprese le principali convenzioni internazionali sul Lavoro minorile);

**Interviste e Sondaggi** - (acquisire le tecniche dell'intervista e verificare cosa fanno i vari settori della società e dell'economia rispetto al lavoro minorile);

**L'immagine** - (creare il profilo di un bambino lavoratore partendo da una o più immagini, per dare un volto al lavoro minorile);

**Gioco delle parti** - ("mettersi nei panni" del bambino lavoratore);

**Concorso artistico** - (sviluppare le diverse forme artistiche e coinvolgere a vario titolo la comunità);

**Scrittura creativa** - (esprimersi attraverso la poesia, il racconto, la sceneggiatura teatrale);

**Dibattito** - (capire le modalità di discussione di un determinato argomento);

**Mezzi di comunicazione - Sampa,**

**Radio e TV** - (contattare le redazioni locali e nazionali per realizzare una campagna mediatica);

**Drammatizzazione** - (elaborazione e messa in scena di un'opera teatrale);

**Mondo del lavoro** - (rapporti con le parti sociali che lo rappresentano);

**Integrazione della comunità** - (offrire ai giovani la possibilità di dar seguito alle attività, trasmettendo il loro messaggio alla comunità).

*Per ricevere i materiali e/o maggiori informazioni su Scream rivolgersi a:*

**Programma Internazionale Eliminazione Lavoro Minorile (IPEC)**  
Ufficio Internazionale del Lavoro (ILO)  
4, Route des Morillons, CH-1211 Ginevra 22, Svizzera

Fax: +41 22 799 81 81

E-mail: [scream@ilo.org](mailto:scream@ilo.org)

Sito web [www.ilo.org/scream](http://www.ilo.org/scream)

## CINEMA E TEATRO

# Festival del cinema africano e scuola

di Anna Di Sapio

La 14° edizione del Festival del cinema africano di Milano, (che si è svolto dal 22 al 28 marzo scorso) ha deciso di aprirsi alle cinematografie dell'Asia e dell'America Latina nella sezione lungometraggi. L'Africa resta al centro di tutte le altre sezioni (cortometraggi, documentari, retrospettiva). Non solo un allargamento geopolitico ma anche incremento dei punti di vista, degli stili. La direzione artistica del festival ha spiegato quest'apertura ad altri continenti con il desiderio espresso dai cineasti africani di maggiori opportunità di scambi interculturali, e per una promozione più allargata dei film del Sud del mondo. Ma il Festival non perde la sua identità, e propone una novità di rilievo: la sezione "Panoramica sul cinema africano", un'ampia scelta di lungometraggi di fiction e documentari (fuori concorso) della più recente produzione del continente africano. Al Sudafrica, che quest'anno festeggia i dieci anni della fine dell'apartheid, è stata dedicata la Retrospettiva; al Rwanda, nel decennale del genocidio, la sezione speciale "Memorie dal Rwanda". Nell'insieme i film selezionati hanno costituito un'offerta interessante e stimolante che ha attirato un numero importante di spettatori.

Il festival continua a darci un'immagine più sfaccettata e reale del continente



al contrario di quanto fanno i mass media che in genere ignorano quanto avviene in quei paesi, nella società civile, per parlarne solo quando ci sono guerre e disgrazie, continuando a rafforzare gli stereotipi, i luoghi comuni. Come ha detto Carla Airoidi, presidente del Coe', "Il festival, oltre che evento culturale, vuole essere un ponte tra genti diverse perché attraverso la comprensione cresca la solidarietà e la collaborazione. (...) Oggi che gli orizzonti mondiali sono divenuti ancor più foschi e minacciosi (...) il festival continua a esistere e a dare il suo contributo di pace".

Nel corso di questi anni il Festival ha consolidato uno spazio formativo e infor-

mativo per il mondo della scuola attraverso varie iniziative. Lo Spazio università è andato consolidandosi e ampliandosi per rispondere al crescente interesse del mondo universitario. Oltre alle collaudate formule di appuntamento con gli studenti (Incontri con l'autore, lezioni aperte, workshop e laboratori, proiezioni speciali) quest'anno gli allievi dei corsi di regia e produzione cinematografica hanno avuto la possibilità di un laboratorio intensivo con Sembène Ousmane, uno dei decani e dei padri del cinema africano, e una serie di incontri propedeutici al festival (seminari di storia del cinema africano, workshop formativi sul multiculturalismo) in collaborazione con gli atenei e le istituzioni coinvolte nel progetto (Università Cattolica, Università Bocconi, Università degli Studi Bicocca, Scuola civica di cinema, di Televisione e dei Nuovi media).

Da alcuni anni è attiva una Giuria degli studenti per l'assegnazione del Premio al miglior cortometraggio in concorso. Il premio è sostenuto dal Coe in collaborazione con la rivista Cem-Mondialità. La Giuria è composta da allievi dell'Istituto sperimentale statale di comunicazioni visive "Albe Steiner", 12 ragazzi di classi eterogenee per livello e indirizzo di studi.

Tre le mattinate dedicate alle scuole elementari, medie e superiori di Milano e hinterland. Prima e dopo la proiezione i ragazzi incontrano i registi e gli ospiti del Festival per approfondire le tematiche dei film selezionati, le caratteristiche estetico-formali e le dinamiche del processo di produzione. I film proposti alle scuole vengono selezionati da una commissione formata da insegnanti, mediatori, animatori culturali, esperti di cinema e operatori del mondo scolastico e educativo.

Lo spazio scuola del festival costituisce un appuntamento importante per le scuole ma anche per i registi che hanno la possibilità di dialogare con i giovani.

Un'opportunità per conoscere le problematiche del rapporto Nord-Sud, per esplorare altri modi di fare cinema, per dialogare con persone impegnate in processi di cambiamento culturale per un mondo più unito nello spirito dell'interscambio e della convivialità delle differenze.

Quest'anno ai ragazzi sono stati proposti una serie di cortometraggi, diversi per ordine di scuola, che hanno offerto loro una panoramica della più recente produzione del continente africano, ad eccezione del delizioso e delicato **Jemina e Johnny** del sudafricano Lionel Ngakane del 1966, scelto in omaggio al regista, recentemente scomparso, un pioniere del cinema africano, costretto a vivere in esilio in Inghilterra fino alla caduta dell'apartheid. Narra l'amicizia tra un bambino bianco e una bambina nera che si incontrano nella periferia di una città inglese in cui si respira un clima ostile verso gli stranieri. Di questo film esiste una versione Vhs in edizione originale, ma poiché il corto è quasi del tutto privo di dialoghi potrebbe comunque essere utilizzato in classe. È un ragazzino anche il protagonista di **Deux-cents dirhams** di Laila Marrakchi (Marocco): vive pasco-



lando il suo gregge ai bordi dell'autostrada e sogna di andare a scuola in città. Un giorno il vento gli porta una banconota da 200 dirham, il sogno sembra potersi avverare. Suo zio che è un ubriacone gli sottrae la banconota, ma il destino fa ricapitare lo stesso biglietto nelle mani del ragazzino che può così partire per la città. Attraverso la storia del pastorello la regista racconta con delicatezza e humour i sogni, i desideri di chi vuole emigrare, le costrizioni sociali, il peso della religione. Questo film ha vinto il primo premio della sezione cortometraggi.

Ben due premi ha totalizzato **Cousines** di Lyes Salem (Algeria): il terzo premio della sezione cortometraggi e quello della Giuria degli studenti, che ha così motivato la sua scelta: "Per l'intento sociale esplicito che fa emergere la determinazione, la voglia di libertà, l'indipendenza e ribellione al femminile nell'Algeria di oggi, nonché l'ottimismo e il senso di speranza di cui sono portatori i giovani. Per la rappresentazione non stereotipata dei personaggi che rivelano una psicologia complessa e uno sviluppo interiore dando al racconto un carattere realistico e un'efficacia comunicativa. Per l'utilizzo singolare e interessante della colonna sonora che riesce a coniugare Mozart con il rap algerino, metafora riuscita di una convivenza possibile e pacifica tra tradizione e innovazione". **Cousines** è la seconda prova del giovane e promettente regista algerino, già premiato a Milano nella passata edizione del festival. Driss, algerino emigrato in Francia, si trova in vacanza ad Algeri, dove ritrova le cugine che lo sentono aperto e sensibile ai loro problemi ma proprio per il suo diverso modo di rapportarsi alle donne entra in conflitto con gli uomini della famiglia. La minaccia integralista rende ancora più difficile la situazione delle donne che però non si rassegnano. L'assassinio di una ragazza del quartiere colpevole di non portare il velo, spinge le cugine, con la solidarietà di Driss, a scendere in piazza per manifestare.

L'amore di coppia è al centro di **Balcon Atlantico** di Hicham Falah e Mohamed Chrif Triba (Marocco), vincitori del premio Città di Venezia. Ogni pomeriggio gli abitanti di Larache si danno appuntamento sulla "corniche": il "Balcon Atlantico". E' qui che le coppie si formano, si amano,

si stuzzicano, si tormentano. A mano a mano che il giorno avanza, diverse generazioni prendono, a turno, possesso del luogo. Il Balcon respira l'amore, la gioia di vivere e l'amarezza della separazione. Sono "tranches de vie" quelle che sfilano sul Balcon durante la giornata, gli occhi puntati verso l'azzurro del mare e la magia del tramonto. Con lunghi piani-sequenza la cinepresa scivola da una coppia all'altra catturando parole, gesti, emozioni.

**Black Sushi** del sudafricano Dean Blumberg (premio Cinit-Ciemme su segnalazione degli studenti del Liceo della Comunicazione dell'Istituto S. Maria Ausiliatrice di Milano) è la storia di Zama, un giovane sudafricano nero appena uscito di prigione, che rischia di essere riassorbito dalla vita di banda. Zama sogna una vita diversa; un giorno, passando per caso davanti a un ristorante giapponese, rimane affascinato dai gesti dello chef che prepara un piatto di sushi. Decide di imparare quest'arte, ma gli ci vogliono molta forza di volontà e determinazione per raggiungere il suo scopo. Deve superare diversi ostacoli come la tradizione, la diffidenza per un colore della pelle diverso. Da sguattero diventa discepolo dello chef finendo per conquistarsi poco alla volta la fiducia dei clienti giapponesi più esigenti.

Prossimamente saranno disponibili in Vhs presso il COE **Cousines** e **Black Sushi**, ma anche **Echos d'Algerie**, presentato nella 13° edizione del festival, e **Africa Paradis** presentato nel 2002.

**Echos d'Algerie** di Khaled Ammari (premiato nel 2003 dalla Giuria degli studenti) affronta il tema della lotta fratricida in Algeria che colpisce soprattutto coloro che perseguono ideali di libertà di pensiero e modelli di vita diversi da quelli imposti dall'ideologia integralista. **Africa paradisi** del beninese Sylvestre Amoussou è invece una divertente parodia/satira che ci mostra, con un effetto di straniamento, un mondo capovolto: l'Europa è un continente scosso da guerre, disoccupazione, colonizzazioni. I bianchi fanno la coda per chiedere il visto per l'Africa, continente ricco e rigoglioso, ma ottenerlo è difficile perché l'immigrazione è controllata e i posti di lavoro disponibili sono solo quelli di domestici e di manovali. Non resta che affidarsi a chi, dietro lauto compenso, fa traghettare clandestinamente.

Con le nuove acquisizioni il catalogo dei film, già ricco, si amplia ulteriormente permettendo anche a chi non ha l'opportunità di seguire il Festival di conoscere (e utilizzare nella propria programmazione didattica) queste cinematografie che ancora stentano ad avere una distribuzione nelle normali sale cinematografiche e nei canali televisivi.

Gli insegnanti interessati possono consultare il catalogo completo sul sito del Coe: [www.coeweb.org](http://www.coeweb.org)

1 Il Coe è una Ong che da oltre 15 anni è impegnata nella promozione delle cinematografie dell'Africa, Asia, America Latina, cui si deve l'organizzazione del Festival del cinema africano di Milano.

# Cittadini under 18

di Daniela Invernizzi

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

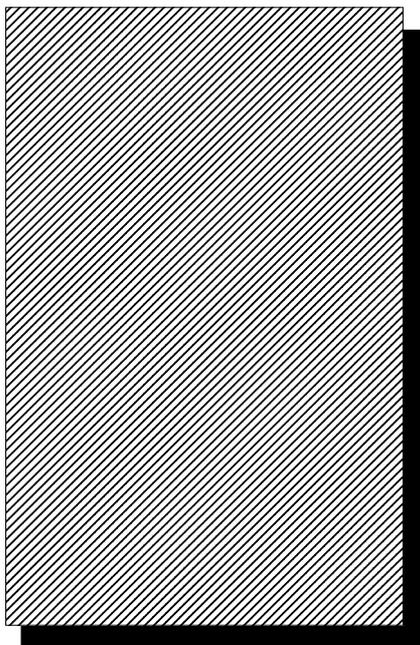
EMI

a cura di Giuliana Fornaro

La Dichiarazione di Ginevra del 1924, Dichiarazione Universale del Diritto dell'Uomo del 1948 e Dichiarazione sui Diritti del Bambino del 1959, riconoscono i diritti soggettivi dei bambini/e e dei ragazzi/e, ma in termini esclusivamente di protezione e di assistenza. Tuttavia nel 1989 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), che viene ratificata da 191 stati (tra i quali non configurano né gli USA né la Somalia). Di fronte a questa nuova convenzione, è legittimo chiedersi quale significato può avere una legge internazionale dedicata espressamente all'infanzia e all'adolescenza.

E' attorno a questa domanda che si articola il nuovo libro di Daniela Invernizzi, *"Cittadini Under 18"* (ed. Emi, Bologna, 2004). Il libro esprime una prima riflessione chiarendo che la CRC non introduce nuovi diritti, anzi, con essa si rafforza l'idea di un pensiero forte, presente nelle precedenti dichiarazioni, che pone al centro di tutto la persona umana. La specificazione data all'infanzia e all'adolescenza è vista come supplemento di garanzia reso necessario in ragione della condizione esistenziale, particolarmente vulnerabile, dei bambini/e e dei ragazzi/e. E', quindi, approfondita la nuova chiave di lettura che la CRC dà a tale vulnerabilità: si va oltre alla protezione e all'assistenza tout court dei bambini/e e dei ragazzi/e da parte degli adulti, per adottare una visione radicalmente nuova che riconosce e attribuisce agli Under 18 una cittadinanza attiva, perché soggetti capaci sia di migliorare la propria vita che quella della comunità in cui vivono. In questa linea, il libro offre diversi strumenti perché tale visione diventi una pratica culturale e quotidiana.

Nel suo insieme, il testo costituisce un interessante spunto di riflessione per ogni lettore, ma in particolar modo, esso si rivolge agli insegnanti, in quanto la scuola è vista come luogo privilegiato sia per la promozione della CRC che per la realizzazione di esperienze partecipative. A tale idea è dedicato un intero capitolo, dove vengono date agli insegnanti informazioni generali per utilizzare la CRC, non solo per l'educazione dei diritti umani, ma come strumento di lavoro tout court. Il libro è, infatti, un manuale teorico-pratico, che accompagna il lettore lun-



go un percorso nel quale apprende prima le basi concettuali, per poter lavorare sulla CRC e sulla sua attuazione, e poi conosce strumenti ed esperienze di processi partecipativi sia a livello locale che globale.

L'introduzione è costruita per offrire, come partenza, un punto d'osservazione d'insieme, che affronta la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel mondo, in quanto è ritenuto importante far prendere consapevolezza della forte connessione, che esiste tra la condizione globale e quella locale. I dati ripresi dai rapporti dell'Unicef e della Banca Mondiale sono eloquenti e fanno emergere uno scenario planetario, dove sono sempre più accentuati gli squilibri Nord/Sud del mondo, come conseguenza di uno sviluppo centrato su una globalizzazione esclusivamente economica. Ciò comporta l'espandersi a macchia d'olio di situazioni di emergenza che si ripercuotono sulla tutela dei diritti umani, in particolare modo per i soggetti più deboli: si parla di analfabetismo, del diffondersi di malattie per mancanza di vaccini facilmente reperibili, della condizione dei minori rifugiati o senza dimora, delle vittime dello sfruttamento infantile, dell'esecuzione di minorenni, del traffico di organi ecc. Di fronte a questo scenario catastrofico, è lecito proporre un nuovo concetto di sviluppo, non più secondo parametri esclusivamente economici, ma attraverso la

promozione dello sviluppo umano e dei diritti umani.

In linea con l'approccio della CRC, il libro non intende assumere qui una posizione di denuncia, ma propone strumenti per la promozione di uno sviluppo umano, dando una risposta olistica e pedagogica ai bisogni di crescita e di sviluppo degli Under 18. Per proporre delle premesse al lettore, il primo capitolo è dedicato interamente alla CRC e si articola in una prima parte contenente informazioni di base sui diritti umani, indispensabili per affrontare e analizzare i contenuti del documento, ripreso nella seconda parte. Ne viene sottolineata la dimensione prettamente pedagogica e programmatica, che orienta tutti gli attori sociali a realizzarne i principi enunciati secondo un approccio partecipativo, che significa: ascolto, dialogo, coinvolgimento degli Under 18. In questa parte vengono anche affrontati diversi punti critici della convenzione e di particolare interesse è la problematizzazione del concetto di universalismo dei diritti umani, che riprendendo diversi autori, trova una soluzione alla visione eurocentrica dei diritti umani nel dialogo interculturale: una metodologia dialogica per co-costruire i principi fondamentali condivisi e compatibili con altre strutture e culture.

La tematica centrale della Partecipazione è illustrata nel secondo capitolo, nel quale si susseguono, in un gioco di alternanze, aspetti nozionistici ed esperienze concrete. Già nell'apertura, come esemplificazione, Daniela Invernizzi lascia campo libero alla voce di alcuni ragazzi/e delle scuole superiori, dimostrando come l'ascolto è la prima metodologia per intraprendere una progettazione partecipativa. Ma cosa si intende per progettazione partecipativa? Il resto del libro cerca di dissipare ogni dubbio e preparare operativamente il lettore. E' importante capire che la progettazione partecipativa deve configurarsi come un processo, non calato dall'alto, ma che, con l'ausilio di specifiche metodologie, si evolve in contesti di condivisione di tutti gli attori sociali, in particolare gli Under 18. In questo senso, la partecipazione diventa un indicatore di qualità e delle utili scale sono segnalate: la Scala della Partecipazione di Hart e i Processi partecipativi di Lansdown.

Il lettore non può certo lamentarsi di essere lasciato a digiuno di strumenti, c'è un ricco laboratorio di esperienze locali e internazionali, e anche di strumenti utili non solo per la progettazione, ma anche per semplici attività didattiche, come il metaplan, il brainstorming e l'icebreak. Nella parte finale del testo, invece, sono raccolti tutti i documenti internazionali utili per il lavoro e alcune riflessioni rispetto all'attuale Riforma della Scuola.

Scorrendo gli itinerari proposti, si auspica che il lettore possa sentirsi incoraggiato a mettersi in gioco passando all'azione, sperimentandosi nella realizzazione di progetti o di attività concrete, centrate sul protagonismo delle nuove generazioni.

# LE NOSTRE PUBBLICAZIONI

## COLLANA CRESCENDO - EMI

NOVITA

1. **Arcipelago Mangrovia** Narrativa caraibica e interculturale - Rita Di Gregorio, Anna Di Sapio e Camilla Martinenghi - pagg. 256 - euro 12,00

Il quaderno cerca di fornire una panoramica della narrativa caraibica insulare dell'ultimo secolo per favorire il superamento di stereotipi e offrire chiavi di lettura e spunti di riflessione per l'educazione alla differenza. Le schede di presentazione degli autori e delle opere sono suddivise per aree linguistiche. Ipotesi di percorsi didattici e strumenti utili per gli stessi, completano il testo.

2. **All'incrocio dei sentieri** I racconti dell'incontro - Kossi Komla-Ebri - pagg. 192 - euro 10,00

I racconti di Kossi Komla-Ebri, ambientati in Africa, in Francia e in Italia, attingendo al vissuto quotidiano, parlano di amore, di viaggi, di nostalgia, di fierezza e di dignità e smascherano gli stereotipi con lo strumento dell'ironia. I temi dei racconti sono approfonditi dall'autore stesso nelle interviste e nei documenti della seconda parte, completata da un apparato didattico per un'educazione interculturale.

3. **Cittadini under 18** I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza - Daniela Invernizzi - pagg. 213 - euro 11,00

Nel 1989 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva all'unanimità la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC). È un testo innovativo rispetto ai precedenti documenti internazionali: cambia l'approccio globale alle problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza e muta la considerazione del minore. Il testo è un manuale teorico-pratico che, descrivendo lo scenario culturale generale, propone esperienze di processi partecipativi locali e globali e suggerisce stimoli educativi per lo sviluppo di attività di ricerca e di sperimentazione centrate sulla tutela e la promozione dei diritti delle giovani generazioni.

## COLLANA CRESCENDO- Ed. Lavoro

### OFFERTA SPECIALE

- **L'INTERA COLLANA al prezzo complessivo di 55 euro**
- **Il volume fuori collana NOCI DI COLA, VINO DI PALMA. Letteratura dell'Africa sub-sahariana a 15 euro (18 euro con il quaderno "Letterature d'Africa - percorsi di lettura")**

Nei prezzi sono incluse le spese di spedizione

1) **Le migrazioni** a cura di D. Barra e W. Beretta Podini - pagg. 158 - euro 6,20

Strumento metodologico per chi intende affrontare il tema delle migrazioni in chiave interculturale: elementi di conoscenza sul tema e suggerimenti per l'impostazione di percorsi disciplinari, esperienze didattiche.

2) **Percorsi interculturali e modelli di riferimento** Michele Crudo - pagg. 53 - euro 5,16

Un esempio di modello storiografico e un modello tassonomico, base per strutturare i programmi di storia e geografia secondo un'ottica di educazione interculturale.

3) **Educare al cambiamento** a cura di M. Santerini, P. Scarduelli, P. Inghilleri, D. Demetrio, G. Favaro, M. Crudo - pagg. 76 - euro 5,16

Viene affrontato il problema della funzione della scuola dal punto di vista della rielaborazione culturale e pedagogica della nozione di cambiamento e della valorizzazione della diversità.

4) **Mediterraneo: il mare della complessità** a cura di L. Alberti, G. Carlini, A. Brusa, M. Gusso, C. Grazioli, D. Barra, M. Bocca, M. Crudo, M. Peghetti - pagg. 114 - euro 6,20

Il quaderno propone una lettura trasversale delle problematiche dell'area del Mediterraneo ed è completato da un'analisi comparativa di 8 carte geostoriche e due percorsi didattici.

5) **La conoscenza dell'altro tra paura e desiderio** Michele Crudo - pagg. 73 - euro 5,16

Due unità didattiche sulle dinamiche che regolano i rapporti interpersonali e le relazioni tra comunità culturalmente diverse partendo da parole chiave come stereotipo, pregiudizio, etnocentrismo, xenofobia.

6) **Lo straniero** L. Grossi, R. Rossi - pagg. 158 - euro 7,75

Percorsi di lettura che si muovono alla scoperta dei modi diversi di essere della figura dello straniero tra reale e immaginario, tra mondo classico e attualità.

7) **Letterature d'Africa. percorsi di lettura** L. Bottegal, R. Di Gregorio, A. Di Sapio, C. Martinenghi - pagg. 87 - euro 6,20

I percorsi di lettura suggeriti si rivolgono tanto agli alunni quanto ai docenti per sottolineare l'importanza di far conoscere e valorizzare la narrativa dell'Africa Subsahariana.

8) **Penelope è partita** Michele Crudo - pagg. 92 - euro 6,71

Il Quaderno propone, attraverso riflessioni teoriche e un percorso didattico, di affrontare il tema del rapporto uomo/donna, aspetto generalmente trascurato di relazione con l'altro.

9) **Portare il mondo a scuola** a cura di ONG Lombarde, IRRSAE Lombardia, Provveditorato agli Studi di Milano - pagg. 220 - euro 12,91

Il volume, frutto della collaborazione interistituzionale tra scuola e extrascuola, offre elementi di conoscenza, suggerimenti metodologici e esperienze didattiche utili a costruire atteggiamenti capaci di cogliere e utilizzare la ricchezza culturale di una società multietnica.

10) **La gatta di maggio** Rabia Abdessemed, apparato didattico a cura del Cres - pagg. 214 - euro 12,91

I racconti della scrittrice algerina Rabia Abdessemed ci offrono uno spaccato dei complessi problemi sociali, di identità, di democrazia politica del Paese e sono il punto di partenza per una riflessione interdisciplinare e per la realizzazione di percorsi di educazione ai diritti.

11) **La sfida della complessità** Marina Medi - pagg. 114 - euro 8

Un'ampia indagine sull'educazione allo sviluppo nella scuola italiana, prendendo in esame le indicazioni ministeriali, i libri di testo e la pratica didattica degli insegnanti.

**Noci di cola, vino di palma.** Letteratura dell'Africa subsahariana a cura di L. Bottegal, R. Di Gregorio, A. Di Sapio, C. Martinenghi - pagg. 484 - euro 23,24

La letteratura come strumento di conoscenza e di incontro tra culture diverse per superare una visione stereotipata dell'Africa e arrivare a percepirla tutta la complessità. Una Panoramica delle letterature africane (a partire dalla tradizione orale) e una serie di schede su autori e romanzi tradotti in italiano, suddivise per aree linguistiche e per paese.

## TESTI SCOLASTICI

**OFFERTA SPECIALE**  
25 euro complessivi  
per i 4 volumi

### Fame e squilibri internazionali.

**Introduzione alle problematiche dei rapporti Nord/Sud**  
Wilma Beretta Podini - pagg.160. euro 7,40 (edizione completamente rivista e aggiornata)

Il testo, a carattere interdisciplinare, favorisce un primo approccio alle problematiche sulla fame nel mondo, alle sue conseguenze e alle principali cause che la determinano. Corredato da carte tematiche, grafici e dati statistici, il testo si chiude con un glossario e una sezione di esercizi.

**Foreste tropicali. Quale futuro?** D. Calati Boccazzi - pagg. 166. euro 7,15

Elementi oggettivi di conoscenza della foresta tropicale per affrontare il complesso problema della deforestazione attraverso l'analisi di fattori ecologici, economici, sociali, politici e proposte di lavoro interdisciplinare.

**Brasile. La terra degli altri** D. Calati Boccazzi - pagg. 112+32. euro 9,00

Il testo, corredato da note metodologiche ed esercizi, individua nella terra il nodo cruciale per affrontare gli squilibri e le contraddizioni della situazione socio-economica brasiliana.

**Rifiuti ieri Risorse domani** Pietro Danise, Consolato Danise - pagg. 110. euro 7,95

Dalla fotografia della situazione dei consumi, dei rifiuti e dei sistemi di smaltimento agli spunti di lavoro didattico utili per passare da un modello di sviluppo insostenibile a uno sostenibile.

## VIDEO E CD ROM

**Un pianeta in movimento nuova edizione** - euro 10 (gratuito per le scuole su richiesta scritta)

Il cdrom, articolato in otto sezioni tematiche, si struttura attorno all'idea di un viaggio nella realtà migratoria, che consenta di contrastare luoghi comuni, stereotipi e pregiudizi attraverso l'analisi della dimensione spaziale e temporale di questo fenomeno.

**Nongtaaba In motorino tra i progetti di Mani Tese in Burkina Faso** - VHS 22' Mani Tese - euro 10

Il video presenta lo stretto legame tra processo di sviluppo e salvaguardia dell'ambiente, il ruolo della donna in questo processo e la filosofia di Mani Tese sulla cooperazione con i paesi del Sud del mondo, partendo dalla situazione concreta di alcuni villaggi nella fascia saheliana del BurkinaFaso.

**JATARI Alternative di sviluppo nelle popolazioni indigene in Ecuador** - VHS 30' Mani Tese - euro 10

Il video ripercorre il lavoro ventennale di Mani Tese in Ecuador per consolidare processi di sviluppo nelle zone rurali del paese e mostra l'autonomia raggiunta dalle organizzazioni contadine e i miglioramenti ottenuti nelle condizioni di vita della popolazione grazie al lavoro collettivo.

**Tembè e Coloni** La nostra casa è l'Amazzonia ` VHS 30' Mani Tese euro 10

Gli indigeni Tembè e i coloni arrivati negli anni 70 cercano di vivere in armonia con la foresta amazzonica nel Nordest del Parà in Brasile. In questo contesto Mani Tese sostiene da una decina d'anni l'azione dell'Associazione Lamparina per un nuovo modello di sviluppo agro-ecologico fondato sull'uso di nuove tecnologie, la diversificazione dei prodotti, la protezione del suolo, l'uso appropriato delle risorse naturali, il lavoro con i giovani per indurli a non abbandonare le terre.

## LAVORARE PER PROGETTI

### LAVORARE SUI PROGETTI

**1 "Burkina Faso e Benin"** - euro 8 (gratuito per le scuole su richiesta scritta)

Un ipertesto per conoscere il contesto, focalizzare il concetto di sviluppo, analizzare l'attività di Mani Tese nella regione utilizzando la metodologia della "didattica per progetti".

**2 "Brasile"** - euro 8 (gratuito per le scuole su richiesta scritta)

Un ipertesto per conoscere la vivacità culturale di questo Paese Emergente, comprendere le cause delle sue stridenti contraddizioni, condividere l'impegno dei gruppi più attivi e di Mani Tese al loro fianco per un futuro più giusto.



## MATERIALI SUL LAVORO MINORILE

**YATRA - In marcia per i diritti dei bambini** Kit didattico Mani Tese-CRES - euro 5

Il kit è articolato in 5 fascicoli (*Bambini e bambine lavoratori raccontano, Il lavoro minorile sulla stampa, Bambine e bambini al lavoro in Italia, Globalizzazione e lavoro minorile, Cambiare è possibile*) autonomi ma ricchi di rimandi incrociati. Ciascun fascicolo contiene materiali di lavoro e suggerimenti didattici. Il kit è arricchito da una bibliografia ragionata, dal dossier *Dallo sfruttamento all'istruzione* e dalla rassegna stampa *La violazione dei diritti dei bambini*.

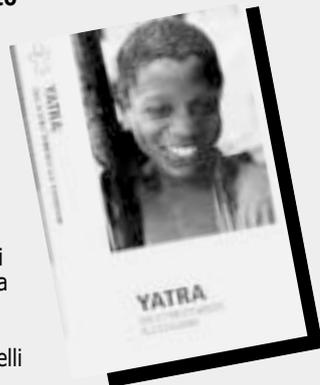
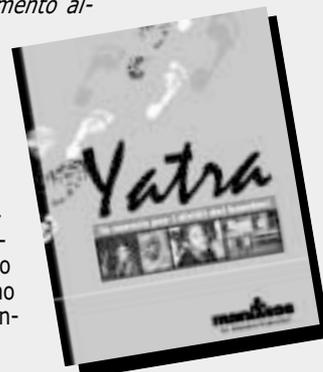
**Dallo sfruttamento all'istruzione** Dossier Mani Tese-CRES euro 2,50

Il dossier descrive in modo aggiornato e approfondito i problemi legati allo sfruttamento del lavoro minorile e l'impegno di Mani Tese per i diritti dell'infanzia.

**YATRA Dallo sfruttamento all'istruzione** VHS 30' Mani Tese euro 8

Il nuovo video contro lo sfruttamento del lavoro minorile presenta la drammatica situazione dei bambini in Benin, Brasile, India e Romania ma anche alcune proposte concrete per contrastare il fenomeno: i progetti di sviluppo di Mani Tese e la Global March.

**Mostra fotografica** in 8 pannelli 70 x 100 - euro 5



## RIVISTA

## Strumenticres

Un numero € 3 - abbonamento annuale (3 numeri) € 8

**Per richiedere le pubblicazioni: utilizzare il C/C postale n. 291278 intestato a Mani Tese, Piazzale Gambara 7/9, 20146 Milano. Scrivere in stampatello il proprio nome e indirizzo. Nella causale indicare il titolo della pubblicazione che si desidera. Aggiungere € 3 per spese postali.**

**Il ricavato servirà a sostenere finanziariamente le attività di Mani Tese in ambito educativo.**