



**MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI**

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

EDUCARE ALLA COSTITUZIONE

Raffaele MANTEGAZZA

Anno 2011

©2011 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

*Alla memoria di Antonio Erbetta
genuino amico, indimenticabile maestro,
sincero democratico.*

SOMMARIO

INTRODUZIONE	9
Prima parte. Che cosa è la Costituzione	11
1° Tema. Un po' di storia. Che cosa c'era prima della Costituzione	13
2° Tema. Costruiamo una democrazia: la nascita della Costituzione	19
3° Tema. Il compromesso necessario: la Costituzione come accordo e dialogo ..	25
Seconda parte. I diritti e i doveri	31
1° Tema. Lo pretendo! I diritti individuali	33
2° Tema. Lo pretendiamo! I diritti collettivi	39
3° Tema. Lo dobbiamo fare! L'universo dei doveri	43
4° Tema. Semafori rossi. Le norme e le sanzioni	47
Terza parte. L'organizzazione della società civile	53
1° Tema. Nessuno è troppo piccolo: la questione delle minoranze	55
2° Tema. La culla della società: la famiglia, le famiglie	59
3° Tema. Anch'io sono Stato: la partecipazione, la politica, le elezioni	65
4° Tema. "Mio" o "nostro"? Le tasse, le imposte, la solidarietà sociale	69
Quarta parte. Il lavoro e la sua organizzazione	75
1° Tema. Un posto per tutti: il diritto al lavoro	77
2° Tema. Lavorare fa bene? Il diritto alla salute nei luoghi di lavoro	85
3° Tema. Studiare lavorando? Il diritto alla formazione	91
4° Tema. Un lavoro che rende: la retribuzione e la gratificazione sul lavoro	97
5° Tema. Quando le cose non vanno bene: le organizzazioni sindacali	105
Quinta parte. L'organizzazione dello Stato	111
1° Tema. Un gioco di equilibri: la divisione dei poteri	113
2° Tema. La Costituzione in periferia: le autonomie locali	119
3° Tema. Imparare la democrazia: come si diventa buoni cittadini a scuola e oltre ..	125
Sesta parte. Al di là dei confini	133
1° Tema. Giochi senza frontiere: la guerra e i rapporti internazionali	135
2° Tema. I mille volti di Dio: le fedi e le religioni	141
3° Tema. Nuovi compagni di strada: cittadinanza, migrazioni, intercultura	147
4° Tema. Cittadini domani? Il futuro della Costituzione	155
Indice	161

*Vi sono nel mondo due modi di sentire la vita. Uno come attori,
l'altro come spettatori. Io, senza volerlo, mi sono sempre trovato fra gli attori.
Sempre fra quelli che conoscono più la parola dovere che quella diritto.
Non per niente costruiamo letti perché ci dormano su gli altri.
Tutta la mia educazione, fin da ragazzo,
mi portava a farmi comportare così. Ed anche ora, di fronte allo scempio
della Patria, dei nostri focolari, delle nostre famiglie, io sentivo che era da codardi
stare inerti e passivi. Ma forse con ciò calpestavo i miei doveri verso la famiglia?
No, perché la causa che avevo sposata altro non era che quella dei nostri figli e
delle nostre famiglie. Non sappiamo cosa sarà l'avvenire che io comunque già
sento più bello, più buono del triste presente, di questo terribile oltraggio
all'umanità. Ma qualunque esso sia e io dovessi essere inghiottito da questo
vortice tremendo, che annienta uomini e cose, di fronte al giudizio dei miei figli,
preferisco essere il padre che ha risposto all'appello del dovere,
anziché il codardo che se ne sottrae.*

Pietro Benedetti
Condannato a morte della Resistenza Italiana

1. Introduzione

La democrazia deve diventare costume
Mario Soldati

Questo libro cerca di proporre tracce di una educazione alla democrazia utilizzando la Costituzione come strumento educativo. La lettura della Costituzione non è affatto educativa di per sé, perché in generale è educativo ciò che rientra in un progetto pedagogico. Dunque la Costituzione va mediata pedagogicamente, come qualunque altro oggetto didattico. Se i ragazzi e le ragazze non vivono la scuola come uno spazio democratico, che intercetta i loro desideri e le loro ansie, le loro gioie e le loro paure, uno spazio all'interno del quale vale la pena di spendere le proprie mattinate perché offre qualcosa di straordinario a livello affettivo, allora anche la lettura della Costituzione rischia di rimanere lettera morta. Ricordiamo le parole di Amos Komensky, scritte più di 500 anni fa: “la scuola deve essere la scuola deve essere un pubblico sanatorio, una pubblica palestra, un pubblico parlatorio, un pubblico centro di illuminazione, un pubblico laboratorio, una pubblica fabbrica di virtù, una immagine dello Stato, una Chiesa visibile (...) una piccola amministrazione piena di esercizi per la condotta della casa, una piccola repubblica, una piccola chiesa, un piccolo paradiso pieno di delizie e di passeggiate amene, di spettacoli e di colloqui sia improvvisati per divertire sia intorno agli argomenti proposti per indurre alla riflessione. E poi dibattiti per chiarire questioni, e redazione di lettere, e, infine, rappresentazioni di drammi per procurarsi un'onesta libertà di parola”. Chi, da docente odierno, leggesse queste parole solo come una provocazione intellettuale o come una superata utopia dovrebbe interrogarsi sul senso del suo quotidiano insegnare.

La Costituzione ha 62 anni. Sono tanti? Pochi? È giovane? Vecchia? Superata? A volte si sente dire che è difficile entusiasmare i ragazzi parlando di fatti così lontani nel tempo e distanti dalla loro sensibilità: a parte il fatto che abbiamo visto giovanissimi uscire entusiasti dal Museo Egizio, qualcuno oserebbe andare in Francia durante le celebrazioni per il 14 luglio e dire “Ma cosa state ancora a parlare di cose successe 221 anni fa?” oppure visitare Philadelphia il 4 luglio e stupirsi per l'entusiasmo concernente fatti di 234 anni or sono? Crediamo che il problema non sia pedagogico, ma sociale e politico: la Costituzione e la democrazia nel nostro Paese non sono ancora diventate costume, non sono state affettivizzate, i ragazzi non li considerano storia *loro*, qualcosa che li riguardi da vicino. Esiste un

precedente di una Costituzione evolutissima e per certi versi anche in anticipo sui propri tempi, ma che non aveva fatto breccia nel cuore e nelle emozioni dei cittadini: è costituito dalla Repubblica di Weimar e chi ricordi come sia finita allora la questione forse concorderà sul fatto che un errore del genere non è da ripetere.

Questo è il senso, dunque, delle numerosissime attivazioni ed esercitazioni proposte in questo libro: si tratta quasi sempre di proposte atte a far emergere l'immaginario dei ragazzi e delle ragazze a proposito di temi assai delicati; e proprio in questi campi (il razzismo, la pena di morte, la differenza di genere, i diritti, l'immigrazione, il carcere) occorrerà stare molto attenti a non lasciar trapelare atteggiamenti di tipo moralistico da parte dei docenti. I ragazzi e le ragazze sono figli e figlie della nostra e loro epoca: una generazione adulta che ha contribuito in larga parte a far cadere nel vuoto molte delle prescrizioni della Carta Costituzionale non ha il diritto di indignarsi, quando i giovani propongono soluzioni o idee contrarie alla lettera o allo spirito del documento fondante la nostra Repubblica. Occorre allora sempre raccogliere queste idee, chiarirle, non giudicarle, ma confrontarle con il Testo, in un continuo lavoro altalenante tra gli articoli della Costituzione e i lavori dei ragazzi. E occorre sempre un lavoro di supervisione e di restituzione adulta, perché anche le esercitazioni, come la Costituzione, da sole non educano proprio a nulla.

Quello che proponiamo, dunque, è un laboratorio all'interno del quale far reagire l'immaginario politico dei ragazzi e delle ragazze e l'idea di democrazia e di convivenza civile che era propria dei Padri Costituenti; sperando che la scuola aiuti a far raggiungere ai ragazzi (e alla nostra democrazia) quella che sarebbe la reale conquista di un Paese civile: il fatto, cioè, che la democrazia diventi una sorta di seconda pelle, un habitus quotidiano, e la Costituzione diventi così ovvia da poterla quasi dimenticare, in un Paese così abituato a mettere in pratica quotidianamente le sue prescrizioni e i suoi valori da non avere nemmeno più bisogno di testi come questo. Lavorare perché i giovani non abbiano più bisogno di noi, lavorare per essere inutili: non è questo il senso di ogni attività educativa, di ogni tensione pedagogica, di ogni autentico insegnamento?

Arcore, fine inverno 2011

Nota. *Il lavoro è composto di 6 Parti.
Ogni Parte è suddivisa in Temi.
Ogni Tema ha una parte generale e una parte di Esercitazioni.*

*Al Formatore è affidata la capacità educativa di proporre l'una e le altre,
magari in contemporanea, per raggiungere l'obiettivo che ogni parte si propone nel titolo,
anche integrando con altro materiale che, a questo punto, può essere affidato
alla creatività degli Allievi.*

Prima parte

CHE COSA È LA COSTITUZIONE

1° Tema.
Un po' di storia.
Che cosa c'era prima della Costituzione

1. PERCHÉ PARLARE DI COSTITUZIONE

La Costituzione non spunta come un fungo dopo una notte di pioggia. Non è uscita il 1 gennaio 1948 dal cappello a cilindro di qualche prestigiatore. Ha una storia e solo entrando nella sua storia è possibile capire la sua importanza, è possibile innamorarsene. Ma è difficile, si dice, appassionare i ragazzi allo studio della storia. È difficile far capire loro che qualcosa accaduto più di sessant'anni fa sia davvero importante per la loro vita. In realtà basterebbe recarsi in Francia durante le celebrazioni per il 14 luglio e dire oppure visitare Philadelphia il 4 luglio e stupirsi per l'entusiasmo concernente fatti di più di due secoli or sono. Del resto abbiamo visto ragazzi e ragazze, se guidati da un buon insegnante, appassionarsi per le vicende dell'antico Egitto o per la conquiste di Alessandro! Senza voler minimamente sottintendere che la storia antica non sia fondamentale per la crescita culturale delle giovani generazioni, stiamo al contrario sostenendo che il numero degli anni trascorsi non è affatto in questione, quando si parla di appassionare i ragazzi agli argomenti storici. Il problema non è storico o pedagogico, ma sociale e politico: la Costituzione e la democrazia nel nostro Paese non sono ancora diventate costume, come diceva decenni fa Mario Soldati; non sono amate, non sono considerate come un oggetto da custodire e da coccolare, i ragazzi non li considerano qualcosa che li riguardi da vicino. Il triste precedente della Repubblica di Weimar dovrebbe farci riflettere; anche allora una Costituzione evolutissima e per certi versi anche in anticipo sui propri tempi non aveva fatto innamorare di sé i cittadini, soprattutto i giovani, che non hanno sentito come loro dovere civico ed emotivo il difenderla, quando la si è sgretolata sotto i colpi del nazismo. Insegnare la Costituzione è possibile se si predispone un contesto educativo che fa vivere ai ragazzi l'esperienza quotidiana della libertà, della partecipazione, del rispetto delle regole. Ed è allora essenziale presentare questo insegnamento a partire dal contesto storico e politico che lo ha preceduto.

2. ANDARE AL FONDO DEL PROBLEMA: LA LIBERTÀ

È difficile oggi dire che cosa sia stato il fascismo, nella sua essenza. È difficile spiegare ai ragazzi che cosa sia stato il fascismo, soprattutto perché ormai gli/le

insegnanti sono figli e figlie dell'epoca successiva al Ventennio. Presentare il fascismo unicamente come privazione della libertà rischia di essere troppo generico: occorre mostrare come il fascismo sia il contrario della libertà, come questi due concetti non possano coesistere senza eliminarsi a vicenda o meglio senza che l'uno cancelli l'altro. I ragazzi spesso non sanno definire i termini "libertà" e "mancanza di libertà": per loro è mancanza di libertà ogni tentativo adulto di limitarli, di indirizzarli, di guidarli. La storia della Costituzione insegna, anzitutto, che essa nasce dalla lotta contro il fascismo: ed è allora importante presentare il fascismo come la principale e più tragica esperienza di privazione della libertà che il nostro Paese ha conosciuto nella sua Storia; occorre far capire che la Resistenza è stata una lotta per la libertà, una lotta così urgente e necessaria che in nome di essa vennero accantonate le pur importanti differenze tra gruppi politici e ideologie, una lotta che veniva sentita come un'urgenza esistenziale prima ancora che politica anche da adolescenti della loro età. Proprio per questa sua origine la Costituzione – e la democrazia a cui essa ha dato vita e conferisce linfa e ossigeno – esclude da sé ogni formazione politica che si richiami al fascismo: non si tratta solo di escludere partiti che esplicitamente si dichiarano fascisti, ma tutti i gruppi che in qualche modo diffondano ideali razzisti, violenti, antidemocratici: questa situazione si verifica "quando un'associazione, un movimento o, comunque, un gruppo di persone non inferiore a cinque persegue finalità antidemocratiche proprie del partito fascista, esaltando, minacciando o usando la violenza quale metodo di lotta politica o propugnando la soppressione delle libertà garantite dalla Costituzione o denigrando la democrazia, le sue istituzioni e i valori della Resistenza, o svolgendo propaganda razzista, ovvero rivolge la sua attività all'esaltazione di esponenti, principi, fatti e metodi propri del predetto partito o compie manifestazioni esteriori di carattere fascista»¹.

3. IL PROBLEMA DELL'ANTIFASCISMO

Spesso i ragazzi ci chiedono "Ma se siete così democratici perché non volete che i fascisti partecipino alla democrazia?". È una domanda tutt'altro che sciocca alla quale occorre rispondere che i fascisti non vogliono per nulla partecipare alla democrazia, perché il fascismo considera la democrazia qualcosa di opposto alla sua ideologia. Le frasi di Mussolini a proposito dei regimi democratici sono chiare: "La democrazia ha tolto lo «stile» alla vita del popolo"; "Regimi democratici possono essere definiti quelli nei quali, di tanto in tanto, si dà al popolo l'illusione di essere sovrano"; "Noi rappresentiamo la netta, categorica, decisa antitesi a tutto il

¹ Legge 645 del 20 giugno 1952, art. 1.

mondo della democrazia”. Per spiegare ai ragazzi il motivo dell’esclusione di gruppi fascisti o parafascisti è possibile usare una metafora. Come reagiremmo se un nostro amico, su un campo di calcio, ci dicesse. “Voglio giocare a calcio con voi ma non voglio usare i piedi; a me piace usare le mani e non voglio fare il portiere, se non me lo permettete siete antidemocratici”? Il fascismo si caratterizza non tanto e non solo per il mancato rispetto delle regole del gioco democratico, ma per il rifiuto dell’idea stessa di regola democratica. Per questo la Costituzione è inscindibile dall’antifascismo, per questo occorre costruire una siepe protettiva per difendere la democrazia da coloro che vorrebbero distruggerla.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla censura

La censura è uno degli elementi più noti delle dittature; spesso colpisce i ragazzi il fatto che sotto le dittature non si possano esprimere le proprie idee, e ciò è ovvio in una fascia di età nella quale la voglia di esprimersi è molto presente. Occorre parlare delle dittature e della loro differenza strutturale nei confronti delle democrazie a partire proprio da questa sensibilità che i giovani hanno su questo tema, chiarendo ovviamente che potersi esprimere liberamente non significa necessariamente dire sempre ciò che si vuole, ma sottolineando anche come l’impossibilità di dire la verità sia lo stigma dei governi dittatoriali o anche solo totalitari. La seguente lettera (autentica) è stata scritta e inviata il 19 aprile 1943. Parla del fatto che in un paesino vicino a Vicenza sono state tolte le campane della chiesa per fonderle e farne armi per la guerra. La lettera è stata censurata. Dove riportiamo tratti in neretto c’erano nella realtà frasi del tutto cancellate da un tratto di pennarello nero indelebile: “... **hanno tolto dal campanile della nostra Parrocchia due campane** ed il parroco si è ammalato di crepacuore. **Ma non capiscono che togliere le campane alla Chiesa è uno dei maggiori sacrilegi che una creatura può commettere?** La grazia e l’aiuto di Dio si ottengono con le preghiere e le elemosine **non togliendo a Dio quello che è di Dio: in questo caso Dio non potrebbe mai essere con noi. Hanno preso una brutta strada e se ne pentiranno:** le cose sacre non possono essere profanate **senza sollevare la collera di Dio**”. Un’altra lettera è stata scritta sempre nel 1943 da un operaio di Vercelli: “**qui in questi giorni gli operai hanno mosso un po’ di scioperi. Gli operai si rifiutarono di lavorare reclamando l’aumento della paga e quello dei viveri che ce ne danno sempre di meno.** Ora per grazia di Dio è tutto calmo, **ma ne hanno arrestati tanti e tanti ne hanno anche richiamati alle armi.** Il lavoro ripreso come prima il normale. E per risultato abbiamo ottenuto **soltanto** 3 lire di aumento”.

Si discuta con i ragazzi attorno ai seguenti punti:

1. Perché queste frasi sono state censurate?
2. Che cosa temevano i censori?
3. Come si potrebbe riscrivere la lettera cercando di mandare lo stesso messaggio ma senza incorrere nella censura?

Esercitazione 2. Sul concetto di libertà

A partire dall'ascolto della canzone di Giorgio Gaber "La libertà":

Vorrei essere libero, libero come un uomo.

Vorrei essere libero come un uomo.

Come un uomo appena nato che ha di fronte solamente la natura e cammina dentro un bosco con la gioia di inseguire un'avventura, sempre libero e vitale, fa l'amore come fosse un animale, incosciente come un uomo compiaciuto della propria libertà.

La libertà non è star sopra un albero, non è neanche il volo di un moscone, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.

Vorrei essere libero, libero come un uomo.

Come un uomo che ha bisogno di spaziare con la propria fantasia e che trova questo spazio solamente nella sua democrazia, che ha il diritto di votare e che passa la sua vita a delegare e nel farsi comandare ha trovato la sua nuova libertà.

La libertà non è star sopra un albero, non è neanche avere un'opinione, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.

La libertà non è star sopra un albero, non è neanche il volo di un moscone, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.

Vorrei essere libero, libero come un uomo.

Come l'uomo più evoluto che si innalza con la propria intelligenza e che sfida la natura con la forza incontrastata della scienza, con addosso l'entusiasmo di spaziare senza limiti nel cosmo e convinto che la forza del pensiero sia la sola libertà.

La libertà non è star sopra un albero, non è neanche un gesto o un'invenzione, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.

La libertà non è star sopra un albero, non è neanche il volo di un moscone, la libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione.

Si proponga ai ragazzi una tabella con le 24 ore del giorno, accanto a ognuna delle quali ci sia uno spazio bianco. Si proponga poi di riempire gli spazi a partire dalle seguenti istruzioni: “Immagina di essere, per un giorno della tua vita, completamente libero/a di fare tutto ciò che vuoi, senza limitazioni di nessun tipo (morale, legale ecc.). Come impiegheresti il tuo tempo?”. Si cerchi poi, leggendo le schede, di mostrare ai ragazzi la differenza tra un concetto di libertà totalmente individuale e privato, come quello dell’esercitazione proposta, e l’idea di libertà comune e collettiva presente nel testo della canzone.

Esercitazione 3. Sul linguaggio razzista

Il razzismo e il fascismo sono anche problemi di linguaggio. Vi sono alcune affermazioni che, pur rimanendo nella sfera del linguaggio e non dando luogo a comportamenti concreti, difficilmente sfuggono all’accusa di fare parte di quelle situazioni nelle quali la Costituzione vede tracce di fascismo. Si chieda ai ragazzi quali tra le seguenti affermazioni ritengano inaccettabili nella democrazia italiana, così come la prevede la Costituzione:

1. Io penso che in Italia ci siano troppi stranieri.
2. Bisogna rimpatriare tutti gli stranieri che ci sono in Italia.
3. Bisogna far fuori tutti gli stranieri che ci sono in Italia.
4. I bianchi nella scienza hanno ottenuto risultati superiori dei neri.
5. I neri nell’atletica hanno ottenuto risultati superiori dei bianchi.
6. La razza bianca è geneticamente superiore alla razza nera.
7. La razza nera è geneticamente superiore alla razza bianca.
8. Molti stranieri spacciano droga.
9. Tutti gli stranieri spacciano droga.
10. Solo gli stranieri spacciano droga.

2° Tema.

Costruiamo una democrazia: la nascita della Costituzione

1. SCRIVERE UNA IDENTITÀ: LE CARATTERISTICHE DELLA COSTITUZIONE

Dunque, l'art. 1 della Costituzione rappresenta la carta di identità del nostro Paese ed è importante mostrare ai ragazzi che questa identità è stata pensata *anche* in opposizione al fascismo e a tutte le forme di totalitarismo. È certamente una identità inclusiva, nel senso che cerca il più possibile di accogliere tutti i cittadini all'interno dei suoi confini, ma è anche una identità fragile, che deve difendersi dagli attacchi che le possono venir portati da coloro che non riconoscono la democrazia. La democrazia adulta deve, però, anche liberarsi da quello che è un momento solo oppositivo, per conquistare un nuovo livello di libertà. È allora possibile far riflettere i ragazzi su 4 declinazioni del termine libertà:

- libertà da: è il primo momento, quello in cui la libertà è opposta alle oppressioni, o alle limitazioni. Piuttosto che di libertà occorre parlare di un processo di liberazione che a livello individuale significa uscire dallo stato di tutela, liberarsi dalla pressione dei genitori, dei maestri, dei capi e pensare con la propria testa;
- libertà di: è il secondo passaggio, che spesso però confina con l'arbitrio; se mi sono liberato da tutte le tutele e tutte le norme, allora posso fare quello che voglio; questa forma di libertà rischia di perdere il suo senso se non comprende che liberarsi da una norma significa cercare nuove norme alle quali auto-soggettarsi liberamente; in fin dei conti questa idea di libertà è legata al singolo individuo, è la libertà egoistica e non condivisa, quella che si esprime nella frase, giusta ma del tutto insufficiente: “la mia libertà finisce dove inizia quella degli altri”;
- libertà con: la libertà viene pensata ora come bene collettivo e condiviso; non esiste una libertà privata, ma un bene di tutti e di tutte; allora la frase sopra citata si modifica in: “la mia libertà si compenetra e si intreccia con quella degli altri”. Essere liberi significa allora anche e soprattutto rinunciare a parti di sé, lasciar cadere alcune opportunità, non tanto “fare ciò che si vuole” ma semmai “volere quello che si fa”, nel senso di operare scelte consapevoli che vanno anche al di là della lettera delle leggi, come nell'episodio in cui il giovane Gramsci, seduto nello scomparto fumatori di un treno, spegne, comunque, il sigaro

che dà fastidio alla signora seduta di fianco a lui che ha una brutta tosse; come dice una nota canzone di Jovanotti la domanda chiave è “cosa sei disposto a perdere?” in nome della libertà tua e, soprattutto, degli altri;

- libertà per: è la libertà che si pensa al futuro, la libertà della quale godranno i nostri figli e nipoti, che richiede di operare scelte compatibili a livello ecologico, che porta a rinunciare a un bene presente se questo causerà un male futuro per me e, soprattutto, per gli altri; si tratta di un concetto di libertà che vede uno Stato e una comunità come qualcosa di vivente, e la Costituzione come un’opera aperta, che necessita sempre della vigilanza dei cittadini, ma soprattutto che si compirà del tutto solo nella società futura che tutti dobbiamo costruire a partire dalle scelte di oggi, nessuna delle quali può dirsi indifferente.

A partire da questa impostazione è possibile recuperare quel famoso e tanto citato senso dello Stato e delle Istituzioni che i giovani non avrebbero; la cosa buffa è che questo rimprovero proviene da quegli stessi adulti che ne dimostrano ancora meno e che hanno reso spesso le Istituzioni la parodia di se stesse. Basti pensare alla fetta di mortadella consumata in Parlamento o ai politici che raccontano barzellette con bestemmie e, soprattutto, ai commenti del giorno successivo, tesi a minimizzare l’accaduto, per capire quanto sia difficile proporre un discorso sulle istituzioni che sfugga all’accusa di essere “moralistico”; invece, è proprio la morale delle istituzioni a dover essere recuperata, anche attraverso lo studio della Costituzione, ma soprattutto attraverso l’esempio adulto. Una morale delle Istituzioni che si sostanzia in alcune frasi-chiave:

- nelle istituzioni valgono regole che hanno come unico scopo il bene comune e, in particolare, il bene delle persone deboli, che in qualche modo hanno un accesso più difficoltoso ai beni e ai servizi;
- nelle istituzioni devo assoggettarmi ai tempi degli altri, perché non sempre posso pensare di essere io il primo ad essere preso in considerazione ma devo imparare che il rispetto dei turni è essenziale per ottenere il benessere di tutti;
- nelle istituzioni vale un linguaggio, un comportamento, una modalità di comunicazione, a volte anche un abbigliamento specifici che trovano il loro senso nel rispetto reciproco tra soggetti, che passa anche attraverso queste norme esteriori; il che significa che le istituzioni hanno i loro riti che non si trasformano in vuote ritualità quando mantengono vivo il significato del loro esserci; non sfuggirà l’importanza di questo elemento di riflessione, quando si ha a che fare con i ragazzi: si pensi, ad esempio, alle seguenti tracce di lavoro:
 - cosa accade quando un insegnante bestemmia, usa un linguaggio volgare, insulta i ragazzi?
 - Cosa accadrebbe se un giudice presiedesse un processo in bermuda, con l’elastico del reggiseno che spunta da sotto la maglietta o con l’elastico delle mutande fuori dai pantaloni?

- Cosa accadrebbe se il presidente della Repubblica facesse il discorso di fine anno masticando chewing-gum o se il Ministro dell’Istruzione visitasse una scuola bevendo una bibita in lattina?

Ovviamente è molto probabile che i ragazzi non vedano letteralmente il problema, anzi considerino “simpatiche” le persone di cui sopra. Occorre, allora, senza falsi moralismi, ma anche senza cedere all’attuale dissoluzione di tutti i riti, cercare di mostrare loro come la democrazia richiede un modo di essere, un modo di comportarsi che è anche un modo di parlare e di vestire.

Un’ultima notazione per quello che riguarda l’identità della nostra Nazione: il fatto che l’Italia sia una democrazia rappresentativa rende vitale l’esistenza di una classe politica che esercita il diritto-dovere di rappresentanza; con tutte le critiche legittime alla “casta” occorre assolutamente difendere la Costituzione soprattutto nel suo mettere in guardia dalle derive plebiscitarie: in questo senso, allora, la logica della delega e della rappresentanza sfugge, per fortuna, (o almeno dovrebbe farlo) a quegli elementi demagogici su quali tanto si fa presa soprattutto in campagna elettorale. Non è mai troppo presto per ricordare che un politico non dovrebbe tanto “piacere alla gente” ma dimostrarsi competente per i compiti che gli vengono o gli verranno attribuiti e per i quali chiede il nostro voto.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sul’identità dell’Italia (I)

Si presentino ai ragazzi parecchi depliant turistici relativi a diversi paesi del mondo. Si chieda poi di realizzare un depliant per turisti esteri che presenti l’identità dell’Italia, con la sola regola di dire tutta la verità sul nostro Paese e di non nascondere alcun aspetto. Il depliant deve essere corredato da immagini. Si analizzi poi l’operato dei ragazzi sottolineando gli inevitabili stereotipi: è possibile che si presenti il nostro Paese calcando la mano unicamente sugli aspetti negativi (o positivi): in questo caso si discuta sulle motivazioni di questa scelta.

Esercitazione 2. Sull’identità dell’Italia (II)

Si faccia ascoltare ai ragazzi la canzone *Viva L’Italia* (1979) di Francesco de Gregori:

Viva l’Italia, l’Italia liberata,
l’Italia del valzer, l’Italia del caffè.
L’Italia derubata e colpita al cuore,
viva l’Italia, l’Italia che non muore.

Viva l'Italia, presa a tradimento,
l'Italia assassinata dai giornali e dal cemento,
l'Italia con gli occhi asciutti nella notte scura,
viva l'Italia, l'Italia che non ha paura.
Viva l'Italia, l'Italia che è in mezzo al mare,
l'Italia dimenticata e l'Italia da dimenticare,
l'Italia metà giardino e metà galera,
viva l'Italia, l'Italia tutta intera.
Viva l'Italia, l'Italia che lavora,
l'Italia che si dispera, l'Italia che si innamora,
l'Italia metà dovere e metà fortuna,
viva l'Italia, l'Italia sulla luna.
Viva l'Italia, l'Italia del 12 dicembre,
l'Italia con le bandiere, l'Italia nuda come sempre,
l'Italia con gli occhi aperti nella notte triste,
viva l'Italia, l'Italia che resiste.

Si chieda poi quali caratteristiche del nostro paese fanno ancora parte della sua identità a più di trent'anni di distanza dalla composizione della canzone; quali versi aggiungerebbero i ragazzi per spiegare le caratteristiche fondamentali dell'Italia di oggi?

Esercitazione 3. Sul confronto tra le Costituzioni

La prima cosa che diciamo quando ci presentiamo è il nostro nome e cognome; è la cosa più importante, quella che dice molto su di noi. Anche le Costituzioni dicono per prima la cosa più importante, presentando nell'articolo 1 l'identità dello Stato. Confrontiamo l'art. 1 della nostra Costituzione:

L'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo che la esercita nelle forme e nei limiti previsti dalla Costituzione.

Con quelli delle Costituzioni di altri Paesi, attuali e del passato:

Stato Pontificio (1848)

Il sacro collegio dei Cardinali elettori del Sommo Pontefice è Senato inseparabile del medesimo.

Regno di Sardegna (1848)

La religione cattolica, apostolica, e romana è la sola religione dello Stato.

Gli altri culti ora esistenti sono tollerati conformemente alle leggi.

Stati Uniti d'America

Noi, il popolo degli Stati Uniti, per formare un'unione più perfetta, stabilire la giustizia, assicurare la tranquillità domestica, provvedere per la difesa comune, promuovere il benessere generale e assicurare la benedizione della libertà per noi e i nostri posteri ordiniamo e stabiliamo questa Costituzione per gli Stati Uniti d'America.

Francia

La Francia è una Repubblica indivisibile, secolare, democratica e sociale. Assicura l'eguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge senza distinzione di origine, razza o religione. Rispetta tutte le fedi. Si organizza su base decentrata.

Libia

La Libia è una repubblica araba, libera e democratica in cui la sovranità appartiene al popolo. Il popolo libico è parte della Nazione Araba. Il suo obiettivo è l'unità araba. Il territorio della Libia è una parte dell'Africa. Il suo nome è Repubblica Araba di Libia.

Unione Sovietica (1977)

L'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche è uno stato socialista dell'intero popolo che esprime le volontà e gli interessi dei lavoratori, contadini, intellettuali, operai di tutte le nazioni e nazionalità del Paese.

Giappone (1947)

L'Imperatore sarà il simbolo dello Stato e dell'unità del popolo, e trae la sua posizione dalla volontà del popolo, nel quale risiede il potere sovrano.

3° Tema.

Il compromesso necessario: la costituzione come accordo e dialogo

La Costituzione è frutto di un compromesso: solo grazie a continui aggiustamenti e a reciproci tentativi di comprensione, grazie al fatto che ciascuno ha rinunciato a parte delle sue pretese, solo grazie a tutto questo i padri costituenti sono riusciti nel loro difficilissimo intento. Spesso i ragazzi vedono nell'idea di compromesso soltanto qualcosa di negativo: non vorrebbero rinunciare alle proprie idee e sono disposti a interrompere il dialogo e la discussione pur di non cedere di un millimetro rispetto alle loro posizioni di partenza.

A loro scusante c'è da dire che hanno di fronte una società adulta che troppo spesso intende compromesso come una strategia di potere che porta unicamente al vantaggio di chi lo stipula. Ma il compromesso inteso come capacità di capire le posizioni dell'altro e, senza spogliarsi delle proprie idee, riuscire a trovare i punti di contatto, gli apparentamenti ideali, le somiglianze tra posizioni, il compromesso come continuo stimolo a non abbandonare il dialogo perché la posta in gioco è troppo alta, tutto questo è l'anima della democrazia e lo è stata anche del lavoro dei Costituenti. Purtroppo in Italia assistiamo, spesso, a discussioni e dibattiti che sono sempre più ricalcati sul modello del derby negli stadi: non c'è nessuna volontà di comprendere l'altro, la discussione è un gioco "a somma zero", nel quale o si vince al 100% o al 100% si perde. Anche tra posizioni simili assistiamo alla difficoltà narcisistica a sottoscrivere posizioni o affermazioni che siano anzi sono di un non-nulla differenti dalle proprie; se non si condivide al 100% un documento, una mozione, una proposta la si snobba del tutto. Spesso le discussioni ricalcano, invece, quelle parodie del dibattito che sono i blog o i tanto esaltati social forum, nei quali la discussione si sviluppa come una partita a *pelota* nella quale quello che serve realmente è rimandare indietro la palla all'avversario; non importa come, basta che sia con violenza.

Spesso in queste discussioni ad essere in gioco sono due appartenenze quasi di clan: c'è lo stesso livello di approfondimento e di argomentazione che troviamo in una discussione calcistica, nella quale non si vuole dimostrare cifre e statistiche alla mano che l'Inter gioca meglio del Milan, ma solo che i milanisti sono scemi, ladri e puzzolenti (quando non "ebrei", visto che il bavoso insulto antisemita fa sempre presa). La discussione *on line* scivola quasi automaticamente nelle secche dell'insulto e dello slogan, dello "sfottò" e dell'attacco personale.

Come far passare ai ragazzi e alle ragazze l'idea che il compromesso è necessario e che l'assoluta chiusura sulle proprie idee non solo è narcisistica, ma porta al risultato che quelle idee non troveranno mai una realizzazione pratica, se non sotto forma violenta? Lo si può fare certamente non solo durante le lezioni di Storia o di Cittadinanza e Costituzione; lo si deve fare anche al di fuori della scuola; lo si deve fare insegnando loro a discutere, mostrando la superiorità dell'argomentazione su qualunque altra strategia di convincimento del prossimo, soprattutto quelle violente.

Imparare a discutere significa avere rispetto per l'oggetto della discussione: se si parla di calcio occorre conoscere il calcio, conoscerne le dimensioni nascoste e quelle note solamente agli appassionati e agli esperti; e, soprattutto, occorre capire e far capire che una discussione non finisce quando il soggetto più forte picchia i pugni sul tavolo, ma quando si è dato fondo alla capacità di mettersi d'accordo per il bene di tutti, quando cioè l'argomentazione più razionale vince sulle altre senza alcuna arma di persuasione – nemmeno quelle occulte – che non sia quella della dimostrazione delle proprie idee. In questo modo la decisione della maggioranza, assunta liberamente sulla base della superiore razionalità, diventa reale patrimonio anche della minoranza, che continuerà a non condividerla ma cercherà strade democratiche per modificarla, mentre la rispetta². Ovviamente non possiamo negare la presenza di dimensioni inconsce, occulte, emotive ed affettive nelle discussioni e nei dibattiti: crediamo solo che queste dimensioni vadano il più possibile tenute sotto controllo e le decisioni debbano sempre essere prese a partire dal predominio della razionalità. E una volta presa la decisione, che cosa succede? “Quando apparteniamo alla maggioranza siamo disposti a rispettare interiormente l'opinione della minoranza? Quando apparteniamo alla minoranza siamo disposti a rispettare interiormente l'opinione della maggioranza? Pochi possono rispondere affermativamente alla prima domanda, pochissimi alla seconda”³. Iniziare, noi adulti, a praticare questo esercizio di democrazia nelle nostre realtà quotidiane, riunioni di condominio, equipe professionali, organi collegiali che siano, è il primo passo per una efficace operazione di educazione alla democrazia e alla Costituzione.

² Resta sempre ovviamente aperta l'opzione dell'obiezione di coscienza nei confronti di leggi o norme che pur essendo del tutto legittime dal punto di vista formale, vanno contro posizioni etiche e morali del soggetto.

³ PAOLO DE BENEDETTI, *La morte di Mosè e altri esempi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 97.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sull'argomentazione

Quattro ragazzi “discutono” (si fa per dire) di calcio in un social forum dedicato a questo argomento. Proviamo a modificare la discussione rendendola un vero dibattito. Facciamoli incontrare faccia a faccia in un bar e scriviamo il testo della discussione mettendo come regole:

1. non si offende;
2. non si passa dalla discussione sulla partita alla discussione sul carattere, i gusti, la vita delle altre persone;
3. si deve provare ogni affermazione che si fa.

Mirtilla98: avete visto la partita ieri sera?

Alessiobarni: ero via ma mi hanno detto che hanno rubato ancora

Padovanerazzurra > Alessiobarni: ma che c**** dici, piantala scemo

Mirtilla98 > beh il rigore era dubbio ma la palla l'ha comunque toccata con la mano

Marcounico > Padovanerazzurra: magari piantala tu che sei sempre lì a difendere l'indifendibile

Padovanerazzurra > Marcounico: ti ho chiesto qualcosa?

Alessiobarni: oh ragazzi ma questo qui non si può bannare? IMHO la partita comunque è stata falsata fin dal primo minuto

Mirtilla98: dai oh ragazzi mica volevo farvi litigare. A me la partita è piaciuta, a parte il rigore.

Marcounico: non si può non litigare con chi non ammette la verità

Padovanerazzurra > Marcounico: ma proprio tu parli che l'anno scorso hai pianto come un bambino perché ti hanno dato due rigori contro in tutta la stagione?

Padovanerazzurra > Alessiobarni: banneranno tua sorella, cretino

Marcounico > Padovanerazzurra: io avrò anche pianto, tu piangerai a maggio quando sarete settimi in classifica

Padovanerazzurra > Marcounico: si vabbeh intanto ieri il solito pareggio, eh?

Mirtilla98 > ma voi l'avete visto il secondo goal dell'Inter. Beh, dai, quello era proprio bello

Alessiobarni > Padovanerazzurra: ma non hai un altro blog sul quale rompere i c*****?

Padovanerazzurra > Alessiobarni: sì quello di tua sorella; intanto tu sei gobbo, vero?

Mirtilla98: ma qualcuno mi risponde?

Alessiobarni > Padovanerazzurra: senti, se vuoi discutere di calcio con me devi innanzitutto calmarti, va bene?

Padovanerazzurra > Alessiobarni: ma chi ha detto che voglio discutere con te, scemo?

Padovanerazzurra > Mirtilla98: il goal era bello, come tutti quelli che facciamo abbiamo un tasso tecnico che gli altri se lo sognano

Marcounico > Padovanerazzurra: avete un tasso di c*** che gli altri se lo sognano

Padovanerazzurra > Marcounico: e il vostro secondo goal a Bari, allora, cos'è, classe? E i tre pali della Fiorentina contro di voi? E voi parlate di c***

Alessiobarni > Padovanerazzurra: voi la classe non sapete nemmeno cosa sia, tu per primo

Marcounico > Alessiobarni: quoto anzi straquoto

Mirtilla98 > beh, io volevo discutere un po' di calcio ma vedo che non è possibile...

Padovanerazzurra > Mirtilla98: con un gobbo e un milanista? Perdi il tuo tempo...

Marcounico: va beh, esco, sempre Inter m****

Padovanerazzurra: esco anch'io mi sono rotto di discutere con gli scemi

Esercitazione 2. Sulla mediazione e il compromesso

Si facciano recitare ai ragazzi le seguenti situazioni. Si faccia poi intervenire in ciascuna di esse un elemento esterno alla famiglia (1) o alla classe (2) che cerchi di porre le questioni in modo razionale e di guidare il gruppo verso una soluzione condivisa.

1. In famiglia si sta discutendo su dove trascorrere le prossime vacanze; ci sono solamente 15 giorni di vacanza e devono essere passati nel medesimo luogo: non è possibile né dividere il nucleo familiare né passare una settimana da una parte e la successiva dall'altra.
 - a) La madre e il figlio vogliono andare in montagna (il figlio si è già iscritto, senza dirlo al padre ma d'accordo con la madre, al torneo di tennis che vuole assolutamente vincere).
 - b) Il padre e la figlia vogliono andare al mare (la figlia vuole rivedere un ragazzo che ha conosciuto lo scorso anno con in quale usciva di nascosto dalla madre ma con il permesso del padre).

In classe si sta discutendo sulla data della prossima verifica di matematica; il professore ha lasciato ai ragazzi la possibilità di scegliere la data: o dopodomani, oppure la settimana prossima (ma con un argomento in più che verrà spiegato in questi giorni).

- a. 9 ragazzi vorrebbero svolgere la verifica subito.
 - Due di loro hanno un impegno sportivo importantissimo nei due giorni precedenti la data della prossima settimana.

- Tre di loro hanno qualche difficoltà e l'argomento in più è per loro particolarmente difficile.
 - Due di loro credono di sapere già le domande e si sono organizzati per copiare con alcune micro fotocopie, mentre per l'argomento successivo non potranno farlo in tempo.
- b. 12 ragazzi vorrebbero rimandare alla prossima settimana.
- Tre di loro sono molto bravi e preparati e l'argomento in più non causerà problemi.
 - Due di loro hanno intenzione di saltare la scuola quel giorno e hanno bisogno di tempo per organizzarsi.

Esercitazione 3. Sulla razionalità argomentativa

Il film *La parola ai giurati* (*12 Angry Men*, Usa, 1957, 96 min, B/N Regia di Sidney Lumet, Soggetto e sceneggiatura di Reginald Rose, con Henry Fonda, Lee J. Cobb, Jack Warden, E. G. Marshall) sottolinea la forza della argomentazione e della razionalità. Dopo averlo mostrato ai ragazzi è possibile impostare una discussione a partire dalle seguenti domande:

1. Pensando alla tua classe in quale personaggio del film ti riconosci? Spiega perché.
2. Pensa ad almeno 3 protagonisti del film (a parte Henry Fonda) e confrontali con alcuni compagni e compagne: perché quel determinato personaggio ti ricorda proprio quel compagno?
3. La situazione di conflitto nel film è stata risolta con la pazienza del personaggio interpretato da Henry Fonda. Chi potrebbe essergli paragonato in classe?
4. Se al posto dei giurati vi fossero stati i compagni di classe, come sarebbe finito il film?



Fig. 1: Link dell'immagine: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/7/71/12angry_gip.jpg

Seconda parte

I DIRITTI E I DOVERI

1° Tema.

Lo pretendo! I diritti individuali

Occorre, anzitutto, chiarire che un diritto non è un bisogno. A parte l'estrema fumosità del concetto di bisogno (che cosa è? Chi lo rileva? Qual è il suo tasso di oggettività e di misurabilità? Qual è la differenza tra bisogno autentico e bisogno indotto?) occorre sottolineare che un diritto è qualcosa di esigibile e, dunque, non ha nulla a che fare con un favore, anzi, che scambiare un diritto con un favore è un'azione irresponsabile e che può portare a conseguenze molto gravi (sostanzialmente alla perdita dell'oggetto al quale si aveva diritto!). Nell'universo dei diritti garantiti dalla Costituzione ci sembra opportuno selezionarne alcuni che ci sembrano di particolare rilevanza educativa:

1. Il diritto al corpo: il corpo è il veicolo del nostro essere nel mondo, l'unica cosa che non possediamo ma che "siamo"; per questo il diritto al nostro corpo significa sostanzialmente che nessuno è padrone di esso: nessuno può colpirmi e farmi del male (e una recente statistica afferma che le punizioni corporali per bambini e adolescenti in ambito familiare non accennano a diminuire)¹; nessuno può usare il mio corpo senza il mio consenso per pubblicizzare o vendere un prodotto; nessuno può sottopormi a punizioni umilianti o degradanti; nessuno, se sono una bambina, può sottopormi a mutilazioni genitali; nessuno può utilizzare il mio corpo come veicolo di umiliazione o mercificazione (si pensi all'immagine del corpo femminile ignobilmente esibita in migliaia di trasmissioni, film, pubblicità); nessuno può imporre al mio corpo condotte che lo violino o lo facciano stare male (si pensi alle pubblicità delle sigarette e dell'alcool, al fumo passivo, al doping, all'istigazione a diete al limite delle possibilità umane). I ragazzi e le ragazze entrano nelle scuole e nei servizi educativi con un corpo che è segnato dai codici che la società adulta ha impresso su di esso; nessun ragazzo porta davanti all'educatore un corpo neutro. Occorre, allora, che le pratiche educative si caratterizzino sempre più come pratiche di liberazione del corpo dai condizionamenti sociali verso una riacquisizione del diritto al corpo come diritto fondamentale.
2. Il diritto al genere: il mondo per fortuna è caratterizzato dalla presenza di una differenza fondamentale, quella di genere; la differenza di genere traccia una linea divisoria (che per fortuna poi si incrocia dando luogo a incontri fecondi

¹ Cfr. rivista *Conflitti*, Centro Psicopedagogico per la Pace, novembre 2010.

e spesso emozionanti) all'interno delle istituzioni e della vita quotidiana. Il diritto al genere è qualcosa di complesso e legato alle dinamiche sociali, come dimostra l'evoluzione delle lotte per i diritti delle donne: in alcuni decenni si è passati dal reclamare, da parte delle donne, un diritto all'uguaglianza (nel senso della conquista del diritto all'accesso a tutti i ruoli e tutte le carriere consentite ai maschi a parità di stipendio) alla ricerca di un più moderno diritto alla differenza che sottolinea come proprio il fatto che uomini e donne sono diversi richieda interventi specifici a tutela delle seconde (basti pensare a tutti i diritti specifici legati alla gravidanza e alla maternità, o alle "quote rosa" introdotte nella politica che prevedono una percentuale fissa obbligatoria di donne nelle liste dei candidati alle elezioni); un'ulteriore modificazione dell'idea di genere è sopravvenuta quando persone omosessuali e transessuali hanno posto la questione del loro pieno accesso all'universo dei diritti; in una società come la nostra ancora caratterizzata da uno strisciante maschilismo², trattare il tema del diritto al genere con i/le giovani significa guidarli alla scoperta di un "femminile" che deve essere liberato da ogni forma di mercificazione, ma anche alla conquista di un "maschile" che liberi se stesso dal machismo e dal maschilismo e consenta al maschio di recuperare le dimensioni di tenerezza e di passività che secoli di educazione gli hanno negato; diritto al genere significa, soprattutto, diritto alla liberazione dagli stereotipi di genere.

3. Il diritto all'espressione delle proprie idee: si tratta di un diritto molto discusso nell'epoca dei mass-media, un diritto spesso reclamato dalla stampa, molto meno spesso messo in campo, invece, quando si tratta della libertà di espressione del singolo, magari del cittadino meno dotato economicamente e con un minore accesso ai media, che si trova spesso squalificato quando cerca di esprimere il suo parere, in particolare sul luogo di lavoro; il diritto alla libera espressione deve allora passare attraverso la possibilità per tutti di accedere, in forma gratuita o perlomeno economicamente non discriminante, alle fonti di informazione e di espressione. Lavorando con i ragazzi si capisce quanto questo diritto possieda di per sé addentellati educativi: si tratta di un diritto tanto caro agli adolescenti, forse uno dei primi diritti reclamati, a scuola e in famiglia, dai ragazzi che spesso accusano il mondo adulto di non saperli o volerli ascoltare: a volte hanno ragione, a volte ascoltarli significa scoprire che essi non hanno le parole o i vocabolari adatti per esprimere le loro idee. Allora, guidare i ragazzi al godimento del diritto all'espressione significa prima di tutto dare loro i vocabolari adatti per esprimersi. È utile "far discutere" i ragazzi su temi attorno ai quali non sono affatto preparati né informati? Creiamo sia molto più utile "insegnare loro a discutere", magari a partire da temi più quotidiani e apparentemente banali. Il diritto all'espressione si tutela mag-

² Cfr. RAFFARELE MANTEGAZZA, *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa, Ets, 2004.

giormente organizzando e guidando una discussione razionale e argomentata (e il diritto/dovere all'argomentazione delle opinioni è il fondamento discorsivo di ogni democrazia) sul rigore nella partita di ieri sera piuttosto che un dibattito sulla politica economica del Governo nel quale ci si senta ripetere le idee del papà (ammesso che questi ne abbia).

4. Il diritto alla privacy: diventare grandi significa scoprire di essere-corpo: ma significa anche scoprire che il proprio corpo, in quanto "proprio" deve essere difeso dagli sguardi altrui. L'adulto che non comprende o, addirittura, deride il bisogno di pudore dell'adolescente è semplicemente un idiota. I ragazzi e le ragazze, con il loro pudore, contrappongono alla mercificazione e all'esibizione del corpo propria della nostra epoca una scoperta del carattere "sacro" del corpo e dunque della necessità di nascondere. Per questo motivo l'educazione corporea degli e delle adolescenti avviene nei bagni, negli spogliatoi, negli ospedali, nelle piscine: una educazione al rispetto del delicato equilibrio tra esibizione e nascondimento del corpo. Il diritto alla privacy è garantito dalla Costituzione, che tutela dalle invasioni o dalle indiscrezioni il nostro corpo anche in casi di perquisizioni (Art. 13: "La libertà personale è inviolabile. Non è ammessa forma alcuna di detenzione, di ispezione o perquisizione personale, né qualsiasi altra restrizione della libertà personale, se non per atto motivato dall'autorità giudiziaria e nei soli casi e modi previsti dalla legge"), la nostra casa (Art. 14: "Il domicilio è inviolabile. Non vi si possono eseguire ispezioni o perquisizioni o sequestri se non nei casi e modi stabiliti dalla legge"), la nostra posta (Art. 15: "La libertà e la segretezza della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione sono inviolabili"); il corpo, la cameretta (analoga alla casa), la corrispondenza: quando un adulto, anche a fin di bene, viola questi spazi intimi e personali di un ragazzo, è poi difficile far passare l'idea del diritto alla privacy. Come al solito le idee sono corporee e vengono assunte attraverso pratiche corporee "Se potessi mangiare un'idea..." cantava Gaber. A proposito del diritto alla privacy la legislazione italiana prevede la figura del garante della privacy, che si trova a dover affrontare nuove ed inedite situazioni da quando le tecnologie avanzate hanno reso più complicato l'intervento per proteggere la privacy dei cittadini: si pensi alla tutela dei cosiddetti "dati sensibili"; all'utilizzo del bancomat e delle Carte di Credito, strumenti che lasciano la traccia elettronica del nostro acquisto, una traccia che potrebbe illegalmente essere trasmessa ad altri soggetti; ai "post" sui "blog" in internet o su siti come i "social forum"; all'uso di telecamere per filmare eventuali reati nelle città ecc. (pensiamo ai casi in cui le telecamere sono state installate illegalmente all'interno di una mensa di una azienda e in un caso – negli USA – addirittura nei servizi igienici di un liceo!).

Esercitazione

Esercitazione 1. Sul diritto alla privacy

Si sottoponga ai ragazzi il seguente caso chiedendo loro se sia stato violato alla privacy:

Un giornale per ragazzi ha ricevuto le due seguenti lettere che ha deciso di pubblicare:

1. “Gentile Redazione, sono Anna, la mamma di due ragazzi di 14 e 12 anni. Il mio figlio minore, Andrea, frequenta da qualche tempo una compagnia di ragazzi che non mi piace: sono tutti più grandi di lui e soprattutto uno di loro è stato scoperto al parco mentre fumava uno spinello; ieri una mia amica mi ha detto che ha visto mio figlio mentre parlava in disparte con questo ragazzo e gli ha dato qualcosa che Andrea ha messo nello zaino in fretta e guardandosi intorno. Quando mio figlio è tornato a casa ha lasciato lo zainetto sul tavolo ed è andato a fare la doccia: io ero troppo in ansia, ho aperto lo zainetto e ho frugato, in realtà ho trovato solo un CD di musica che il ragazzo gli aveva prestato di nascosto perché altri ragazzi lo volevano per primi. Il problema è che mio figlio si è subito accorto che ho frugato nello zaino e ora non mi rivolge più la parola. Ho sbagliato? Non ho il **diritto** di proteggere mio figlio? Che cosa devo fare?” ***
2. “Cari amici, ho 12 anni e vi scrivo perché sono molto arrabbiato con mia mamma; lei dice che la compagnia che frequento non va bene, che sono tutti drogati (qualcuno fuma, ma solo sigarette) e che soprattutto Omar, il mio amico migliore, è quasi uno spacciatore. A me la cosa già dava fastidio, poi però ieri c’è stato il massimo: quando sono tornato da scuola e sono sceso in bagno lei ha aperto il mio zaino e ha frugato (lo so perché ho un modo segreto di chiuderlo, che conosco solo io, per difendermi da qualche mio compagno curioso). Lei mi ha detto che l’ha fatto per il mio bene, perché era preoccupata e altre cose così. Ma io avrò il **diritto** di avere i miei segreti o no?”

Chi ha ragione? Chi ha sbagliato? Andrea ha il diritto di tenersi i suoi segreti anche se la mamma è preoccupata che le nasconda qualcosa di molto importante e di pericoloso per il suo futuro? E la mamma ha il diritto di cercare tra le cose di Andrea senza il suo permesso anche se sa che questo farà molto arrabbiare il ragazzo?

Esercitazione 2. Sul diritto al genere

Una canzone di Mia Martini per discutere sull’immagine del maschio e sui suoi possibili cambiamenti:

Gli uomini non cambiano (Bigazzi, Falagiani, Dati, 1992)

Sono stata anch'io bambina di mio padre innamorata
Per lui sbaglio sempre e sono la sua figlia sgangherata
Ho provato a conquistarlo e non ci sono mai riuscita
E lottato per cambiarlo ci vorrebbe un'altra vita.
La pazienza delle donne incomincia a quell'età
Quando nascono in famiglia quelle mezze ostilità
E ti perdi dentro a un cinema a sognare di andar via
Con il primo che ti capita e ti dice una bugia.

Gli uomini non cambiano
Prima parlano d'amore e poi ti lasciano da sola
Gli uomini ti cambiano e tu piangi mille notti di perché
Invece, gli uomini ti uccidono e con gli amici vanno a ridere di te.

Piansi anch'io la prima volta stretta a un angolo e sconfitta
Lui taceva e non capiva perché stavo ferma e zitta
Ma ho scoperto con il tempo e diventando un po' più dura
Che se l'uomo in gruppo è più cattivo quando è solo ha più paura.

Gli uomini non cambiano
Fanno i soldi per comprarti e poi ti vendono
La notte, gli uomini non tornano e ti danno tutto quello che non vuoi
Ma perché gli uomini che nascono sono figli delle donne
Ma non sono come noi

Amore gli uomini che cambiano
Sono quasi un ideale che non c'è sono quelli innamorati come te

Esercitazione 3. Sul diritto all'espressione delle proprie idee

Due cittadini hanno scritto due lettere piuttosto pesanti a un giornale della sera. I cittadini sono arrabbiati, come si vede, ma forse è possibile riscrivere le loro lettere mantenendo la loro indignazione ma cercando di usare un linguaggio che metta insieme la rabbia con il rispetto delle regole di educazione e soprattutto che eviti la censura da parte del giornale o la denuncia se fossero pubblicate.

1. Caro direttore, Le scrivo perché ne ho piene le *** di questo schifo di amministrazione comunale e di quel *** del sindaco che deve esser un vero deficiente se lascia le strade piene di buche e i quartieri sporchi che sembrano dei

veri e propri cessi. Per non parlare poi di quella *** della vicesindaco che lo sanno tutti che è andata a letto con l'assessore XXX e solo per quello ha avuto il posto. Ma quello che adesso mi ha proprio fatto in***are è che per la centesima volta il servizio di smaltimento dei rifiuti non ha funzionato. E dove dovremmo metterli i nostri rifiuti, nel ***? Oppure dobbiamo scaricarli nel giardino di quello *** dell'assessore? Se penso a quanto spendiamo di tasse per avere ancora la spazzatura ammucciata fuori da casa mi viene da vomitare.

2. Gentile direttore io vorrei dire due cose al giornalista che ha scritto quell'articolo di *** sulle condizioni del lungomare della nostra città. Prima di tutto signor giornalista lei è un cretino totale che va in giro con le fette di salame sugli occhi e non capisce un *** di quello che vede, sempre ammesso che lei abbia mai messo il *** fuori dalla sede del suo giornale. Con i milioni che la pagano dovrebbe almeno avere il coraggio di dire le cose come stanno; lei parla di sporcizia sulle spiagge ma dove *** l'ha vista la sporcizia se non nel cesso di casa sua? Lo sa che le spiagge vengono pulite tutte le mattine, razza di idiota che non è altro? E le docce fredde? Lei non la fa mai la doccia dunque non sa che i nostri chalet hanno la doccia calda a soli 50 centesimi che lei non avrà nemmeno in tasca perché è un povero pezzente. La saluto sperando di non vedere mai lei e la sua sporca famiglia a infettare i nostri stabilimenti balneari.

2° Tema.

Lo pretendiamo! I diritti collettivi

I diritti sono individuali: a parte i bambini, non esistono gruppi umani che godano di diritti specifici. Il che significa che parlare di “diritti dei disabili” è un non-senso, perché i disabili godono dei diritti umani nel loro complesso e semmai hanno bisogno di specifici strumenti per poter implementare questi diritti. Ma anche l’umanità nel suo complesso prevede diritti collettivi, che sono universali, anche se sono di volta in volta goduti dai singoli; vanno anche oltre il singolo proprio partendo da lui, mostrandogli però che il diritto non è una forma di egoismo, ma al contrario una forma di condivisione. Tradizionalmente i diritti collettivi sono suddivisi in tre categorie cronologicamente successive:

1. Diritti di Prima Generazione: sono i diritti civili e politici, sostanzialmente individuali, nati nella lotta contro l’aristocrazia e l’alto clero nella Rivoluzione Francese; fanno parte di questo gruppo il diritto alla vita e all’integrità fisica (una variante del diritto al corpo, ricalcata sul principio dell’habeas corpus presente già nella Magna Charta, principio secondo il quale il corpo del reo è intangibile e, dunque, la tortura è esclusa), i diritti alla libertà di pensiero, di religione, di espressione, di associazione, alla partecipazione politica, all’elettorato attivo e passivo. Qui si vede bene come questi diritti, da noi già trattati sopra, hanno un destinatario individuale, ma una radice sociale: non esiste diritto alla libertà di pensiero senza una comunità di pensanti alla quale fare riferimento, perché pensare in solitudine è sensato se poi si ha una comunità alla quale presentare le proprie idee (e si pensi qui alla faccia educativa di questo diritto: spesso le opportunità educative, scolastiche ed extrascolastiche, sono vissute soprattutto dalle famiglie come una sorta di supermercato all’interno del quale cercare la proposta “giusta per mio figlio e solo per lui”; il risultato è che spesso si sostituisce all’idea dell’educazione come cooperazione l’idea di una competizione all’interno della quale appropriarsi egoisticamente di tutte le idee e le opportunità possibili); non esiste partecipazione politica senza una società civile e una società politica (e occorre allora sottolineare come il voto di scambio esplicito o implicito – ti voto perché tu faccia i miei interessi – sia un tradimento dell’idea comunitaria e collettiva che giace dietro l’esercizio del diritto di voto); non esiste diritto al corpo senza una società che rispetti il corpo in ogni sua dimensione ecc.;
2. Diritti di Seconda Generazione: sono i diritti economici, sociali e culturali (il diritto all’istruzione, al lavoro, alla casa, alla salute ecc.), nati nella lotta contro

le dittature del Novecento e riassunti nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948; anche questi diritti presuppongono una serie di livelli di cooperazione e di associazione degli individui e dunque prevedono come loro destinatari non più i singoli, ma i gruppi; si parla dei diritti degli studenti, dei docenti, dei non docenti, degli studenti lavoratori, degli studenti stranieri; si prevedono diritti per i lavoratori, per gli edili, per i metalmeccanici, per le lavoratrici; si discute dei diritti dei disoccupati, dei senza fissa dimora, dei pazienti ecc...Qui il gruppo non è più solo, per così dire, l'ambiente nel quale si gode dei diritti, ma un elemento che li potenzia e li rende ancora più importanti e profondi. Non si gode di questi diritti in solitudine, ma solamente riconoscendosi parte di un gruppo: la società è il sistema venoso profondo del loro godimento. Ad esempio, il diritto all'istruzione è universale, per cui vale per ogni soggetto, ma ha una sua declinazione specifica se inteso come diritto degli studenti (e procedendo per cerchi concentrici: come studenti liceali, come studenti di una data scuola, come studenti della V B, fino al diritto di Paolo, Giovanna, Ahmed ecc.). Il gruppo non modifica affatto il diritto del singolo, ma al contrario lo aiuta a renderlo effettivo; il mio diritto alla salute non solo non viene intaccato dalla presenza delle associazioni dei pazienti, ma trova in questo gruppo lo strumento per potersi meglio imporre. Così viene superata la guerra di tutti contro tutti ("se escludiamo i ragazzi stranieri dalla scuola i nostri figli impareranno meglio", "il diritto alla salute deve essere garantito per i residenti in una zona, non per gli immigrati"), variante solo apparentemente nonviolenta della guerra civile, e si educa al difficile equilibrio tra società e singolo (laddove predomina la prima c'è il rischio del totalitarismo, laddove predomina il secondo c'è il rischio dell'egoismo eretto a sistema: a pagare i due rischi sono sempre e comunque i poveri, gli esclusi, i reietti). Ma se ci si fermasse a questo punto, però, si sarebbe superato l'egoismo robinsoniano per passare all'egoismo dei gruppi (una triste verità spesso nell'Italia di oggi, quando ad esempio si assiste alla guerra tra i poveri: si pensi alla contesa tra lavoratori italiani e lavoratori immigrati, nella quale sembra che i diritti degli uni escludano i diritti degli altri); si passerebbe così dalla guerra di tutti contro tutti alla guerra dei gruppi contro i gruppi;

3. Diritti di Terza Generazione, nati dalla lotta dei popoli, nella seconda metà del Novecento, contro gli imperialismi e per l'autodeterminazione, sono pensati per ovviare alla possibilità di "egoismo di gruppo" di cui dicevamo sopra: sono dunque i diritti realmente universali, noti anche come diritti di solidarietà. I cerchi concentrici si allargano ulteriormente; stavolta i destinatari dei diritti sono non i singoli o gruppi ma i popoli, ma potremmo anche dire che destinataria è l'intera Umanità. Parliamo, allora, del diritto all'autodeterminazione dei popoli, alla pace, allo sviluppo, all'equilibrio ecologico, al controllo delle risorse nazionali, alla difesa ambientale. Crediamo che questi diritti siano i più urgenti in un'ottica di educazione interculturale ed ecologista, e

che oltretutto siano quelli che fanno maggiormente breccia nelle sensibilità e nelle coscienze dei ragazzi e delle ragazze. Oltretutto essi hanno a disposizione documenti assai interessanti da poter analizzare insieme, ad esempio: la *Carta della Terra* redatta dal 2000 al 2005 da differenti organizzazioni tra le quali l'Unesco, una vera e propria Costituzione planetaria; *Agenda 21*, un documento che sottolinea l'importanza di uno sviluppo sostenibile; *I Protocolli di Kyoto*, un trattato che prevede l'obbligo da parte dei paesi industrializzati di ridurre l'emissione di sostanze inquinanti; *Gli obiettivi del millennio per lo sviluppo* fissati dalle Nazioni Unite nell'anno 2000 al volgere del millennio.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sui diritti di prima generazione

Si presenti ai ragazzi il seguente caso chiedendo loro quale sia il diritto che ritengono più importante: quello alla corporeità del paziente o quello alla sicurezza. Si chieda poi quale soluzione alternativa si sarebbe potuta trovare.

Paolo ha 79 anni, è ricoverato in ospedale e deve essere sottoposto a una particolare terapia che prevede che sia rinchiuso per 30 minuti al giorno, insieme ad altre persone, in un ambiente detto "camera iperbarica", una specie di grande cilindro dove alcune persone possono stare sedute. La camera deve essere isolata dall'ambiente circostante e soprattutto al suo interno deve essere evitato l'uso di fiamme, scintille o altro, che potrebbero portare all'esplosione della camera stessa. Siccome la scorsa settimana una persona ha portato di nascosto nella camera un accendino, il medico pretende che tutti i pazienti prima di entrare si tolgano i vestiti e vengano perquisiti in modo scrupoloso; Paolo dice che il medico non ha il diritto di fare questa cosa e il dottore si rifiuta di sottoporre Paolo alla terapia allontanandolo dalla stanza.

Esercitazione 2. Sui diritti di seconda generazione

Il diritto alla scuola è universale, ma spesso viene vissuto dai ragazzi solamente come un dovere. Come è possibile far sì che la scuola venga vissuta in modo positivo da tutti e da tutte, come un vero e proprio diritto di II generazione? La seguente canzone, "Era la terra mia", lanciata da Ron e scritta da un bambino di otto anni può far riflettere i ragazzi sulla difficoltà di accesso a questo diritto da parte delle persone che si spostano dalla loro casa: che ieri era Napoli, oggi può essere molto più lontana.

7 in comportamento. Un 5 in aritmetica
4 in lettura, eccetera ... mi salvo in geografia
È la pagella mia
Ma perché non me la prendo? Conosco già la musica
Le botte e poi la predica stasera a casa mia
Una burrasca e via
Invece di discutere
Ritornerei a Napoli a stare coi miei nonni
Salgo sul treno e via lungo la ferrovia
Sembrava così facile quando studiavo a Napoli
Capire la lezione
C'era più confusione ma c'era più allegria
Nella famiglia mia
Perché ... era la terra mia
era la terra mia
era la terra mia

Esercitazione 3. Sui diritti di terza generazione

La Terra è un pianeta da salvare: per questo motivo tra i diritti di IO NON HO DETTO NIENTE: NON SONO generazione è previsto il diritto alla Terra e al suo futuro. Questa esercitazione aiuta i ragazzi e le ragazze a capire quale sia il valore del nostro Pianeta e la sua identità attuale da salvaguardare (o da cambiare):

Gli extraterrestri sono sbarcati: dobbiamo presentare loro il nostro Pianeta, regalare loro una carta di identità della Terra. Si suddividono i partecipanti in cinque gruppi e si chiede loro di realizzare dei cartelloni che presentino graficamente: i cinque odori/profumi, i cinque sapori, i cinque rumori/suoni, le cinque sensazioni tattili che si ritengono essenziali per la presentazione del Pianeta. I colori, sapori ecc. devono essere assolutamente precisi; ovvero: non “il colore rosso” ma “il rosso della salsa di pomodoro sulla pizza quattro stagioni” ecc. Si passa poi alla restituzione dei lavori di gruppo componendo la carta di identità sensoriale della Terra.

3° Tema.

Lo dobbiamo fare! L'universo dei doveri

Perché occorre fare il proprio dovere? Perché l'universo dei doveri deve essere affiancato a quello dei diritti? Perché non possiamo semplicemente fare ciò che ci piace? Squalificare queste domande come infantili non aiuta certo a far capire ai ragazzi il senso della parola "dovere"; e del resto questi sono dubbi che definiremmo profondamente umani, e dunque, sappiamo bene che hanno sfiorato e sfiorano ben più di una volta nella vita la coscienza di qualunque adulto. Parlare di doveri ai ragazzi significa anche chiedersi quale siano le motivazioni per rispettare le regole e le norme. E questo significa incontrare alcune posizioni tipiche:

1. Fare il proprio dovere per paura della punizione: è ovviamente il livello più elementare, ma sappiamo bene che lo incontreremo, non solo tra i giovani. Mi fermo al rosso del semaforo perché altrimenti prenderò la multa, con l'ovvio corollario che prevede il mio passare con il rosso se avrò la ragionevole certezza dell'assenza del vigile. È la concezione sulla quale si basano le (fallimentari) teorie della deterrenza (anche quelle che cercano di legittimare la pena di morte), ed è utile a creare una società di ipocriti piuttosto che di cittadini coscienti.
2. Fare il proprio dovere perché è il proprio dovere: una concezione secondo la quale il dovere non si discute, e così gli ordini, tanto cara alla Germania nazista. Il dovere si legittima da solo, così come l'autorità che lo prevede e pretende. Questa idea di dovere avvelena le coscienze soprattutto dei giovani perché non fa loro vedere il carattere storico e sociale delle norme, per cui quello che può essere considerato un dovere oggi potrebbe essere stato pensato come un crimine 100 anni fa o potrebbe esserlo fra un secolo. È a questa concezione automatica di dovere che don Milani ribatteva che l'obbedienza (perlomeno da sola) non è più una virtù. Ammesso che lo sia mai stata.
3. Fare il proprio dovere perché anche gli altri fanno il loro dovere. In questa concezione di dovere non è la paura della punizione o l'autolegittimazione della norma a servire da motivazione ma la forza del conformismo. È la stessa potenza che Alexis De Tocqueville vedeva all'opera nell'Ottocento negli Stati Uniti: "Qui l'opinione pubblica ha una forza incredibile. Non esiste persona che rappresenti l'autorità nei villaggi, eppure l'ordine pubblico è mantenuto meglio che in qualsiasi altro paese del mondo. Se un uomo ha commesso una colpa ci si allontana da lui" (Alexis De Tocqueville, *Viaggio negli Stati Uniti*, Einaudi, 1990, pag. 31). Il rischio di questa idea è che il dovere e le altre norme etiche

siano sempre e solo definite dalla maggioranza: “Il dogma politico di questo paese è che la maggioranza ha sempre ragione” (pag. 51) e inoltre: “L’opinione pubblica fa da noi ciò che l’Inquisizione non è mai riuscita a fare” (pag. 74). Il rispetto delle norme “perché lo fanno tutti” è un’idea altrettanto conformistica del suo opposto, la violazione delle norme “perché lo fanno tutti” è altrettanto pericolosa.

3. Fare il proprio dovere perché gli altri non fanno il loro dovere: la massima paolina “Etiam si omnes non ego”, “se anche tutti gli altri lo fanno, io no” è alla base di questa idea di dovere che potremmo definire di tipo difensivo: “non passo con il rosso proprio perché tutti gli altri lo fanno”. È una interessante idea di resistenza al conformismo attraverso il dovere, ma rischia di causare una sorta di contro dipendenza, rischia cioè di fomentare l’idea di essere l’unico essere umano integerrimo e onesto. Siamo ben lontani dal criticare chi, soprattutto in Italia, trova nell’evasione fiscale il miglior stimolo per pagare le tasse e nelle violenze razziste la motivazione per l’accoglienza degli stranieri, ma proprio questi due esempi ci mostrano la debolezza di questa posizione: ovvero il suo non riuscire a dare un fondamento di tipo positivo al concetto di dovere.
4. Fare il proprio dovere così anche gli altri faranno il proprio dovere: siamo su un livello leggermente avanzato, perché il comportamento etico qui si basa sull’idea di modello; se gli altri non fanno il loro dovere io provo a mostrare loro con il mio esempio la positività del compierlo; si tratta di una idea di dovere che dovrebbe essere tipica del comportamento dell’adulto davanti ai ragazzi, e si basa sul credere nella modificabilità dei comportamenti umani. Ricordiamo la frase del pastore protestante Martin Niemöller, deportato in un campo di sterminio nazista: “Quando sono venuti a prendere gli omosessuali io non ho detto niente: non sono omosessuale; quando sono venuti a prendere gli ebrei io non ho detto niente: non sono ebreo; quando sono venuti a prendere testimoni di Geova io non ho detto niente: non sono testimone di Geova; quando sono venuti a prendere gli zingari io non ho detto niente: non sono zingaro; quando sono venuti a prendere me, non c’era più nessuno che potesse dire niente a mio favore”. È anche vero che questa posizione nasconde spesso una sorta di egoismo traslato “non passo con il rosso perché così non rischierò di essere travolto la prossima volta che passerò con il verde”; ma l’idea di esempio etico “contaminante” in senso positivo ci sembra molto interessante in chiave pedagogica ed educativa.
5. Fare il proprio dovere per un mondo migliore: si tratta di un’etica realmente planetaria, realmente aperta al futuro. Il dovere è qui un dono alle generazioni future, all’altro ovunque esso/a si trovi. L’azione che sto per compiere è etica se tutti i soggetti al mondo possono potenzialmente compierla senza creare danno a se stessi o soprattutto ad altri: occorre allora chiedersi “che cosa accadrebbe se tutti facessero come me? Se tutti usassero l’automobile per percorrere i 100 metri da casa all’ufficio postale, se tutti spreccassero l’acqua, se tutti cercassero di prevaricare l’altro?”. Ogni nostra azione lascia una sua impronta sul mondo; il peso

specifico delle nostre azioni sull'ecologia del pianeta è stato definito "impronta ecologica", un concetto che misura scientificamente l'impatto ecologico globale dell'uso di automobili, cucine a gas, bombolette spray ecc.. Un concetto che educativamente ci sembra di poter utilizzare per definire i limiti di una azione: quando un comportamento, se generalizzato, provocherebbe una impronta che porterebbe alla distruzione di parti del pianeta, alla morte di esseri umani, allo sterminio di specie animali, questo comportamento non è etico ed è da bandire.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla differenza tra etica della forma ed etica del contenuto

Paola riceve la visita di uno sconosciuto che afferma di raccogliere soldi per i bambini orfani di guerra e per la riabilitazione dei bambini soldato. Dopo avere visionato i documenti e le foto che la persona porta con sé, Paola dona 50 €. Il giorno dopo scopre che il visitatore è in realtà un ricercato, che lavora per le organizzazioni che riforniscono di armi gli eserciti, nei quali militano i bambini soldato. I soldi di Paola sono stati dunque usati proprio per finanziare i crimini contro i quali ella pensava di averli spesi. L'azione del donare i 50 € è moralmente buona o cattiva? (Si proponga ai ragazzi il quesito: chi risponde che l'azione è moralmente buona propende per un'etica della forma, che non deve necessariamente avere effetti positivi, un'etica nella quale la coscienza basta a se stessa; chi risponde che l'azione è cattiva, perché Paola avrebbe dovuto informarsi fino in fondo sull'identità del visitatore, magari anche chiedendogli di tornare un'altra volta, sceglie un'etica del contenuto, per la quale i risultati non sono affatto indifferenti).

Esercitazione 2. Su deontologia ed etica

I ragazzi si preparano a svolgere una attività professionale e lavorativa. Troveranno, nel loro posto di lavoro, una deontologia, ovvero un'etica professionale (non ha senso dire "deontologia professionale", si tratta di una ripetizione). Non è detto che si tratti di un'etica che potremmo definire umana e positiva; per il dott. Mengele era del tutto deontologico uccidere i gemelli dopo averli utilizzati per i suoi esperimenti. Dunque i problemi deontologici che si presentano nel mondo del lavoro non possono essere trattati rimanendo all'interno della dimensione professionale; richiedono un riferimento continuo non solo alle leggi dello Stato ma anche a quelle della coscienza. Si sottopongano questi due casi ai ragazzi suddivisi in due gruppi (un caso per gruppo) e se ne discutano i risultati:

1. Siete una equipe di chirurghi che sta per realizzare un trapianto di cuore su un bambino di 9 anni. Il trapianto è stato programmato per il prossimo mese, ma all'improvviso ieri sera vi è giunta una telefonata dal direttore sanitario: un cuore da trapiantare è arrivato all'improvviso e l'intervento deve essere effettuato immediatamente. Sono le tre di notte, state per ordinare che il piccolo paziente venga portato in sala operatoria, quando un collega vi comunica che una telefonata – proveniente da una fonte che lui definisce certa – gli ha comunicato che il cuore che avete sottomano è di un bambino kosovaro rapito giorni addietro. Che cosa fate?

2. Siete una equipe di chirurghi che sta per realizzare un trapianto di cuore su un bambino di 9 anni. Il trapianto è stato programmato per il prossimo mese, ma all'improvviso ieri sera vi è giunta una telefonata dal direttore sanitario: un cuore da trapiantare è arrivato all'improvviso e l'intervento deve essere effettuato immediatamente. Sono le tre di notte, state per ordinare che il piccolo paziente venga portato in sala operatoria, quando un collega vi comunica che una telefonata – proveniente da una fonte che lui definisce certa – gli ha comunicato che il cuore che avete sottomano è di un vostro cuginetto rapito giorni addietro. Che cosa fate?

Esercitazione 3

Se fosse possibile prevedere un crimine sarebbe etico punire il criminale anche prima che questo commetta il reato? È l'idea che sta alla base della PreCrime, un'invenzione del genio della fantascienza Philip Dick: sulla base delle precognizioni di tre veggenti che hanno accesso al futuro, la polizia individua in anticipo i potenziali assassini e li arresta prima che possano commettere l'omicidio. Che cosa ne pensano i ragazzi? È opportuno ovviamente far precedere la discussione dalla visione del film "Minority Report", (2002) regia di Steven Spielberg, liberamente tratto da un racconto di Philip Dick con Tom Cruise, Colin Farrell, Samantha Morton, Max von Sidow (suggeriamo di far leggere il racconto, completamente differente dal film e decisamente interessante per un confronto – anche se di molto più difficile lettura – ora presente nell'antologia "*Tutti i racconti di Philip K. Dick*", vol. 3, Fanucci).



Fig. 2: Una scena dal film "Minority Report"
 immagine tratta da <http://www.uio.no/studier/emmer/matnat/ifi/INF5261/v05/Studentgrupper/RFID%20Deichman/Ummear/MinoryReport wpeE.Jpg>

4° Tema.

Semafori rossi. Le norme e le sanzioni

L'inferno è eterno? Per secoli la cultura cristiana si è interrogata sulla possibilità che la misericordia divina possa condannare un'anima senza possibilità di perdono. Al di là degli esiti di tale dibattito a livello teologico, la domanda che ci interessa nell'Alidqua riguarda la proporzione tra colpa e pena: esiste una persona integralmente, radicalmente cattiva? Ha senso una pena che non preveda la possibilità di cambiamento e di redenzione per il soggetto in questione? Purtroppo ad ogni fatto di cronaca nera particolarmente virulento di altri corrisponde come una specie di risposta pavloviana la richiesta dell'introduzione della pena di morte, e questa reazione irrazionale non può lasciare indifferenti i nostri ragazzi: la concezione della giustizia come vendetta cieca, l'idea che la pena capitale e la tortura siano accettabili, almeno in certi casi, è diventata purtroppo un luogo comune tra alcuni dei nostri giovani. Del resto negli Stati Uniti dopo l'11 settembre si è assistito a due reazioni opposte: da un lato coloro che esponevano i cartelli con la scritta "Bush, Nuke them!", invitando cioè a colpire l'Iraq (?) con la bomba atomica. Come concordare questi atteggiamenti irriflessi con l'art. 27 della Costituzione che recita: "Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte, se non nei casi previsti dalle leggi militari di guerra"? Anzitutto ricordando ai giovani quello che è il faro che guida l'azione di qualunque giudice: non si giudica il colpevole ma il reato. Ciò significa che se un uomo viene condannato per furto non lo si definisce "ladro" ponendogli sulla pelle uno stigma dal quale sarà difficile liberarsi, ma si dice che "Il giorno 3 gennaio 2010 questo soggetto ha sottratto 100 € dalla cassa di un supermercato ecc.". Cioè, si giudica il reato commesso e si punisce il soggetto senza attribuire significati metafisici o identitari alla condanna: una volta pagata la multa o scontata la detenzione questo signore sarà del tutto libero dalla sua colpa, non sarà un ladro, ma una persona che ha rubato e che ha pagato la sua colpa. Sarà evidente che è del tutto impossibile far concordare questa concezione di pena (che è l'unica sostenibile in un regime garantista) con la pena di morte e neppure con l'ergastolo. Pensiamo come sempre agli addentellati educativi e pedagogici di questa sensibilità: quante volte diciamo di un ragazzo che è "sempre dis-

³ Educatori ed educatrici farebbero bene a porre una moratoria sull'uso delle parole "sempre" e "mai" nella loro attività professionale.

tratto”³, invece che richiamarlo perché è stato distratto oggi, dalle 9 alle 10? Quanto poco senso ha definire un ragazzo “chiacchierone”, “prepotente”, “indisciplinato” piuttosto che mostrargli gli episodi concreti nei quali ha chiacchierato, ha avuto una condotta prepotente, ha mancato di disciplina, ed eventualmente punirlo per questo? Quanto stigma c’è dentro la definizione “Immaturo”? E dentro la definizione “Bravo bambino”? Quanto tempo dovrà ancora passare prima che tutti gli/le insegnanti capiscano che è il compito di italiano a meritare 4 e non il ragazzo, così come è l’errore dal dischetto del centravanti o la pessima recitazione dell’attore a meritare i fischi e non la persona Alessandro (Del Piero o Gassman che sia)?

Ma ha senso punire? Anzitutto, occorre capire quale sia il senso delle norme, perché la sanzione ha significato solo se relazionata a un universo normativo sensato. Occorre, allora, capire quale tipo di uomo e di donna e quale tipo di società abbiamo in mente applicando le regole: e dobbiamo, altresì, tenere presente il doppio volto della regola, così chiaro nel caso delle Tavole della Legge date a Mosè sul Sinai; le regole vengono date a metà strada: *dopo* la liberazione, in modo che il legislatore possa essere riconosciuto come “io che ti ho tratto dalla schiavitù d’Egitto” e dunque come colui che ha il diritto di porre regole perché ha dimostrato di essere dalla parte del popolo; e *prima* dell’arrivo in Caanan, in modo che la regola serva anche come segnale stradale per raggiungere la terra nella quale scorrono latte e miele. Io ti chiedo di rispettare una regola:

1. perché ti conosco, ho fatto qualcosa per te, ti ho fatto crescere (o gli/le insegnanti e gli educatori credono davvero che il primo giorno di scuola i bambini siano pronti a rispettare le regole solo perché un adulto mai visto prima ha detto “io sono la vostra maestra?”);
2. perché ti devo ancora condurre alla Terra Promessa, devo completare il processo di crescita, devo condurti alla felicità insieme a tutti i tuoi compagni (e una regola che non ha sul suo sfondo l’idea che la felicità sia un obiettivo raggiungibile è una regola che non vale niente).

Infine, se la Costituzione è un insieme di norme prevede anche un insieme di sanzioni: per i Costituenti era chiaro che dire sì a una determinata idea di Stato e di convivenza civile significa anche dire no ad altre alternative. Lavorare educativamente sulle regole significa anche porsi la questione attorno ai “no” educativi. La frustrazione che il “no” porta nel mondo del ragazzo è necessaria: il mondo ci dice dei “no” e l’abitudine ad affrontare i “no” dell’educatore è una vera palestra per le frustrazioni che ci riserverà la vita: l’educatore semmai dirà “no” pensando “sì”, proibirà pensando all’identità positiva che attraverso i suoi “no” si vuole stimolare e costruire nel ragazzo. Ma sarebbe molto educativo se la sanzione o l’eventuale punizione fosse comminata senza che entri in gioco in modo prepotente la soggettività dell’educatore, il suo moralismo, il suo latente sadismo. La sanzione dovrebbe essere comminata dall’oggetto: è la partita ad espellere il giocatore, non l’arbitro; è la montagna a decidere l’orario per iniziare la discesa, non uno sherpa un po’ presuntuoso; è l’acquarello a prescrivere l’uso del pennello per poter ottenere un deter-

minato effetto di trasparenza, non il maestro di pittura. Circondiamo i nostri ragazzi di oggetti pregni di regole e poi stiamo a vedere che cosa accade; saremo stupiti di quanto i giovani sanno sottomettersi alla docile disciplina delle cose, senza bisogno di facce scure e di punizioni; come in uno Stato civile dovrebbe avvenire per l'insieme di regole stabilite dalla Costituzione.

Esercitazione

Esercitazione 1. Il senso delle punizioni

Si chieda ai ragazzi di scegliere per ognuna delle seguenti punizioni una opzione tra le seguenti: a) utile; b) inutile; c) dannosa. Si discuta poi in gruppo il risultato delle scelte operate. Nella nostra esperienza è abbastanza prevedibile che i ragazzi si dimostrino più sadici degli adulti nella scelta delle punizioni. In questo senso impostare la questione a partire dalla pena di morte è piuttosto rischioso. Partire invece dalle situazioni quotidiane che come ragazzi/e essi/e si trovano a vivere può portare a constatare come spesso gli stessi giovani siano i principali difensori delle punizioni corporali “perché così si impara a stare al mondo”. In questo caso occorre un lungo lavoro di discussione e di ragionamento: la decostruzione richiede pazienza, tempi lenti e l'abolizione di qualsiasi forma di moralismo.

- A casa:
 - Vietare l'uscita serale.
 - Vietare l'uso di un gioco, del PC ecc.
 - Togliere la mancia.
 - Obbligare a svolgere lavori di casa.
 - Picchiare.
- A scuola:
 - Dare più compiti.
 - Dare le note.
 - Mandare dal preside.
 - Convocare i genitori.
 - Sospendere.
 - Negare l'intervallo.
 - Mandare fuori dalla classe.

- Nella squadra di calcio, basket ecc.:
 - Obbligare a svolgere esercizi fisici.
 - Non convocare per la partita.
 - Espellere dall'allenamento.
 - Obbligare a pulire gli spogliatoi.
 - Insultare.

- Nella società:
 - Dare multe.
 - Mettere in prigione.
 - Presentare alla pubblica opinione il reato commesso.
 - Somministrare punizioni fisiche, torturare ecc.
 - Somministrare la pena di morte.
 - Costringere ai lavori forzati.

Esercitazione 2. Il senso delle norme

Lavoriamo sulla ratio della norma, partendo dall'invenzione/scoperta di regole per poi giungere a chiederci il senso delle regole che già esistono. È una scelta metodologica precisa, che desumiamo dalla *Repubblica* di Platone (2, X): per capire la giustizia o l'ingiustizia della città attuale, proviamo a costruirne una nuova.

Si chieda ai ragazzi di riflettere sulle situazioni sotto indicate. Per ognuna di esse i ragazzi devono indicare: a) qualcosa che si può fare; b) qualcosa che non si può fare (regola negativa); c) qualcosa che si deve fare (regola positiva):

- Nello spogliatoio di una squadra di calcio di serie A.
- Nello spogliatoio di una squadra di calcio di ragazzi.
- In una band di musica rock.
- In una band di musica hardcore.
- In una banda mafiosa.
- In un convento di monache.
- In un convento di frati.
- Nella mia famiglia quando qualcuno dorme.
- Nella mia famiglia quando siamo a tavola.
- Nella mia famiglia quando siamo al mare.

Proviamo ora a lavorare sulla relatività delle regole e sul loro essere condizionate dal contesto sociale, storico, geografico ecc. Chiediamoci allora che cosa si può fare ...

- Di giorno ma non di notte.
- Di notte ma non di giorno.
- All'aperto ma non al coperto.
- Al coperto ma non all'aperto.
- A casa ma non a scuola.
- A scuola ma non a casa.
- In treno ma non in auto.
- In auto ma non in treno.
- In Europa ma non in Cina.
- In Cina ma non in Europa.

Giungiamo finalmente alla ratio della regola. La risposta alla domanda che poniamo sotto deve essere collettiva e deve essere raggiunta attraverso una lunga e paziente discussione. Cerchiamo dunque di capire perché⁴ non si può ...

- Passare con il rosso al semaforo.
- Parlare al cinema.
- Rubare al supermercato.
- Rubare le elemosine a un cieco⁵.
- Fare cattivi odori a tavola⁶.
- Fumare prima dei 14 anni.
- Togliersi la giacca al Senato.
- Dare del “tu” al Presidente della Repubblica.

⁴ È del tutto ovvio che il “perché” che proponiamo qui non è un banale “perché” strumentale ma un “perché” di tipo quasi metafisico. Si capirà la differenza se si analizzeranno le due risposte alla domanda “Perché sei a Roma?”: a) “Perché la forza d’inerzia del treno partito da Milano è stata annullata dall’azione rallentante dei freni proprio in corrispondenza della stazione di Roma Termini”; b) “perché avevo voglia di vedere i monumenti della Roma classica che considero importanti per la mia vita personale”. Conosciamo personalmente un fisico nucleare che ci ha detto (rimanendo serio!) che la seconda risposta è inutile quando c’è già la prima!

⁵ Si eviti per quanto possibile ogni risposta banalmente moralistica. In questo come negli altri esempi ci si sforzi di andare al di là del caso contingente e di vedere il modello umano generalizzabile che giace dietro la regola.

⁶ Ci rendiamo perfettamente conto che qualche educatore potrebbe essere imbarazzato o addirittura scandalizzato dal trattare tematiche come queste; nell’assoluto rispetto della sensibilità e della privacy di ciascuno, occorre ricordare che queste “dimensioni residuali” dell’educazione sono comunque strategiche nel lavoro con gli/le adolescenti. Del resto, il trattato Berakot (Benedizini) del Talmud spende parecchie pagine a discutere attorno al comportamento che il fedele deve tenere nel caso che, durante la lettura della Torah, abbia emesso una flatulenza (anche se, per un residuo di pudore, il testo sostituisce la parafrasi “starnutire”!): si può riprendere la preghiera quando ancora il cattivo odore è percepibile o occorre attendere che sia svanito? Si tratta di una antropologia religiosa assolutamente concreta e per nulla offensiva, anzi fortemente ancorata all’includibile dimensione corporea dell’essere umano.

Terza parte

**L'ORGANIZZAZIONE
DELLA SOCIETÀ CIVILE**

1° Tema.
**Nessuno è troppo piccolo:
la questione delle minoranze**

*Per quanto "minore" possa essere una minoranza
la verità è sempre la verità*
Gandhi

Affascinato e al contempo spaventato dall'idea di unanimità il popolo giudaico aveva trovato un interessante contrappeso per bilanciare i rischi ad essa connessi: il tribunale che emettesse una sentenza di morte all'unanimità doveva rilasciare l'imputato; ma il tribunale che per questo motivo smettesse di giudicare era un tribunale indegno. A proposito della pena capitale, cioè della più grave che un tribunale potesse comminare, si cercava di limitare il rischio che l'unanimità fosse raggiunta per adeguamento della minoranza alla maggioranza o per conformismo: ma questa sottolineatura della imperfezione degli uomini e delle loro strutture non permetteva di sottrarsi al rischio dell'errore rinunciando a compiere il proprio dovere. Commenta Paolo De Benedetti: "Al Sinedrio pareva impossibile che un voto unanime fosse umano, cioè ponderato e razionale. Viceversa agli uomini che non hanno mai osservato il mirabile nascere di una verità dalla discussione e dal dubbio, pare impossibile che senza unanimità esista la concordia. Per questo motivo tante volte nella storia i dissenzienti sono stati considerati sovversivi o nemici del popolo"¹. La cosa interessante è il sospetto per l'idea di unanimità e per il suo livellare le differenze individuali, e l'idea che la verità si fa sempre largo attraverso il lento lavoro dell'ascolto delle differenti opinioni e della valorizzazione delle idee minoritarie.

Dal momento che il linguaggio è un modo di dire il mondo e di essere nel mondo, anzi di rimettere al mondo il mondo, è anche a proposito del linguaggio che si gioca la partita sulle minoranze. L'Art. 6 della Costituzione recita: "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche" e a tutti noi richiama l'affascinante fenomeno del bilinguismo, con i cartelli stradali scritti in italiano e in sloveno, francese o tedesco. Uno strumento importante per salvaguardare quelle che sono le minoranze linguistiche in Italia, ma anche per mantenere viva la lingua italiana in regioni nelle quali è essa ad essere minoritaria. A proposito del rapporto tra lingue

¹ PAOLO DE BENEDETTI, *La morte di Mosè e altri esempi*, Milano, Bompiani, 1979, p. 97.

nazionali e dialetti, la discussione, vivacissima almeno dai tempi del volgare di Dante, si è oggi notevolmente impoverita, irrigidita nel confronto schematico tra gli opposti dogmatismi di chi vuole ignorare la plurilinguisticità del nostro Paese e chi vuole salvaguardare i dialetti per mera strumentalità tattica anche laddove questi non hanno più una reale vita popolare. La scomparsa di centinaia di lingue e dialetti ogni anno deve portarci alla tutela delle lingue che ovviamente è prima di tutto tutela delle comunità di parlanti². La lingua e il dialetto devono essere salvati, non riportati artificialmente in vita; la lingua e il dialetto da salvare devono essere lingua e dialetto vivi, che fanno già parte della tradizione di una comunità.

Ma altrettanto ovviamente, la stessa sensibilità deve essere estesa anche alle minoranze linguistiche non autoctone: proprio la presenza nel nostro Paese di minoranze linguistiche e culturali che provengono da molto lontano non può che arricchire la nostra cultura, che è del resto già da sempre ramificata e “contaminata” al suo interno dalla presenza delle differenze. Imparare l’arabo e insegnare l’italiano; confrontare la forma delle lettere dell’alfabeto greco con quelle latine, arabe, ebraiche; giocare con la forma di queste lettere, con il loro suono, provare la difficoltà di pronuncia dei suoni gutturali tipici delle lingue semite, cercare di riprodurre con il pennellino gli arabeschi delle parole arabe o l’assoluta precisione richiesta dalle lettere dell’ebraico maiuscolo; imparare il giapponese, i suoi tre alfabeti, il Kanji, l’Hiragana, il Katakana; imparare un alfabeto, riflettere sugli alfabeti del mondo, significa conoscere nuove forme e nuovi ordini: non per nulla una delle pagine più affascinanti della *Encyclopedie* è proprio quella che riporta la sinossi degli alfabeti del mondo. Leggere gli alfabeti degli altri significa comprendere che non c’è un solo verso della scrittura, che non c’è un ordine “giusto” delle parole sul foglio: scrivere da destra a sinistra o viceversa, dall’alto in basso o dal basso verso l’alto, significa ordinare il mondo e la realtà in modo differente, e orientarsi in esso diversamente; se il Corano si legge da destra a sinistra probabilmente questo sarà l’orientamento di altre azioni quotidiane nelle culture arabe: lo comprende chi conduce un lavoro di gruppo con soggetti arabi; se si devono contare gli astanti non si inizia da sinistra ma da destra. Giocare con gli alfabeti significa sfruttare al massimo le possibilità offerte dalla loro forma, su su fino ai calligrammi, ma significa anche interrogarsi sul tipo di scrittura utilizzata, dalla ideografica alla sillabica, all’alfabetica, e anche a questo proposito domandarsi come il mondo sia differente se lo si descrive attraverso ideogrammi o combinazioni di lettere. In questo senso allora anche il rapporto tra maggioranza e minoranze esce dal vicolo cieco della mera tutela per entrare nel più complesso spazio del vero scambio reciproco. In una democrazia compiuta la minoranza non necessita di essere tutelata ma semmai di pungolare la maggioranza, mostrandole le sue insufficienze e i suoi lati d’ombra; e a sua volta, la minoranza deve mettere in discussione le sue categorie, renderle fluide, non chiudersi in una illu-

² DANIEL NETTLE, SUZANNE ROMAINE, *Voci dal silenzio*, Carocci, 2002.

ne di perfezione. Perseguitare una minoranza, non permetterle di esprimersi e negarle gli strumenti per farlo³ significa creare un ghetto all'interno del quale potrà meglio attecchire l'idea di superiorità (se mi perseguitano è perché sono migliore di loro), ricettacolo delle possibili scelte violente. Saranno così di fronte due violenze di segno opposto: la violenza della maggioranza persecutrice e la violenza della minoranza perseguitata che proprio dalla persecuzione trarrà la forza per reagire, in una spirale senza fine. La democrazia sa trovare nel rapporto tra maggioranza e minoranze una spirale benefica, quella del reciproco cambiamento, della reciproca contaminazione, al di là di ogni discorso assolutamente falso sul "rispetto delle radici" che dimentica che proprio le radici ci mostrano, con il loro aspetto contorto e proteiforme, l'importanza vitale del cambiamento.

Esercitazione

Esercitazione 1.

Perdere i dialetti significherebbe perdere la possibilità di divertirsi, di dire il mondo in differenti modi. Ad esempio, saltare la scuola di nascosto non è una cosa molto carina, anche se molti di noi l'hanno fatto. Occorre, anzitutto, trovare il giorno giusto e la giusta compagnia, studiare i percorsi dei mezzi pubblici, entrare nei bar giusti (che non siano frequentati da adulti che possano conoscere noi e i nostri genitori o addirittura da insegnanti). È una specie di lavoro. Ma come si dice tutto ciò? È curioso come ogni zona d'Italia abbia il suo modo di definire questa azione poco lodevole (ma, ammettiamolo, molto emozionante):

- Valle d'Aosta: schissare; fare schissa;
- Piemonte: tagliare; bucare; fare schissa; schissare; fò forca; fare sega;
- Lombardia: scavallare; bigiare; jumpare; far cavalletta; impiccare; brasare; cabottare; tagliare; attaccare; salare; fare sgrich;
- Trentino: fare blau; bruciare; andare in marina; bigiare;
- Friuli: fare lipe; lippa; andare in marina;
- Veneto: far manca; brusare (bruciare); far berna; far buco; fare palo;
- Liguria: bossare; conigliare; fare il ponte; forcare; salare; Genova: fare sega;
- Emilia-Romagna: salare; far berna; far buco; fare fuoco; fare fuga; fughino; fare focaccia, focaccine; fare fogone; fugarola; fare puffi; fare cabò;
- Toscana: fare bu'a, bu'are; fare chiodo; fare forca; chiocchino; fare sale; moia; fare salino; fare fottere;

³ Ricordiamo che una Amministrazione Comunale del Nord Italia ha recentemente vietato il gioco del cricket sul proprio territorio perché si tratta dello sport nazionale della minoranza pakistana. A questo punto giunge la violenta ottusità dei nuovi razzisti.

- Umbria: fare salina;
 - Marche: fare sgarraticcio; fare sega; seghino; salare;
 - Lazio: fare sega; segare;
 - Abruzzo: fare cuppo, cuppare; fare filone; fare cavetta;
 - Molise: fare filone; fare spago;
 - Campania: fare filone; segare;
 - Puglia: fare fruscio; nargiare; filone, asso; zumpari, fare zumpo, saltare la piomba; fare salasso; fare friana; fare x; bollo;
 - Calabria: scioperare; zumpare; sciampalè; zizza; tirare filone; addrazzare; allazzare; giocarsela; salare;
 - Basilicata: azzuppà, filone; matera;
 - Sicilia: nni caliamu a scola?; far sicilia; fare calia, caliarsela, calliare; stampare; sparare; buttarsela, na'iccamo; allunare, fare luna; fare l'ora; iccarsela; fare calia, caliàrsela, caliàre la scuola;
 - Sardegna: fare vela; magna gaula, fare sega.
- ... e oltre frontiera?
- Giappone: saboru (anche fuggire dal lavoro).
 - Inghilterra: to play truant (anche fuggire dal lavoro).
 - Francia: faire l'école buissonnière.
 - Germania: blau machen.
 - Usa: staying home from school, to play hooky.
 - Brasile: enforçar aula.

(Fonte: <http://www.smpe.it/folklore/marinare.asp>)

Quali sono le possibili origini di questi modi di dire?

Che cosa accadrebbe se improvvisamente le parole che utilizziamo tutti i giorni cambiassero significato? Se la parola “cena” assumesse improvvisamente il significato di “un colore vicino al rosso” e “andare a cena” si dicesse invece “andare a dinosauro”? È l'ipotesi presentata nell'elegante episodio “Parole in libertà” (titolo originale: Wordplay: sotto una sequenza del film) presente nella raccolta di brevi telefilm “Ai confini della realtà. Anni 80. Stagione 1, volume I”. Un'ipotesi analoga è alla base del racconto, di più difficile lettura e interpretazione, “Un tavolo è un tavolo” di Peter Bichsel (in “Storie per bambini”, Milano, Marcos y Marcos, 1990).



Fig. 3: Una sequenza tratta del film “Parole in libertà”

2° Tema.

La culla della società: la famiglia, le famiglie

*Tutte le famiglie felici si somigliano;
ogni famiglia infelice è invece disgraziata a modo suo.*

Lev Tolstoj

Che cosa è una famiglia? La frase di Tolstoj è molto dura, ma ci ricorda che non esiste un solo modo di “essere famiglia”, cosa che abbiamo imparato grazie alle modificazioni delle situazioni familiari avvenute negli ultimi decenni: l’aumento delle famiglie monogenitoriali (si pensi ai divorzi e alle separazioni ma anche alle situazioni di migrazione nelle quali solo un coniuge raggiunge l’Italia ed è poi raggiunto da un figlio), la diffusione di modelli familiari differenti da quelli occidentali avvenuta grazie alle migrazioni ci pone di fronte a una situazione del tutto differente da quella del 1948. La transizione dalla famiglia di tipo patriarcale/allargato a quella di tipo nucleare, in realtà ancora *in fieri* nel momento in cui si discuteva il testo costituzionale, oltre ad essersi compiuta, ha subito ulteriori modificazioni e cambiamenti. A questo punto, proporre la famiglia nucleare come l’unico prototipo per le politiche familiari significa escludere e squalificare a priori milioni di persone che fanno della famiglia una esperienza del tutto differente. Questo non significa dover abbandonare questo modello ma pensare a politiche familiari sufficientemente elastiche per poter comprendere anche coloro che hanno della famiglia un’esperienza diversa. Così le politiche per le famiglie devono tenere conto che sebbene l’Occidente moderno abbia codificato una tipologia di famiglia, che è poi quella che entra nei Codici Civili, esistono anche altri modelli che sono certamente portatori di conflittualità (si pensi anche solo alla poligamia), ma che non possono essere liquidati con disprezzo meritando invece analisi sociologiche approfondite.

Così le pur utili analisi sui destini del paterno e del materno in Occidente, a partire dai pionieristici lavori di Alexander Mitscherlich⁴ devono essere riaggiornati tenendo conto dei diversi volti del paterno che altre culture ci pongono di fronte; e la stessa cosa deve essere fatta a proposito del materno, sempre aggiornando gli

⁴ ALEXANDER MITSCHERLICH, *Verso una società senza padre*, Milano, Feltrinelli, 1968.

studi quali quelli di Elizabeth Badinter⁵ a partire dall'osservazione del rapporto madre-figlio nelle culture non occidentali; forse un po' della stucchevole retorica del materno potrebbe essere abbandonata senza con questo mettere in dubbio il ruolo centrale della madre per lo sviluppo della prole.

Peraltro, definire la famiglia occidentale come "società in miniatura", come spesso accade di sentire, è un grave errore: la famiglia non è una società anzitutto perché le manca la dimensione istituzionale e professionale che è una caratteristica della società occidentale; il ruolo paterno e materno o fraterno o sororale non dipende da un contratto, non è mediato da rapporti istituzionali, nessuno ha studiato o viene retribuito per fare il padre e la madre, o il fratello. Semmai la famiglia è la culla della società: una culla che difende e prepara al contempo nei confronti del mondo esterno ma che come tutte le culle deve essere abbandonata per disimpegnare una vita adulta. Ciò che la famiglia ha di differente rispetto alla società è l'elemento di gratuità, che non è spontaneo come si vorrebbe far credere, ma piuttosto è esso stesso una costruzione sociale: "La famiglia dipende dalla realtà sociale nelle sue concretizzazioni storiche ed è mediata socialmente fin nella sua più intima struttura"⁶. Questo significa che la famiglia è una costruzione di tipo sociale, nata a un certo punto dello sviluppo dell'Occidente: una struttura che si caratterizza da un certo punto di vista come difesa e sostegno del minore dalla pressione sociale. Una difesa e un sostegno che devono però imparare ad aprire le porte al mondo, facendolo entrare in casa, e soprattutto lasciare le porte aperte perché i ragazzi e i giovani a un certo punto possano uscire dalle porte della casa paterna e materna. Per questo motivo parlare *unicamente* di politiche per le famiglie senza affiancare a queste sostegni economici per i giovani in cerca di occupazione o studenti, facilitazioni per l'accesso ai mutui o ai prestiti, politiche di calmierazione degli affitti e dei costi delle case per i giovani, significa mantenere i giovani in condizione di sottomissione e di dipendenza. La famiglia, straordinaria base di lancio per proiettare il giovane nella società, rischia di trasformarsi in una gabbia; dorata, ma pur sempre gabbia. Basta allora ricordare le parole di Gibran:

I vostri figli non sono i vostri figli.
Sono i figli e le figlie della brama che la Vita ha di sé.
Essi non provengono da voi, ma per tramite vostro,
e benché stiano con voi non vi appartengono.
Potete dar loro il vostro amore ma non i vostri pensieri,
perché essi hanno i propri pensieri.
Potete alloggiare i loro corpi ma non le loro anime,
perché le loro anime abitano nella casa del domani, che voi non potete visitare,
neppure in sogno.

⁵ ELIZABETH BADINTER, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Milano, Longanesi, 1982.

⁶ Istituto di ricerca sociale di Francoforte, *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi, 1980, p. 148.

Potete sforzarvi d'essere simili a loro, ma non cercate di renderli simili a voi.
Perché la vita non procede a ritroso e non perde tempo con ieri.
Voi siete gli archi dai quali i vostri figli sono lanciati come frecce viventi.
L'Arciere vede il bersaglio sul sentiero dell'infinito,
e con la Sua forza vi tende affinché le Sue frecce vadano rapide e lontane.
Fatevi tendere con gioia dalla mano dell'Arciere;
perché se Egli ama la freccia che vola, ama ugualmente l'arco che sta saldo⁷.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sull'immagine del padre

Kafka ci ha presentato una indimenticabile immagine di padre (*Lettera al padre*), ma ovviamente (e per fortuna) non tutti i padri sono simili al terribile Hermann Kafka. Qualche brano della splendida lettera di Kafka è però proponibile ai ragazzi, per ricercare differenze o purtroppo anche analogie:

“È anche vero che praticamente non mi hai mai picchiato. Ma gli urli, la tua faccia che diventava rossa, il subitaneo slacciare le bretelle, l'appoggiarle sulla spalliera della sedia, erano per me quasi peggio. E come quando uno deve essere impiccato. Se lo impiccano davvero, è morto, e tutto è finito. Ma se deve assistere a tutte le preparazioni per essere impiccato e solo quando gli fanno scorrere il cappio intorno al collo apprende di essere stato graziato, allora può soffrirne per tutta la vita. Inoltre dalle molte volte in cui, secondo l'opinione da te chiaramente manifestata, mi sarei meritato una scarica di botte ma le avevo evitate per un pelo grazie alla tua magnanimità ho ricavato soltanto un gran senso di colpa. Da ogni parte mi ritrovavo a essere colpevole di fronte a te”.

“Allora e dappertutto avrei avuto bisogno di incoraggiamento. Già ero schiacciato dalla tua nuda fisicità. Ricordo ad esempio come, frequentemente, ci spogliavamo insieme in cabina. Io magro, debole, sottile, tu forte, alto, massiccio. Già in cabina mi sentivo miserabile, e non solo di fronte a te, ma di fronte a tutto il mondo, perché tu eri per me la misura di tutte le cose. Se però uscivamo dalla cabina davanti alla gente, e tu mi tenevi per mano, io che ero uno scheletrino insicuro, a piedi nudi sulle assi, tremebondo davanti all'acqua, incapace di ripetere i movimenti che tu, con le migliori intenzioni ma in effetti con mia profonda vergogna, eseguivi nuotando, allora ero disperatissimo, e tutte le mie esperienze negative in tutti i campi in quegli istanti concordavano in modo grandioso. Meglio era quando tu, qualche volta, ti spogliavi per primo e io potevo rimanere da solo in cabina e rimandare la vergogna dell'uscita in pubblico finché tu alla fine non venivi a controllare e mi spingevi fuori dalla cabina. Ti ero grato del fatto che sembravi non notare la mia pena; inoltre ero orgoglioso del fisico di mio padre. Del resto questa differenza tra noi sussiste ancor oggi”.

⁷ GIBRAN KAHLIL GIBRAN, *Il Profeta*, Milano, Mondadori, 1980, p. 31.

È poi possibile confrontare questa immagine di padre con altre, trasmesse ad esempio da quattro canzoni piuttosto note:

<p>Quando la morte avrà Claudio Lolli</p> <p>Quando la morte avrà, addolcito un po' il tuo viso che tante volte già mi aveva intimorito, e tu mi chiederai un ultimo sorriso, un gesto di pietà che avrai non meritato. Quando la morte avrà allentato un po' le braccia che tante volte già mi avevano piegato e tu ricercherai i miei capelli la mia faccia per farmi la tua prima ed ultima carezza. Allora ti amerò allora quando avrai la tenerezza che non hai avuto mai. Allora ti amerò ma tu non lo saprai e per tutti e due sarà troppo tardi ormai. Quando la morte avrà fatto abbassare gli occhi che tante volte già mi avevano ferito col disprezzo di chi non ha mai chiesto aiuto e tutto ciò che ha se lo è costruito. Quando la morte avrà disperso i tuoi discorsi che tante volte già mi avevano mentito e la sincerità del tuo nuovo silenzio potrà farmi scordare di averti mai sentito. Allora ti amerò (...)</p> <p>Quando la morte avrà scacciato la paura che per tutta la vita ti è stata concubina e avrà fatto di te il più grande di noi l'eroe che si rallegra della guerra vicina. Quando la morte avrà sconfitto il compromesso cui la meschinità ti aveva condannato e il lampo dei tuoi occhi si mostrerà contento di vivere da uomo almeno un momento. Allora ti amerò (...)</p>	<p>Padre Edoardo De Crescenzo</p> <p>Mi manchi vecchio mio stasera sono giù ho camminato tanto forse più di te senza trovare mai la tua serenità. Non mi lamento sai va bene anche così ho tanti amici e posso avere cose che tu non avesti mai però qui dentro me. Quella casa, quel profumo il tempo si fermò padre oh padre, sembrava così facile non è resta ancora non andare il cielo aspetterà padre oh padre ... Mia madre accanto a te per una vita e più ti ama più che mai ti ama come sei perché sei come me non l'hai delusa mai. Non ti stancare più adesso tocca a me saresti uno straniero in questo mondo ormai c'è un'altra umanità che non somiglia a te. Quella casa, quel profumo il tempo si fermò padre oh padre, sembrava così facile non è resta ancora non andare il cielo aspetterà padre oh padre ...</p>
<p>Padre Nostro Renato Zero</p> <p>Tuo padre dice no, tuo padre nega, fu lui che organizzò la fuga Al fronte al posto suo già c'era chi moriva in chiesa al posto suo, chi pregava. Oggi prova per te pena E poi ti rinfaccerà la cena, Disintossicati figlio Tornami a casa se puoi un giglio, S'inventerà che il caffè è amaro, Mentre parla del tuo futuro. Tuo padre dice no a che serve una cultura, Perché Shakespeare a lui gli fa paura Ti manda a scuola ma, in fondo alla cartella C'è tanta crudeltà e una rivoltella. Oggi prova per te pena E intanto il suo orgoglio è la tua catena,</p>	<p>Caro Babbo Marco Masini</p> <p>Mi sembravi alto altissimo quando ero piccolino eri il mio gigante buono che giocava a nascondino mi batteva forte il cuore mentre stavo ad aspettare felice di nascondermi ma anche di farmi trovare. Ti sentivo forte e a volte mi facevi un po' paura ma eri il mio cavallo docile e il tappeto la pianura e scendevo e camminavo nelle tue scarpe pesanti fra colline di poltrone coi miei passi da gigante. Era dolce era dolcissimo lo ricordo e te lo dico eri il mio più grande eroe eri il primo vero amico Sei però rimpicciolito i primi anni della scuola tornavi tardi a casa e la mamma sempre sola mi svegliavo d'improvviso e vi sentivo ancora urlare eri sempre più nervoso e non mi stavi ad ascoltare Altre volte mi picchiavi e le tue parole dure</p>

Spiegagli come si fa a sperare
Insegnagli tu ad avere cuore,
Non sarà colpa sua se ignora
Che dal letame un bocciolo prima o dopo affiora.
Tuo padre dice no, ma neanche lui è convinto,
Che intorno a te sia tutto finto
Magari lui non sa che in silenzio stai cambiando
Che hai in mente un più accogliente mondo
Tuo padre dice no
Tu lascialo parlare
Ormai sei ad un passo dall'amore.

spalancavano soltanto una vita di paure.
Eri assente irraggiungibile io ti odiavo e te lo dico
eri in sogno l'uomo nero eri a un tratto il mio nemico.
E ho portato come un lutto il tuo sangue nelle vene
ma il mio cuore per dispetto ti voleva ancora bene
e ora babbo te lo scrivo come quando ero bambino
come quando per trovarci giocavamo a nascondino.
E ora è freddo anzi freddissimo
piango mentre te lo dico
cosa aspetti ad arrivare babbo se mi sei amico
Era dolce era dolcissimo l'ho capito e te lo scrivo
quante volte io dovrò morire
per sentirmi ancora vivo?

Esercitazione 2. Sull'immagine della madre

Due testi di non facile lettura ma proponibili comunque ai ragazzi attraverso una mediazione adulta o la scelta di brani selezionati richiamano due immagini del tutto differenti del materno. *Lasciami andare, madre* di Helga Schneider (Adelphi, 2004) presenta una immagine di madre nazista, durissima e fredda, del tutto inaffettiva nei confronti della figlia e proiettata sul figlio maschio, ma unicamente per motivi ideologici. Un'immagine simile è reperibile nel film *Mamma mia cara* (Mommie Dearest, 1981, regia di Frank Perry, con Faye Dunaway, Diana Scarwid e Steve Forrest) che narra le vicende familiari della figlia di Joan Crawford. *La promessa dell'alba*, di Romain Gary (Neri Pozza, 2006) ci sottopone invece l'immagine di una straordinaria madre che infonde nel figlio la fiducia nella vita e soprattutto la voglia di lottare contro le ingiustizie in tutte le loro forme.

3° Tema.

Anch'io sono Stato: la partecipazione, la politica, le elezioni

I decreti delegati prevedono per le scuole statali e parificate la presenza di rappresentanti degli studenti e delle studentesse negli organi collegiali. Si tratta di un utilissimo esercizio di democrazia, ma che non trasforma la scuola in una democrazia fattuale. Non è infatti possibile scambiare l'aula per una democrazia reale: si immagini se si potesse prendere democraticamente la decisione attorno a "quanto deve durare l'intervallo": se si applicasse il principio "one man/woman one vote", l'insegnante sarebbe sempre in minoranza, con intervalli di cinque ore come conseguenza. Il docente che vuole educare alla democrazia proporrà ai ragazzi di votare "democraticamente" tra due opzioni; un intervallo unico di 20 minuti dopo la terza ora, oppure uno di 5 minuti dopo la seconda con l'aggiunta di una pausa di 10 minuti dopo la quarta. Una simpatica storiella ci aiuta a capire: un papà e una bambina discutono attorno al menù per la cena. Il papà dice che in frigorifero c'è la pizza da passare al microonde ma anche le lasagne; la bambina afferma che sono buone tutte e due, ma il papà sostiene: "Sì, ma non si possono mangiare entrambe. Bisogna decidere". La bambina domanda "Chi decide?" e il papà in vena di democrazia propone: "Decidi tu, se vuoi". La bambina riflette per un attimo e poi chiede: "Sì, ma chi decide chi decide?". Forse la scuola che vuole educare alla democrazia non è lo spazio nel quale decide sempre il docente, né quello in cui tutto si decide insieme, ma l'ambito nel quale l'insegnante ogni tanto "decide che a decidere" siano i ragazzi, proponendo però alternative in qualche modo già "filtrate". In frigorifero c'era anche la torta al cioccolato ma il papà non l'ha nemmeno messa in discussione, l'ha eliminata a priori dal perimetro delle "libere" (?) scelte della bambina.

L'apparente contraddizione della scuola è che essa deve educare alla democrazia senza che la classe assuma una "forma" democratica; questo significa che l'elezione dei rappresentanti degli studenti e delle studentesse, oltre ad avere un lato politico-istituzionale (e occorre che i docenti si decidano a prendere sul serio i diritti degli studenti, altrimenti si gioca sporco, proponendo elezioni per organi nei quali poi i ragazzi non hanno alcuna possibilità reale di incidere – come spesso avviene nelle Università), ha un lato pedagogico, che è per certi versi anche più importante del primo e che può essere posto in atto anche nelle situazioni nelle quali i decreti delegati non sono applicati (pensiamo alla formazione professionale): in questo caso l'elezione del rappresentante può comunque essere posta in atto e l'insegnante ha il difficile compito di osservare le procedure attraverso le quali i ra-

gazzi si organizzano. Chi viene eletto rappresentante? Un maschio o una femmina? Il ragazzo più grande, la ragazza più comunicativa? Quello che minaccia i compagni, il primo della classe? Con quali procedure viene eletto? Come si svolge la “campagna elettorale”?

In questo modo i ragazzi e le ragazze imparano non solo l'importanza della partecipazione ma affrontano anche i dilemmi della rappresentanza; anche le esperienze di autogestione, laddove sono condotte in modo serio e non ritualistico, possono mettere i ragazzi in condizione di riflettere sul loro protagonismo nella scuola e soprattutto sulla difficoltà di gestire riunioni, incontri, votazioni ecc... La scuola può essere una palestra di democrazia se è appunto “palestra” nella quale si svolgono gli allenamenti, perché la vera partita ha luogo fuori, nella società. Ma allora il ruolo della scuola è veramente importante perché non si limita a fornire informazioni sulla partecipazione, le elezioni ecc., ma fa sperimentare, in una forma fittizia, le difficoltà della partecipazione. Troppo spesso l'esercizio del voto viene infatti utilizzato come unico indicatore per la sanità di una democrazia; che il diritto al voto sia fondamentale non è nemmeno il caso di dirlo, ma limitarsi a gongolare per l'elevata partecipazione alle urne significa non vedere che la democrazia e la partecipazione richiedono uno sforzo critico e una capacità non scontata di leggere e capire programmi, discorsi, prese di posizione. Educare alla Costituzione significa educare a una partecipazione critica e alla *difficoltà* della scelta e della partecipazione; in questo modo si potrà preparare il terreno perché le elezioni non siano solamente “fare un segno sul proprio segno”, come cantava Gaber, ma si possa realizzare un'altra delle incisive frasi del cantante milanese, quella cioè che ci ricorda che in una democrazia compiuta “libertà è partecipazione”.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla leadership

La questione della leadership è molto complessa, ma può essere già affrontata nelle scuole, soprattutto, indicando come la leadership in realtà sia qualcosa di mobile e di complesso. Si forniscono ad ogni ragazzo quattro bigliettini di diverso colore chiarendo che le risposte che saranno fornite sono del tutto anonime. Si procede poi a formulare una domanda per ogni bigliettino

- a) Biglietto rosso: con quale compagno andresti a vedere un bel film o la partita della tua squadra del cuore?
- b) Biglietto blu: un professore ha previsto una verifica scritta per dopodomani; a quale compagno assegneresti il compito di andargli a parlare per convincerlo a posticipare la verifica?

- c) Biglietto giallo: la classe ha fatto una colletta per un acquisto comune; a quale compagno affideresti per tre giorni la cassa di 1000 euro?
- d) Biglietto bianco: a quale compagno chiederesti aiuto per un compito in classe di (...)?

Solo a questo punto si proceda a leggere i bigliettini stipulando la classifica delle preferenze. Ovviamente questo gioco ha come obiettivo il reperimento di quattro differenti figure di leader, e precisamente:

- a) il leader amicale, ovvero il ragazzo che è maggiormente in grado di tessere relazioni umane nel gruppo (ovviamente in questo caso più che negli altri occorre tenere conto della differenza di genere: è molto probabile che un maschio voti per un altro maschio e una ragazza per un'altra ragazza);
- b) il leader "sindacale", ovvero il ragazzo rispetto al quale il gruppo si sente rappresentato in situazioni difficili nei confronti degli adulti e degli insegnanti;
- c) il leader "affidabile" ovvero il ragazzo di cui ci si fida per onestà;
- d) il leader per competenze.

È da considerare significativa da parte di un singolo ragazzo una raccolta di preferenze pari a $\frac{1}{4}$ del gruppo. Ovviamente è possibile che non tutti i quattro ruoli siano ricoperti in modo preponderante da qualcuno (può darsi una dispersione di voti), come è possibile che una sola persona possa avere la predominanza su più aree (è assai difficile però che un ragazzo conquisti la maggioranza dei voti su tre o addirittura quattro aree).

Esercitazione 2. Sulla rappresentanza

Eleggere il capoclasse (o il rappresentante laddove è previsto) è un esercizio importante di partecipazione e di educazione alla democrazia. Ma che cosa succede se in un caso concreto il capoclasse la pensa diversamente dai suoi compagni? Se si trova a rappresentare istanze che non condivide ma che provengono dalla maggioranza o addirittura dall'unanimità di coloro che l'hanno eletto? Che cosa deve fare? Dimettersi? Far valere la sua opinione? Ignorarla? I casi presentati sotto danno la possibilità di far riflettere sul difficile tema della leadership e della rappresentanza.

Una squadra di calcio vuole far esonerare l'allenatore perché – così dice – lo ritiene inadatto al campionato. Il capitano della squadra, eletto dai giocatori, viene incaricato dai compagni di portare al presidente la richiesta ufficiale: esonero del mister o la squadra non andrà in campo la domenica successiva. Il capitano però sa benissimo che la richiesta di esonero viene da un gruppo di giocatori anziani ai quali l'allenatore non va bene perché troppo severo e che hanno convinto tutti gli altri. Che fare?

I lavoratori della azienda di C vogliono che il loro rappresentante sindacale chieda all'Organizzazione Sindacale di organizzare uno sciopero perché le macchinette per la distribuzione del caffè sono sempre rotte. Ma il rappresentante ritiene

che la motivazione sia banale e che semmai occorrerebbe scioperare contro l'abuso di straordinari, che invece i suoi colleghi sono ben contenti di effettuare, anche se pagati in "nero". Che fare?

La classe terza C della scuola media di X chiede al capoclasse di protestare con il Preside contro il professore di matematica che ha dato una punizione a tutta la classe perché ha scoperto che i ragazzi hanno copiato il compito in classe. Il capoclasse però sa che in realtà anche i precedenti due compiti sono stati copiati e il professore non se ne era accorto. Che fare?

Esercitazione 3. Sulle elezioni

Si faccia ascoltare la canzone "Le elezioni" di Giorgio Gaber e si commenti con la classe il senso della provocazione e il comportamento del protagonista.

Generalmente mi ricordo una domenica di sole
una giornata molto bella un'aria già primaverile
in cui ti senti più pulito anche la strada è più pulita senza schiamazzi e senza suoni
chissà perché non piove mai quando ci sono le elezioni.
Una curiosa sensazione che rassomiglia un po' a un esame
di cui non senti la paura ma una dolcissima emozione,
e poi la gente per la strada li vedi tutti più educati sembrano anche un po' più
buoni ed è più bella anche la scuola quando ci sono le elezioni.
Persino nei carabinieri c'è un'aria più rassicurante
ma mi ci vuole un certo sforzo per presentarmi con coraggio c'è un gran silenzio
nel mio seggio un senso d'ordine e di pulizia.
Democrazia!
Mi danno in mano un paio di schede e una bellissima matita
lunga, sottile, marroncina, perfettamente temperata
e vado verso la cabina volutamente disinvolto per non tradire le emozioni
e faccio un segno sul mio segno come son giuste le elezioni.
È proprio vero che fa bene un po' di partecipazione
con cura piego le due schede e guardo ancora la matita così perfetta è temperata...
io quasi quasi ...
me la porto via.
Democrazia!

4° Tema.

“Mio” o “nostro”? Le tasse, le imposte, la solidarietà sociale

“Pagare le tasse è bello”: una frase pronunciata qualche anno fa da un ministro, che venne fatta oggetto di pubblico scherno, come sempre capita in Italia quando qualcuno richiama non solo al dovere ma anche al piacere della solidarietà sociale. In realtà le imposte costituiscono una sorta di motore interno al sistema democratico in un senso che va al di là dell’aspetto meramente economico. Le imposte non sono infatti qualcosa di caritatevole, come lo slogan “Aiutare chi è rimasto indietro” potrebbe far pensare. Le imposte sono il segno del carattere sociale della democrazia; sono il significato vero e pregnante del termine “socializzazione” che non significa, come oggi è di moda, “stare un po’ insieme” ma “farsi carico insieme dei problemi di tutti”. Pagare le imposte allora dovrebbe essere un momento di orgoglio: l’orgoglio del contribuire alla crescita del Paese e soprattutto alla redistribuzione del reddito. L’Italia è purtroppo un Paese atipico a questo proposito perché ospita una forma di polemica antifiscale che non va quasi mai a toccare concretamente il problema della *destinazione* delle imposte ma la loro stessa essenza; non si dice che i denari raccolti con le imposte devono essere meglio utilizzati ma si fa passare subdolanamente l’idea che pagare le tasse sia sbagliato, con slogan quali “lavoriamo fino a giugno per lo Stato”. In un paese nel quale l’evasione fiscale annua corrisponde a € 200.000.000⁸, in un paese nel quale richiedere una fattura all’idraulico o al giardiniere spesso (per fortuna non sempre) causa una discussione di un’ora, in un Paese che si regge sul sommerso e sull’evasione, è davvero curioso che le polemiche antifiscali abbiano tutta questa penetrazione nell’immaginario. Alle spalle di tutto questo c’è un progetto e un processo di de-solidarizzazione: il modello di società e di mondo che giace dietro queste polemiche è il modello in cui “ognuno corre per se stesso”, e poco importa di coloro che non ce la fanno. Un modello che occorre stare molto attenti a non importare dentro la scuola. Perché il ragazzo che prende solo voti alti e rifiuta di aiutare il compagno, il genitore che vuole che il figlio abbia 9 in italiano perché il figlio del vicino ha 8, mettono in campo un’idea di scuola come corsa dei cavalli e di cultura come strumento di autoaffermazione sociale che è la base degli egoismi e degli individualismi; un ragazzo cresciuto nell’idea che si va a

⁸ http://www.camera.it/_dati/leg16/lavori/stenbic/31/2009/0218/s020.htm (fine di pag. 5; inizio di p. 12); http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20080618_00/testointegrale20080618.pdf (tab. 1).

scuola per competere con gli altri, per essere migliori degli altri (e non per competere con l'ignoranza o per migliorare continuamente se stessi) esporterà questo nonsenso anche nella società e sarà il primo a non voler "concorrere alle spese pubbliche in ragione della [sua] capacità contributiva" (Art. 53). Per questo ogni discorso sulle imposte e sulle tasse che sia solamente tecnico ed economico rischia di non fare presa sui ragazzi; la questione va posta a partire dall'idea dell'"uomo sociale" e della società come superamento degli egoismi e della competizione pseudo-darwiniana; il problema va risolto mostrando che la redistribuzione del reddito è reale e non fittizia e che realmente tutti starebbero meglio se tutti pagassero il dovuto.

In questo senso può essere educativo riflettere sullo sciopero fiscale e sulle altre forme di disobbedienza civile: troppo spesso in questi anni si è citata la rivolta fiscale a Boston contro la *Tea Tax* come esempio da seguire: a parte il fatto che occorrerebbe parlare di rivolta contro il *Townshend Acts* del 1767, che aveva solamente un aspetto di tipo fiscale ed era sostanzialmente politico (il distacco delle colonie dalla madrepatria), anche quando si parla della ribellione contro il *Tea Act* che aumentava le tasse sul tè avvenuta il 16 dicembre 1773 occorre essere precisi: il Boston Tea Party, ovvero la distruzione di merci avvenuta ad opera di coloni travestiti da indiani, oltre ad essere un'azione non propriamente coraggiosa (vedi il tentativo di scaricare su una minoranza - i pellerosse - la responsabilità dell'azione) portò a una sanguinosa guerra; e inoltre non era solamente sostenuto da egoismi economici ma da un progetto di società che portò, alla fine di anni di conflitto armato, alla creazione degli Stati Uniti. Dunque, occorre maggiore cautela quando si propone questo evento come paradigma per la ribellione fiscale; che per fortuna può essere fatta in modo nonviolento ma soprattutto in modo responsabile. Altro è non pagare una tassa autodenunciandosi e prendendo una posizione pubblica, accettandone le conseguenze; altro invece è andare di nascosto dal commercialista chiedendo se non sia possibile evadere qualche euro, tremando per anni al pensiero di un possibile controllo. Non c'è proprio nulla di nobile in questa seconda azione; c'è semmai molto di egoistico e anche qualche tratto di pavidità.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla destinazione delle imposte

Ammettiamo di avere raccolto 1000 € di imposte, come potremmo suddividerli e destinarli per le seguenti opere? Ovviamente una o più delle voci possono non prevedere destinazione alcuna di denaro.

Scuole	€ ____
Spese per l'esercito	€ ____
Ospedali	€ ____
Spese per luoghi di culto	€ ____

Opere pubbliche (strade, ferrovie ecc.)	€ ___
Spettacoli, cinema, teatro ecc.	€ ___
Altro _____	€ ___

Esercitazione 2. Sulla tipologia delle imposte

Da dove provengono le imposte dirette? Quali sono i beni che possono essere tassati in modo più forte e quali invece dovrebbero avere una tassazione minore? Mettiamo in ordine questi beni dal più “tassabile” al meno “tassabile”:

- Giornali.
- Giornali sportivi.
- Giornali pornografici.
- Pane.
- Pane speciale per celiaci.
- Pane con le uvette.
- Televisione.
- Schermo LCD.
- Libri.
- Libri scolastici.
- Merendine.
- Automobili.
- Automobili sportive.
- Automobili di servizio (taxi ecc.).

Esercitazione 3. Sulle imposte sul reddito

“Il sistema tributario è informato a criteri di progressività”: ma è vero che chi è più ricco, più paga? Quanto dovrebbero pagare in tasse i personaggi famosi? In questa esercitazione ovviamente non si tratta di mirare alla precisione economica delle risposte, quanto di capire come i ragazzi e le ragazze si rappresentino le differenze abissali tra i redditi e i contributi possibili al bene pubblico da parte di persone che hanno guadagni stellari. A contare è l’aspetto proporzionale, non certo quello assoluto. Sarà interessante leggere le risposte relative al disoccupato e allo studente; quanti ragazzi hanno risposto: € 0?

Se per le imposte sul reddito un impiegato paga in un mese € 300, quanto dovrebbero pagare nello stesso mese i seguenti soggetti?

Ezio Greggio	€ ___
Fabri Fibra	€ ___
Simona Ventura	€ ___
Emilio Fede	€ ___

Zlatan Ibrahimovic	€ ____
Un grande chirurgo	€ ____
Un professore di scuola superiore	€ ____
Un operaio	€ ____
Un impiegato	€ ____
Un manager aziendale	€ ____
Un disoccupato	€ ____
Uno studente	€ ____

Dopo la compilazione potrebbe essere utile mostrare ai ragazzi le seguenti cifre che riguardano il guadagno netto giornaliero di alcune professioni nel nostro paese⁹:

Impiegato	€ 50
Dirigente	€ 216
Parlamentare	€ 550
Top Manager	€ 9637
Ibrahimovic	€ 31922

Esercitazione 4. Sull'idea di solidarietà sociale

“Sono affari suoi”. La frase che meglio sembra sintetizzare l’atmosfera di egoismo e di de-solidarizzazione alla quale i ragazzi e le ragazze sono sempre più esposti/e. Ma quando e come possiamo realmente aiutare gli altri? La tabella qui sotto può servire per capire quali siano secondo i giovani gli spazi per un possibile intervento sociale a proposito di persone in difficoltà:

	Sono affari suoi	Può essere aiutato	Deve essere aiutato
Un ragazzo che vuole disontossicarsi dalla droga			
Uno straniero in cerca di lavoro			
Una prostituta che vuole uscire dallo sfruttamento			
Una donna che viene picchiata dal marito			
Uno studente che non ha i soldi per acquistare i libri			
Un anziano che non ha alcuna compagnia			
Un commerciante vittima del racket			
Un commerciante che è fallito			

⁹ <http://www.italiaora.org>

La tabella seguente invece riguarda le modalità dell'intervento, e può essere proposta sia in alternativa alla precedente, sia in successione.

	<i>Lui/Lei</i> deve attivarsi in questo modo...	<i>La società</i> può aiutarlo in questo modo	Io posso aiutarlo in questo modo...
Un ragazzo che vuole disintossicarsi dalla droga			
Uno straniero in cerca di lavoro			
Una prostituta che vuole uscire dallo sfruttamento			
Una donna viene picchiata dal marito			
Uno studente che non ha i soldi per acquistare i libri			
Un anziano che non ha alcuna compagnia			
Un commerciante vittima del racket			
Un commerciante che è fallito			

Quarta parte

**IL LAVORO E LA SUA
ORGANIZZAZIONE**

1° Tema.

Un posto per tutti: il diritto al lavoro

Sono molti gli articoli della Costituzione che parlano del lavoro, a partire dal notissimo art. 1 “L’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro”: un articolo che ricorda che il lavoro, ogni lavoro, è fondamento dello Stato perché ogni aggregazione umana si fonda sull’attività coordinata dei suoi membri. Già dall’analisi di questo primissimo comma è possibile proporre ai ragazzi e alle ragazze una visione del lavoro più in sintonia con la Costituzione rispetto a quelle che spesso essi incontrano nella loro esperienza quotidiana. Ci sembra infatti che si sia diffusa a macchia d’olio un’idea di lavoro come prassi egoistica che non si limita all’ovvia constatazione per cui il lavoro serve a mantenere il lavoratore e la sua famiglia, ma che intende il lavoro come attività del tutto privata e svincolata dal resto dell’umanità, proponendo una lotta per il posto di lavoro che è in realtà una guerra di tutti contro tutti e che ovviamente si riduce a guerra tra poveri. Il posto di lavoro è allora inteso come una sorta di proprietà privata e la solidarietà tra lavoratori sembra essere messa da parte; abbiamo più volte sentito giovani lavoratori mettere in discussione il fatto che essi debbano versare contributi all’Inail; si domandano che fine facciano i “loro” soldi se non capita mai loro di infortunarsi e quando si spiega loro che quei soldi servono “per pagare gli infortuni degli altri” si scandalizzano perché hanno interiorizzato l’idea che il mondo del lavoro è il regno dell’egoismo. Questa idea deve essere combattuta anche attraverso il lavoro scolastico, i compiti e le verifiche, i lavori di gruppo e l’attività didattica quotidiana che deve sempre consentire un equilibrio tra la collaborazione e l’aiuto ai soggetti più deboli da un lato, e l’attenzione per l’individualità dei ragazzi e al lavoro solitario, con tutti i corollari che questo porta con sé (anzitutto la feconda solitudine, il silenzio e la concentrazione) dall’altro. Lavorare esclusivamente sulla dimensione del gruppo significa rischiare di dimenticare le responsabilità individuali; lavorare solo sull’individuo significa non mostrare la socialità dell’apprendimento e successivamente del lavoro. Il lavoro dunque ha una funzione sociale: una socialità che è ribadita dall’art. 4: “Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un’attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società”. Il lavoro non serve solamente all’arricchimento del singolo ma al progresso sociale; la fatica di Sisifo, quand’anche fosse retribuita, non sarebbe definibile come “lavoro” nel senso costituzionale del termine. Così anche i prodotti del lavoro umanizzano il mondo conferendogli un tocco umano: “l’opera (...) aggiunge nuovi oggetti al mondo umano artificiale; (...) i prodotti dell’operare

(...) garantiscono la permanenza e la durevolezza senza le quali un mondo non sarebbe possibile”¹.

Come molte donne hanno sperimentato, il lavoro è il campo nel quale la differenza di genere purtroppo è ancora vissuta come prevaricazione di un genere sull'altro; nonostante l'art. 37 reciti: “La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore” è a tutti noto quanto siamo lontani non solo da una effettiva parità di condizioni di accesso e di trattamento per le donne lavoratrici (basti pensare alle situazioni nelle quali le donne sono costrette a firmare in anticipo la lettera di dimissioni che verrà poi datata nel caso esse rimanessero incinte), ma anche a una femminilizzazione del mondo del lavoro, intesa come critica del maschilismo di cui spesso questo è permeato. Le donne non si sono limitate a pretendere parità di diritti, ma hanno cercato – non sempre riuscendoci – di portare la loro femminilità dentro il mondo del lavoro, cambiandone i linguaggi e i codici. Sarebbe interessante capire quanto di tutto ciò è già presente nella scuola, quanto influisce la presenza delle ragazze, soprattutto nelle scuole a carattere professionale, nella percezione del senso del lavoro, del suo fine e della sua etica. Infine, ricordando l'art. 36, occorre parlare ai ragazzi e alle ragazze delle speciali tutele che sono previste per i minori: “La legge stabilisce il limite minimo di età per il lavoro salariato. La Repubblica tutela il lavoro dei minori con speciali norme e garantisce ad essi, a parità di lavoro, il diritto alla parità di retribuzione”; un articolo troppo spesso sfidato da uno sfruttamento del lavoro minorile che non ha luogo soltanto in qualche esotico paese straniero, come troppo spesso ci fa comodo pensare. I ragazzi e le ragazze allora devono conoscere i contratti di formazione, i tirocini, i contratti di apprendistato, ovvero tutte quelle situazioni che potremmo definire di “cuscinetto”, che permettono un approccio protetto al mondo del lavoro, rispettoso della giovane età dei soggetti in questione e del loro bisogno specifico di accompagnamento e di formazione.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sull'utilità sociale del lavoro

Il lavoro deve essere utile alla società. Ma che cosa significa “utile”? Un insegnante di sanscrito è più o meno utile di un cardiologo? E un allenatore di basket è più o meno utile di un muratore? Si chieda ai ragazzi di mettere in ordine i seguenti lavori dal più utile al meno utile cercando ogni volta di giustificare la propria scelta. È anche possibile semplificare l'esercitazione, proponendo una tabella a tre colonne (molto utile/poco utile/inutile), purché anche in questo caso si insista sulla

¹ HANNAH ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994, pp. 93-97.

necessità di motivare ogni propria scelta. Alla fine la riflessione può vertere sulla differenza tra lavoro manuale e intellettuale e/o tra lavori il cui risultato o prodotto è immediatamente visibile e constatabile e professioni invece nelle quali il risultato è addirittura immateriale. Quali sono maggiormente utili? E come e da chi viene stabilita questa gerarchia dell'utilità?

Traduttore della Divina Commedia in cinese.

Muratore.

Costruttore di giochi in legno per bambini.

Educatore di disabili.

Costruttore di palazzi.

Giocatore di calcio professionista.

Portalettere.

Infermiere.

Insegnante di inglese.

Educatore di scuola materna.

Tutti i mestieri hanno pari dignità, ma non tutti sono uguali. È diverso il tasso di fatica fisica o psicologica, la responsabilità, la preparazione richiesta ecc... Proviamo a decidere come potrebbero essere organizzati e a quali norme dovrebbero obbedire alcune particolari professioni:

	Che orario dovrebbe fare	Quanto dovrebbe guadagnare	A che età dovrebbe andare in pensione
Un chirurgo			
Un pilota d'aereo			
Un docente di scuola media			
Un docente universitario			
Un bidello			
Un operaio metalmeccanico			
Un calciatore di serie A			
Un vigile del fuoco			
Un poliziotto			

E inoltre:

- Una donna deve sempre guadagnare quanto un maschio?
- Un lavoratore immigrato deve sempre guadagnare quanto un italiano?
- Un giovane deve guadagnare quanto un anziano? E dopo quanti anni di lavoro si dovrebbe avere diritto a un aumento di stipendio?

Esercitazione 2. Sul lavoro minorile

La legge stabilisce i limiti d'età per l'accesso al mercato del lavoro; ma i ragazzi sarebbero comunque pronti per lavorare? Si chieda agli allievi di compilare la seguente tabella indicando quali elementi potrebbero impedire a un ragazzo o una ragazza di tredici anni di svolgere i lavori indicati a fianco. Ne potrà emergere da un lato una interessante riflessione su come vengono idealizzati alcuni mestieri e alcune professioni, dall'altro una mappa delle competenze e delle conoscenze ipotizzate in un ragazzo, una sorta di auto-mappatura dell'età preadolescenziale.

	Poca forza	Poca esperienza	Eccessivo rischio	Eccessivo fatica	Poche conoscenze
Perché un ragazzo non potrebbe fare ...					
Il programmatore di PC					
L'astronauta					
L'infermiere					
Il muratore					
Il soldato professionista					
L'insegnante di italiano					
Il portaflettere					
Il demolitore di palazzi					
Il minatore					
Il chirurgo					

Esercitazione 3. Sulla differenza di genere

L'idea che esistano lavori per uomini e lavori per donne è fortemente radicata nella coscienza di molti italiani (e italiane). Si può giocare con questo e altri stereotipi chiedendo ai ragazzi e alle ragazze quali tra i seguenti lavori ritengono più adatti a una donna, quali a un uomo, quali invece sono indifferentemente adatti a entrambi i generi. Occorre sempre chiedere la giustificazione per le scelte operate e spesso si potranno anche incontrare scelte impreviste ... e comunque occorre sempre capire quale rappresentazione del maschile e del femminile, oltre che del lavoro, giace dietro queste scelte.

Ballerino/a di danza classica.

Insegnante di scuola elementare.

Insegnante di chimica alla scuola secondaria.

Insegnante di lettere alla scuola secondaria.

Muratore/trice.

Capostazione.

Ricamatore/trice di vestiti.

Restauratore/trice di opere d'arte.

Pittore/trice.
Commesso/a ai grandi magazzini.
Arbitro/a di calcio professionista.
Arbitro/a di pallavolo professionista.
Chirurgo/a.
Pediatra.

Esercitazione 4. Sul lavoro di ieri e di oggi

Iniziamo con il proporre due canzoni che presentano i problemi del mondo del lavoro di qualche decennio fa. Anzitutto *“Lavoro è molto poco”*, un canto contro la disoccupazione e lo sfruttamento:

Lavoro è molto poco rubare non si può morire di fame e questa poi no
Siam tutti fratelli vogliamo lavorar vogliamo ‘nche in Italia lavoro e libertà
I nostri genitori che àn tanto lavorà e dai signori sono stati sfruttà
e noi che siam suoi figli li vogliamo vendicar
vogliamo la riforma agraria e pace e libertà
Via dall’Italia i grandi sfruttator
che sfruttano il pane di noi lavorator.

Poi la notissima *“Sebben che siamo donne”*, che, invece, sottolinea i problemi del lavoro al femminile:

Sebben che siamo donne paura non abbiamo
per amor dei nostri figli per amor dei nostri figli.
Sebben che siamo donne paura non abbiamo
per amor dei nostri figli in lega ci mettiamo.
A oili oili oilà e la lega crescerà
e noialtri lavoratori, e noialtri lavoratori
a oili oili oilà e la lega crescerà
e noialtri lavoratori vogliam la libertà,
E la libertà non viene perché non c’è l’unione,
crumiri col padrone crumiri col padrone.
E la libertà non viene perché non c’è l’unione,
crumiri col padrone son tutti da ammazzar.
Sebben che siamo donne paura non abbiamo
abbiam delle belle buone lingue abbiam delle belle buone lingue.
Sebben che siamo donne paura non abbiamo
abbiam delle belle buone lingue e ben ci difendiamo.
E voialtri signoroni che ci avete tanto orgoglio
abbassate la superbia abbassate la superbia.

E voi altri signoroni che ci avete tanto orgoglio
abbassate la superbia e aprite il portafoglio.

Invitiamo poi i ragazzi e le ragazze a confrontare questi testi con la recente
“*Sicuro precariato*” di Samuele Bersani:

Quanto sopravviverò nel mio ruolo di supplente?
Non credo sarà facile per me
arrivare all'ultima ora indenne agli attacchi resistente
La verità? C'è una novità, ho qualcuno che mi ascolta
che mi domanda “allora da che pagina a che pagina ‘sta volta?”
ma chi ha la luna storta dichiara apertamente “lei non conta niente ...”
Ti spiacerebbe passarmi del sale? Sul primo canale c'è un gioco impossibile
Ti spiacerebbe passarmi del sale? Se porti giù il cane c'è il vino da prendere
Io sono un portatore sano di sicuro precariato
e anche nel privato resto in prova
e ho un incarico a termine lo so
ma ho molta volontà, non c'è pericolo ...
Figli della polvere raggrumata sotto i banchi
anche per oggi non vi interrogo
ho saputo già dal preside e dagli altri
che vi siete alzati stanchi
ma è l'ultima possibilità che ho di chiedervi un piacere
vorrei sapere chi mi imita e perché
non ne posso anch'io godere
una volta sola prima di lasciare
anche questa scuola
Ti spiacerebbe passarmi del sale? Sul primo canale c'è un gioco impossibile
Ti spiacerebbe passarmi del sale? Se porti giù il cane c'è il vino da prendere
Noi siamo portatori sani di sensi di colpa
e sulle mani abbiamo segni di medusa

io ho il sospetto che non se ne andranno via
ecco un esempio di eterna compagnia



e con la visione del film *Il diavolo veste Prada* (The Devil Wears Prada, 2006, regia di David Frankel, screenplay di Aline Brosh McKenna, soggetto di Lauren Weisberger (novel) con Anne Hathaway, Meryl Streep e Adrian Grenier), un film nel quale la protagonista entra in un mondo del lavoro dominato anche da figure femminili ma con codici e relazioni decisamente simili a quelli tradizionalmente maschili.

Oppure con il film *Tutta la vita davanti* (2008, regia di Paolo Virzì, screenplay di Francesco Bruni e Paolo Virzì, con Isabella Ragonese, Massimo Ghini e Valerio Mastandrea).

A proposito del film di Virzì si chiede ai ragazzi di analizzare le differenze e le analogie tra la locandina e il quadro *Il quarto Stato* di Pelizza da Volpedo, e di evidenziare le due differenti concezioni del mondo del lavoro che da queste immagini traspaiono.



Fig. 4: *Il quarto stato*, Giuseppe Pelizza Da Volpedo, 1896-1902, olio su tela, 295x545 cm., Museo del Novecento, Milano

2° Tema.

Lavorare fa bene?

Il diritto alla salute nei luoghi di lavoro

Gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali sono un prezzo troppo alto, un prezzo assurdo da pagare; nessuna società può permettersi di ignorare questo dramma e nessun percorso educativo che voglia inquadrare la questione del lavoro può fare a meno di interrogare e anche provocare i ragazzi e le ragazze a questo proposito. Si tratta spesso di un lavoro di controinformazione o meglio di contro formazione. Troppo spesso i messaggi che giungono ai giovani sono esattamente orientati in senso contrario: il lavoro è lavoro, le misure di sicurezza *sarebbero* da seguire se non rallentassero le procedure di lavoro, non si può sempre essere troppo puntuali nel rispetto delle norme antinfortunistiche, il lavoro comunque prevede dei rischi ecc.. Tutte frasi che, legittimando atteggiamenti e comportamenti spesso oltre il limite della legge, portano a un abbassamento dell'attenzione e anche della possibilità di godere del diritto alla salute.

Eppure occorre anche mostrare ai giovani che significativi passi avanti sono stati compiuti in questo campo, proprio nell'ambito dell'organizzazione del lavoro. Si è per esempio passati dalle misure antinfortunistiche di prima generazione, ovvero dai dispositivi aggiunti alle macchine per tutelare i lavoratori, dispositivi però che potevano essere sostituiti o neutralizzati (le classiche fotocellule oscurate con una striscia di nastro adesivo), ai dispositivi di seconda generazione che prevedono l'assoluta impossibilità di funzionamento per la macchina che venga usata in modo improprio: questo passaggio va spiegato ai ragazzi come transizione da una idea di sicurezza che tutto sommato rimane esterna alle procedure di lavoro, come una aggiunta che potrebbe anche essere evitata, all'idea di sicurezza come anima ineliminabile, relais fondamentale delle procedure lavorative; insomma, si passa all'idea di un lavoro che non può che essere sicuro perché un lavoro che non viene svolto in sicurezza semplicemente non è da considerare lavoro.

Uno strumento fondamentale per la tutela del lavoratore e della lavoratrice è ovviamente la vigilanza e la capacità critica del lavoratore medesimo (sempre affiancata alla sua capacità di contrattazione). Per sviluppare lo spirito critico e la capacità di percezione dei rischi da parte dei giovani è possibile introdurre il concetto di *mappa di rischio*: si definisce così la descrizione di tutti i pericoli per la salute (rischi) esistenti nell'ambiente di lavoro. Sono stati individuati quattro gruppi di fattori di rischio che possono condizionare la salute del lavoratore all'interno dell'ambiente di lavoro. Il primo gruppo è costituito dai seguenti fattori: luce, rumore, temperatura, umidità, spazio, vi-

brazioni, ovvero i fattori presenti nell'ambiente in cui il lavoratore si trova ad operare; le condizioni migliori per un ambiente lavorativo (come del resto per ogni ambiente in cui ci si trova a vivere) sono determinate da un equilibrio di tutti i fattori: non troppa luce né troppo buio, non troppo caldo né troppo freddo ecc.. Il secondo gruppo comprende i seguenti fattori: polveri, gas, fumi, vapori, radiazioni. Tutti questi fattori possono diventare molto pericolosi per l'organismo. Il grado di concentrazione esistente in ogni ambiente dovrebbe essere tendenzialmente uguale a zero: nessuna polvere, nessun gas ecc ... È importante ricordare che in questi ultimi anni il numero delle sostanze nocive presenti negli ambienti di lavoro è aumentato a dismisura e tende ad aumentare a ritmo crescente. È dunque necessario conoscere sia le singole sostanze utilizzate, sia le possibili combinazioni tra di esse. Nel terzo gruppo è compreso un solo fattore: attività muscolare o lavoro fisico. Il lavoro comporta fatica, che entro certi limiti si può considerare normale; infatti, il riposo notturno è sufficiente a compensare la fatica del giorno precedente. Al di là di questi limiti la fatica diviene anormale. Infine, il quarto gruppo comprende tutte quelle condizioni che possono determinare effetti stancanti: monotonia, ripetitività, posizioni scomode, sedi troppo lontane da casa, ritmi eccessivi, ansia, eccessiva responsabilità o eccessiva noia, eccessiva pressione da parte dei capi: questi fattori possono provocare un affaticamento di natura psicologica, difficilmente recuperabile, detto fatica industriale, che rende quasi impossibile svolgere il proprio lavoro in modo sano e proficuo.

Ma la tutela della salute non riguarda solamente l'eliminazione dei fattori di rischio o la consapevolezza dell'importanza delle misure antinfortunistiche. Anche la qualità del lavoro rientra nel campo della tutela della salute e nello specifico anche il diritto al riposo ne fa parte; si tratta anzi di un diritto-dovere come specifica l'art. 36 della Costituzione: "Il lavoratore ha diritto al riposo settimanale e a ferie annuali retribuite, e non può rinunziarvi". A partire da questo articolo è possibile far riflettere i ragazzi e le ragazze sul fatto che lo Stato obbliga i cittadini e le cittadine a fruire di un diritto. Ma allora un diritto è un obbligo? E se io *non volessi* andare in ferie? E se avessi bisogno di lavorare 365 giorni l'anno per poter guadagnare di più? Come si permette lo Stato di impormi questa scelta che dovrebbe essere del tutto libera e mia personale? La discussione tocca un punto fondamentale, che esula per certi versi dal tema del lavoro per approdare alla questione del rapporto tra individuo e collettività; se il lavoro è uno dei modi attraverso i quali il soggetto si relaziona alla società, anzi se, secondo l'art. 1, è quello fondamentale, allora la società ha il diritto-dovere di pretendere che il soggetto non metta in atto azioni che lo danneggino o, addirittura, lo distruggano. C'è una parte di ognuno di noi, insomma, che non appartiene del tutto al singolo ma è intercettata dalle reti di relazioni che la società tesse; e proprio quando si parla di salute del lavoratore e della lavoratrice si sta occupando questo territorio misto. Tutelando la salute del singolo lavoratore/trice la Costituzione sta al contempo tutelando la società e la collettività: la democrazia sta insomma tutelando se stessa come strumento per il progresso e l'equilibrio della società.

Esercitazione 1. Sulla morte per lavoro

Era bello il mio ragazzo

Anna Identici

Era bello il mio ragazzo sempre pieno di speranze
Mi diceva: “Mamma mia un giorno sai ti porto via
Via da tutta sta miseria in una casa da signora
Via da questo faticare potrai infine riposare”.
Era bravo il mio ragazzo; morì il babbo che era bimbo
ma mi disse: “Non temere. Vado io ora in cantiere
Sono grande ormai lo vedi prendo il posto di mio padre,
son capace a lavorare, non ti devi preoccupare”.
Era stanco il mio ragazzo in quel letto di ospedale
ma mi disse: “Non fa niente, solo un piccolo incidente
Quando si lavora sodo non c’è soldi da buttare
Non puoi metter troppa cura per far su l’impalcatura”.
Era bello il mio ragazzo col vestito della festa
L’ho sentito tutto mio, mentre gli dicevo addio
E poi quando l’ho baciato gli ho strappato una promessa
e gli ho detto anima mia presto sai portami via
Era bello il mio ragazzo...

È il testo di una vecchia canzone; vecchia, ma non inattuale. In Italia di lavoro si muore, oggi come ieri. Dopo avere ascoltato la canzone si chiedi agli allievi di cercare per una settimana sui giornali o in Internet notizie sugli infortuni sul lavoro, mortali o meno. Gli infortuni possono essere raccolti e commentati in classe. Si può anche cercare di mettere in scena una discussione tra la madre del ragazzo della canzone, il ragazzo stesso e il datore di lavoro, anche sotto forma di processo con giuria e decisione finale.

“Factory”

Bruce Springsteen

Un’altra canzone, Factory (Fabbrica - dall’album “Darkness on the Edge of Town”) ci fa riflettere sulle condizioni di lavoro spesso difficili o impossibili di tanti lavoratori e lavoratrici nel mondo industrializzato. È una forma più sottile di minaccia alla salute, una forma meno evidente, ma non certo meno grave, perché avvelena l’anima lasciando per certi versi il corpo quasi intatto.

Early in the morning, factory whistle blows
 man rises from bed and puts on his clothes
 man takes his lunch, walks out in the morning light
 it's the working, the working, just the working life
 Through the mansions of fear, though the mansions of pain
 See my daddy walking through them factory gates in the rain
 Factory takes his hearings, factory gives him life
 It's the working, the working, just the working life
 End of the day, factory whistle cries
 men walk trough them gates with death in their eyes
 and you just better believe, boy, somebody's gonna get hurt tonight
 it's the working, the working, just the working life
 [Mattina presto: la sirena della fabbrica esplode
 l'uomo si alza dal letto e infila i vestiti
 l'uomo prende il suo pasto, esce nella luce del mattino
 è la vita di lavoro
 Attraverso i regni della paura, attraverso i regni del dolore
 Vedo mio padre attraversare quei cancelli sotto la pioggia
 La fabbrica gli prende il respiro, la fabbrica gli da vita
 è la vita di lavoro
 Fine della giornata, la sirena della fabbrica urla
 gli uomini escono dai cancelli con la morte negli occhi
 faresti bene a credermi, figliolo, qualcuno si farà del male, stasera
 è la vita di lavoro]

Due film che possono essere mostrati e commentati sul tema degli infortuni sono:



Riff Raff, (1991, regia di Ken Loach, screenplay di Bill Jesse con Robert Carlyle, Emer McCourt e Jim R. Coleman).

Morire di lavoro (regia di Daniele Segre, Italia 2008), che raccoglie testimonianze di lavoratori e lavoratrici dell'edilizia parenti di lavoratori e lavoratrici morti sul posto di lavoro.



Esercitazione 2. Sul rilevamento degli infortuni

Presentando ai ragazzi alcuni casi di infortunio sul lavoro o chiedendo loro di cercarli sul giornale, è poi possibile effettuare una prima analisi attraverso la seguente griglia:

1. Breve sintesi dell'accaduto.
2. Quale è stata la causa materiale (macchina non funzionante, pressa, tornio...) dell'infortunio? Indicatela con precisione.
3. Quali sono state le cause generali dell'infortunio?
 - a. Disattenzione o inesperienza del lavoratore.
 - b. Mancato rispetto delle misure di sicurezza.
 - c. Utilizzo di personale non qualificato per il lavoro da svolgere.
 - d. Altro _____
4. Se voi foste il lavoratore fareste causa all'azienda? Perché?
5. Se voi foste il datore di lavoro, come impostereste la vostra difesa in caso di inchiesta?
6. Se voi foste il giudice, quali provvedimenti prendereste?
7. Quali mutamenti potrebbero essere introdotti nella azienda per evitare che simili incidenti si ripetano?

La griglia sotto è invece da utilizzare chiedendo ai ragazzi di rilevare direttamente, attraverso interviste, infortuni occorsi in aziende sul territorio o comunque narrati da testimoni diretti:

1. Settore e tipo di lavorazione in cui la ditta è impegnata.
2. Mansioni del lavoratore infortunato.
3. Tipo di infortunio.
4. Cause dell'infortunio.
5. Breve descrizione della dinamica dell'incidente.
6. Trattamento del lavoratore infortunato (ricovero, intervento chirurgico, etc.).
7. Sono state riscontrate irregolarità nelle misure di sicurezza adottate dalla azienda? Quali?
8. È stata inoltrata denuncia nei confronti del datore di lavoro? Perché?
9. Quali provvedimenti si dovranno prendere da parte della azienda per prevenire altri incidenti?

Esercitazione 3. Sul disagio lavorativo

Un bellissimo libro che parla dei problemi dell'emigrazione italiana in Germania e di una forma di disagio che non è necessariamente legata alla malattia e all'infortunio ma che, soprattutto oggi per i lavoratori immigrati, rientra nell'idea di tutela della salute, è *"Tutti dicono Germania Germania"* di Stefano Vilaro, Sellerio, 2007. L'Italia è oggi Paese di immigrazione, molti lavoratori e lavoratrici vengono da altri Paesi per cercare lavoro; ma il nostro è da sempre stato un paese di emigranti, persone che si recavano all'esterno per il medesimo motivo. Non sempre purtroppo i loro diritti erano rispettati – anche se a volte sono stati invece accolti in modo positivo – esattamente come accade per i loro colleghi albanesi, rumeni, senegalesi

in Italia. Questa raccolta di poesie narra in modo semplice e in prima persona alcune storie vere di lavoratori italiani in Germania. Riportiamo una delle poesie:

Tutti dicono Germania Germania
e se ne riempiono la bocca
come fosse la manna del cielo
a me non ha portato che sfortuna
ma io sono cocciuto come un mulo
e andrò in Germania fino a quando crepo
I primi giorni tutto mi va bene
trovo lavoro casa
e guadagno che non mi posso lamentare
poi il diavolo ci mette la coda
e vado a finire in ospedale
come quella volta che mi cadde addosso
un sacco di cemento
e mi ruppi tre costole che ne risento ancora
Parlano della Germania come fosse il paradiso
come se i soldi te li regalassero
invece se non ti sfianchi di lavoro
per dieci dodici ore al giorno
a casa non manderesti che pidocchi
Ultimamente le cose mi andarono bene
e misi da parte un buon gruzzoletto
a Delia mi dissi
che il Natale mi aspetta
Me lo fece fare certo il diavolo
Ero tranquillo
ora sono nei guai
ché sopra il treno litigai con un disgraziato
e sono tutto foruncoli per lo spavento
ché il sangue mi diventò acqua
quando quello voleva spararmi
Non faccio che andare dai medici
e pago le visite di sacchetta mia
perché ho dimenticato in Germania
il grandsciai internazionale
che è come il libretto della mutua
Ho scritto ad un cugino
ché me lo faccia rilasciare dalla ditta dove lavoravo
ma ancora non ho visto niente
intanto i soldi se ne vanno come fave

3° Tema.

Studiare lavorando? Il diritto alla formazione

L'art. 10 dello Statuto dei Lavoratori tutela, perfettamente in sintonia con lo spirito e la lettera della Costituzione, il diritto allo studio per i lavoratori e le lavoratrici: "I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, paritarie o legalmente riconosciute o, comunque, abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali. I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti". Si tratta di una importantissima conquista anche a livello culturale, perché cancella l'idea che il lavoro sia in qualche modo sostitutivo rispetto alla formazione (come dire: da ragazzi si impara, da grandi si lavora) e tende verso un'idea di formazione continua. Ma è anche vero che lo spazio destinato alla formazione scolastica è uno spazio specifico e che proprio in esso ha senso *allenare* i ragazzi a un approccio al mondo del lavoro che in qualche modo li renda consapevoli del carattere formativo del lavoro stesso. Si tratta cioè di mostrare ai giovani come anche l'esperienza lavorativa, modificando l'essere umano e rendendolo consapevole dei propri diritti, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, possa essere un'esperienza educativa. Ciò significa che il lavoro può essere un operatore pedagogico; ciò è vero purché si colga la differenza tra lavorare e imparare a lavorare: a scuola si fa la seconda cosa, il che non significa ovviamente che non si lavori, ma da un certo punto di vista che si lavora "per finta", perché anche il lavoro entra nel peculiare cerchio magico della formazione scolastica, che trasforma tutto ciò che tocca in occasione per crescere. Questo fatto ha alcune conseguenze: anzitutto, significa che la prima declinazione del lavoro pensato ed analizzato a scuola come elemento formativo non è e non può essere quella produttiva; non nel senso che il lavoro non produca manufatti ma che, quando lo si analizza e lo si utilizza dal punto di vista educativo, la loro produzione è secondaria rispetto alla supervisione pedagogica del processo lavorativo. Se il *lay-out* in fabbrica ha unicamente scopi produttivi, la disposizione dei posti e dei turni in un laboratorio scolastico ha soprattutto scopi educativi, un *lay-out* pedagogico, se ci si passa l'espressione: per cui è anche possibile preordinare una disposizione che rallenti il lavoro piuttosto che accelerarlo, se il docente ritiene che tale rallentamento ha una finalità relativamente ai processi educativi che si svolgono in classe. Un altro esempio: è ovvio che il laboratorio deve

essere attrezzato in modo moderno e funzionale, ma non è detto che ogni procedura di lavoro debba essere sempre portata avanti con i sistemi più aggiornati; o il fatto che esista il CAD deve eliminare ogni insegnamento relativo al disegno? Il fatto che esistano fresatrici informatizzate deve eliminare le metodologie di fresatura manuali?

In questo senso, e sia detto quasi provocatoriamente, il lavoro a scuola ha anche un *coté* che potremmo definire anacronistico; quando le aziende ripetono il ritornello “quando i ragazzi arrivano da noi dobbiamo insegnare loro tutto da capo”, in parte sottolineano ritardi che possono e devono essere colmati, in parte però non vedono che proprio lo iato tra “come si lavora a scuola” e “come si lavora in azienda” rende conto del fatto che a scuola si sta imparando a lavorare, che a scuola sul lavoro si riflette e, soprattutto, che a scuola dal lavoro ci si impara a distanziare - o non insegniamo più la storia dei sindacati e i diritti dei lavoratori perché obsoleti?

Insomma, crediamo che come tutto ciò che entra a scuola anche il lavoro in laboratorio debba sottostare alle regole pedagogiche e non scimmiettare modalità lavorative delle aziende - che tra l'altro nel momento in cui la scuola le adotta sono certamente già cambiate.

Discorso analogo vale per lo stage; crediamo esistano due modelli di gestione dello stage all'interno di corsi annuali:

- a) lo stage che dura per tutto l'anno e prevede l'alternanza scuola/lavoro (tipicamente mattino/pomeriggio): un modello utile perché permette, anzitutto, di supervisionare “in diretta” e giorno per giorno le attività di lavoro e di apprezzare la differenza tra la cultura teorica che si apprende al mattino e l'attività pratica (anch'essa cultura, ovviamente) del pomeriggio;
- b) lo stage intensivo che occupa uno o più periodi, nei quali l'attività scolastica tradizionale è sospesa e si attua una sorta di “full immersion” nel lavoro; utile perché più realistico rispetto ai tempi e ai ritmi reali del lavoro, ma secondo noi da presidiare dal punto di vista pedagogico, pretendendo che i ragazzi rientrino una mattina alla settimana a scuola soprattutto per una supervisione e una restituzione generale sulle dinamiche, le emozioni, i vissuti sul posto di lavoro.

Prediligiamo personalmente il primo modello anche se vediamo l'utilità del secondo; al di là dei modelli però è la filosofia di fondo che deve esser chiara a docenti, alunni, genitori e imprenditori: quando i ragazzi sono allo stage essi *sono a scuola* e sottostanno alle regole e alla disciplina scolastica oltre che ovviamente a quelle di fabbrica. Che questa cosa sia esplicitata in sede di contratto non basta: deve essere presidiata attraverso un confronto continuo e serrato tra i coordinatori di tirocinio (che devono avere una preparazione pedagogica) e i referenti interni alle aziende.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla mappa delle conoscenze

Che cosa deve imparare un lavoratore o una lavoratrice? Quali sono le competenze delle quali essi necessitano per poter svolgere al meglio il proprio lavoro? Sempre nell'ottica di una indagine sull'immaginario dei ragazzi si provi a chiedere loro di completare la seguente tabella; cosa deve imparare un giovane al suo primo giorno di lavoro? E dove può trovare le informazioni che gli necessitano?

		Conoscenze sull'ambiente di lavoro	Conoscenze sui propri diritti, il salario ecc.	Conoscenze sulle tecniche e i metodi di lavoro	Conoscenze modo di rapportarsi ai colleghi e ai clienti
Elettricista	Quali sono				
	Dove le si trova				
Bancario	Quali sono				
	Dove le si trova				
Idraulico	Quali sono				
	Dove le si trova				
Programmatore computer	Quali sono				
	Dove le si trova				
Operatore ecologico	Quali sono				
	Dove le si trova				
Insegnate	Quali sono				
	Dove le si trova				

Esercitazione 2. Sul cambiamento delle conoscenze

Come cambiano le conoscenze necessarie per un lavoratore con il cambiare dei tempi e dell'organizzazione del lavoro? Quali conoscenze del passato sono ancora utili e quali invece sono state superate? E come possiamo pensare che tutto ciò cambi nel futuro?

Che cosa deve/doveva/dovrà sapere...			
	50 anni fa	Oggi	Tra 50 anni
Un allenatore di calcio			
Un idraulico			
Un cameriere			
Un medico			
Un ragioniere			
Un segretario d'azienda			
Un commesso dei grandi magazzini			
Un elettricista			

Esercitazione 3. Sulle conoscenze inusuali

A chi possono servire i seguenti strumenti formativi più o meno anticonvenzionali? Per quali professioni possono essere utili? Si chiedi ai ragazzi e alle ragazze di scartare la prima idea che viene loro in mente e di cercare con un po' di fantasia le figure professionali che potrebbero trarre una utilità dagli strumenti indicati.

Il libro "Storia d'Italia dal 1945 ad oggi".
 La guida Michelin ai migliori ristoranti d'Italia.
 Una carta geografica aggiornata d'Europa.
 L'elenco ragionato di tutti i siti web che parlano di calcio.
 Un manuale per riparare il computer.
 Un documentario sulla I guerra mondiale.
 Una raccolta di foto di animali esotici.

Esercitazione 4. Sull'adulto come formatore

Immaginiamo di essere dei ragazzi al primo giorno di lavoro. Incontriamo sul posto di lavoro, poco prima dell'inizio, un collega adulto che ci spiega com'è fatto il lavoro, quali sono le questioni più importanti e che ci svela anche qualche trucco particolare per lavorare meglio e con meno fatica. Si chiedi ai ragazzi di scrivere il discorso che potrebbero tenere le persone rappresentate nelle immagini (si sottolinei ovviamente il carattere ironico di alcune tra le foto):



Esercitazione 5. Sulle esperienze di stage e di tirocinio

Per i ragazzi e le ragazze che svolgono una attività di tirocinio o di stage è fondamentale un ritorno a scuola per poter riflettere sull'esperienza di lavoro, distaccandosene e cercando di analizzarla in modo critico. Il seguente questionario può costituire un valido punto di partenza per una rielaborazione individuale e per una analisi collettiva.

1. Presso quale azienda svolgi il tirocinio?
2. Descrivi sinteticamente la tua prima giornata di tirocinio.
3. Descrivi le tue mansioni attuali all'interno della ditta.
4. In quali ambienti lavori?
5. Lavori da solo o in collaborazione con altre persone?
6. Con quali persone hai avuto rapporti finora? Descrivi il loro ruolo all'interno della ditta e dai una prima valutazione del vostro rapporto reciproco.
7. Rispetto a quello che ti saresti atteso prima di iniziare il tirocinio, ci sono state delle sorprese o degli elementi inattesi? Quali?
8. Di che cosa vorresti occuparti nelle prossime settimane? Quali cambiamenti vorresti apportare alla tua attuale esperienza?
9. Che cosa potrebbe fare la scuola per seguirti maggiormente nell'esperienza di tirocinio?

10. Quali delle materie e degli argomenti trattati a scuola ti sono stati utili nella tua esperienza?
11. Pensi di poter essere assunto nella ditta? Ti piacerebbe? Perché?
12. Elenca tutti i pregi della tua esperienza.
13. Elenca i difetti della tua esperienza.
14. Quali differenze hai notato tra l'esperienza lavorativa e quella scolastica?
15. Che cosa hai imparato da questa esperienza?
16. Se tu potessi apportare delle modifiche al modo di lavorare o all'organizzazione dell'azienda, che cosa cambieresti?
17. Ritieni di essere pronto per entrare nel mondo del lavoro o credi che ti manchi ancora qualche competenza?
18. Assegna un voto da 1 a 10 alle seguenti voci:
 - a. Interesse del lavoro.
 - b. Ambiente lavorativo.
 - c. Disponibilità dei colleghi.
 - d. Responsabilità ed impegno da parte tua.
 - e. Condizioni generali (orari, stanchezza, stress).
 - f. Rapporti con i superiori.

4° Tema.

Un lavoro che rende: la ritribuzione e la gratificazione sul lavoro

Il lavoro è scambio di prestazioni in cambio di denaro. Occorre sempre tenere presente questa apparente banalità quando si parla ai ragazzi dei diritti e dei doveri dei lavoratori e delle lavoratrici; potrebbe sembrare cinico ricordarlo, ma al contrario, sottolineare che la caratteristica del lavoro è il rapporto economico che viene stipulato tra le parti significa differenziarlo dalle esperienze di volontariato che sono così importanti per i giovani e per gli adulti. Fornire la propria opera e le proprie competenze in tutta gratuità è del tutto differente dal lavorare: mette in moto rappresentazioni di sé diverse e soprattutto fa comprendere che se il denaro è indispensabile per vivere esso non costituisce l'unica pietra di paragone per le attività umane. Non confondere il lavoro con il volontariato significa ricordare che, anche in una società capitalistica, non tutto si vende e si compera, ma quello che invece è soggetto agli imperativi economici deve essere preso come tale, regolamentato in modo ferreo e senza ipocrisie. In un Paese nel quale il cancro del sommerso condiziona non solo l'economia ma anche le vite dei singoli, tra straordinari non retribuiti e lavoro nero, non si insisterà mai abbastanza sull'importanza di una chiarezza assoluta sulle questioni della retribuzione. In tutte le scuole i ragazzi e le ragazze dovrebbero studiare come si legge una busta paga, qual è la differenza tra retribuzione diretta, indiretta, differita, quali sono gli utilizzi possibili del TFR, e rendersi conto che l'espressione "mercato del lavoro" non è una metafora, perché esiste un vero e proprio mercato all'interno del quale il lavoro è una merce, ma capire anche che questo mercato non mette in vendita i sentimenti e i valori dei soggetti. Con il salario o lo stipendio l'azienda compra il mio lavoro, non la mia anima, non i miei valori; compera il mio tempo, ma solo nella misura in cui questo è regolamentato e delimitato; compera il mio entusiasmo, ma solamente nelle ore lavorative e solamente per i compiti e gli scopi previsti dal contratto. Nei ristoranti – carissimi – di Tokio frotte di impiegati che insieme mangiano nella pausa lavoro. Non a mezzogiorno, ma alle 19. Poi tornano al lavoro, tutti insieme, fino a mezzanotte e oltre. Le donne giapponesi si lamentano se i mariti sono troppo presenti in casa, perché così non fanno carriera. E i bambini hanno zainetti firmati dall'azienda, giocano in squadre di calcio finanziate dall'azienda, vanno nella colonia dell'azienda. Questa invasione della vita privata, tipica del post-fordismo o toyotismo che dir si voglia, è lontanissima dall'idea di lavoro che vorremmo i nostri ragazzi assimilassero.

Ma si lavora per soldi o per la gratificazione personale? Comunque sia, dato per scontato che il lavoro deve anche, ove possibile, costituire un momento di realizzazione per il soggetto, e aggiunto anche che per fortuna le gratificazioni sono presenti anche e soprattutto al di fuori del mondo del lavoro (per cui occorre insistere sul fatto che una vita sana prevede altre dimensioni oltre a quella lavorativa: le amicizie, l'amore, il divertimento, ecc.). Dato per assodato tutto ciò, occorre ricordare che la gratificazione personale è un affare privato del lavoratore e della lavoratrice e non può essere tirata in gioco in sede contrattuale né essere utilizzata come arma di ricatto ("guadagni poco, è vero, ma pensa alla soddisfazione!"). In questo senso, ovviamente, occorre insegnare ai ragazzi che il lavoro deve essere preso sul serio e occorre che essi/e si pensino come bravi lavoratori e brave lavoratrici nel momento in cui acquisiscono un habitus "professionale": "Ma io l'anima ce la metto in tutti i lavori, lei lo sa, anche nei più balordi; anzi, più sono balordi tanto più ce la metto. Per me ogni lavoro che incomincio è come un primo amore"². Il termine "lavoro a regola d'arte" significa proprio questo impegno massimo, questo pretendere il meglio da se stessi, che porta a realizzare un lavoro ben fatto, come l'antieroe del romanzo di Levi ricorda. Il lavoro ben fatto è il simbolo dell'attenzione a sé, alle procedure di lavoro e al prodotto, una triade che deve sempre essere ben presente nella mente dei ragazzi e delle ragazze che approcciano il mondo del lavoro. Il buon lavoratore, la buona lavoratrice sono colui e colei che mettono in scena con il proprio atteggiamento e con il proprio corpo un'immagine positiva di lavoratore; che mettono attenzione in ogni passaggio delle procedure lavorative, anche quelli più noiosi (e proprio l'attuale abitudine alla sciatteria, al pressapochismo, al "tirar via" è la principale nemica di qualunque attività lavorativa, ma diremmo di qualunque attività umana), che prestano attenzione alla buona riuscita del prodotto in ogni sua dimensione e in ogni minimo particolare.

Ovviamente il lavoro gratifica se se ne coglie in senso, soprattutto in ambito sociale: "Io ho sempre pensato che i ponti è il più bel lavoro che sia: perché si è sicuri che non ne viene del male a nessuno, anzi del bene, perché sui ponti passano le strade e senza le strade saremmo ancora come i selvaggi; insomma perché i ponti sono come l'incontrario delle frontiere e le frontiere è dove nascono le guerre"³; comprendere l'utilità del proprio lavoro per la collettività, vedere i fili segreti che uniscono le varie attività lavorative e professionali in una rete che realizza il bene di tutti i soggetti umani, cogliere il risultato del proprio lavoro nel surplus di felicità che esso apporta al genere umano: tutto ciò è fondamentale per vivere serenamente il proprio rapporto con il lavoro, ed è certo reso più arduo quando una soubrette televisiva guadagna 100 volte più di un cardiocirurgo. Il lavoro non rende

² PRIMO LEVI, *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978, p. 34.

³ Ivi, pp. 106-107.

felici, non da solo, ma certo può dare momenti di realizzazione: “l’amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono”⁴; anche se per fortuna la felicità va anche oltre i limiti del lavoro, comprendendo questa come una delle tante sfaccettature possibili di una vita serena e realizzata.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sull’equità retributiva

Ritorniamo alla tabella proposta nella terza parte. Proviamo a compiere un’operazione di equità retributiva, ricordando che si tratta di guadagni netti giornalieri. Si provi a chiedere agli allievi di riempire gli spazi vuoti sul guadagno attuale raccogliendo informazioni.

	Quanto guadagna	Quanto dovrebbe guadagnare
Impiegato	€ 50	€ ____
Dirigente	€ 216	€ ____
Parlamentare	€ 550	€ ____
Top Manager	€ 9637	€ ____
Ibrahimovic	€ 31922	€ ____
Operaio metalmeccanico	€ ____	€ ____
Insegnante	€ ____	€ ____

Esercitazione 2. Sull’immagine del lavoro

Proponiamo un’esercitazione proiettiva che tende a scavare nell’immaginario dei ragazzi e delle ragazze a proposito del posto che il lavoro occupa nel mondo delle loro emozioni e delle loro aspettative di gratificazione.

“Sportello pensioni”

Immagina di essere arrivato all’età pensionabile avendo lavorato prevalentemente nel settore _____ e di descrivere in un tema la tua vita lavorativa; il tema deve seguire il seguente schema:

1. Descrizione della “carriera” lavorativa: promozioni, cambiamento di mansioni, cambiamento di reparto o di sede, mutamenti importanti nella ditta etc.
2. Descrizione dei rapporti umani con tutte le persone presenti nella ditta.

⁴ Ivi, p. 81.

3. Descrizione dei mutamenti nel modo di lavorare e di produrre dell'azienda e di tutto il sistema produttivo e di conseguenza del tuo modo di lavorare (corsi, aggiornamenti, problemi incontrati nel riqualificarsi etc.).
4. Descrizione delle difficoltà e dei momenti critici incontrati lungo il percorso e del modo in cui si è cercato di risolverli.
5. Descrizione dei fatti personali paralleli all'attività lavorativa (vita affettiva, sport, hobbies, etc.).
6. Valutazione finale del percorso lavorativo.
7. Progetti per il futuro da pensionato.
8. Consigli per un giovane lavoratore che sta per iniziare il suo percorso professionale.

Esercitazione 3. Sulla dimensione sociale e collettiva del lavoro

Si chiedi ai ragazzi di analizzare i seguenti mestieri o professioni; nella prima colonna occorre metterli in ordine di importanza per la collettività, indicando i motivi della loro utilità. Nella seconda, invece, occorre metterli in ordine di retribuzione. Si chiedi poi un confronto tra le due tabelle e una riflessione collettiva.

Operaio metalmeccanico
 Presentatore televisivo
 Valletta di quiz TV
 Allenatore di basket professionistico
 Chirurgo
 Vigile del fuoco
 Insegnante di liceo
 Cuoco

<p>Si mettano i mestieri in ordine di importanza per la società, dal più importante al meno importante, indicando ogni volta i motivi della importanza:</p> <p>_____ importante perché</p> <p>_____</p> <p>_____ importante perché</p> <p>_____</p> <p>_____ importante perché</p> <p>_____</p>	<p>Si mettano i mestieri in ordine di retribuzione dalla maggiore alla minore:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	---

Esercitazione 4. Sulla gratificazione

Quali mestieri possono essere gratificanti anche se non sono propriamente il mestiere che avremmo scelto per la nostra vita? Si chiedi ai ragazzi di compilare la seguente tabella:

	Il mestiere potrebbe affascinarmi	Potrei realizzare questi miei talenti	Potrei essere utile agli altri perché
Se facessi il/la...			
Vigile del fuoco			
Cuoco			
Astronauta			
Architetto			
Vasaio			
Operatore ecologico			
Giocatore di hockey			
Dirigente d'azienda			
Romanziere			

Esercitazione 5. Sul disagio lavorativo

Non sempre il lavoro gratifica. Spesso un concetto come quello di “fatica industriale” (“Industrial disease”) viene usato per descrivere quella sorta di pesantezza e di alienazione che il lavoro può provocare. Una notissima canzone dei Dire Straits, intitolata appunto “*Industrial Disease*”, può essere utile per inquadrare il problema ed iniziare a discuterlo:

Warning lights are flashing down at Quality Control
somebody threw a spanner and they threw him in the hole
there's rumors in the loading bay and anger in the town
somebody blew the whistle and the walls came down
there's a meeting in the boardroom they're trying to trace the smell
there's leaking in the washroom there's a sneak in personnel
somewhere in the corridors someone was heard to sneeze
'goodness me could this be Industrial Disease?
The caretaker was crucified for sleeping at his post
they're refusing to be pacified it's him they blame the most
the watchdog's got rabies the foreman's got fleas
and everyone's concerned about Industrial Disease
there's panic on the switchboard tongues are ties in knots
some come out in sympathy some come out in spots
some blame the management some the employees
and everybody knows it's the Industrial Disease

The work force is disgusted
downs tools and walks
innocence is injured
experience just talks
everyone seeks damages
and everyone agrees
that these are classic symptoms
of a monetary squeeze'
on ITV and BBC they talk
about the curse
philosophy is useless
theology is worse
history boils over
there's an economics freeze
sociologists invent words
that mean "Industrial Disease"

Doctor Parkinson declared
I'm not surprised to see you here
you've got smokers cough
from smoking, brewer's droop
from drinking beer
I don't know how you came
to get the Betty Davis knees
but worst of all young man
you've got Industrial Disease
he wrote me a prescription
he said "you are depressed
but I'm glad you came to see me
to get this off your chest
come back and see me later
- next patient please
send in another victim
of Industrial Disease"

I go down to Speaker's Corner
I'm thunderstruck
they got free speech,
tourists, police in trucks
two men say they're Jesus
one of them must be wrong
there's a protest singer
singing a protest song - he says
they wanna have a war
to keep us on our knees
they wanna have a war
to keep their factories
they wanna have a war
to stop us buying Japanese
they wanna have a war
to stop Industrial Disease
they're pointing out the enemy
to keep you deaf and blind
they wanna sap your energy
incarcerate your mind
they give you Rule Britannia,
gassy beer, page three
two weeks in Espana
and Sunday striptease'
meanwhile the first Jesus
says "I'd cure it soon
abolish monday mornings
and friday afternoons"
the other one's on a hunger strike
he's dying by degrees
how come Jesus gets
Industrial Disease

("Le luci di allarme stanno lampeggiando
al Controllo Qualità
qualcuno ha messo i bastoni
tra le ruote e l'hanno gettato
in un buco
ci sono chiacchiere nell'area
di carico e rabbia in città
qualcuno ha suonato il fischietto
e le mura sono cadute
c'è un meeting nel consiglio
di amministrazione
stanno cercando di sentire
che aria tira
c'è della pipì nei bagni
ci sono cospirazioni tra il personale

da qualche parte nei corridoi si è sentito qualcuno che starnutiva
oh mio Dio potrebbe essere la malattia industriale?

Il custode fu messo in croce perché dormiva sul suo posto
rifiutano di essere rabboniti è lui che biasimano di più
il cane da guardia ha la rabbia il caposquadra ha le pulci
e tutti sono preoccupati della malattia industriale
c'è panico al centralino le bocche sono cucite
ad alcuni viene fuori la pietà, ad altri i brufoli
alcuni danno la colpa alla direzione altri agli impiegati
e tutti sanno che è la malattia industriale

La forza lavoro è disgustata posa gli attrezzi e cammina
l'innocenza è insultata solo l'esperienza conta
tutti cercano i danni e tutti sono d'accordo
che questi sono i "classici sintomi di recessione monetaria"
sulla ITV e la BBC parlano della maledizione
la filosofia è inutile, la teologia anche peggio
la storia ribolle l'economia gela
i sociologi inventano parole che significano "malattia industriale"

Il dott. Parkinson dichiara "Non sono sorpreso di vederla qui
ha tosse per via del fumo e "l'impotenza del birraio" dal bere birra
non so come si sia preso le ginocchia di Bette Davis
ma peggio di tutto ragazzo mio è che hai la malattia industriale"
mi ha fatto una ricetta mi ha detto "lei è depresso
ma sono contento che sia venuto a trovarmi
per togliersi questo peso dal petto
torni a trovarmi fra un po' – prossimo paziente per favore
mandatemi un'altra vittima della malattia industriale"

Sono andato allo Speaker's Corner sono rimasto sbalordito
ci sono discorsi liberi, turisti, camionette di polizia
due uomini affermano di essere Gesù uno di loro si dev'essere sbagliato
c'è un cantante di protesta che canta una canzone di protesta, dice
"Vogliono fare una guerra per tenersi le fabbriche
vogliono fare la guerra per tenerci in ginocchio
vogliono fare una guerra per impedirvi di comprare prodotti giapponesi
vogliono fare una guerra per fermare la malattia industriale

Stanno additando il nemico per tenervi ciechi e sordi
vogliono prosciugare la vostra energia imprigionare le vostre menti

vi danno Rule Britannia, birra gasata, la pagina 3
due settimane in Spagna e lo strip della domenica
nel frattempo il primo Gesù dice “Rimedierò presto
abolire i lunedì mattina e i venerdì pomeriggio”
l’altro sta facendo lo sciopero della fame sta morendo poco a poco,
com’è che Gesù si è beccato la malattia industriale?”)

Si può confrontare questo testo con una canzone di Vasco Rossi nel quale la
dimensione della noia è maggiormente giocata su un piano personale e privato.

La noia la noia la noia la noia la noia
io non ci vivo più restaci tu qui
soffrirò di nostalgia ma devo uscire fuori da qui
Io devo io devo io devo io devo
e come dicevi tu tornerai qui
solo quando avrai bruciato tutto
solo allora sì
E la noia la noia la noia che hai lasciato qui
quella noia che c’era nell’aria che c’era nell’aria allora
è ancora qui
è qui che ti aspetta sai e tu ora
non puoi certo più scappare
come hai fatto allora
ora sai che vivere non è vero
che c’è sempre da scoprire
e che l’infinito
è strano ma per noi sai
tutto l’infinito
finisce qui

Quale tipo di noia è peggiore, quella intima e personale o quella provata sul
lavoro? Quali sono i mestieri maggiormente noiosi? Come si può combattere la
noia che essi portano con sé?

5° Tema.

Quando le cose non vanno bene: le organizzazioni sindacali

Parlare di sindacati nelle scuole significa sostanzialmente introdurre il tema del conflitto e della contrattazione; ribadire cioè che il mondo del lavoro è un campo nel quale si confrontano interessi divergenti, quelli dei datori di lavoro e quelli dei lavoratori e delle lavoratrici. Divergenti non significa ovviamente inconciliabili, ma comunque significa che l'accordo tra queste due componenti deve essere raggiunto con difficoltà e attraverso una fase conflittuale. È ovvio che intendiamo in questo contesto la parola "conflitto" in senso positivo e non violento. Ma sempre di conflitto si tratta. Il contratto collettivo (spesso ignorato nella nostra epoca, nella quale si fa riferimento alla contrattazione individuale, anche per rompere le solidarietà tra lavoratori) è il risultato della composizione positiva del conflitto. Il post-fordismo alla moda sostituisce a tutto questo la suadente idea per la quale "siamo tutti sulla stessa barca"; una affermazione sulla quale ci sarebbe poco da obiettare, se non fosse che, come per il Titanic, c'è chi sta sulla barca in comode cabine di I classe e chi fa il fuochista e non avrà la possibilità di raggiungere le scialuppe quando l'iceberg avrà squarciato lo scafo. Fuor di metafora, e senza scomodare la nozione di lotta di classe, è del tutto evidente che le organizzazioni sindacali tutelano gli interessi dei lavoratori, ovviamente in un ambito che deve proporre obiettivi realistici e in consonanza con l'interesse collettivo, ma che non può nemmeno dimenticare che i Sindacati sono un'organizzazione di parte, che si contrappone a un'altra organizzazione di parte (le associazioni degli imprenditori e dei datori di lavoro) con la mediazione di un terzo *super partes*. Ogni volta che si parla di diritto allo sciopero e di tutela degli interessi dei lavoratori occorre tenere presente questa dialettica complessa e conflittuale, nella quale i Sindacati, dal loro punto di vista, concorrono all'ottenimento di risultati per tutti, ma a partire dai lavoratori e dalle lavoratrici.

Purtroppo il tema del conflitto e soprattutto del contratto in ambito educativo è annacquato da una concezione di "contrattazione" poco fedele al senso e al significato del termine. Spesso infatti nelle scuole e nei servizi educativi si fa sottoscrivere agli educandi un "contratto" che non è altro che un elenco di regole previste dal servizio o dalla istituzione, regole che il soggetto accetta e fa proprie attraverso la sua firma. Non che si nutrano dei dubbi sulla bontà di tale pratica, solo che non la definiremmo mai contratto: l'idea di contrattazione prevede la posizione paritaria di coloro che contrattano, la loro parità di diritti e di doveri; in caso questa parità non sia

data in partenza, un elemento terzo, arbitro neutrale, interviene per stabilirla: si pensi alla contrattazione tra sindacati e organizzazioni di categoria con l'eventuale mediazione del Ministero del Lavoro. Ma la relazione educativa è basata su una asimmetria di fondo per cui ci sembra demagogico introdurre un concetto così rilevante come quello di contrattazione in un contesto che non può strutturalmente prevedere questa dimensione. Altra cosa è allenare gli educandi a una pseudo-contrattazione all'interno di confini stabiliti dall'educatore ("facciamo la verifica di italiano domani senza l'argomento che spiegherò oggi, o preferite avere una settimana in più ma con questo argomento come oggetto di verifica?"; "se rimani fuori fino a mezzanotte stasera, domani taglierai l'erba del prato?" ecc.). In questo caso la contrattazione è simulata all'interno di una relazione di potere, quella appunto educativa, che mantiene chiari e inalterati i ruoli ma vuole provare ad educare alla democrazia reale e alla reale e difficile attività di contrattazione.

L'utilizzo de-solidarizzante della contrattazione individuale e l'emergere degli egoismi di categoria (per cui si cerca di portare a casa il massimo ottenibile per la propria categoria senza cercare di interrogare quello che è il bene comune di tutti i lavoratori e le lavoratrici) lascia pochi margini per la speranza di una gioventù che pratici una solidarietà reale sul posto di lavoro. Per cercare di recuperare i giovani a un'idea di diritto solidale del lavoro, occorre anzitutto spiegare che cosa sia un sindacato, magari con l'aiuto di testimoni privilegiati, e poi chiedere loro come un sindacato potrebbe aiutare per esempio una lavoratrice che è stata vittima di mobbing, una lavoratrice che è stata licenziata perché incinta, un giovane lavoratore al quale sono state modificate le mansioni perché inesperto anche se questo ha significato fargli assumere un ruolo inferiore rispetto a quello cui avrebbe diritto, un lavoratore senegalese che viene continuamente insultato da un datore di lavoro razzista; e come aiutare tutti questi soggetti insieme, senza che i miglioramenti o le conquiste dell'uno significhino perdita di diritti per l'altro. E in un mercato del lavoro sempre più globale questo significa che il Sindacato non può che pensarsi in una prospettiva globale e internazionale e farsi garante dei diritti di un lavoratore e di una lavoratrice sempre meno sciovinista o nazionalista e sempre più con i tratti dell'uomo e della donna planetari.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulle forme di lotta sindacale

La lotta è uno degli strumenti attraverso i quali il sindacato tutela i lavoratori e le lavoratrici; non è l'unico ma comunque non sempre se ne può prescindere. È possibile indagare con gli allievi l'efficacia dei classici strumenti di pressione e di lotta dei sindacati dopo avere riempito la griglia seguente (chiarendo preliminarmente i termini che i ragazzi e le ragazze non dovessero conoscere).

	È necessario nel caso ...	Potrebbe essere utile nel caso ...	È del tutto inutile nel caso ...	È dannoso nel caso ...
Lettera di protesta al datore di lavoro				
Lettera di protesta ai giornali				
Manifestazione locale				
Manifestazione nazionale				
Sciopero di 4 ore				
Sciopero di 8 ore				
Sciopero a singhiozzo				
Sciopero bianco				
Sciopero nazionale a categoria				
Sciopero generale				

È possibile chiedere ai ragazzi e alle ragazze di scrivere le lettere di protesta, organizzare le manifestazioni ecc. Un'ulteriore riflessione: che cosa possono fare gli studenti che non godono del diritto di sciopero nel caso i loro diritti siano lesi?

Esercitazione 2. Sul conflitto

Anni fa una notissima catena di centri commerciali del Nord Italia obbligò i/le propri/e dipendenti a sottostare al seguente regolamento:

Norme disciplinari

- Ogni singola cassiera non deve mai fare il conteggio degli acquisti fatti da familiari o parenti, e invitare gli stessi a servirsi di un'altra cassa;
- è fatto divieto al personale di effettuare la spesa durante l'orario di lavoro;
- tutto il personale è tenuto a lasciare nell'armadietto spogliatoio i propri soldi;
- è fatto divieto assoluto di portare soldi durante lo svolgimento della propria attività lavorativa;
- ogni dipendente deve avere cura della pulizia e dell'ordine del proprio posto di lavoro;
- assoluta onestà!
- Si sappia che ogni infrazione, di qualsiasi natura ed entità, viene punita in modo drastico ed esemplare.

Norme di comportamento

- Le divise di lavoro devono essere pulite e ordinate come in ordine deve essere ogni dipendente nella persona.
- Il personale maschile deve presentarsi al lavoro sbarbato, senza capelli lunghi e senza orecchini.
- È vietato parlare dialetto fra i colleghi e con la clientela;
- è vietato fumare, mangiare o masticare alcunché;
- è proibito bestemmiare, fischiare, cantare e provocare rumori molesti;
- evitare nel modo più assoluto discussioni con i colleghi e con la clientela. Evitare toni e modi confidenziali con chicchessia.

Non ci si illuda di trovare per forza nei giovani e nei giovanissimi un'indignazione rispetto a questi ukase: spesso abbiamo constatato come queste norme siano considerate normali dai ragazzi e dalle ragazze. Si può però lavorare "ai fianchi" dei ragazzi stessi proponendo le seguenti esercitazioni:

- Scrivere il racconto di una giornata "normale" di un lavoratore o una lavoratrice.
- Farne il ritratto.
- Scrivere il racconto della giornata di un trasgressore che violi tutte le norme.
- Farne il ritratto.
- Scrivere il racconto della giornata di un trasgressore che viola solamente le regole che si ritengono ingiuste.
- Disegnare il reparto con i lavoratori che vi operano.

Esercitazione 3. Sulla globalità della rappresentanza

Si provi a far scrivere ai ragazzi un elenco di richieste da inoltrare alla Presidenza per il miglioramento della situazione della scuola. A gruppi i ragazzi scrivono le richieste mettendosi dal punto di vista dei vari attori:

- Gruppo 1: le richieste dei ragazzi delle classi inferiori.
- Gruppo 2: le richieste dei ragazzi delle classi superiori.
- Gruppo 3: le richieste dei ragazzi con i voti più alti.
- Gruppo 4: le richieste dei ragazzi con i voti più bassi.
- Gruppo 5: le richieste delle ragazze.
- Gruppo 6: le richieste dei bidelli.
- Gruppo 7: le richieste dei professori.

Si cerchi poi, in assemblea, di produrre un unico testo che sia rappresentativo di tutte le richieste. La cosa interessante in questo caso è che oltre alla composizione degli interessi egoistici in un unico documento che porti avanti le richieste di

tutti/e, è presente comunque l'elemento della differenza di ruolo e di potere tra insegnanti e allievi che dinamizza ulteriormente le cose. Se si volesse eliminare questa complicazione si potrebbero utilizzare solamente i primi 5 gruppi.

Esercitazione 4. Sulla storia dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici

“*Cara Moglie*” di Ivan della Mea è una canzone tanto nota quanto datata; ma presentarla provocatoriamente ai ragazzi e alle ragazze ci sembra comunque un modo per farli/e riflettere sui cambiamenti nei rapporti di lavoro e sulla storia della conflittualità tra datori di lavoro e lavoratori/lavoratrici, qui esposta con toni bellissimi che sono comunque il riflesso di un'epoca.

O cara moglie, stasera ti prego, dì a mio figlio che vada a dormire,
perché le cose che io ho da dire non sono cose che deve sentir.
Proprio stamane là sul lavoro, con il sorriso del caposezione,
mi è arrivata la liquidazione, m'han licenziato senza pietà.
E la ragione è perché ho scioperato per la difesa dei nostri diritti,
per la difesa del mio sindacato del mio lavoro, della libertà.
Quando la lotta è di tutti per tutti il tuo padrone, vedrai, cederà;
se invece vince è perché i crumiri gli dan la forza che lui non ha.
Questo si è visto davanti ai cancelli: noi si chiamava i compagni alla lotta,
ecco: il padrone fa un cenno, una mossa, e un dopo l'altro cominciano a entrar.
O cara moglie, dovevi vederli venir avanti curvati e piegati;
e noi gridare: crumiri, venduti! e loro dritti senza piegar.
Quei poveretti facevano pena ma dietro loro, la sul portone,
rideva allegro il porco padrone: l'ho maledetto senza pietà.
O cara moglie, prima ho sbagliato, dì a mio figlio che venga a sentire,
ché ha da capire che cosa vuol dire lottare per la libertà.

Quinta parte

L'ORGANIZZAZIONE DELLO STATO

1° Tema.

Un gioco di equilibri: la divisione dei poteri

La divisione dei poteri è uno dei cardini della democrazia, come è noto da tempo. Oggi occorre ribadire con forza questo dato di fatto, soprattutto in sede di formazione dei giovani, anche perché i continui scontri tra potere esecutivo e potere giudiziario e l'ipertrofia del primo, non solo a livello centrale ma anche locale, rischiano di alterare il senso della proposta originaria che sta alla base di un regime democratico. Ci sembra che uno dei problemi gravi sia costituito dallo sbilanciamento dell'esecutivo ovvero dal continuo rafforzamento degli esecutivi a tutti i livelli che fa scendere le assemblee legislative o i consigli a puri organi di ratifica di quanto già deciso: si pensi alle Giunte Comunali che sembrano sempre più depositarie di un potere difficilmente equilibrato da Consigli nei quali il ruolo (anche numerico) delle minoranze è spesso ridotto a zero. Ma ad essere drasticamente ridimensionato è soprattutto l'esercizio della discussione, sempre più percepita, grazie al dilagante decisionismo, come perdita di tempo. Si può notare la penetrazione di questo atteggiamento, pericolosissimo per la democrazia, anche nella quotidianità della vita della classe: quando si chiede ai ragazzi e alle ragazze di "provare a decidere" troppo spesso ci si sente rispondere, dopo un abbozzo di discussione, "professore decida lei", oppure si nota come l'intervento del ragazzo più grande o più forte tronchi ogni discussione imponendo una decisione. E del resto non è esperienza di pochi la difficoltà che si incontra quando in sede collegiale si discutono temi che creano conflitto, finché qualcuno propone di diluire la discussione in una serie infinita di (spesso inutili) commissioni e sottocommissioni. La prima mossa di un educatore/trice che vuole educare alla Costituzione e alla democrazia è ribadire che il tempo della discussione democratica non è mai tempo perso e non può essere sacrificato in nome di una non meglio precisata "efficienza". La democrazia è lenta e quelle che sembrano essere schermaglie procedurali costituiscono la garanzia appunto dell'esercizio democratico del potere: "se si esaminano [le formalità della giustizia] in relazione alla libertà e alla sicurezza dei cittadini spesso si proverà che sono troppo poche: e si vedrà che le difficoltà, le spese, le lungaggini, i pericoli stessi della giustizia sono il prezzo con il quale ogni cittadino deve pagare la propria libertà"¹. L'educazione alla lentezza, ovviamente non intesa come perdita di

¹ MONTESQUIEU, *Lo spirito delle leggi*, Torino, Utet, 2005, p.158.

tempo ma come rispetto per il tempo della discussione e della critica, è il primo, ineludibile passo verso una compiuta democrazia. Un ulteriore passo è costituito dal linguaggio; francamente non capiamo per quale motivo i giornali di destra e di sinistra continuano a scrivere “il premier” quando si riferiscono al Presidente del Consiglio (ingenerando confusione e soprattutto ignoranza a proposito dei diversi sistemi istituzionali) oppure perché quando il Presidente della Repubblica compie un intervento scrivono “Napolitano ha detto” come se si trattasse del gelataio sotto casa; che ovviamente merita rispetto ma la cui parola è istituzionalmente differente da quella del Capo dello Stato, nel senso che il gelataio è paradossalmente più libero nelle sue dichiarazioni di un Presidente che deve soppesare ogni parola nei suoi interventi. Anche attraverso il linguaggio si rendono più chiari e leggibili i ruoli e si contribuisce sia a descriverli sia a sdrammatizzarli.

Il percorso per l’approvazione delle leggi è interessante come argomento di discussione con gli allievi perché mostra la difficoltà insita nel legiferare; è nostro auspicio che si mostri che la legge non ha solamente aspetti repressivi ma anche aspetti costruttivi, che legiferare non significa solamente vietare o dire “No” ma anche e soprattutto aprire spazi di possibilità; e che lo si faccia in classe, attraverso una riflessione sulle regole che i ragazzi e le ragazze sono chiamati a rispettare e a volte a contestare. La regola aiuta a vivere meglio se, anche eventualmente vietando un comportamento, apre la possibilità di comportamenti diversi, stimolando la creatività e la fantasia. Occorre anche una riflessione sul linguaggio delle leggi, spesso criptico ma a volte necessariamente tecnico, al di là del facile populismo che vorrebbe le leggi scritte in modo eccessivamente semplificato; legiferare significa porre mano a temi complessi e ogni legge necessita di tabelle, grafici, regolamenti attuativi, tutto un armamentario complicato che non è certo solo pensato per un gusto un po’ elitario del “parlare difficile”.

Chiedere che una legge sia comprensibile è giusto e democratico, non lo è banalizzare tutto e svilire la legge a barzelletta.

Infine un discorso a parte merita la magistratura, dal momento che quello giudiziario è il poter maggiormente criticato e discusso nell’Italia di oggi; un passo avanti nell’educazione alla democrazia e alla Costituzione sarà compiuto quando si insegneranno ai giovani i principi cardine del garantismo; ad esempio che il giudice giudica il reato e non l’imputato (e dunque una persona che ha rubato e ha scontato la sua pena non è un “ladro”), che l’onere della prova è a carico dell’accusa, che nessuno è colpevole fino alla condanna definitiva. Nel clima attuale nel quale alcuni soggetti tornano a chiedere la pena di morte è difficile far comprendere ai ragazzi i principi garantisti; ma questo passaggio è forse il primo e il più urgente tra quelli che è necessario compiere per salvare la nostra democrazia.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sul potere esecutivo

Facciamo il governo ... Chi saranno i nostri ministri? Dopo avere presentato rapidamente le caratteristiche e le attribuzioni dei principali ministeri e i nomi dei Ministri, si chieda ai ragazzi di realizzare il loro personale Governo:

Il ministero...	Tra i personaggi pubblici	Perché	Tra i miei compagni	Perché
dalla Pubblica Istituzione				
dalla Sanità				
del Bilancio				
dell'Economia				
dell'Ambiente				
del Lavoro				
ecc.				

Al termine della compilazione è possibile riflettere su alcuni dati; ad esempio quante donne sono presenti nell'elenco? Quali sono le caratteristiche dei personaggi pubblici che motivano la loro scelta? E quali sono le caratteristiche dei compagni che li rendono adatti a svolgere il ruolo di ministro?

Esercitazione 2. Sul potere giudiziario

Chi è il giudice? Come si diventa magistrati? Dopo avere chiarito, anche attraverso un incontro con un testimone privilegiato, il difficile curriculum che porta una persona a questo traguardo professionale, è possibile chiedere ai ragazzi e alle ragazze di realizzare una specie di carta di identità del giudice ideale, indicando età, sesso (sic!: non è detto che i ragazzi pensino che una donna possa essere giudice), esperienze di lavoro, qualità morali, qualità comunicative, qualità organizzative, immagine pubblica, qualità fisiche ecc. Prepariamo un test di ingresso alla professione di giudice che preveda prove che vadano a testare le aree che abbiamo indicato sopra. È possibile poi analizzare alcune figure di giudice (quasi sempre negative!) presenti nell'immaginario dei popoli e nella cultura:

- Salomone.
- Judge Dredd.
- Minosse.

- Amy dell'omonima serie di telefilm.
- Il giudice della canzone “*Un giudice*” di Fabrizio de Andrè (album “*Non al denaro non all'amore né al cielo*”).
- Il giudice della canzone “*Johnny 99*” di Bruce Springsteen (album “*Nebraska*”).
- Il giudice della canzone “*Signor giudice*” di Roberto Vecchioni (album “*Robinson*”).
- Il giudice del film “*Kramer contro Kramer*” di Avery Corman.
- Il giudice del film “*Porte aperte*” di Gianni Amelio e dell'omonimo libro di Leonardo Sciascia.
- Il giudice del film “*Film rosso*” di Kieslowski.
- Il giudice del libro “*Lettera al mio giudice*” di Georges Simenon.

Esercitazione 3. Sulle elezioni

Parlare di Parlamento significa necessariamente parlare di elezioni. Un tema molto caldo da affrontare anche in modo indiretto. Piuttosto che chiedere ai ragazzi semplicemente chi eleggerebbero in Parlamento è interessante partire dall'art. 65.

La legge determina i casi di ineleggibilità e di incompatibilità con l'ufficio di deputato e di senatore, chiedere loro in quali tra i seguenti casi considererebbero ineleggibile un cittadino:

- Una persona che ha avuto una condanna per corruzione.
- Una persona che ha avuto una condanna per pedofilia.
- Una persona che ha avuto una condanna per rapina.
- Una persona che ha avuto una condanna per stupro.
- Una persona che ha un reddito superiore ai 100.000 € annui.
- Una persona che ha un reddito inferiore ai 5.000 € annui.
- Un neonazista.
- Una persona che ha un programma elettorale razzista.
- Una persona che ha un programma elettorale contro le donne.
- Una persona che svolge una campagna elettorale che prevede insulti contro gli avversari.

Esercitazione 4. Sui lavori del Parlamento

Il Parlamento è il luogo dell'argomentazione e della discussione razionale; o almeno così dovrebbe essere. Fino a che punto il turpiloquio, il razzismo, la violenza verbale possono entrare a Palazzo Madama o a Montecitorio? Chiediamo ai ragazzi di analizzare questi (finti) discorsi di parlamentari. In quali tra questi casi ritieni si dovrebbe denunciare il parlamentare anche se si tratta di “opinioni espresse nell'esercizio delle sue funzioni (art. 68)”?

Questo Parlamento non può continuare a fare leggi in favore di quattro ne-gracci che continuano a invadere l'Italia portando la loro puzza, la loro mafia e la loro delinquenza.

La collega parlamentare che ha appena parlato dovrebbe vergognarsi delle sue parole e tornare nel bordello da cui sono uscite lei e sua madre.

Piantatela di dire scemenze contro Hitler e i campi di sterminio. Non saranno stati una cosa bella ma io conosco personalmente almeno venti persone per le quali un bel mesetto in un campo di sterminio non potrebbe che fare bene.

Noi continueremo a dire ai cittadini: finché ci sarà questo governo, non pagate le tasse, evadete il fisco e se qualche finanziere viene a casa vostra a controllare i conti, sparategli dalla finestra appena lo vedete apparire all'orizzonte.

Questi invece sono dialoghi realmente avvenuti in sedute parlamentari. Credono i ragazzi che i protagonisti avrebbero dovuto essere denunciati?

Tu non sei solamente cretino. Sei il principe dei cretini. Se ci fossero ancora i Savoia saresti il re dei cretini.

Ma guarda che tr.... avete messo lì alla seconda carica dello stato (riferito alla presidente della Camera).

“Da quando ti sei messo a nitrire?” “Da quando ti ho sentito ragliare, per solidarietà di specie”.

Esercitazione 5. Sui costi della democrazia

La democrazia ha un costo e spesso ciò causa discorsi demagogici; ma è anche vero che sprechi vi sono stati e anche gravi come documentato da libri quali “*La casta*” di Gian Antonio Stella. Ma quali tra queste cifre possono essere accettabili per gli stipendi dei parlamentari? E quali indennità hanno un senso?

	Si	No
Stipendi		
1.000 € al mese		
5.000 € al mese		
10.000 € al mese		
Lo stesso stipendio che percepirebbero se svolgessero la loro attività abituale		
Indennità		
Trasporti gratis		

Trasporti gratis solo per andare a Roma e nelle missioni		
Trasporti gratis solo per andare a Roma		
Telefonate gratis		
Telefonate gratis solo per questioni alle loro funzioni		
Auto blu con autista		
Auto blu con autista e scorta		
Auto blu con autista e scorta solamente per chi ha ricevuto minacce		
Ristoranti e alberghi gratis		
Ristoranti e alberghi gratis solo per questioni legate alla loro funzione		
Ristoranti e alberghi gratis anche per i famigliari		

Esercitazione 6. Sul Presidente della Repubblica

“Sei stato eletto Presidente della Repubblica. Prepara un discorso alla Nazione nel quale spieghi le linee principali della tua Presidenza”. Un’esercitazione apparentemente molto semplice ma che cerca di inquadrare da un lato l’immaginario dei ragazzi e delle ragazze (spesso condizionato da un modello stile USA nei quali il Presidente è una specie di superman della politica con pieni poteri - cosa che ovviamente non avviene nemmeno negli Stati Uniti), dall’altro i reali poteri del Capo dello Stato in Italia (li elenchiamo dall’art. 88: “Può inviare messaggi alle Camere. Indica le elezioni delle nuove Camere e ne fissa la prima riunione. Autorizza la presentazione alle Camere dei disegni di legge di iniziativa del Governo. Promulga le leggi ed emana i decreti aventi valore di legge e i regolamenti. Indica il referendum popolare nei casi previsti dalla Costituzione. Nomina, nei casi indicati dalla legge, i funzionari dello Stato. Accredita e riceve i rappresentanti diplomatici, ratifica i trattati internazionali, previa, quando occorra, l’autorizzazione delle Camere. Ha il comando delle Forze armate, presiede il Consiglio supremo di difesa costituito secondo la legge, dichiara lo stato di guerra deliberato dalle Camere. Presiede il Consiglio superiore della magistratura. Può concedere grazia e commutare le pene. Conferisce le onorificenze della Repubblica”) e i possibili ampliamenti dei medesimi. Ovviamente è poi possibile far discutere i ragazzi e le ragazze sulla possibilità, sui vantaggi e gli svantaggi di una elezione diretta del Capo dello Stato da parte dei cittadini.

2° Tema.

La Costituzione in periferia: le autonomie locali

Chi è il Sindaco del mio Comune? Quando è stato eletto? Chi deve pensare ad asfaltare la strada davanti a casa mia? E lo stradone davanti alla scuola? Di che cosa si occupa l'Assessore all'Urbanistica? Da chi devo andare per protestare perché la palestra è ancora fredda? Dall'assessore allo Sport o da quello ai Lavori Pubblici? Parlare di politica a partire dal paese o dal quartiere significa parlare di persone che spesso si incontrano per strada o al supermercato; magari lo zio del compagno di classe è Assessore, magari il vicino di pianerottolo è stato candidato per le elezioni amministrative. La tristezza delle aule consiliari vuote, senza pubblico e soprattutto senza pubblico giovane, è anche legata al già citato strapotere dell'esecutivo che rischia di svuotare di senso la discussione nei Consigli; ma esperienze di educazione concreta alla partecipazione democratica sono proponibili a livello locale. Pensiamo, ad esempio, ai consigli comunali dei ragazzi e delle ragazze che hanno un senso pedagogico e politico soprattutto se rimandano all'autenticità dell'esperienza originaria, nata in Francia nel 1979 nel piccolo borgo di Schiltenheim e tesa a far provare ai ragazzi e ai bambini la fatica e la gioia della democrazia, due dimensioni che in uno stato civile non vanno mai disgiunte e si presentano, non solo nel giorno delle elezioni, sempre fianco a fianco (cfr. Giulio Ameglio, Claudio Caffarena, *I consigli comunali dei ragazzi come stimolo per la partecipazione dei giovani*, Roma, Erikson, 1979). Si tratta di una di quelle esperienze che si collocano sulla cerniera tra educazione e politica, per cui non possono semplicemente essere poste in atto e lasciate a se stesse ma devono essere implementate e continuamente monitorate da adulti; la collaborazione delle scuole in questo senso è del tutto vitale ma non può costituire per l'Amministrazione l'alibi per disinteressarsi di quanto accade all'interno di questi Consigli. Un esempio: nessuno può chiedere a un cittadino perché ha votato per un determinato Sindaco (o meglio, lo può fare, ma per pura curiosità); invece, è pedagogicamente interessante capire per quali motivi è stato scelto il Sindaco del Consiglio Comunale dei Ragazzi: ricordiamoci che stiamo parlando di educazione alla democrazia, e non rischiamo mosse di tipo demagogico.

Ma la partecipazione deve passare necessariamente attraverso la percezione del fatto che la propria opinione conta; non basta, anche se è utile, insegnare ai ragazzi a scrivere una lettera al Sindaco, soprattutto se poi questo non si degnava di rispondere a meno che non si sia in campagna elettorale; occorre che i ragazzi e le ragazze facciano un esercizio di immaginazione, di progettazione della città, del

paese e del quartiere, cerchino soluzioni per i problemi che incontrano tutti i giorni. Si ha un bel dire che “la città è di tutti” (slogan tirato fuori dal cappello a cilindro, quando ci si trova di fronte a qualche episodio di teppismo), ma se i ragazzi e le ragazze vedono continuamente i loro bisogni ignorati dalle Amministrazioni Locali è difficile che essi possano sentirsi rappresentati e soprattutto che possano veramente partecipare alla vita pubblica. Saper leggere un PGT (Piano di Governo del Territorio), lo strumento che ha sostituito il PRG (Piano Regolatore Generale), è certamente difficile; saper studiare la mappa del proprio territorio identificando le aree verdi, le zone destinate a insediamenti produttivi, le zone abitative è più facile, soprattutto se al termine di questa operazione si chiede ai giovani di ipotizzare cambiamenti o critiche; ha senso costruire un condominio in una zona che non è servita dalle fognature? Il verde è sufficiente, eccessivo, scarso? Che senso hanno quelle strane statue che sono da poco state posizionate di fronte al Municipio? E il traffico in Via Verdi, come possiamo risolverlo? Attenzione: non stiamo proponendo l’idea demagogica secondo la quale i ragazzi saprebbero risolvere questi problemi (anche se siamo del tutto convinti che attorno all’ubicazione di un campo di calcio o all’arredo di una sala prove per la musica qualche idea l’avrebbero), ma stiamo parlando dell’attivazione di una mentalità osservativa, critica e progettuale rispetto al proprio territorio, che nell’ottica del “pensare localmente, agire globalmente” può portare i giovani a una maggiore consapevolezza della complessità del rapporto tra locale e globale.

L’enfasi sul localismo, infatti, rischia di portare alla perdita non solo dell’idea di Unità Nazionale (art. 5: “La Repubblica, *una e indivisibile*, riconosce e promuove le autonomie locali”) ma anche e soprattutto della percezione del fatto che anche la più piccola realtà locale è ormai inestricabilmente coinvolta in una rete di relazioni con altre realtà, anche internazionali. Basti pensare alle posizioni di alcuni cittadini quando viene proposta la realizzazione di una discarica in un determinato comune (ci si chiede semplicemente “perché non la fate nel Comune di fianco?”, indipendentemente dagli studi di fattibilità) o alle proposte di “risolvere” il “problema”² dell’immigrazione rimanendo unicamente a livello locale. L’idea di federalismo solidale è un primo passo verso l’impostazione di un nuovo rapporto tra locale e globale, un rapporto che sarà consolidato quando Comuni, Province e Regioni la smetteranno di palleggiarsi un po’ infantilmente le responsabilità, salvo scaricarle sullo Stato quando la questione è diventata troppo complessa.

² Intanto un primo passo avanti potrà consistere nel non pensare all’immigrazione solo come “problema” (tipicamente di ordine pubblico) ma anche come “risorsa”.

Esercitazione 1. Sulla specificità delle Regioni

Le Regioni a Statuto speciale sono state realizzate pensando alle specificità dei cinque territori ai quali si applica questa particolarità. Ma quali sono le specificità di queste e di altre Regioni? Quali potrebbero allora essere leggi adatte in modo specifico ed esclusivo per queste Regioni? Esistono le Leggi Regionali: quali sono valide solo all'interno di una Regione a partire da una caratteristica specifica della medesima? Quali leggi hanno senso solamente in regioni di mare? E quali per le regioni montane? Si chiedi di indicare per ogni regione italiana una caratteristica particolare e poi di pensare quale potrebbe essere una legge la cui validità sia limitata a quella regione.

Esercitazione 2. Sulle competenze degli Enti Locali

È difficile muoversi nel dedalo delle competenze degli Enti locali, e spesso anche gli adulti fanno fatica a capire “a chi spetta” asfaltare una strada. Ma secondo i ragazzi e le ragazze a chi toccherebbero, tra Stato, Regione, Provincia e Comune, le seguenti opere o decisioni?

Asfaltare via (indicare il nome di una strada statale).

Asfaltare via (indicare il nome di una strada provinciale).

Aprire una scuola dell'infanzia.

Aprire una scuola secondaria di secondo grado.

Costruire un nuovo campo di calcio.

Determinare l'apertura della scuola.

Dare il permesso per costruire un garage.

Gestire il denaro ricavato dalle multe per divieto di sosta.

Organizzare un concorso per un nuovo segretario comunale.

Organizzare un concorso per le pulizie interne agli edifici comunali.

Gestire la raccolta differenziata dei rifiuti.

Esercitazione 3. Sul rapporto tra Stato e Autonomie locali

L'art. 117 della Costituzione prevede gli ambiti nei quali le decisioni sono riservate allo Stato:

- tutto quello che riguarda la politica estera e i rapporti internazionali con altre nazioni;
- le questioni legate all'immigrazione;
- rapporti tra la Repubblica e le religioni, non solo quella cattolica, presenti nel Paese;

- la difesa e le Forze armate;
- la sicurezza dello Stato con particolare attenzione ad armi, munizioni ed esplosivi;
- moneta e tutto quello che riguarda la sfera economica;
- tutto quello che riguarda i processi e i tribunali;
- i diritti civili e sociali dei cittadini;
- la scuola e l'istruzione;
- previdenza sociale;
- tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Chiediamo ai ragazzi e alle ragazze di interrogarsi sui motivi che hanno spinto i Costituenti a non lasciare alle autonomie locali questi poteri. Sono ancora motivi attuali? Perché? Esistono in realtà alcune eccezioni ad alcuni di questi punti (si pensi al Tar, alle scuole regionali ecc.): i ragazzi le conoscono? Che cosa ne pensano? Quali altre autonomie possono essere lasciate agli Enti Locali all'interno dei punti elencati, a parere degli allievi?

Esercitazione 4. Sui territori degli Enti

Partendo da una ricognizione attorno alle informazioni che gli allievi possiedono a proposito del loro Comune, anche assegnando come compito la ricerca delle medesime (qual è il nome del tuo comune? Quanti abitanti conta? Sai da cosa deriva questo nome? Quando è stato fondato? Sai qualcosa della sua storia? Quali sono i gruppi presenti in Consiglio Comunale? Chi è il Sindaco? Chi sono gli Assessori?) è possibile provare a capire quanto i ragazzi percepiscono a proposito dei problemi locali (qual è il problema più grave del tuo Comune? Qual è l'ultimo problema grave che l'Amministrazione ha cercato di risolvere? Come ha fatto? In quali condizioni sono le strade? Dai un voto da uno a 10 alle seguenti voci a proposito del tuo Comune: viabilità, sicurezza, presenza di parchi e di verde, inquinamento, presenza di spazi di ricreazione e aggregazione ecc.) per poi passare a esercitazioni maggiormente spostate sul piano della fantasia e della proiezione (inventare un nuovo nome per il tuo Comune e spiegarne il motivo; tra i personaggi pubblici noti a livello mondiale chi sarebbe un buon Sindaco per il tuo Comune e perché? Prova a pensare di avere il potere di allargare i confini del Comune: quali spazi potresti acquisire? A quali altri Comuni appartengono? E perché li desideri? Quali spazi appartenenti al tuo Comune invece vorresti cedere ad altri e perché?). Una logica analoga è applicabile anche alle Regioni. Si può proporre ai ragazzi, mettendo loro davanti la carta geografica dell'Italia di ridurre a 10 le regioni (quali si accorpino e perché?), o di aumentarle a 30 (quali si smembrano e perché?), trovando poi un nome per le nuove Regioni create. La stessa cosa è pensabile per le Provincie: proviamo a dimezzare le provincie della nostra Regione o a raddoppiarle indicando i nuovi capoluoghi.

Esercitazione 5. Sulle differenze tra Nord, Centro, Sud

La suddivisione dell'Italia in Nord, Centro e Sud è in parte del tutto artificiale, ma in parte richiama caratteristiche storiche e territoriali che è del tutto inutile ignorare. Proponiamo ai ragazzi di organizzare una specie di torneo tra Nord, Centro e Sud (anzitutto, è interessante capire in quale "squadra" essi collocano le Regioni di frontiera, come Lazio, Marche, Emilia Romagna). Il torneo può interessare diverse specialità:

- il calcio (si scriva la formazione delle tre squadre e si chieda di giocare idealmente le partite; la formazione può essere composta di giocatori che militano nelle squadre del Nord ecc. o di giocatori *originari* di Nord, Centro e Sud);
- la cucina (si chieda di stilare il menù ideale di Nord, Centro e Sud);
- la bellezza maschile e femminile (si realizzino tre disegni di maschi ideali per ogni zona, e lo stesso per le donne);
- il paesaggio (si raccolgano fotografie dei paesaggi tipici);
- attori, attrici, cantanti, ecc.

3° Tema.

Imparare la democrazia: come si diventa buoni cittadini a scuola e oltre

“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento” (Art. 33). “La scuola è aperta a tutti” (Art. 34). La Costituzione, com’è ovvio, conferisce importanza strategica alla scuola per l’evolversi della democrazia. Ma la scuola italiana oggi è una macchina da scrivere oppure è il dado K****? L’apparente nonsenso della domanda è presto spiegato: la macchina da scrivere era un oggetto che svolgeva una mansione chiara, e una sola (scrivere un testo); quando sono stati inventati i personal computer e i programmi di videoscrittura, essa è stata messa in soffitta. Può forse valere la stessa cosa per la scuola: forse la scuola è superata, perché il compito a cui essa attendeva, il motivo del suo esserci, la sua “mission” per usare una orrenda espressione aziendalista, è oggi svolta in modo più preciso e più efficace da altre agenzie. La crisi epocale della nostra scuola è proprio qui: nel suo poter essere pensata come inutile; e se pensiamo alla scuola unicamente come “un posto in cui si va per imparare” ci avviciniamo pericolosamente alla macchina da scrivere, perché è noto a tutti che i ragazzi e le ragazze imparano ovunque: all’allenamento di calcio, dalla nuova canzone dell’idolo musicale, da “Wikipedia”. Ma il dado K**** era presentato da un vecchio spot come “il dado che sa fare il dado” cioè come un dado che non voleva sostituirsi ai sapori, mettersi a fare il pollo o il minestrone, ma sapeva fare bene una cosa, una sola, appunto il dado, e perciò era insostituibile. Possiamo allora pensare a una scuola che “sa fare la scuola”, ovvero che sappia qual è il suo specifico, quel “qualcosa” che sa fare solo lei e che la rende indispensabile? A nostro parere questo “qualcosa, che è poi il senso dell’esperienza scolastica e l’unico motivo per tenere ancora aperte le scuole, è la socializzazione del sapere. I ragazzi e le ragazze non vanno a scuola per imparare ma *per imparare insieme ad altri e ad altre*, il che significa che il sapere, che altrove è considerato in modo egoistico come un possesso del singolo, possibilmente da non condividere, in classe è *essenzialmente* sociale, è qualcosa che deve essere condiviso; a scuola imparano tutti o nessuno, a scuola tutti acquisiscono il sapere: tutti, “non uno di meno”, e il compito del buon allievo è quello di coniugare e far stare in equilibrio la propria crescita culturale individuale e personale e la propria capacità di socializzare il sapere. In questo la scuola è l’unica istituzione che può aiutare realmente i ragazzi e le ragazze, e lo è proprio perché fondata sulla Costituzione.

Questa idea di scuola (idea che non è soggetta a libera scelta o a contrattazione in nome di chissà quale idea pervertita di libertà didattica, perché questa è la scuola prevista dalla Costituzione) ha un effetto di ritorno sulle famiglie, che spesso pensano al-

la scuola come a una corsa di cavalli nella quale vince chi arriva primo. Insistere sulla competizione tra gli alunni significa pervertire l'idea di scuola: non c'è competizione tra Paolo e Giovanna, o peggio tra la mamma di Paolo e il papà di Giovanna (“in inglese mio figlio ha preso 7, il tuo solo 5,5”), ma semmai c'è competizione tra Paolo, Giovanna, i suoi compagni e i suoi professori tutti alleati contro la banalità, la violenza, la superficialità. La scuola socializza, dunque: ma socializzazione non significa “far stare insieme i ragazzi” (per cui le famigerate gite sarebbero socializzanti) ma semmai farli crescere insieme nel senso di far loro capire che il problema di ognuno di loro ha un versante che interessa tutti. “Il tuo problema è uguale al mio. Uscirne da soli è egoismo, uscirne insieme è politica”; alla parola politica in questa frase di Lorenzo Milani possiamo agilmente sostituire la parola socializzazione.

In questo senso allora la scuola educa alla democrazia e alla Costituzione anche quando i ragazzi e le ragazze studiano matematica: quello che occorre è capire come declinare nell'esperienza scolastica le parole chiave “collaborazione” e “conflitto”; la prima va proposta ai ragazzi non certo in sostituzione dell'esperienza di apprendimento individuale (che è sempre qualcosa di soggettivo e che necessita di solitudine, silenzio, concentrazione), ma semmai in affiancamento ad essa perché va a testare altre competenze (per “andare bene a scuola” non basta raggiungere le competenze cognitive insite nel “cosa so di Manzoni” ma occorrono anche le competenze sociali che si riassumono nel “come riesco a condividere Manzoni con i miei compagni e le mie compagne”); la seconda, spesso temuta dagli/dalle insegnanti, è invece il motore di ogni esperienza educativa, che senza la dimensione del conflitto si appiattisce e si sgonfia: il conflitto tra insegnanti e allievi ha una caratteristica particolare, perché i docenti sono sia parti in conflitto sia supervisori del conflitto stesso, che ne tracciano i limiti e ne delineano i confini. Si tratta dunque, per gli/le insegnanti, di un conflitto fittizio e recitato, come fittizio e recitato, a nostro parere, deve essere tutta l'esperienza scolastica, per poter costituire qualcosa di indimenticabile per ragazzi e docenti, un vero dado K**** assolutamente insostituibile nell'attuale scenario sociale e forse anche in quelli futuri.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulla collaborazione a scuola

Che cosa significa “collaborare” a scuola? Si discuta con i ragazzi il seguente caso:

Il professore di matematica ha scoperto Debora, la migliore della classe, con tutti voti altissimi, mentre, durante una verifica, passava un bigliettino a Carlo, un ragazzo con gravi problemi di rendimento in tutte le materie; sul bigliettino c'erano alcuni passaggi risolti delle espressioni oggetto di verifica. Il docente ha ritirato il compito di Debora e le ha messo una nota sul registro. La ragazza dice al docente: “Ma come, continuate a dirci che dobbiamo collaborare, che non dobbiamo essere egoisti, che la scuola non è un concorso in cui vince chi arriva primo, e poi io mi

espongo per aiutare un mio amico in difficoltà e vengo punita. Che senso ha? Allora siete ipocriti”.

Che cosa risponderebbero i ragazzi a Debora se fossero nei panni del docente?

Esercitazione 2. Sull'immagine della scuola

Si proponga ai ragazzi il racconto di fantascienza dell'autore statunitense Isaac Asimov *Chissà come si divertivano!* qui sotto riportato e si discuta con loro attorno all'immagine di scuola che ne emerge.

Margie lo scrisse perfino nel suo diario, quella sera. Sulla pagina che portava la data 17 maggio 2157, scrisse: “Oggi Tommy ha trovato un vero libro!” Era un libro antichissimo. Il nonno di Margie aveva detto una volta che, quand'era bambino lui, suo nonno gli aveva detto che c'era stata un'epoca in cui tutte le storie e i racconti erano stampati su carta.

Si voltavano le pagine, che erano gialle e fruscianti, ed era buffissimo leggere parole che se ne stavano ferme invece di muoversi, com'era previsto che facessero: su uno schermo, è logico. E poi, quando si tornava alla pagina precedente, sopra c'erano le stesse parole che loro avevano già letto la prima volta.

– Mamma mia, che spreco – disse Tommy. – Quando uno è arrivato in fondo al libro, che cosa fa? Lo butta via, immagino. Il nostro schermo televisivo deve avere avuto un milione di libri, sopra, ed è ancora buono per chissà quanti altri. Chi si sognerebbe di buttarlo via?

– Lo stesso vale per il mio – disse Margie. Aveva undici anni, lei, e non aveva visto tanti telelibri quanti ne aveva visti Tommy. Lui di anni ne aveva tredici.

– Dove l'hai trovato? – gli domandò,

– In casa. – Indicò senza guardare, perché era occupatissimo a leggere. – In solaio.

– Di cosa parla?

– Di scuola.

– Di scuola? – Il tono di Margie era sprezzante. – Cosa c'è da scrivere, sulla scuola?

Io, la scuola, la odio. Margie aveva sempre odiato la scuola, ma ora la odiava più che mai. L'insegnante meccanico le aveva assegnato un test dopo l'altro di geografia, e lei aveva risposto sempre peggio, finché la madre aveva scosso la testa, avvilita, e aveva mandato a chiamare l'Ispettore della Contea. Era un omino tondo tondo, l'Ispettore, con una faccia rossa e uno scatolone di arnesi con fili e con quadranti. Aveva sorriso a Margie e le aveva offerto una mela, poi aveva smontato l'insegnante in tanti pezzi.

Margie aveva sperato che poi non sapesse più come rimetterli insieme, ma lui lo sapeva e, in poco più di un'ora, l'insegnante era di nuovo tutto intero, largo, nero e brutto, con un grosso schermo sul quale erano illustrate tutte le lezioni e venivano scritte tutte le domande.

Ma non era quello, il peggio. La cosa che Margie odiava soprattutto era la fessura dove lei doveva infilare i compiti e i testi compilati. Le toccava scriverli in un codice perforato che le avevano fatto imparare quando aveva sei anni, e il maestro meccanico calcolava i voti a una velocità spaventosa.

L'ispettore aveva sorriso, una volta finito il lavoro, e aveva accarezzato la testa di Margie. Alla mamma aveva detto:

– Non è colpa della bambina, signora Jones. Secondo me, il settore geografia era regolato male. Sa, sono inconvenienti che capitano, a volte. L'ho rallentato. Ora è su un livello medio per alunni di dieci anni. Anzi, direi che l'andamento generale dei progressi della scolara sia piuttosto soddisfacente. – E aveva fatto un'altra carezza sulla testa a Margie.

Margie era delusa. Aveva sperato che si portassero via l'insegnante, per ripararlo in officina. Una volta s'erano tenuti quello di Tommy per circa un mese, perché il settore storia era andato completamente a pallino.

Così, disse a Tommy: – Ma come gli viene in mente, a uno, di scrivere un libro sulla scuola?

Tommy la squadro con aria di superiorità. – Ma non è una scuola come la nostra, stupida! Questo è un tipo di scuola molto antico, come l'avevano centinaia e centinaia di anni fa. – Poi aggiunse altezzosamente, pronunciando la parola con cura. – Secoli fa.

Margie era offesa. – Be' io non so che specie di scuola avessero, tutto quel tempo fa. – Per un po' continuò a sbirciare il libro, china sopra la spalla di lui, poi disse: – In ogni modo, avevano un maestro.

– Certo che avevano un maestro, ma non era un maestro regolare. Era un uomo.

– Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?

– Be', spiegava le cose ai ragazzi e alle ragazze, dava da fare dei compiti a casa e faceva delle domande.

– Un uomo non è abbastanza in gamba.

– Sì che lo è. Mio papà ne sa quanto il mio maestro.

– Ma va'! Un uomo non può saperne quanto un maestro.

– Ne sa quasi quanto il maestro, ci scommetto.

Margie non era preparata a mettere in dubbio quell'affermazione. Disse. – Io non ce lo vorrei un estraneo in casa mia, a insegnarmi.

Tommy rise a più non posso. – Non sai proprio niente, Margie. Gli insegnanti non vivevano in casa. Avevano un edificio speciale e tutti i ragazzi andavano là.

– E imparavano tutti la stessa cosa?

– Certo, se avevano la stessa età.

– Ma la mia mamma dice che un insegnante dev'essere regolato perché si adatti alla mente di uno scolaro o di una scolara, e che ogni bambino deve essere istruito in modo diverso.

– Sì, però loro a quei tempi non facevano così. Se non ti va, fai a meno di leggere il libro.

– Non ho detto che non mi va, io – Si affrettò a precisare Margie. Certo che voleva leggere di quelle buffe scuole.

Non erano nemmeno a metà del libro quando la signora Jones chiamò: – Margie! A scuola!

Margie guardò in su. – Non ancora, mamma.

-Subito! - disse la signora Jones. – E sarà ora di scuola anche per Tommy, probabilmente.

Margie disse a Tommy: – Posso leggere ancora un po' il libro con te, dopo la scuola?

– Vedremo – rispose lui, con noncuranza. Si allontanò fischiettando, il vecchio libro polveroso stretto sotto il braccio.

Margie se ne andò in classe. L'aula era proprio accanto alla sua cameretta, e l'insegnante meccanico, già in funzione, la stava aspettando. Era in funzione sempre alla stessa ora, tutti i giorni tranne il sabato e la domenica, perché la mamma diceva che le bambine imparavano meglio se imparavano a orari regolari.

Lo schermo era illuminato e diceva – Oggi la lezione di aritmetica è sull'addizione delle frazioni proprie. Prego inserire il compito di ieri nell'apposita fessura. Margie obbedì, con un sospiro. Stava pensando alle vecchie scuole che c'erano quando il nonno di suo nonno era bambino. Ci andavano i ragazzi di tutto il vicinato, ridevano e vociavano nel cortile, sedevano insieme in classe, tornavano a casa insieme alla fine della giornata. Imparavano le stesse cose, così potevano darsi una mano a fare i compiti e parlare di quello che avevano da studiare.

E i maestri erano persone...

L'insegnante meccanico faceva lampeggiare sullo schermo: – Quando addizioniamo le frazioni $1/2 + 1/4$... Margie stava pensando ai bambini di quei tempi, e a come dovevano amare la scuola. Chissà, stava pensando, come si divertivano!

Esercitazione 3. Sul conflitto a scuola

Si proponga, anzitutto, il seguente caso nel quale si chiede ai ragazzi e alle ragazze di mettersi dalla parte dei loro coetanei:

- In un liceo scientifico della provincia di X il Preside ha emanato una circolare che vieta ai ragazzi maschi di tenere i capelli lunghi e alle femmine di tenere l'ombelico scoperto. Le classi del triennio vogliono disobbedire a questa norma, mentre i genitori sono sostanzialmente d'accordo con il Dirigente Scolastico. Il Preside affronta i ragazzi in assemblea e dice chiaramente che se tutti i maschi che portano i capelli lunghi non li taglieranno e le ragazze non assumeranno un abbigliamento più consono comincerà col vietare tutte le gite e poi prenderà altri provvedimenti punitivi.

Invece, nei tre casi seguenti si chieda agli allievi lo sforzo di mettersi dalla parte degli/delle insegnanti:

- Mentre entrate a scuola alle 7.45 vedete in una strada adiacente all’edificio scolastico due alunni di terza che stanno picchiando un ragazzo di prima. Interventite a difendere il ragazzo ma i due ragazzi più grandi vi dicono che fuori dalla scuola loro possono fare quello che vogliono. Raccontate il fatto ai colleghi. Che cosa fate?
- Il giorno precedente gli scrutini finali di seconda media la mamma di un alunno che potrebbe essere bocciato vi parla della situazione familiare che non vi aveva mai rivelato. Suo marito è manesco, picchia i figli e la moglie, e se il ragazzo dovesse essere bocciato sicuramente si scatenerrebbe contro il ragazzo e contro di lei. Il ragazzo ha effettivamente voti bassi, e ripetere l’anno gli farebbe bene. Che cosa fate?
- All’interno di una classe seconda ci sono alcuni ragazzi che disturbano continuamente l’andamento delle lezioni. Un giorno di particolare turbolenza di questi ragazzi, un collega decide di sospendere la lezione e di punire tutta la classe con compiti aggiuntivi. I ragazzi il giorno dopo si rifiutano di entrare in classe perché dicono che non è giusto che tutti siano puniti per le colpe di alcuni. Vi riunite con gli altri colleghi. Che cosa fate?

Esercitazione 4. Sul senso dell’esperienza scolastica

L’agenzia “Telefono amico scuola” ha ricevuto tre telefonate di tre attori del medesimo caso spinoso. Dopo averle fatte recitare a tre allievi (possono anche essere registrate su nastro e fatte sentire in classe, magari con gli effetti sonori delle vere telefonate) si chiedi ai ragazzi e alle ragazze di discutere il caso.

Pronto? Sono una mamma. Una mamma di una bellissima figlia di sedici anni che, vi dico, mi fa impazzire... per carità, non che non sia una bravissima ragazza, va a scuola, al Liceo, e aiuta anche in casa, mai un problema, per l’amor di Dio. Solo che... insomma il problema è la scuola. Perché lei ci va, e ci va anche discretamente, ma senza entusiasmo, senza grinta. Beh, l’anno scorso, io non dico che non abbia studiato, anche al sabato sera... arriva a fine anno, e ha una pagella... senza un sette. Tutti sei. Io le dico “Ma sei una ragazza intelligente, possibile tutti sei! Non c’è una materia che ti piaccia particolarmente, una materia in cui differenziarti, anche per una scelta futura”. E lei si è offesa, dice che la scuola non è una corsa di cavalli, che basta essere promosse, che io non sono mai contenta. Ma io lo dico per lei: se avesse nove, che so, in italiano o in matematica...guarda, le perdonerei anche un quattro in un’altra materia. Non so se mi spiego!

Pronto? Io sono una ragazza di sedici anni, vado a scuola e, beh non posso dire che io vada né bene né male. Il fatto è che a me la scuola interessa, ma ci sono anche altre cose che mi piacciono nella vita e così per ora - ma dico per ora! - la

scuola viene un po' in secondo piano. Comunque l'anno scorso mi succede questo: a giugno sono promossa con tutti sei; dico, tutti sei, dopo che ho passato due mesi a sudare sui testi di matematica e di latino per alzare il voto che, vi dico, a gennaio era 4. E mia madre che cosa mi dice? "Va beh, ma hai una pagella che sembra un cardiogramma piatto". Ma pensa te, dopo che una studia e arriva al risultato... perché a scuola il minimo è la promozione, no?, e allora dopo che ho raggiunto la meta... mi dice che non va bene ancora! E anche il prof. di lettere mi ha fatto la stessa predica; che dalla pagella si vedono le preferenze culturali di una persona, che io non sembro avere – come ha detto? – "picchi" ecc.. Ma che stress! Che mi dite voi?

Pronto? Sono un collega che insegna lettere al Liceo Scientifico "Fermi". Vi vorrei segnalare il caso di una mia studentessa, brava ragazza, piuttosto seria, che oggi mi ha rimproverato di essere insensibile alle esigenze dei ragazzi! Beh, ci sono rimasto male, anche perché come coordinatore di classe ho fatto tutto il possibile per risollevare la sua situazione, che a febbraio era pessima. In latino, per esempio, che è una delle mie materie... beh, non è che l'abbia favorita ma ho aspettato che lei fosse pronta per interrogarla. E lei è andata bene, per carità. E la collega di matematica, d'accordo con me, ha fatto lo stesso. Beh, insomma. Oggi distribuisco le pagelle e la ragazza ha tutti 6. Io le dico "Beh, certo che da questa pagella si vede che non hai dei picchi, sembra che tu non abbia preferenze culturali, che sarebbero utili per orientarsi alla scelta universitaria" Beh, lei è scattata come una tigre, dicendo che lei aveva fatto fatica ad arrivare al 6 in tutte le materie, che io e la madre la stressavamo, che non siamo mai contenti. Che mi dite voi?

Sesta parte

AL DI LÀ DEI CONFINI

1° Tema.

Giochi senza frontiere: la guerra e i rapporti internazionali

“E benché la guerra sia una cosa così orrenda che si addice alle belve e non agli uomini, così dissennata che anche i poeti l’immaginavano derivata dalle Furie, così pestilenziale da causare la corruzione completa dei costumi, così ingiusta che i peggiori briganti sono i migliori condottieri, così empia da non avere assolutamente niente a che fare con Cristo, tuttavia vedi dei Pontefici tralasciare ogni altra funzione per dedicarsi esclusivamente alla guerra; e fra costoro vecchi decrepiti che sfoggiano una forza d’animo giovanile e non si lasciano atterrire da spese, da fatiche e non sentono il minimo scrupolo a metter sossopra le leggi, la religione, la pace, l’umanità intera. Né mancano gli adulatori eruditi che a questa manifesta pazzia danno il nome di zelo, di pietà, di coraggio ed hanno escogitato il mezzo di provare che chi stringa in pugno un ferro micidiale e lo immerga nelle viscere del fratello non vien meno per ciò a quella grande carità del prossimo che secondo il precetto di Cristo è il dovere di ogni cristiano” (Erasmo da Rotterdam, *Elogio della stoltezza*, LIX).

Abbiamo scelto questa straordinaria citazione da Erasmo perché siamo convinti che sintetizzi in modo mirabile il carattere assurdo e folle della guerra; nonostante i 5 secoli che ci distanziano dalle parole dell’umanista olandese abbiano apportato mutamenti decisivi all’idea di guerra (come vedremo oltre), la descrizione della guerra come strage del tutto inutile e inumana non ha purtroppo perso di attualità; né possono essere considerate superate le parole che Benedetto XV rivolse ai potenti della Terra il 1° agosto 1917 nella notissima *Allocuzione ai popoli belligeranti*: “Sul tramontare del primo anno di guerra Noi, rivolgendoci ad Essi le più vive esortazioni, indicammo anche la via da seguire per giungere ad una pace stabile e dignitosa per tutti. Purtroppo, l’appello Nostro non fu ascoltato: la guerra proseguì accanita per altri due anni con tutti i suoi orrori: si inasprì e si estese anzi per terra, per mare, e perfino nell’aria; donde sulle città inermi, sui quieti villaggi, sui loro abitatori innocenti scesero la desolazione e la morte. Ed ora nessuno può immaginare quanto si moltiplicherebbero e quanto si aggraverebbero i comuni mali, se altri mesi ancora, o peggio se altri anni si aggiungessero al triennio sanguinoso. Il mondo civile dovrà dunque ridursi a un campo di morte? E l’Europa, così gloriosa e fiorente, correrà, quasi travolta da una follia universale, all’abisso, incontro ad un vero e proprio suicidio? (...) Sono queste le precipue basi sulle quali crediamo debba posare il futuro assetto dei popoli. Esse sono tali da rendere impossibile il ripetersi di simili conflitti e preparano la soluzione della questione economica, così importante per l’avvenire

e pel benessere materiale di tutti gli stati belligeranti. Nel presentarle pertanto a Voi, che reggete in questa tragica ora le sorti dei popoli belligeranti, siamo animati dalla cara e soave speranza di vederle accettate e di giungere così quanto prima alla cessazione di questa lotta tremenda, la quale, ogni giorno più, apparisce inutile strage.”

La guerra è una strage. La guerra è inutile. Non è possibile non dire queste cose ai giovani, non è possibile cedere alla tentazione di romanticizzare la guerra, di riproporre eroi alla *Rambo* che hanno diffuso negli anni una pedagogia bellica che in qualche modo ha sdrammatizzato la follia dei conflitti armati. La guerra del XX secolo è essenzialmente guerra ai civili: le vittime civili della I guerra mondiale sono state il 14% del totale, la percentuale sale al 67% per la II Guerra, al 75% per le guerre degli anni Ottanta e al 90% per quelle dell'ultimo decennio del XX secolo. Parlare della guerra, soprattutto ai ragazzi e alle ragazze, significa dunque parlare di queste cifre; si tratta della prova evidente del fatto che la guerra almeno a partire dal 1939, è soprattutto strage di civili e che la differenziazione tra militare e civile, tra *target* ammesso e non ammesso è propria di una idea di guerra che non è più adatta a descrivere ciò che sta accadendo sul nostro pianeta da 50 anni a questa parte. Dichiarazioni di guerra consegnate alle cancellerie, ostaggi civili trattati umanamente e poi scambiati, soldati di professione che uccidono esclusivamente altri soldati di professione, donne e bambini rispettati, trattati e convenzioni che limitano le atrocità, violenze perpetrate unicamente laddove non fosse possibile agire diversamente: anche ammesso che questo scenario, peraltro terrificante, si sia mai verificato nella storia dell'umanità, esso è del tutto improponibile nel secolo della mobilitazione totale e della Shoà e ancora meno nel secolo che lo sta seguendo, quello del terrorismo internazionale e dei conflitti globali.

È stata allora la chiara percezione di questa inaccettabilità politica, morale ma soprattutto *fisica* della guerra a ispirare, dopo lunghe discussioni, l'uso del termine *ripudia* nell'art. 11 della Costituzione: “L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo.”

La guerra va presentata come avventura senza ritorno; ma anche come scelta tra le altre, scelta sbagliata tra alternative giuste. Occorrerà allora iniziare come sempre dal linguaggio; continuare a parlare di “II *conflitto* mondiale” significa sovrapporre semanticamente i concetti di “guerra” e di “conflitto”, una sovrapposizione sbagliata e perniciosa. Se il conflitto, come crediamo, è parte integrante della vita umana (e animale), la guerra è una (la peggiore) tra le soluzioni del conflitto, così come la violenza è una (la peggiore) tra le elaborazioni dei conflitti nella storia individuale di ciascuno di noi. Occorre allora mostrare concretamente ai giovani che *ogni* conflitto individuale, così come ogni conflitto internazionale ha almeno un'altra possibilità di risoluzione rispetto a quella violenta e/o bellica: anzi occorre mostrare che la violenza e la guerra non risolvono il conflitto ma lo perpetuano, e rispondono a logiche altre da quelle che hanno generato la situazione conflittuale. Al

di là delle sterili discussioni sull'uomo cattivo o buono per natura o sulla presenza di un "istinto di guerra" che si colloca chissà dove nella nostra psiche, occorre invece mostrare la presenza di conflitti concreti di fronte ai quali porsi con un'ottica chiara: cercare a tutti i costi le strade e le soluzioni che siano alternative a quelle violente e bellicose. La guerra è una scelta, sovente molto lucrosa per coloro che stanno ben lontani dalle trincee: non è una condanna, non è un istinto, non è soprattutto il destino dell'umanità.

Per educare al rifiuto della guerra non c'è altro modo che renderla l'ultimo tabù dell'umanità; non c'è altra via che mostrare nei dettagli il suo aspetto demoniaco, senza l'insopportabile ipocrisia che vede coloro che sostengono la legittimità della guerra piangere quando viene ucciso un bambino senza capire che oggi il bombardamento di un asilo è l'atto di guerra più efficace e riuscito, checché ne dicano gli ipocriti militari con il loro patetico senso dell'onore: non c'è altro modo che dire che, senza alibi né giustificazioni, senza sacralità o legittimazioni, in guerra si muore, si muore e basta.

Esercitazione

Esercitazione 1.

Il disertore è un vile, un traditore, va fucilato nella schiena ... non sappiamo quante tra queste idee siano condivise dai ragazzi e dalle ragazze (anche se temiamo che siano molte), ma crediamo che sia dovere dell'insegnante cercare di smuovere queste rappresentazioni. Anzitutto è possibile far leggere lo straordinario racconto "La paura" di Federico de Roberto, contenuto nell'antologia "Novelle di guerra", edizioni Palomar; oppure, per proporre una diserzione da una pedagogia di guerra messa in atto da un preadolescente, è interessante la lettura del romanzo breve "Il campeggio di Duttogliano" di Tullio Kezich (Sellerio). Si possono poi proporre i seguenti due testi (a proposito del secondo crediamo sia utile far ascoltare la canzone che si trova nell'album di Ivano Fossati "Lindbergh. Lettere da sopra la pioggia") e poi chiedere ai giovani che cosa pensino del comportamento dei due protagonisti e cosa avrebbero fatto al loro posto.

Dario Bellezza

Se viene la guerra
non partirò soldato.
Ma di nuovo gli usati treni
porteranno i giovani soldati
lontano a morire dalle madri.
Se viene la guerra
non partirò soldato.
Sarò traditore
della vana patria.

Boris Vian/Ivano Fossati

In piena facoltà, Egregio Presidente,
le scrivo la presente, che spero leggerà.
La cartolina qui mi dice terra terra
di andare a far la guerra quest'altro lunedì.
Ma io non sono qui, Egregio Presidente,
per ammazzar la gente più o meno come me.
Io non ce l'ho con Lei, sia detto per inciso,
ma sento che ho deciso e che deserterò.
Ho avuto solo guai da quando sono nato

Mi farò fucilare
 come disertore.
 Mia nonna da ragazzino
 mi raccontava:
 “Tu non eri ancora nato. Tua madre
 ti aspettava. Io già pensavo
 dentro il rifugio osceno
 ma caldo di tanti corpi, gli uni
 agli altri stretti, come tanti
 apparenti fratelli, alle favole
 che avrebbero portato il sonno
 a te, che, Dio non voglia!,
 non veda più guerre”.

e i figli che ho allevato han pianto insieme a me.
 Mia mamma e mio papà ormai son sotto terra
 e a loro della guerra non gliene freggerà.
 Quand'ero in prigionia qualcuno m'ha rubato
 mia moglie e il mio passato, la mia migliore età.
 Domani mi alzerò e chiuderò la porta
 sulla stagione morta e mi incamminerò.
 Vivrò di carità sulle strade di Spagna,
 di Francia e di Bretagna e a tutti griderò
 di non partire più e di non obbedire
 per andare a morire per non importa chi.
 Per cui se servirà del sangue ad ogni costo,
 andate a dare il vostro, se vi diventerà.
 E dica pure ai suoi, se vengono a cercarmi,
 che possono spararmi, io armi non ne ho.

E se, invece, fosse un padre di famiglia a sottrarsi alla guerra? Facciamo analizzare la nota storia del tentativo di Ulisse di fingersi pazzo per evitare l'arruolamento:

“Agamennone e Menelao figli di Atreo, comandanti supremi dei Greci durante la guerra contro Troia, andarono nell'isola di Itaca da Ulisse, figlio di Laerte, al quale un oracolo aveva predetto, che se fosse andato a Troia, sarebbe ritornato in patria, perdendo tutti i compagni, dopo vent'anni. E così egli, sapendo che gli ambasciatori sarebbero giunti da lui, decise di fingersi pazzo e dopo aver indossato un pileo aggiogò insieme ad un aratro un cavallo e un bue. Quando Pallamede lo vide, capì che stava fingendo e tolto dalla culla Telemaco, suo figlio, lo pose davanti all'aratro e disse: “Abbandona la tua messinscena e vieni a combattere con noi alleati”. Allora Ulisse promise che si sarebbe unito agli altri sovrani, ma da quel giorno fu sempre ostile nei confronti di Pallamede. (Igino, *Miti*, Adelphi, p. 66)

E se, infine, il padre di famiglia cercasse di convincere il proprio figlio a non andare in guerra? Questo sposta o meno le idee e le rappresentazioni dei ragazzi? Analizziamo la poesia sotto riportata, di Ilari Belloni, (in tutte queste esercitazioni è molto interessante capire se e quanto incide la differenza di genere nei pareri dei giovani).

Non andare, figlio coi signori della guerra.
 Il fucile che ti hanno dato
 buttalo lontano
 nel campo che abbiamo arato:
 forse
 ci nascerà
 un albero d'ulivo.
 La divisa che ti hanno dato
 mettila addosso allo spaventapasseri
 che veglia sul campo di grano:
 lui vale molto di più di un generale
 perché custodisce la vita che nasce.
 Il tuo generale invece

comanda su un campo di morte
dove non nasce mai
nemmeno un fiore.
Non andare
figlio
coi signori della guerra.

Esercitazione 2. Sull'idea di pace

Esistono molte differenti idee di pace; dalla pace come assenza di guerra, la “tregua” di cui parla Primo Levi, alla pace come assenza di conflitto (francamente insostenibile per i motivi che abbiamo detto sopra), alla pace come forma sottile di imposizione del forte sul debole, alla pace degli imperialismi, alla pace come rifiuto personale della violenza e della vendetta, alla pace come conseguenza della giustizia, alla pace come nuovo paradigma di vita. La poesia sotto riportata può essere un primo inizio per capire e comprendere quali idee di pace attraversano le rappresentazioni dei ragazzi e delle ragazze.

I bambini giocano alla guerra.
È raro che giochino alla pace
perché gli adulti
da sempre fanno la guerra,
tu fai “pum” e ridi;
il soldato spara
e un altro uomo
non ride più.
È la guerra.
C'è un altro gioco
da inventare:
far sorridere il mondo,
non farlo piangere.
Pace vuol dire
che non a tutti piace
lo stesso gioco,
che i tuoi giocattoli
piacciono anche
agli altri bimbi
che spesso non ne hanno,
perché ne hai troppi tu;
che i disegni degli altri bambini
non sono dei pasticci;

che la tua mamma
non è solo tutta tua;
che tutti i bambini
sono tuoi amici.
E pace è ancora
non avere fame
non avere freddo
non avere paura.

Bertolt Brecht

Ma noi cosa possiamo fare concretamente per avvicinare la pace e per muoverci concretamente contro la guerra? È ancora Bertolt Brecht, in una splendida poesia, ad aiutarci a comprendere che nessun nostro gesto di cura nei confronti del creato, nemmeno il più piccolo, è indifferente per la diffusione e la crescita di una cultura di pace.

Primavera 1938

Oggi, mattina di Pasqua,
una improvvisa bufera di neve è passata sull'isola.
Tra le siepi già verdi c'era neve. Mio figlio
mi portò verso un magro albicocco lungo il muro di casa,
via da una strofe dove a dito indicavo chi erano
a prepararla, una guerra, che
il continente, quest'isola, il mio popolo, i miei e me stesso
poteva sterminare. Senza parole
abbiamo messo una tela di sacco
sull'albero che raggelava.

2° Tema.

I mille volti di Dio: le fedi e le religioni

Esistono al mondo almeno 5 miliardi di persone che pregano un dio; molte di esse si riconoscono in una religione organizzata; dentro o fuori i recinti della religione moltissime di esse vivono l'esperienza del sacro, abitandone i templi e presidiandone gli spazi. Esistono decine se non centinaia di volti differenti attribuiti alla divinità; proliferano pluralità di rivelazioni scritte e orali a fianco di segreti misterici non rivelati; i recinti e i segni dello spazio sacro punteggiano a volte in modo plurale a volte in modo esclusivo le città, le campagne, ridisegnano gli spazi naturali apportandovi uno dei contributi tipici delle culture umane: le strutture per l'incontro col divino. Che cosa sarebbe lo spazio umano senza le chiese, le sinagoghe, i templi, le moschee, le tende dell'incontro, tutti gli spazi destinati al dialogo con il divino? Quanto saremmo più poveri e banali, quanto più aridi sarebbero i nostri spazi vitali senza questi segni di una ricerca di altro e di "altro"?

La scuola è uno spazio laico: questo significa che proprio nella scuola hanno senso il dialogo interreligioso e l'educazione al fenomeno religioso. Tutte le posizioni nei confronti del divino, in quanto posizioni culturali che si pongono la questione del rapporto dell'uomo e della donna con l'Altro e con l'Oltre, devono essere presentate nello spazio della scuola; tutte, dicevamo: comprese quelle che negano il divino (l'ateismo) o quelle che mettono in dubbio la possibilità di parlarne e di conoscerlo (l'agnosticismo). L'unico discorso che deve essere bandito dalla scuola è il discorso fondamentalista, di qualunque marca esso sia, religioso o scienziato. Le basi del discorso fondamentalista (la lettura letterale del testo sacro e il rifiuto di ogni esegesi scientifica e a rigore di ogni ermeneutica; l'utilizzo del testo sacro per la legittimazione di scelte politiche desolidarizzanti: l'integralismo, che fa scomparire la distinzione tra sacro e profano, considerando perciò ogni secolarizzazione come diabolica e da combattere; la riduzione della complessità dell'altro a *specimen* di una sola forma di alterità – l'altro è solo *un musulmano* e non una persona complessa di fede musulmana –; il rifiuto di ogni forma di mediazione politica in nome di una fondazione teologica delle scelte relative alla convivenza civile; la posizione di dogmi assoluti che devono valere per tutti, fedeli e non) devono non solo essere rifiutate ma attaccate e delegittimate in modo serio e puntuale, sapendo che il principale avversario dei fondamentalismi è il testo. Una seria educazione religiosa, che crediamo imprescindibile nelle scuole, deve allora partire da (e arrivare a) una lettura e analisi dei testi sacri, perlomeno di quelli delle religioni abramitiche.

Si tratta di proporre una serie di percorsi di educazione al sacro, che dalla lettu-

ra dei testi portino a quella che è stata definita “storia degli effetti”; non solo per quanto riguarda i discorsi religiosi ma anche quelli scientifici. Stupiti come siamo dalla guerra insulsa tra creazionisti ed evoluzionisti, o meglio tra coloro che vorrebbero bandire Darwin dalle scuole e coloro che vorrebbero espellerne i Vangeli ricordiamo che i roghi dei libri appartengono a una manifestazione di odio e ignoranza che spereremmo per sempre dimenticata; ma soprattutto crediamo che per un adolescente milanese sia impossibile comprendere l’*Ultima Cena* se non conosce la storia dei Vangeli e la tecnica della pittura Leonardesca e la storia del Rinascimento italiano. La logica dell’educazione al dialogo interreligioso non può che essere una logica dell’ “et ... et ...”; è la logica della fede, ovviamente, a presentarsi anche come logica dell’ “aut ... aut ...”, ma questo fa parte delle scelte individuali o delle catechesi che devono occupare altri spazi della vita dei ragazzi e della organizzazione degli spazi pedagogici.

Quello che occorre focalizzare a scuola è l’esperienza religiosa intesa come una regione esperienziale profondamente radicata nell’essere umano, non necessariamente esaurita dalle religioni rivelate o da credenze in divinità più o meno personalizzate: un esperire religioso che è indice di un approccio e una tensione a una dimensione “altra”, “ulteriore” del vivere, che non esclude ma nemmeno prevede necessariamente l’adesione a un Credo o a determinati rituali. Possiamo ad esempio pensare di proporre un percorso interculturale a partire dalla preghiera: ovviamente parliamo della preghiera come dato culturale e antropologico, che affonda le radici in una dimensione che riteniamo essere transculturale: “La preghiera non è il primo atto che l’uomo compie. Prima dell’orazione c’è uno choc esistenziale. Solo allora, come conseguenza, sorge la preghiera”¹; i laici sono chiamati al profondo rispetto per questo choc e per la risposta che esso provoca, perché anche e soprattutto per gli agnostici e i non credenti la preghiera dei credenti è una delle più profonde esperienze spirituali che possano essere intraprese. Un confronto interculturale che insegni a pregare e a rispettare le preghiere altrui potrebbe essere il primo passo per un’educazione alla pace e al dialogo.

Un’ulteriore riflessione può essere compiuta a proposito degli spazi e tempi di riflessione e di comunicazione con l’Altro, gli spazi e i tempi del sacro. Nelle nostra città si prega, si parla con Dio, si cercano spazi e tempi per un rapporto personale e collettivo con la trascendenza; questo è ancora più interessante in città come le nostre, sempre più caratterizzate dalle molte facce del Dio da pregare; la città del XXI secolo sarà sempre più multietnica e multiculturale, e l’opzione pluralistica e aperta alla convivenza tra i diversi dovrà interessare anche gli estensori dei Piani Regolatori che dovranno prevedere spazi e tempi per la preghiera non solo dei cristiani, e coloro che si occupano dei piani orari di spazi commerciali, manifestazioni politiche, culturali e

¹ LEONARDO BOFF, *Padre Nostro. Preghiera della liberazione integrale*, Assisi, Cittadella, 1989, p. 19.

sportive, che non dovranno più tenere conto solamente della domenica come vincolo per le loro attività. Occorrerà allora – e si tratta di una sfida tanto affascinante quanto difficile – ridisegnare le mappe della preghiera e della meditazione religiosa, sovrapponendola a quella disegnata nei secoli dalla cultura cristiana (ma non solo, se si pensa alle straordinarie realizzazioni che la cultura ebraica e l’Islam ci hanno regalato in passato; il Duomo di Genova è davvero un tempio che può dirsi legato a un solo volto della divinità? E la Sicilia non respira il vento di un Dio altro? E Venezia può pregare senza tenere conto degli spazi di meditazione e serenità propri del suo ghetto?). Far riflettere i giovani sull’importanza del disegnare la mappa di una sinagoga, del togliersi le scarpe quando si entra in una moschea, dell’elevazione verso l’altro suggerita da un campanile, del senso di pausa e di riposo suggerito dalle cinque preghiere quotidiane dell’Islam: tutto questo fa parte di una educazione alle strutture del sacro che non può non avere effetti positivi sul dialogo interreligioso, obiettivo che oggi una compiuta democrazia laica non può fare a meno di porsi.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulle caratteristiche delle religioni abramitiche

L’esercitazione prevede una collaborazione con i colleghi di altre discipline, tipicamente con il/la collega che si occupa dell’IRC. Dopo avere presentato le caratteristiche fondamentali di giudaismo, islam e cristianesimo, si dividano i ragazzi e le ragazze in tre gruppi (musulmani, giudei, cristiani). Ogni gruppo deve rispondere per iscritto alle seguenti domande:

- Qual è il punto che distingue la vostra religione dalle altre due?
- Qual è il punto per voi inaccettabile di ognuna delle altre due religioni?
- Che cosa temete delle altre due religioni?
- Fate una domanda a ciascuna delle altre due religioni.
- Fate una critica a ciascuna delle altre due religioni.
- Fate un apprezzamento positivo a ciascuna delle altre due religioni.
- Fate un regalo simbolico a ciascuna delle altre due religioni.
- Inventate una breve preghiera che possa essere accettata da tutte e tre le religioni.

Esercitazione 2. Sul dialogo interreligioso

Tutte le religioni hanno dato grande importanza alla dimensione conviviale e alla condivisione del cibo. Si può chiedere ai giovani di organizzare una settimana del dialogo interreligioso almeno tra i rappresentanti delle tre religioni abramitiche. Occorre che i ragazzi e le ragazze seguano lo schema sotto riportato:

- Quali sono i luoghi scelti per la settimana e come è organizzato lo spazio (dove si mangia, dove si dorme, come si convive). Può essere interessante mettere un vincolo per cui la settimana deve essere itinerante. Ovviamente ha molta importanza riflettere sul luogo scelto, che potrebbe essere connotato a livello religioso (un monastero) oppure apparentemente “neutro”.
- Quali sono i tempi e il calendario (la settimana può non essere consecutiva) e come si organizza la giornata; anche in questo caso il calendario è importante: si organizza la settimana in giorni di festa per una delle religioni coinvolte? Cosa si fa il venerdì, il sabato e la domenica? Si prevede la messa?
- Quali sono i temi da discutere negli incontri (si prevedano sessioni a 2 – giudei/musulmani, musulmani/cristiani, giudei/cristiani – e una sessione a 3).
- Quali sono gli esperti da invitare e i titoli delle loro relazioni (potrebbe anche essere interessante chiedere ai ragazzi chi non inviterebbero mai!)
- Qual è il menù per i sette pranzi?
- Che cosa si fa per movimentare le serate? (Si chieda per esempio di scegliere due film da proiettare, un elenco di canzoni per una serata musicale, un gioco collettivo ecc.).
- Si realizzi un volantino di pubblicità per la serata con un logo e/o una immagine.
- Si pensi all’organizzazione di un rito di accoglienza e di un rito di scioglimento.

Esercitazione 3. Sul Paradiso

Si faccia leggere ai ragazzi e alle ragazze la seguente descrizione del Paradiso tratta da un noto testo musulmano e si chieda di confrontarla con le descrizioni classiche del Paradiso cristiano (a partire da Dante). Quali caratteristiche dell’Islam ci vengono svelate in questo testo?

“La sua terra è bianca come fosse argento, i ciottoli di perle e corallo, la polvere è di muschio, le piante di zafferano, gli alberi hanno foglie d’argento e foglie d’oro e sono coperte di frutti simili a foglie luccicanti. (...) Il Giardino (...) racchiude sorgenti e donne dagli occhi nerissimi, vergini e castelli alti, giovanetti splendidi come altrettante lune, e servitori, e cortigiani, e armenti, magnificenza e beatitudine, permanenza e immortalità, felicità, perennità e conforto nella vicinanza del Re (...) una cupola di perla bianca, sospesa ma nulla la sorregge o la sostiene, ha mille porte fatte d’oro rosso e a ogni porta mille damigelle. Dentro la cupola vidi mille cappelle e in ciascuna c’erano mille stanze e in ogni stanza mille divani e su ogni divano mille giacigli di broccato di seta con un fiume d’acqua corrente tra un giaciglio e l’altro, e su ogni giaciglio una donna dagli occhi nerissimi, un’uri che a guardarla si resta confusi, la mente si offusca. (...) Dentro la cupola c’era un’altra cupola fatta di smeraldo verde e all’interno di questa un divano d’ambra bianca tempestato di diamanti e pietre preziose sul quale stava adagiata una donna, le palpebre scure di collirio, occhi grandi dalla cornea rossa e le pupille nerissime, più bella del sole e della luna (...) dai piedi alle ginocchia Dio l’ha creata di canfora bianca e dalle ginocchia al seno di muschio odoroso; e ha milleseicento ciocche di capelli se mai si mostrasse agli abitanti della Terra illuminerebbe l’oriente e l’occidente con il dito mignolo; e se una goccia della sua saliva cadesse in un mare salato lo renderebbe dolce.

(Il viaggio notturno e l’ascensione del Profeta, Einaudi, 2010)

Esercitazione 4. Sulla preghiera

Si presenti agli allievi questa scelta di brani dagli Hadith di Al-Buhari, un testo che per i musulmani è altrettanto importante del Corano. I testi riguardano le 5 preghiere rituali obbligatorie. Anche qui è possibile un confronto con la preghiera nella tradizione cristiana e nell'esperienza personale dei ragazzi:

“Quando sento un bambino piangere mi affretto a concludere la preghiera per paura di angustiare sua madre” “Ognuno di voi preghi per quello che può e quando è stanco si segga” “Allah non ama chi oltrepassa i limiti” “A chi non compie la preghiera Satana fa 3 nodi sulla nuca o gli piscia nell'orecchio” “All'aurora il muezzin che chiama alla preghiera deve aggiungere alle solite parole la frase - La preghiera è migliore del sonno”

I due testi seguenti sono separati da 500 anni. Il primo è un breve brano di Meister Eckhart, mistico tedesco del 1300:

“Quando chiedo qualcosa pregando non sto pregando. Prego davvero quando non chiedo niente (...) quando non prego per nessuno e non chiedo niente, prego nel modo più vero”.

Il secondo è un brano di Primo Levi che descrive il comportamento di un deportato in un campo di sterminio che ha appena saputo di non essere stato selezionato per la camera a gas:

“Adesso ciascuno sta grattando attentamente col cucchiaino il fondo della gamella per ricavarne le ultime briciole di zuppa, e ne nasce un tramestio metallico sonoro il quale vuol dire che la giornata è finita. A poco a poco prevale il silenzio, e allora, dalla mia cuccetta che è al terzo piano, si vede e si sente che il vecchio Kuhn prega, ad alta voce, col berretto in testa e dondolando il busto con violenza. Khun ringrazia Dio perché non è stato scelto. Kuhn è un insensato. Non vede, nella cuccetta accanto, Beppo il greco che ha vent'anni, e dopodomani andrà in gas, e lo sa, e se ne sta sdraiato e guarda fisso la lampadina senza dire niente e senza pensare più niente? Non sa Kuhn che la prossima volta sarà la sua volta? (...) **Se io fossi Dio, sputerei a terra la preghiera di Kuhn.**”

(Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Einaudi)

Cosa pensano i ragazzi di questa concezione della preghiera come “gratuita”, e della preghiera come richiesta di miracoli o di beni?

3° Tema.

Nuovi compagni di strada: cittadinanza, migrazione, intercultura

L'educazione è intercultura. Senza minimamente sottovalutare i problemi e le sfide che le migrazioni pongono di fronte alla scuola, alla pedagogia, né negare l'assoluta necessità di strumenti specifici, a partire dai mediatori culturali, per garantire ai giovani migranti il godimento del diritto allo studio, non possiamo comunque non sottolineare che l'intercultura non può e non deve essere intesa come una specie di aggiunta o di supplemento all'attività educativa. Altrimenti daremmo ragione all'insegnante che a un convegno sulla pedagogia interculturale ci chiese: "Ma io quest'anno non ho alunni stranieri in classe, dunque posso non fare l'intercultura?", come se si stesse parlando di una specie di vaccinazione obbligatoria da effettuare prima di partire per Paesi esotici. L'educazione è intercultura perché è mediazione del sapere: l'insegnante deve far passare gli stessi contenuti a persone differenti, e questa è già una sfida interculturale. È poi triste pensare che la straordinaria impresa interculturale che le scuole italiane hanno affrontato negli anni Cinquanta e Sessanta di fronte alla massiccia migrazione interna abbia lasciato così poca traccia, soprattutto a livello metodologico, negli archivi della pedagogia e negli strumenti delle scuole attuali. Il rischio è che ciò accada anche per la sfida attuale posta dalle migrazioni internazionali. La scuola sta affrontando una sfida che investe tutta la società: il confronto e la convivenza con altre culture, religioni, abitudini, ritualità, introdotte dalle popolazioni che emigrano dal sud del mondo verso il nostro paese. Assistiamo ad una proliferazione di discorsi, studi, programmi e progetti orientati all'attivazione di un approccio interculturale in campo educativo; la maggior parte di questi discorsi connette immediatamente i recenti fenomeni migratori con l'urgenza di attrezzare le istituzioni formative di un'adeguata attrezzatura interculturale. Accoglienza e dialogo, integrazione e confronto con altre culture: questi sono i principi che ispirano migliaia di progetti, a conferma della creatività pedagogica tipica della scuola italiana, che stanno attraversando, in questi anni, la programmazione e la sperimentazione didattica. Se da un lato la scuola, pur con notevoli difficoltà, dimostra la possibilità di tradurre un problema sociale come l'immigrazione in un'occasione educativa per praticare un approccio interculturale, dall'altro l'immediata declinazione didattica si espone ad un rischio che da sempre caratterizza i saperi e le pratiche educative: il rischio dello specialismo e della riduzione tecnicista di una questione che sollecita una riflessione radicale sui nostri modelli educativi, sull'identità culturale occidentale che ha ispirato fino ad oggi le pratiche di cura e di insegnamento. L'irruzione dell'altro, impersonificata dall'ingresso nelle scuole di bambini/e portatori/trici di altre culture, porta con sé problematiche che devono necessariamente essere affrontate sotto il segno della risposta organizzativa e didattica specifica, ma costi-

tuisce al tempo stesso un'occasione per dare piena cittadinanza ad alcune tematiche che sono costitutive dell'agire educativo. *Ci riferiamo, per esempio ai temi dell'identità, dell'alterità e della differenza come occasioni per scrivere una nuova agenda pedagogica autenticamente interculturale.*

La questione grave a livello politico e culturale è che il tema della migrazione oggi viene affrontato solo come una questione di ordine pubblico (come un “problema”) e con un'attenzione insufficiente all'aspetto storico; in realtà non comprendiamo nulla dei fenomeni migratori se non li relazioniamo non solo (e sarebbe già qualcosa) agli accadimenti storici del XX secolo, ma anche e soprattutto alle complesse dinamiche storiche che presiedono alla relazione tra Occidente e culture cosiddette altre: dinamiche che sono sempre state sotto il segno dello sfruttamento e del carattere predatorio dell'Occidente. Insegnare ai ragazzi e alle ragazze la storia e la geografia sembra qualcosa di poco interessante, soprattutto per chi ha gettato dalla finestra i tanti odiati “programmi” per sostituirli con una pedagogia improvvisata da telecomando (oggi si parla di una cosa, domani di un'altra, senza relazionarle e senza progettualità pedagogica); ma è invece una scelta essenziale per capire da dove vengono i nuovi compagni di strada con i quali *inevitabilmente* ci troveremo a condividere il destino (a meno che qualcuno creda veramente che movimenti migratori che coinvolgono milioni di persone si risolvano con le armi) e soprattutto *perché* queste persone sono spinte a lasciare la propria casa e i propri paesi d'origine.

Esercitazione

Esercitazione 1. Sulle migrazioni

È abbastanza sconcertante quanto poco nel dibattito mediatico e politico sulle migrazioni entri la consapevolezza che l'Italia è stata per decenni un paese di migranti. Affrontare il tema a partire da questa angolatura è essenziale per mostrare ai giovani l'ipocrisia di un discorso che rischia di far letteralmente perdere la memoria storica di un Paese. Si può ad esempio proporre un percorso musicale, a partire da una canzone classica dell'emigrazione italiana:

Mamma mia dammi cento lire
che in America voglio andar ...!
Cento lire io te li dò,
ma in America no, no, no. (2v.)
I suoi fratelli alla finestra,
mamma mia lassela andar.
Vai, vai pure o figlia ingrata
che qualcosa succederà. (2v.)
Quando furono in mezzo al mare
il bastimento si sprofondò.

Pescatore che peschi i pesci
la mia figlia vai tu a pescar. (2v.)
Il mio sangue è rosso e fino,
i pesci del mare lo beveran.
La mia carne è bianca e pura
la balena la mangierà. (2v.)
Il consiglio della mia mamma
l'era tutta verità.
Mentre quello dei miei fratelli
l'è stà quello che m'ha ingannà. (2v.)

Per poi riflettere sulle tragedie dell'emigrazione; non solo i barconi dei migranti attuali vengono affondati con tutto il loro carico umano; l'affondamento del piroscalo "Sirio", carico di migranti italiani, nel 1906 può esser presentata per un confronto con le tragedie attuali che insanguinano il mediterraneo. Il cablogramma di uno dei soccorritori è un documento impressionante:

"Alle 16.00 del 4 agosto 1906, al traverso delle Grandi Hormigas, (presso Capo Palos-Spagna Mediterranea) avvistai il Sirio e giudicai subito che passasse troppo vicino alla costa. Poco dopo, incrociatesi le rotte, vidi sollevarsi la prora del Sirio fortemente sull'acqua, sbandarsi a sinistra ed abbassarsi di poppa ... Lo giudicai incagliato e feci rotta verso di lui ordinando le lance in mare. Il Sirio camminava a tutta forza e l'urto fu così violento che le lance di sottovento, smosse, furono poste fuori servizio. La parte poppiera era tutta allagata e sommersa. Di conseguenza molti passeggeri non ebbero il tempo di risalire in coperta. Il locale macchine fu allagato e parte del personale vi peri. Calammo due lance che effettuarono molti salvataggi ..."

Su questa tragedia fu composta una nota canzone popolare:

E da Genova il Sirio partivano
per l'America, varcare, varcare i confin.
Ed a bordo cantar si sentivano
tutti allegri del suo, del suo destin.
Urtò il Sirio un orribile scoglio
di tanta gente la mise, la misera fin.
Padri e madri bracciava i suoi figli
che si sparivano tra le onde, tra le onde del mar.
E tra loro *leri*
un vescovo c'era *lerà*
dando a tutti *leri*
la sua be, la sua benedizion.
E tra loro *leri*
un vescovo c'era *lerà*
dando a tutti *leri*
la sua be, la sua benedizion.

Questo testo ispirò Francesco de Gregori che lo riferì all'affondamento del Titanic. Nell'album Titanic troviamo la bella canzone "L'abbigliamento di un fuochista" che presenta un dialogo tra un giovane emigrante che si imbarca sulla nave e sua madre:

Figlio con quali occhi, con quali occhi ti devo vedere,
coi pantaloni consumati al sedere e queste scarpe nuove nuove.
Figlio senza domani, con questo sguardo di animale in fuga
e queste lacrime sul bagnasciuga che non ne vogliono sapere.
Figlio con un piede ancora in terra e l'altro già nel mare
e una giacchetta per coprirti e un berretto per salutare
e i soldi chiusi dentro la cintura che nessuno te li può strappare,
la gente oggi non ha più paura, nemmeno di rubare.
Ma mamma a me mi rubano la vita quando mi mettono a faticare,
per pochi dollari nelle caldaie, sotto al livello del mare.
In questa nera nera nave che mi dicono che non può affondare,
in questa nera nera nave che mi dicono che non può affondare.
Figlio con quali occhi e quale pena dentro al cuore,
adesso che la nave se ne è andata e sta tornando il rimorchiatore.
Figlio senza catene, senza camicia, così come sei nato,
in questo Atlantico cattivo, figlio già dimenticato.
Figlio che avevi tutto e che non ti mancava niente
e andrai a confondere la tua faccia con la faccia dell'altra gente
e che ti sposerai probabilmente in un bordello americano
e avrai dei figli da una donna strana e che non parlano l'italiano.
Ma mamma io per dirti il vero, l'italiano non so cosa sia,
eppure se attraverso il mondo non conosco la geografia.
In questa nera nera nave che mi dicono che non può affondare,
in questa nera nera nave che mi dicono che non può affondare.



Infine, proponiamo la visione del film "Come un uomo sulla terra" un film di Riccardo Biadene, Andrea Segre, Dagmawi Yimer, Regia di Andrea Segre e Dagmawi Yimer (in collaborazione con Riccardo Biadene, con Fikirte Inghida, Dawit Seyum, Senait Tesfaye, Tighist Wolde, Tsegaye Nedda, Damallash Amtataw, Johannes Eyob, Tsegaye Tadesse, Negga Demitse) a proposito delle migrazioni attraverso la Libia.

Esercitazione 2. Sul confronto tra culture

Molto spesso il confronto tra culture rischia di essere un gioco a somma zero, cioè un conflitto in cui entrambe le parti vogliono “tutto” e in questo modo rendono del tutto impossibile un reale compromesso. Dividendo i ragazzi e le ragazze in due gruppi è possibile realizzare il gioco dei naufraghi: ogni gruppo deve avere le istruzioni qui sotto; si lasci discutere i gruppi al loro interno per qualche decina di minuti poi si organizza l’incontro. Sarebbe meglio che fosse previsto fisicamente all’interno dell’aula lo spazio per la grande pietra che potrebbe essere fisicamente rappresentata da un oggetto qualsiasi.

Gruppo: siete un gruppo di naufraghi su un’isola sconosciuta e assente dalle mappe. Dopo una lunga esplorazione scoprite che sull’isola vivono degli indigeni che vi accolgono amichevolmente. Scoprite anche che la grande pietra che costituisce il loro luogo sacro è costituita da un materiale rarissimo, che esiste solo su quest’isola. Un medico che è con voi vi informa che quel materiale è l’anello mancante per una serie di ricerche che permetterebbero di inventare un vaccino contro l’AIDS. Gli indigeni vi hanno fatto capire che per loro quella grande pietra è sacra, e costituisce la base di tutto il loro mondo; non sono per nulla disponibili nemmeno a farvi accedere ad essa. Il medico dice che occorrerebbe portare via tutta la grande pietra per poter raccogliere materiale necessario per la sintesi del vaccino. Che cosa decidete di fare?

Gruppo: siete un gruppo di indigeni che vive su un’isola sconosciuta e assente dalle mappe. Alcuni naufraghi occidentali sono sbarcati sull’isola e voi li avete accolti amichevolmente. Essi hanno scoperto che la grande pietra che costituisce il luogo sacro per la vostra tribù è costituita da un materiale rarissimo, che esiste solo su quest’isola. Un medico che è con loro informa che quel materiale è l’anello mancante per una serie di ricerche che permetterebbero di inventare un vaccino contro l’AIDS. Per voi quella grande pietra è sacra, e costituisce la base di tutto il vostro mondo; non siete disponibili nemmeno a farvi accedere estranei alla tribù. Il loro medico dice che occorrerebbe portare via tutta la grande pietra per poter raccogliere materiale necessario per la sintesi del vaccino. Che cosa decidete di fare?

Esercitazione 3. Sul nostro “altro”

“Io non sono razzista ma ...”. Le persone che iniziano un discorso con questa frase di solito stanno per aggiungere una affermazione crudamente razzista. Ma che ognuno di noi presenti in sé la potenzialità dell’intolleranza è dimostrato da tempo. Certo, ha perfettamente ragione Primo Levi a dire: “Non so, e mi interessa poco sapere, se nel mio profondo si annidi un assassino, ma so che vittima innocente sono stato e assassino no; so che gli assassini sono esistiti, non solo in Germania, e che ancora esistono a riposo o in servizio, e che confonderli con le loro vittime è una malattia morale, o un vezzo esteticistico, o un sinistro segnale di complicità; soprattutto è un servizio reso (voluta-

mente o no) ai negatori della verità. (...) confondere i due ruoli significa voler mistificare dalle basi il nostro bisogno di giustizia".² Ma comunque occorre fare i conti con l'"altro" che non sopportiamo.

Possiamo allora iniziare a far compilare ai ragazzi e alle ragazze alcuni bigliettini anonimi che inizino con la frase:

Le persone che proprio non sopporto sono

Per poi proporre un'altra serie di bigliettini più impegnativi e delicati:

Io non sopporto XXX quando...

Nei quali di volta in volta ad XXX si sostituisce:

Gli albanesi

Gli zingari

Gli omosessuali

I testimoni di Geova

Gli juventini

I professori

I genitori

I maschi/le femmine

Per poi realizzare una sorta di mappa della percezione dell'alterità presente nella classe. Infine è possibile indagare sulle procedure di definizione della propria identità come differenziazione dalle identità dell'"altro" attraverso la distribuzione delle seguenti immagini e della frase da completare:



Io non sono così perché ...



Io non sono così perché ...

² PRIMO LEVI, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1986, p. 35.



Io non sono così perché ...



Io non sono così perché ...



Io non sono così perché ...

4° Tema.

Cittadini domani? Il futuro della Costituzione

Siamo arrivati al termine del nostro percorso. Spesso si dice che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sono i cittadini e le cittadine del domani; ci sembra che sia una impostazione errata. I bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze sono i cittadini di oggi, sono già cittadini e devono essere educati a godere dei propri diritti e a comprenderne la radice e la storia, così come a rispettare i diritti degli altri e delle altre. La Costituzione, da sola, non sa fare questo passo: non è uno strumento educativo di per sé, se non è inserito in un progetto educativo, in una scuola moderna, aperta e democratica, in un'alleanza tra tutti i soggetti che si occupano di educazione: la scuola, le famiglie, l'associazionismo, le istituzioni pubbliche. Educare alla Costituzione significa dare ossigeno a questo straordinario documento nonché allo spirito che l'ha posto in essere; lasciata a se stessa, essa rischia di morire, di sfiorire, di essere solamente carta muta. La Costituzione ha bisogno, per sopravvivere, anche del lavoro quotidiano che si attua in una scuola.

Esercitazione

Esercitazione finale. Sulla Costituzione

Ogni ragazzo deve scegliere un articolo della Costituzione da “adottare”; lo studia, lo comprende e poi prepara le carte per l’adozione:

Quali sono le caratteristiche dell’articolo che lo hanno fatto scegliere?

Quali sono le malattie e i rischi ai quali l’articolo può essere esposto?

Come il genitore adottivo può agire per tutelare l’articolo adottato?

In seguito può essere fatta una breve mostra degli articoli adottati (ogni articolo può essere rappresentato da un disegno, magari di un cane pensando all’adozione di animali). Gli articoli adottivi possono anche incontrarsi e dialogare. Ad ogni ragazzo dovrebbe essere data una specie di coccarda o diploma di rappresentante esclusivo dell’articolo adottato (ovviamente ogni ragazzo dovrebbe adottare un articolo diverso).

Discorso sulla Costituzione di Piero Calamandrei **26 gennaio 1955**

L’art. 34 dice: “I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”. Eh! E se non hanno i mezzi? Allora nella nostra costituzione c’è un articolo che è il più importante di tutta la costituzione, il più impegnativo per noi che siamo al declinare, ma soprattutto per voi giovani che avete l’avvenire davanti a voi. Dice così: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

È compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana: quindi dare lavoro a tutti, dare una giusta retribuzione a tutti, dare una scuola a tutti, dare a tutti gli uomini dignità di uomo. Soltanto quando questo sarà raggiunto, si potrà veramente dire che la formula contenuta nell’art. primo – “L’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro” – corrisponderà alla realtà. Perché fino a che non c’è questa possibilità per ogni uomo di lavorare e di studiare e di trarre con sicurezza dal proprio lavoro i mezzi per vivere da uomo, non solo la nostra Repubblica non si potrà chiamare fondata sul lavoro, ma non si potrà chiamare neanche democratica perché una democrazia in cui non ci sia questa uguaglianza di fatto, in cui ci sia soltanto una uguaglianza di diritto, è una democrazia puramente formale, non è una democrazia in cui tutti i cittadini veramente siano messi in grado di concorrere alla vita della società, di portare il loro miglior

contributo, in cui tutte le forze spirituali di tutti i cittadini siano messe a contribuire a questo cammino, a questo progresso continuo di tutta la società.

E allora voi capite da questo che la nostra costituzione è in parte una realtà, ma soltanto in parte è una realtà. In parte è ancora un programma, un ideale, una speranza, un impegno di lavoro da compiere. Quanto lavoro avete da compiere! Quanto lavoro vi sta dinanzi!

È stato detto giustamente che le costituzioni sono anche delle polemiche, che negli articoli delle costituzioni c'è sempre anche se dissimulata dalla formulazione fredda delle disposizioni, una polemica. Questa polemica, di solito è una polemica contro il passato, contro il passato recente, contro il regime caduto da cui è venuto fuori il nuovo regime.

Se voi leggete la parte della costituzione che si riferisce ai rapporti civili politici, ai diritti di libertà, voi sentirete continuamente la polemica contro quella che era la situazione prima della Repubblica, quando tutte queste libertà, che oggi sono elencate e riaffermate solennemente, erano sistematicamente disconosciute. Quindi, polemica nella parte dei diritti dell'uomo e del cittadino contro il passato.

Ma c'è una parte della nostra costituzione che è una polemica contro il presente, contro la società presente. Perché quando l'art. 3 vi dice: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana" riconosce che questi ostacoli oggi vi sono di fatto e che bisogna rimuoverli. Dà un giudizio, la costituzione, un giudizio polemico, un giudizio negativo contro l'ordinamento sociale attuale, che bisogna modificare attraverso questo strumento di legalità, di trasformazione graduale, che la costituzione ha messo a disposizione dei cittadini italiani. Ma non è una costituzione immobile che abbia fissato un punto fermo, è una costituzione che apre le vie verso l'avvenire. Non voglio dire rivoluzionaria, perché per rivoluzione nel linguaggio comune s'intende qualche cosa che sovverte violentemente, ma è una costituzione rinnovatrice, progressiva, che mira alla trasformazione di questa società in cui può accadere che, anche quando ci sono, le libertà giuridiche e politiche siano rese inutili dalle disuguaglianze economiche, dalla impossibilità per molti cittadini di essere persone e di accorgersi che dentro di loro c'è una fiamma spirituale che se fosse sviluppata in un regime di perequazione economica, potrebbe anche essa contribuire al progresso della società. Quindi, polemica contro il presente in cui viviamo e impegno di fare quanto è in noi per trasformare questa situazione presente. Però, vedete, la costituzione non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé. La costituzione è un pezzo di carta: la lascio cadere e non si muove. Perché si muova bisogna ogni giorno rimetterci dentro il combustibile, bisogna metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità. Per questo una delle offese che si fanno alla costituzione è l'indifferenza alla politica, l'indifferentismo politico che è – non qui, per fortuna, in questo uditorio, ma spesso in larghe categorie di giovani – una malattia dei giovani. "La politica è una brutta cosa", "che me ne importa della politica": quando sento

fare questo discorso, mi viene sempre in mente quella vecchia storiellina, che qualcheuno di voi conoscerà, di quei due emigranti, due contadini, che traversavano l'oceano su un piroscampo traballante. Uno di questi contadini dormiva nella stiva e l'altro stava sul ponte e si accorgeva che c'era una gran burrasca con delle onde altissime e il piroscampo oscillava; e allora questo contadino impaurito domanda a un marinaio: "Ma siamo in pericolo?", e questo dice: "Se continua questo mare, il bastimento fra mezz'ora affonda". Allora lui corre nella stiva a svegliare il compagno e dice: "Beppe, Beppe, Beppe, se continua questo mare, il bastimento fra mezz'ora affonda!". Quello dice: "Che me ne importa, non è mica mio!". Questo è l'indifferentismo alla politica. È così bello, è così comodo: la libertà c'è. Si vive in regime di libertà, ci sono altre cose da fare che interessarsi alla politica. E lo so anch'io! Il mondo è così bello, ci sono tante cose belle da vedere, da godere, oltre che occuparsi di politica. La politica non è una piacevole cosa. Però la libertà è come l'aria: ci si accorge di quanto vale quando comincia a mancare, quando si sente quel senso di asfissia che gli uomini della mia generazione hanno sentito per vent'anni, e che io auguro a voi, giovani, di non sentire mai, e vi auguro di non trovarvi mai a sentire questo senso di angoscia, in quanto vi auguro di riuscire a creare voi le condizioni perché questo senso di angoscia non lo dobbiate provare mai, ricordandovi ogni giorno che sulla libertà bisogna vigilare, dando il proprio contributo alla vita politica. La costituzione, vedete, è l'affermazione scritta in questi articoli, che dal punto di vista letterario non sono belli, ma è l'affermazione solenne della solidarietà sociale, della solidarietà umana, della sorte comune, che se va a fondo, va a fondo per tutti questo bastimento. È la carta della propria libertà, la carta per ciascuno di noi della propria dignità di uomo. Io mi ricordo le prime elezioni dopo la caduta del fascismo, il 2 giugno 1946, questo popolo che da venticinque anni non aveva goduto le libertà civili e politiche, la prima volta che andò a votare dopo un periodo di orrori il caos, la guerra civile, le lotte le guerre, gli incendi. Ricordo – io ero a Firenze, lo stesso è capitato qui – queste file di gente disciplinata davanti alle sezioni, disciplinata e lieta perché avevano la sensazione di aver ritrovato la propria dignità, questo dare il voto, questo portare la propria opinione per contribuire a creare questa opinione della comunità, questo essere padroni di noi, del proprio paese, del nostro paese, della nostra patria, della nostra terra, disporre noi delle nostre sorti, delle sorti del nostro paese.

Quindi, voi giovani alla costituzione dovete dare il vostro spirito, la vostra gioventù, farla vivere, sentirla come cosa vostra, metterci dentro il senso civico, la coscienza civica, rendersi conto – questa è una delle gioie della vita – rendersi conto che ognuno di noi nel mondo non è solo, che siamo in più, che siamo parte di un tutto, nei limiti dell'Italia e nel mondo. Ora vedete – io ho poco altro da dirvi – in questa costituzione, di cui sentirete fare il commento nelle prossime conferenze, c'è dentro tutta la nostra storia, tutto il nostro passato. Tutti i nostri dolori, le nostre sciagure, le nostre glorie son tutti sfociati in questi articoli. E a sapere intendere, dietro questi articoli ci si sentono delle voci lontane. Quando io leggo nell'art. 2,

“l’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”, o quando leggo, nell’art. 11, “l’Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli”, la patria italiana in mezzo alle altre patrie, dico: ma questo è Mazzini; o quando io leggo, nell’art. 8, “tutte le confessioni religiose sono ugualmente libere davanti alla legge”, ma questo è Cavour; quando io leggo, nell’art. 5, “la Repubblica una e indivisibile riconosce e promuove le autonomie locali”, ma questo è Cattaneo; o quando, nell’art. 52, io leggo, a proposito delle forze armate, “l’ordinamento delle forze armate si informa allo spirito democratico della Repubblica” esercito di popolo, ma questo è Garibaldi; e quando leggo, all’art. 27, “non è ammessa la pena di morte”, ma questo, o studenti milanesi, è Beccaria. Grandi voci lontane, grandi nomi lontani. Ma ci sono anche umili nomi, voci recenti. Quanto sangue e quanto dolore per arrivare a questa costituzione! Dietro a ogni articolo di questa costituzione, o giovani, voi dovete vedere giovani come voi, caduti combattendo, fucilati, impiccati, torturati, morti di fame nei campi di concentramento, morti in Russia, morti in Africa, morti per le strade di Milano, per le strade di Firenze, che hanno dato la vita perché la libertà e la giustizia potessero essere scritte su questa carta. Quindi, quando vi ho detto che questa è una carta morta, no, non è una carta morta, questo è un testamento, un testamento di centomila morti. Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi dove furono impiccati. Dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate lì, o giovani, col pensiero perché lì è nata la nostra Costituzione.

INDICE

SOMMARIO	5
INTRODUZIONE	9
PRIMA PARTE. CHE COSA È LA COSTITUZIONE	11
1° Tema. Un po' di storia. Che cosa c'era prima della Costituzione.....	13
1. <i>Perché parlare di Costituzione</i>	13
2. <i>Andare al fondo del problema: la libertà</i>	13
3. <i>Il problema dell'antifascismo</i>	14
<i>Esercitazione</i>	15
2° Tema. Costruiamo una democrazia: la nascita della Costituzione.....	19
1. <i>Scrivere una identità: le caratteristiche della Costituzione</i>	19
<i>Esercitazione</i>	21
3° Tema. Il compromesso necessario: la Costituzione come accordo e dialogo	25
<i>Esercitazione</i>	27
SECONDA PARTE. I DIRITTI E I DOVERI	31
1° Tema. Lo pretendo! I diritti individuali.....	33
<i>Esercitazione</i>	36
2° Tema. Lo pretendiamo! I diritti collettivi.....	39
<i>Esercitazione</i>	41
3° Tema. Lo dobbiamo fare! L'universo dei doveri.....	43
<i>Esercitazione</i>	45
4° Tema. Semafori rossi. Le norme e le sanzioni	47
<i>Esercitazione</i>	49
TERZA PARTE. L'ORGANIZZAZIONE DELLA SOCIETÀ CIVILE	53
1° Tema. Nessuno è troppo piccolo: la questione delle minoranze	55
<i>Esercitazione</i>	57
2° Tema. La culla della società: la famiglia, le famiglie	59
<i>Esercitazione</i>	61
3° Tema. Anch'io sono Stato: la partecipazione, la politica, le elezioni	65
<i>Esercitazione</i>	66
4° Tema. "Mio" o "nostro"? Le tasse, le imposte, la solidarietà sociale.....	69
<i>Esercitazione</i>	70
QUARTA PARTE. IL LAVORO E LA SUA ORGANIZZAZIONE	75
1° Tema. Un posto per tutti: il diritto al lavoro	77
<i>Esercitazione</i>	78
2° Tema. Lavorare fa bene? Il diritto alla salute nei luoghi di lavoro.....	85
<i>Esercitazione</i>	87
3° Tema. Studiare lavorando? Il diritto alla formazione.....	91
<i>Esercitazione</i>	93

4° Tema. Un lavoro che rende: la retribuzione e la gratificazione sul lavoro	97
<i>Esercitazione</i>	99
5° Tema. Quando le cose non vanno bene: le organizzazioni sindacali	105
<i>Esercitazione</i>	106
QUINTA PARTE. L'ORGANIZZAZIONE DELLO STATO	111
1° Tema. Un gioco di equilibri: la divisione dei poteri	113
<i>Esercitazione</i>	115
2° Tema. La Costituzione in periferia: le autonomie locali	119
<i>Esercitazione</i>	121
3° Tema. Imparare la democrazia: come si diventa buoni cittadini a scuola e oltre	125
<i>Esercitazione</i>	126
SESTA PARTE. AL DI LÀ DEI CONFINI	133
1° Tema. Giochi senza frontiere: la guerra e i rapporti internazionali	135
<i>Esercitazione</i>	137
2° Tema. I mille volti di Dio: le fedi e le religioni	141
<i>Esercitazione</i>	143
3° Tema. Nuovi compagni di strada: cittadinanza, migrazioni, intercultura	147
<i>Esercitazione</i>	148
4° Tema. Cittadini domani? Il futuro della Costituzione	155
<i>Esercitazione</i>	156

Pubblicazioni 2002-2011
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006
NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
 MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
 NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
 NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
 PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

-
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
 DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
 MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
 PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008

2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009

-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
 ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010

2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
 CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
 COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
 FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
 MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
 TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
 VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
 CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
 CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
 NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
 CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
 NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
 POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
 VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
 MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
 NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in... I. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

-
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
 MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - D. GRADZIEL - M. PELLEREY (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico alberghiera*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
 TACCONI G., *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 TACCONI G., *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011

Sezione "Esperienze"

-
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005
 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, Roma, Tipografia Pio XI, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, Roma, Tipografia Pio XI, 2010

