

Bologna, a lezione da Arcigay

Insegnanti a scuola di omosessualità. Si tratta di un corso di aggiornamento, promosso dall'Arcigay ed autorizzato dal ministero della pubblica istruzione, che si terrà a Bologna a partire dal prossimo 22 febbraio. Il corso, intitolato «Educazione al rispetto dell'identità», coinvolgerà 25 docenti della scuola se-

condaria. Obiettivo è la formazione professionale per la gestione della questione omosessuale fra gli adolescenti.

Sei gli incontri previsti. Al termine, verrà rilasciato un attestato di frequenza valido a fini concorsuali. «Questo è il primo corso nazionale - ha detto il presidente dell'Arcigay, Sergio Lo Giudice - dopo una prima esperienza realizzata lo scorso anno a Pisa e il riconoscimento del ministero è importante. L'esigenza di formare in questo campo nasce dalla constatazione che esiste un problema omosessuale fra gli adolescenti che vede

gli insegnanti impreparati a sostenere una crescita serena. Lo stesso, che sono insegnante - ha aggiunto - spesso ricevo dai miei colleghi richieste di aiuto su come trattare problemi relazionali. Sono, ad esempio, frequenti episodi di bullismo a danno di adolescenti omosessuali».

Il decreto del ministero (del 6 dicembre 1999) autorizza l'Arcigay ad organizzare il corso ma precisa che «nessuna spesa a carico del bilancio del ministero» e che il provveditore agli studi di Bologna svolgerà azione di vigilanza.

il paginone

5



IL LIBRO

L'Italia fatta da Maria scienziata e femminista

«L'identità italiana» è una bella collana del Mulino diretta da Ernesto Galli della Loggia. Racconta la nostra storia: «gli uomini, le donne, i luoghi, le idee, le cose che ci hanno fatti quello che siamo». L'identità italiana è fatta di pane, pizza e Giordano Bruno per citare alcune monografie. Ma anche dell'Autostrada del Sole e di Cavour. Tra gli ultimi «italiani» approdati in libreria c'è Maria Montessori, mitica immagine della pedagogia di inizio Novecento raccontata da Marjan Schwegman, storica d'oltralpe, docente a Maastricht e Utrecht.

Una scienziata che ha fatto la storia d'Italia, narrata da una straniera: in questo apparente paradosso, quasi non ci fossero voci italiane a raccontare la vita della pedagogista, sta l'essenza di Maria Montessori, figura quasi leggenda-

ria ma anche sconosciuta nella sua dimensione «privata», profondamente radicata nella nostra storia ma anche in quella di altri paesi, dagli Usa all'India. Il libro di Marjan Schwegman ha il grande merito di restituirci la figura di Maria Montessori nella sua interezza che è fatta di luci, ombre e non poche contraddizioni: figlia dei suoi tempi ma anche femminista ante litteram; nata e vissuta a lungo in Italia e, alla fine, morta e sepolta in Olanda.

Chi era dunque Maria Montessori, nata a Chiaravalle, un paesino vicino ad Ancona, il 31 agosto del 1870? Marjan Schwegman la descrive come una bambina che oscilla tra impulsi di autorealizzazione e isolamento all'interno di una famiglia colta, benestante, in cui la tradizione cattolica si mescola a istanze di modernità. Maria ha

un legame particolarissimo con la famiglia, soprattutto con la madre Renilde con cui intreccia un rapporto quasi simbiotico. E quasi tutta la vita di Maria Montessori sarà contrassegnata da questo bisogno di legami intensi, quasi una forma di idolatria che sollecita dalle sue allieve e discepoli, numerose e fedelissime.

A 12 anni Maria Montessori esprime il desiderio di diventare ingegnere e di frequentare una scuola tecnica, fatto assolutamente inconsueto per l'epoca. In quella scuola vive l'esclusione e l'ostilità del mondo maschile che la circonda. Ottiene il massimo dei voti e, nonostante l'opposizione paterna che l'avrebbe voluta maestra, si iscrive a medicina, altro tempio esclusivo del sapere maschile, quasi - dirà in seguito - per obbedire ad una forza ornatrice che nasceva dentro di lei.

Il suo destino è tracciato. Studia, si dedica ai bambini «deficienti», elabora per loro un metodo del tutto inusuale per l'epoca, conosce Montesano con cui intreccia una lunga relazione clandestina e da cui avrà un figlio segreto, vero trauma della sua vita. Da questo figlio, di nome Mario, si separerà per lunghi anni per poi ritrovarlo con lui un rapporto simbiotico, quanto lo

era stato quello di Maria Montessori con la madre.

Dall'osservazione dei bambini con handicap a quelli normali; per la Montessori il passo è breve. La sua formazione scientifica si mescola a suggestioni spirituali, è affascinata dalla teosofia. Elabora in solitudine il suo «Metodo», pietra miliare delle sue osservazioni e dei suoi studi alla scuola Ortofrenica, poi negli insegnamenti universitari a Magistero e all'Università di Roma. La sua pedagogia - scrive Schwegman - usa lo strumento dell'amore «impersonale» per aiutare i piccoli ad adattarsi alla vita senza sacrificare le proprie potenzialità, sapendo che per ogni stadio di sviluppo esiste un periodo giusto, «sensibile». Nasce la prima Casa dei bambini in Via dei Marsi, nel quartiere popolare di San Lorenzo, a Roma, nel 1907.

Di lì inizia un lungo cammino fatto di ostacoli e di successi: le avventure e le disavventure con il fascismo, il peregrinare per il mondo portando il suo «messaggio» negli Stati Uniti, in India, in Spagna, in Olanda, dove la Montessori muore a 82 anni, con accanto il figlio ritrovato a cui affida, in testamento, la continuazione della sua opera.

V. D. M.

SPAZIO

APERTO/2

Un ruolo diverso per i docenti di sostegno

GIAMPAOLO NONNIS*

Insegnante di sostegno specializzato dal dicembre 1985, in possesso di specializzazione polivalente dal settembre 1990 ed ho frequentato e concluso con profitto il «Corso d'alta qualificazione» lo scorso 10 gennaio. Scrive Manuela Trinci, sull'Unità, Scuola & Formazione di mercoledì 12 gennaio u.s. che «oggi è necessaria una riflessione seria e non demagogica, su quali possano essere ruolo e funzioni dell'insegnante di sostegno in situazioni così complesse». Concordo, ma sono convinto che sia giunta l'ora di passare dalla riflessione teorica alla proposta di una nuova dimensione operativa dell'insegnante di sostegno. E rilevo con disappunto che gli «orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione» presentati dal Ministro Berlinguer alla VII Commissione della Camera dei deputati in data 3 febbraio 1999, nonostante il loro impegno e valore programmatico, non definiscono chiaramente il ruolo e le funzioni future dell'insegnante di sostegno. Scrive Carnevaro che «la presenza di un bambino con handicap, in una classe è sempre problematica». Una situazione problematica è un insieme complesso di problemi urgenti che devono essere risolti. Ma una situazione problematica, com'è la presenza di un bambino con handicap in una classe, proprio per la sua «problematicità» unisce alla densità dei problemi, una lettura ed analisi dei dati difficile e complessa, che, se affrontata con superficialità e non riconosciuta «come proprio problema» da tutti gli insegnanti coinvolti, si concretizzerà in un problema indeterminato.

Ed ogni ipotesi di soluzione potrebbe apparire valida ed accettabile. Fino ad autorizzare e far ritenere valida una soluzione non-soluzione e far accettare l'indeterminatezza dei ruoli degli insegnanti e delle loro azioni. Il precipitare su questa china cristallizza la situazione problematica, che può degenerare in un «silenzio problematico» che è rifiuto della comunicazione, ma anche incapacità di rapportarsi alla problematicità della situazione e che troppo spesso coinvolge, a causa dell'assenza di un negoziatore nel gruppo istituzionale, qual è un Consiglio di classe, tutti i componenti del gruppo. È l'avvio del processo di marginalità, cioè d'espulsione, dell'alunno handicappato e quindi dell'insegnante di sostegno, dal «centro» attorno al quale si organizza l'attività formativa e didattica: la classe. In questo contesto l'insegnante di sostegno diventa oggetto di delega totale, estraneo in un collettivo e suo malgrado, tutt'altro che tutore. Questa è oggi, troppo spesso, la realtà dell'integrazione (già sento le grida scandalizzate dei «ma

SPAZIO

APERTO/1

Dov'è il sapere critico con la riforma Zecchino?

FRANCESCO ORIOLO SEVERINO ZANELLI*

Il ministro francese della Ricerca Scientifica, Claude Allègre, ha difeso su «Le Monde» l'identità culturale europea, contro il modello americano, sostenendo che i giovani europei devono dotarsi dei saperi critici necessari ad interpretare il mondo ed i suoi cambiamenti. In Germania, l'Assemblea generale del Gamm (Gesellschaft für Angewandte Mathematik und Mechanik) richiede che la formazione universitaria dell'ingegnere meccanico abbia una solida conoscenza scientifica di base che gli consenta di pianificare, progettare, produrre ed inventare nuovi prodotti. Il Commissario alla ricerca scientifica della Ue Philippe Busquin, mette giustamente al primo posto della sua politica il finanziamento della ricerca di base, riducendo le risorse a quella finalizzata a sostegno dello sviluppo dell'impresa. Nel nostro Paese, con l'obiettivo encomiabile di eliminare l'anomalia dei fuori corso e l'abbandono degli studi universitari da parte di circa il 65% degli immatricolati, si propone una riforma universitaria in cui crescano le conoscenze trasversali a scapito di una seria formazione tecnico-scientifica. In altre parole questa filosofia può essere sintetizzata con le affermazioni del sottosegretario Guerzoni (Il Sole 24 Ore, 19-11-99: «Contrapporre il profilo culturale al profilo professionale oggi è profondamente sbagliato, perché il lavoratore del futuro sarà un lavoratore della conoscenza»). Così si otterrà, come lavoratore della conoscenza, l'ingegnere tuttologo, al quale non sarà quindi richiesto di avere familiarità con il metodo scientifico galileiano di indagine e, in particolare, con la costruzione di modelli e la loro verifica, né di «sapere comprendere ed utilizzare strumenti matematici ed informatici adeguati».

Gli scopi educativi ed i saperi professionali saranno quelli di acquisire delle informazioni tecniche (presumibilmente) utili, senza porsi il problema di conoscerle criticamente ed infine, dopo qualche anno, avere un ingegnere con esperienza che utilizzi dette tecniche senza chiedersi se sono utili. Finisce così la tensione conoscitiva, finisce il sapere critico della nostra tradizione culturale. La formazione scientifica della professione dell'ingegnere, deve perciò basarsi su saperi critici: solo una formazione critica invecchia lentamente al mutare della struttura produttiva ed ha capacità di inventare nuovi prodotti, ottimizzare il processo e fare uscire l'Italia da una struttura industriale matura ed a bassa innovazione tecnologica. In altre parole, il nuovo ingegnere tuttologo è funzionale all'attuale struttura industriale italiana, le cui merci sono a bassa o media densità di R&S. Infatti la semplice utilizzazione del know-how esistente, finalizzato a razionalizzare i processi produttivi, non ci permette di competere con i Paesi più industrializzati, se non distruggendo lo stato sociale. Grazie all'opera di risanamento economico, operato dai Governi di centrosinistra, ora si può e si deve rilanciare la formazione universitaria, basata sul binomio inscindibile ricerca-didattica, con finanziamenti paragonabili a quelli dei Paesi del G7. La riforma proposta dal ministro Zecchino cambia completamente il paradigma dell'insegnamento: da una formazione scientifica di base estremamente rigorosa (simile alle richieste del Gamm per gli ingegneri meccanici tedeschi) si passa ad un empirismo metodologico. Solo un laureato con una solida preparazione tecnico-scientifica è in grado di auto-apprendere ed acquisire nuove professionalità con brevi corsi di studio tenuti fuori dall'Università, realizzando l'Educazione Permanente, vista come nuovo diritto alla formazione ed alla sperimentazione di nuove forme di regolamentazione del mercato del lavoro. Invece una riforma così concepita porta ad una riduzione delle capacità critiche nei giovani, a un appiattimento delle diversità culturali e produce omogeneità in linea con le richieste del mercato. Si pone in modo pressante il problema di diversificare l'offerta formativa, prevedendo all'interno della stessa classe, per studenti motivati e dotati, percorsi formativi più impegnativi ed atti a soddisfare le richieste culturali del Gamm ed a vincere le sfide evidenziate dal ministro Allègre e dal Commissario Busquin.

*Università di Pisa
Oriololo@ing.unipi.it
Zanelli@ing.unipi.it

INIZIATIVA COOP

Un parco progettato e adottato dagli scolari

Poco più di un anno fa era ancora uno spazio incolto e abbandonato. Poi ci hanno pensato la scuola elementare Lambruschini e la Coop Toscana Lazio e il nel popolare quartiere La Rosa di Livorno è nato il primo dei parchi progettati dai bambini nell'ambito del concorso «Da bambino farò un parco, da grande un mondo migliore». Si chiama «La rosa dei venti» e dopo l'inaugurazione si sta dimostrando un modello da seguire anche per quella che il concorso definiva come terza fase, ovvero l'adozione. «Il concorso partiva dal presupposto che erano gli stessi bambini a ideare con la loro fantasia lo spazio verde, Coop avrebbe messo a disposizione risorse e esperti, ma dopo l'apertura spetta ancora ai baby progettisti rendere vitale quel parco da loro stessi voluto e costruito» spiega Valeria Magrini del Centro di Educazione al Consumo Coop di Livorno. E così alla Rosa è stato. I bambini e le insegnanti della «Lambruschini» e della vicina scuola materna non si sono dimenticati il loro parco e le attività all'interno si sono moltiplicate così come le piante hanno messo le radici. «In dall'inizio era stato pensato dai bambini - conferma l'insegnante Morena Campani che si occupa della gestione - come un orto botanico inserito nel quartiere ed è così che la serra è diventata un laboratorio naturale e a fianco è nata una Biblioteca Verde». Per non parlare della lavorazione della ceramica volta a produrre mattonelle che indicano i nomi delle piante, l'utilizzo dell'informatica per elaborare i dati raccolti dai bambini in un programma di video-presentazione (esiste una pagina web www.larosa.livorno.org).

leggi curricolari e di concreto supporto per la classe, facendogli assumere la piena e istituzionalmente riconosciuta responsabilità del processo d'integrazione. Ma ciò è possibile solo se l'insegnante di sostegno assume in quelle classi la titolarità della disciplina per la quale è abilitato. Mi rendo conto che la mia è una proposta diversa e impegnativa sotto tutti i punti di vista, ma alla luce della mia personale esperienza è l'unica in grado di avviare concretamente l'integrazione all'interno della «corrente principale» dell'attività formativa e didattica della classe, di tutta la classe o di come con l'autonomia si vogliono organizzare i gruppi di alunni.

Certo per un insegnante specializzato, appartenente alle classi di concorso di lettere o scienze nella scuola media, non sarà possibile assumere in aggiunta al sostegno la titolarità di tutta la cattedra curricolare, ma solo di una parte di essa, ad esempio sostegno + storia e geografia, ma questo è un altro problema, che potremmo affrontare successivamente. La doppia titolarità dovrebbe essere estesa, con modalità e forme d'attuazione da sperimentare, a tutte le scuole di ogni ordine e grado impegnate nell'integrazione. Quanto proposto è, a mio giudizio, l'unica strada percorribile per far uscire l'integrazione dal limbo dell'indeterminatezza. Per quanto mi riguarda, cercherò di portare all'attenzione degli OO.CC. della mia scuola e di realizzare un Progetto d'integrazione congruente con quanto proposto.

*Scuola media statale
«F. Alziator - G. Dessi» Cagliari

