

## **PROGETTO TRASVERSALIA**

Antonella Gedda

*“Nessuno può appunto conoscere, padroneggiare o disporre della propria identità. Ognuno non può che esibirla, ossia esibire quell’unicità irripetibile che egli è, in quanto tale appare agli altri nel contesto attuale del suo esibirsi”*

*(A. Cavarero Tu che mi guardi, tu che mi racconti, Filosofia della narrazione, Feltrinelli gender 1997)*

Anno scolastico 2003-2004

## **RELAZIONE ESPLICATIVA**

Il progetto ha subito molte modifiche rispetto alla proposta iniziale. Il lavoro ha perso molto della sua valenza transdisciplinare con le altre discipline (storia dell'arte e italiano) Se la collaborazione con gli insegnanti delle discipline interessate si è andata via via sfilacciando, è subentrata la collaborazione con l'insegnante di diritto del ginnasio- linguistico. Il modello di lavoro si è andato ricostituendo intorno al progetto "Scuola della democrazia".

In questo modo le lezioni curriculari nel liceo diventavano un approfondimento dei laboratori pomeridiani in cui confluivano ragazzi del Ginnasio e del Liceo.

Una sorta di laboratorio didattico tra filosofia, storia, diritto.

Cosa è mancato perché il progetto giungesse a compimento?

Sicuramente un intervento degli esperti all'interno del Consiglio di Classe, ma anche quell'abitudine a progettare e a lavorare insieme molto rara nei Licei.

Ritengo che comunque un'iniziativa del genere non debba andare sprecata di fronte alla prima difficoltà. E' stato molto importante, ad esempio, che il collegio abbia preferito un progetto del genere da inserire nel P.O.F. anziché "Percorsi di Qualità" proposto dall'Università di Siena. Se non altro si evidenziava la volontà di non percorrere sentieri già molto esplorati. Avrei molto piacere che, in un prossimo futuro, l'IRRE proponesse lavori simili per la secondaria superiore.

Credo tuttavia che, stante la mentalità e l'esperienza degli insegnanti della secondaria, il percorso preferito sia quello disciplinare.

Partire dalla disciplina per giungere..... dove? Ad un'idea di sapere completo dove la narrazione del sapere trovi il modo per diventare ricerca sui saperi.

Per chiarire come si è strutturato il rapporto tra lezioni disciplinari di storia e filosofia e laboratori di scuola della democrazia rimando al programma qui di seguito.

Gli argomenti delle relazioni, tenute da docenti universitari, erano preparate precedentemente in gruppi di lavoro la cui partecipazione era su base volontaria.

I laboratori pomeridiani con gli alunni del ginnasio linguistico, del liceo classico e del liceo linguistico hanno avuto un'impronta didattica di tipo laboratoriale: l'eterogeneità del pubblico esigeva un lavoro talvolta più semplice e discorsivo.

L'impianto originario del progetto è stato solo in parte tradito: non una trasversalità curricolare, condivisa dall'intero consiglio di classe, ma una trasversalità tra curricolare ed extra- curricolare all'interno di un progetto di istituto.

## **PRESUPPOSTI TEORICI**

Contrariamente a chi crede che storia e filosofia appartengano a due mondi separati, scientificamente non comunicanti, la domanda che ci siamo posti è stata quanto sia possibile spiegare la storia presente, le problematiche dell'oggi, attraverso una lettura filosofica.

A partire dal XIX secolo si è fatto molto spesso ricorso all'idea di evoluzione, e a tutta una serie di concetti adiacenti, per descrivere o analizzare i differenti

cambiamenti verificatisi nelle società umane o all'interno delle pratiche o delle attività dell'uomo.

Questo perchè il modello biologico consentiva di avere un modello esplicativo che trasportato nella storia consentiva di prospettare un modello di società/storia in continua evoluzione.

Questo modello assai rassicurante consentiva di „vedere“ al di là delle generazioni un divenire senza fratture dolorose, senza rivoluzioni, senza periodi di stasi. Qualsiasi cosa, fino all'olocausto e l'olocausto stesso potevano essere “digeriti“ come quasi una malattia dell'infanzia.

Come dice lo stesso Foucault<sup>1</sup>“ *lo strutturalismo, e la ricerca storica consentano di abbandonare questa grande mitologia biologica della storia e della durata. Insieme, il primo definendo delle trasformazioni, e la seconda descrivendo due tipi di evento e due tipi di durata differenti, rendono possibile sia l'apparizione di discontinuità nella storia, sia l'emergere di trasformazioni regolari e costanti. Lo strutturalismo e la storia quale è praticata oggi si rivelano così degli strumenti teorici grazie ai quali, contro la vecchia idea della continuità, diventa possibile pensare realmente tanto la discontinuità degli eventi quanto la trasformazione della società.*“

Fatta nostra questa chiave di lettura abbiamo intrapreso il nostro lavoro.

## **MODALITÀ OPERATIVE**

Modulo della durata di circa sei mesi

Un'ora settimana nelle classi prima, seconda e terza Liceo Classico

Trasversalità filosofia e storia

## **PAROLE CHIAVE**

- DIRITTO
- RAGIONE
- LIBERTA'
- GIUSTIZIA
- RELIGIONE
- DIVERSITA'
- IDENTITA'
- CULTURA
- TERRORISMI

---

<sup>1</sup> M.Foucault, il discorso, la verità la storia, ibidem

## **PROBLEMI AFFRONTATI**

- **Globalizzazione e culture**
- **Quale rapporto tra terrorismo e religione**
- **Globalizzazione e tolleranza**
- **La tolleranza e ospitalità. Il trionfo e il superamento dell'idea illuminista**
- **I diritti e la loro attuazione**
- **Ragione, politica e costituzione Europea.**

Collegamenti con altri progetti:

### **SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA**

#### **I diritti dell'uomo: solo occidentali o validi per tutti?**

- a) La Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo;
- b) Le carte regionali di diritti e le relative Corti;
- c) L'ambigua espansione della Democrazia e della tutela dei diritti in anni recenti: apparenza o realtà? )

#### **Dall'economia oligarchica delle grandi famiglie ad un nuovo equilibrio tra competizione e solidarietà: imprese, intervento pubblico, cooperative e terzo settore:**

- a) Il mercato: necessità, opportunità, artificialità;
- b) Le tradizionali tendenze oligarchiche dell'economia italiana;
- c) Le ambiguità del neocorporativismo;
- d) Scelte Istituzionali, politiche e sociali per pluralizzare i soggetti, valorizzare la sussidiarietà, dotarsi di regole pubbliche fondate sulla responsabilità.

#### **3) La nuova Costituzione dell'Unione europea: quale aiuto per il cittadino?:**

- a) Le principali tappe della storia delle Comunità Europee e le istituzioni tradizionali;
- b) La Carta europea dei Diritti e il ruolo delle Corti di Strasburgo e di Lussemburgo
- c) I problemi attuali tra cooperazione rafforzata e allargamento, tra cooperazione tra Governi federalismo

## COME ABBIAMO LAVORATO

Un giorno alla settimana, nelle tre classi del Liceo, abbiamo affrontato le problematiche emerse dalla riflessione posta dal problema terrorismo. L'argomento ci ha dato modo di riflettere sulle condizioni che hanno determinato l'incancrenirsi di un problema (rapporti tra i mondi del fondamentalismo e la società laica) e le risposte date.

## OBIETTIVI DEL PERCORSO

- Contestualizzare eventi drammatici in un contesto culturale ed economico
- Storicizzare gli eventi
- Utilizzare termini filosofici come Ragione, Diritto, Libertà in un contesto storico
- Collegare eventi storici del presente al passato

Ci siamo pertanto collegati al modulo presentato nell'ipotesi di partenza mantenendo gli stessi contenuti disciplinari, attuando però percorsi transdisciplinari di diverso tipo.

## MODULO 1

### DALLA NARRATIVITA' ALLA COMPLESSITA'

UNITA' 1	UNITA' 2
<b>IL TEMPO NARRATO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisi del problema</li><li>• Che cosa intendiamo comunemente con questo termine.</li><li>• Brainstorming sul tema</li><li>• Ricerca rispetto al concetto di tempo in autori come Bergson, Heidegger, Freud, Sartre</li></ul>	<b>IL TEMPO VISSUTO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Che cosa è la storia</li><li>• Brainstorming sul tema</li><li>• Ricerca rispetto al concetto di storia come espressione di civiltà/frattura/continuità in autori contemporanei (Nietzsche, Simone Weil, Hannah Arendt, T.W. Adorno, J. Habermas)</li><li>• Ricerca rispetto alla tematica affrontata in letteratura</li><li>• Individualizzazione di alcune sottotematiche:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Storia/società</li><li>b) Storia/politica</li><li>c) Storia/giustizia</li></ul></li></ul>

Le domande iniziali sono state le seguenti

- Cosa può aver causato l'11 settembre?
- Quale la realtà economica dei paesi interessati?
- Quale cultura politica?
- E' realmente uno scontro di culture?
- Influisce solo la fede religiosa o è solo un pretesto?

- Il terrorismo è solo di matrice religiosa e islamica?
- Quanti tipi di terrorismo conosciamo?
- Che cosa è terrorismo?

Molte di queste domande sono dichiaratamente banali e, al di là della risposta hanno avuto il compito di far entrare gli alunni nella dimensione critica rispetto alla lettura del giornale. Per come è raccontato l'evento è già un'interpretazione.

Quindi i commenti, le opinioni, spesso opposte hanno offerto la possibilità di indagare i contenuti.

L'azione didattica si sviluppa con un continuo rimando tra alcuni eventi del presente e /o del passato (azioni terroristiche in Palestina, processi a stragi italiane, eventi con riferimento allo sterminio degli ebrei, azioni di guerra) e loro interpretazione.

## **IPOTESI DI PARTENZA**

Il discorso parte dalla triade Kantiana morale, diritto politica, per riflettere e dare un significato a questi termini che hanno assunto valenza diversa nelle varie epoche storiche.

La scommessa è stata quella di andare oltre il rapporto filosofia/storia.

Con un'affermazione divenuta famosa, Aristotele spiegò che, se la filosofia studia i principi universali e la storia degli eventi unici e irripetibili, la poesia è attività teoretica e più elevata della storia.

La sua affermazione si basa sul genere poetico della tragedia. Per Aristotele ogni tragedia mostra la fondamentale aspirazione a comprendere i sentimenti e i conflitti interiori dei protagonisti. Poiché la tragedia cerca di dare un senso razionale e universale al fascio di emozioni che dominano l'esistenza umana, percorre un sentiero parallelo alla filosofia.

Non è così per la storia, proprio perché la sua riflessione non ruota intorno a principi universali e quindi rimane impenetrabile alla filosofia. E' solo a partire dalla metà del XVIII secolo che si pongono le basi per ripensare la storia in base a concetti come ragione e diritto. In questo secolo la rottura con il passato pose le basi di un nuovo modo di ripensare l'uomo

(Ma è con l'editto di Nantes o per lo meno che i semi dell'idea di tolleranza religiosa; quel 1595 segna lo spartiacque tra un'idea di religione confessionale e una pratica religiosa di tipo laico.)

Kant, nonostante le sue inclinazioni conservatrici, ammirò lo spirito rivoluzionario che aveva dato un senso di indipendenza rispetto all'autorità presente e passata. A Kant e a molti altri filosofi illuministi fu subito chiaro che l'autoaffermazione della ragione ha un impatto storico, perché solo la ragione è in grado di indicare come trasformare il presente in un futuro migliore. La prospettiva kantiana appare superata perché la ragione non è insita nell'uomo in quanto tale. Le azioni umane non sono dettate solo dalla ragione, ma sono determinate da una molteplicità di fattori (economici, culturali, irrazionali, religiosi), su cui cercheremo di indagare; ma è proprio per questo che è storicamente opportuno credere che non vi sia nulla di più

filosofico della storia. Ciò ci porta a sostenere che la vera libertà inizia con la consapevolezza che le scelte personali si formano in continua tensione con le forze circostanti.

La libertà è proporzionale alla nostra capacità di gestire queste forze, questi pensieri, queste emozioni.

Forze che determinano atti violenti come guerra e terrorismo e che sembrano incapsulare la nostra esistenza in una spirale perversa di violenza e rassegnazione.

Il ragionamento sul terrore/terrorismo non è stato scelto per un banale riferimento a fatti di cronaca pur molto gravi. E' un ragionamento che vuole proporre agli studenti una lettura su un Novecento foriero di terrore e di terrorismi non sempre eversivi perché fuori dal potere costituito. Penso, ad esempio, ai totalitarismi, allo sterminio ebraico, all'antisemitismo strisciante, ai genocidi, al concetto di razza.

## **CRITERI INTERPRETATIVI ADOTTATI**

Sono state scelte tre tesi interpretative a supporto del nostro percorso.

Tre filosofi del novecento a supporto del nostro percorso; percorso per altro collegato all'alto progetto provinciale "Scuola della Democrazia".

Le tesi sono quelle di Hannah Arendt, Jurgen Habermas, Jacques Derrida.

La tesi di Arendt è che mentre la tirannia favorisce l'assenza di leggi, i due regimi totalitari della prima metà del XX secolo, il nazismo e lo stalinismo, consono stati privi di leggi, ma hanno imposto la legge come un dato inesorabile: ecco perché le leggi sulla superiorità delle razze sono state concepite in chiave biologica come leggi naturali e il principio della lotta di classe è stato presentato come una necessità storica. Secondo l'interpretazione di Arendt il totalitarismo costituisce un pericolo moderno specificamente *moderno*, che unisce una coercizione inedita e serializzata a un'ideologia secolare totalizzante. Il <terrore totale> praticato nei campi di sterminio e nei gulag non è tanto il mezzo quanto <l'essenza del governo totalitario>. L'essenza del terrore non consiste nell'eliminazione in serie di tutti i coloro i quali vengono percepiti come diversi, ma nello sradicamento della differenza *nelle* persone, nell'annientamento della loro individualità e capacità di azione autonoma.

L'essenza del totalitarismo, secondo Arendt, non miete vittime solo tra i "vinti" dei campi di sterminio ma anche tra i carnefici. Il caso Eichmann ne è un esempio.<sup>2</sup>

Senza dubbio la ferma convinzione di Arendt che la filosofia debba prendersi cura e proteggere lo spazio politico- ricavato dalla partecipazione popolare, dalla diversità umana e dall'eguaglianza- riflette l'urgenza di una risposta personale al terrore totale. Habermas ha ricordato più volte il profondo stato di choc nel quale si trovò al processo di Norimberga. Intorno agli anni ottanta si schierò con decisione contro quella corrente revisionista che tentava di paragonare lo sterminio nazista alle purghe staliniane.

In quell'occasione Habermas rappresentò la voce più autorevole contro la normalizzazione del passato tedesco e in difesa dell'assoluta necessità che la

---

<sup>2</sup> Hannah Arendt, La banalità del male

Germania aprisse un confronto con la parte meno nobile del suo passato. Per Habermas, così come la colpa non è solo individuale, la responsabilità non è limitata alla sfera delle scelte personali. Su questo punto i tre da noi scelti si trovano d'accordo in quanto filosofi del post- Olocausto.

Derrida fu espulso dal liceo in cui studiava (in Algeria) nel 1942, perché vittima delle leggi razziali in Francia e nelle sue colonie. Dalla sua opera emerge il rapporto conflittuale tra giudaismo, cristianesimo, islamismo, conflitto che si colloca tra Europa e Africa. La prospettiva deriddiana aggiunge una dimensione totalmente nuova al concetto di critica sociale. Come già abbiamo visto in Habermas, anche per Derrida la colpa e la responsabilità per gli orrori del XX secolo non possono limitarsi a coloro che ne sono stati coinvolti direttamente. Secondo Arendt, Habermas e Derrida l'oggetto principale della filosofia sono le leggi e le istituzioni umane, e la maniera in cui si evolvono nel tempo.

## AZIONI DIDATTICHE

- Lettura di articoli giornalistici (tale lettura come ripeto è servita come input per iniziare la riflessione e la discussione . ad esempio per “raccontare” gli effetti di una scellerata globalizzazione economica, abbiamo scelto alcuni tra i bellissimi articoli di Ettore Mo, sul Corriere della Sera)
- Lettura e commento dei testi scelti <sup>3</sup>
- Lettura e commento di alcuni articoli tratti da mensile DIARIO, numero 1 anno III, in occasione della pubblicazione su Internet della foto scattata da un aereo americano al campo di sterminio di Auschwitz.
- Partecipazione alla giornata della memoria organizzata dalla Regione Toscana l'8 marzo
- Conferenze del progetto “Scuola della Democrazia”
- Visione di film riguardanti i regimi di terrore e i terrorismi.
- Riflessioni scritte inserite in una sorta di LABORATORIO DELLA FILOSOFIA. (gli studenti, dato un tema, ricercano le modalità di sviluppo alla luce delle diverse tesi interpretative. L'insegnante mette a disposizione i materiali che vengono scelti liberamente)

## MODALITA' DI ATTUAZIONE

Argomento: quale rapporto tra Globalizzazione e Tolleranza (SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA)

Vengono consegnate circa una settimana prima , le fotocopie riguardanti questa tematica, tratte dai testi sopra citati.

---

<sup>3</sup> G. Borradori, *Filosofia del terrore, dialoghi con J Habermas e J. Deridda*, ed. Laterza, Roma 2003,  
H. Arendt, *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli ed.  
H. Arendt, *La banalità del male* Feltrinelli ed.

I ragazzi sono invitati , oltre che a leggerle, a prendere appunti e a trovare possibili collegamenti.

Il giorno stabilito, avviene la discussione collettiva, la lettura su alcuni punti non chiari, l'elaborazione collettiva di una posizione comune.

La verifica è costituita dalla prova scritta di tipo laboratoriale.

## ESEMPIO n°1 DI LEZIONE PROPOSTA CLASSE III, II, I LICEO CLASSICO (SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA)

### Proposta che verte intorno al concetto di terrorismo

Ore impiegate 15 per ogni classe (modulo di tipo transdisciplinare, modulato a diversi livelli di approfondimento)

#### Fase 1

- Lettura di articoli di giornale sull'attentato alla caserma dei Carabinieri a Nassirja in Novembre.
- Discussione (gli alunni hanno organizzato un sit-in)

#### Fase 2

- Lettura delle fotocopie assegnate (segue un esempio)<sup>4</sup>

“Giovanna Borradori intervista Habermas: *Se è vero che l'Occidente nei suoi rapporti con altre culture deve sviluppare una maggior sensibilità ed autocritica, che cosa dovrebbe fare in concreto per muoversi in questa direzione? Filosoficamente lei ha teorizzato la necessità di affermare il potenziale emancipativi della comunicazione quotidiana: ovvero ha stabilito l'interdipendenza tra la possibilità di tradurre, tra culture e punti di vista diversi, e la ricerca di un linguaggio comune. Che cosa intende con queste espressioni?*

J. H. .... Certo, anche noi che viviamo all'interno delle società pacifiche e prospere dei paesi dell'OCSE, abbiamo una violenza strutturale a cui siamo in un certo senso assuefatti, una scandalosa disuguaglianza sociale, un'umiliante discriminazione, e non da ultimo varie forme di impoverimento ed emarginazione. Proprio perché le nostre relazioni sociali sono pervase di violenza, agire strategico e manipolazione, non dovremmo ignorare altri due fatti. Da una parte, la prassi della nostra convivenza quotidiana poggia su un solido zoccolo costituito da convinzioni comuni di fondo, ovvietà culturali e aspettative reciproche. Qui il coordinamento delle azioni avviene attraverso giochi linguistici abituali e pretese di validità presentate vicendevolmente (e almeno implicitamente riconosciute) nello spazio pubblico di ragioni più o meno buone. D'altra parte i conflitti che nascono da disturbi nella comunicazione, malintesi e incomprensioni, insincerità e inganni, finiscono dallo psicoterapeuta o in tribunale se solo le conseguenze sono abbastanza dolorose. La spirale della violenza inizia con una spirale di disturbi comunicativi.....Nelle relazioni interculturali il diritto, nel migliore dei casi, fornisce la cornice istituzionale per tentativi formali di comprensione.... Questi incontri formali, per quanto importante sia il discorso interculturale a diversi livelli su questioni controverse come l'interpretazione dei diritti umani, non sono in grado da soli di spezzare la spirale della formazione di stereotipi. La via che conduce alla formazione di una mentalità più aperta passa piuttosto attraverso una liberalizzazione dei rapporti, una riduzione oggettiva delle pressioni e delle paure.....”

---

<sup>4</sup> A cura di G. Borradori "Filosofia del Terrore, dialoghi con J. Habermas e J. Deridda, Editori Laterza, 2003, pp44-63

### **Fase 3**

Dopo la lettura di questo brano (solo parzialmente riportato), abbiamo proceduto all'analisi del testo, in un primo momento liberamente, su quello che i ragazzi hanno capito, intuito, o che hanno trovato simile al proprio pensiero.

In un momento successivo abbiamo ricercato le parole chiave:

- globalizzazione,
- cultura,
- occidente,
- oriente,
- violenza,
- diritto,
- mentalità
- ed ancora illuminismo,
- cosmopolitismo,
- comunicazione

e le abbiamo caricate di significato. Gli alunni hanno riflettuto in particolare sui seguenti punti:

- conoscenza e analisi degli stereotipi che determinano la relazione con gli altri
- Definizione del termine “agire comunicativo”
- Importanza del diritto nelle relazioni interculturali e suoi limiti
- Riflessione rispetto ai processi storici nel formarsi della mentalità
- Che cosa significa essere illuministi ne XXI secolo
- Quale valore dare al termine cosmopolitismo

Abbiamo enucleato dal riflettere quotidiano quegli stereotipi che ci condizionano nell'agire cercando di superare la banalità.

In terza, dove il lavoro è risultato molto più approfondito, gli alunni hanno potuto dare un significato reale al termine illuminismo.

### **VERIFICA**

La verifica finale si è svolta sul commento di un articolo di giornale scelto dall'alunno sulla base delle conoscenze acquisite.

## **ESEMPIO n°2 DI LEZIONE PROPOSTA CLASSE III, II, I LICEO CLASSICO**

### **Proposta che verte intorno al concetto di globalizzazione**

**Ore impiegate 9 per ogni classe (modulo di tipo transdisciplinare, modulato a diversi livelli di approfondimento) (SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA)**

#### **Fase 1**

Che cosa è la globalizzazione?

Discussione in classe che verte sui seguenti punti:

- Nel sentire comune la globalizzazione può apparire come qualcosa di negativo. Ad esempio il ruolo delle multinazionali e in particolare la multinazionale che ha posto il suo brevetto su un seme di grano, tipico dell'India, rivendendolo agli stessi indiani a prezzi esorbitanti
- Globalizzazione significa anche, ad esempio, che tutti i popoli e soprattutto tutti i governi, si pongano il problema dei diritti umani.
- Quale valore dare ai diritti umani? Un'imposizione da parte dell'occidente? Possono la Corea, l'Urss, l'Arabia Saudita, l'Iraq e così via non praticare una politica per l'affermazione dei diritti umani?
- Quale rapporto tra diritti umani ed economia?

#### **Fase 2**

- Lettura di giornali
- Casi particolari (ad esempio Amina)
- Proposta di sottoscrizione di appelli delle associazioni umanitarie
- Proposta di raccolta di fondi

#### **Fase 3**

Analisi di un brano tratto da un testo dell'economista J. E. Stiglitz<sup>5</sup>

*“Se un paese non raggiunge determinati livelli minimi, l’FMI sospende gli aiuti e, di solito le altre istituzioni seguono a ruota. È comprensibile che la Banca mondiale e l’FMI non concedano prestiti ai paesi che non presentano un quadro macroeconomico soddisfacente. Se un paese ha un deficit di un bilancio grave e l’inflazione alle stelle, esiste il rischio che il denaro non venga speso bene. I governi che si dimostrano incapaci di gestire l’economia generale del loro paese di solito non fanno buon uso degli aiuti internazionali. Ma se gli indicatori macroeconomici – inflazione e crescita – sono solidi, come erano in Etiopia, di sicuro la situazione macroeconomica doveva essere favorevole. Non soltanto l’Etiopia presentava un quadro solido, ma la Banca mondiale aveva raccolto prove concrete delle competenze del governo e dell’impegno di quest’ultimo nei confronti dei poveri. L’Etiopia aveva studiato una strategia di sviluppo agricolo, concentrando l’attenzione sui poveri e, in particolare, su quell’85 % della popolazione che dipende dal settore rurale. Il governo aveva*

---

<sup>5</sup> J.E.Stiglitz, La globalizzazione e i suoi oppositori, Einaudi, Torino, 2002 pp 27-28

*ridotto drasticamente le spese militari- un fatto notevole per un governo che era salito al potere con le armi – perché sapeva che i fondi spesi per gli armamenti erano risorse sottratte alla lotta contro la povertà. Di sicuro, un governo come questo avrebbe dovuto ricevere tutto l'appoggio della comunità internazionale, ma l' FMI aveva sospeso il programma con l'Etiopia malgrado i buoni risultati macroeconomici, dicendo si preoccupato del deficit di bilancio del paese. Le entrate del governo etiope provenivano da due fonti: le imposte e gli aiuti internazionali. Il bilancio di uno stato è in pareggio quando le uscite non superano le entrate. Come molti altri paesi in via di sviluppo, l'Etiopia traeva la maggior parte delle sue entrate dagli aiuti internazionali e l' FMI temeva che se questi fossero interrotti, il paese si sarebbe trovato nei guai. Pertanto, argomentò che la situazione di bilancio etiope poteva essere considerata solida soltanto se il paese avesse limitato le spese al gettito fiscale. L'ovvia contraddizione nella logica dell'FMI è che allora nessun paese povero potrà mai spendere il denaro che riceve con gli aiuti: se l'Etiopia, per esempio, riceve dalla Svezia dei fondi per costruire scuole, secondo questa logica dovrebbe invece destinarli alle riserve.....”*

Non è facile entrare nel linguaggio e nella mentalità degli economisti.

Tuttavia il discorso segue una logica ferrea , quella della critica serrata al sistema occidentale nei suoi rapporti con il terzo mondo.

Interrogativi emersi

- Quale rapporto tra fondo monetario e paesi in via di sviluppo?
- Possiamo pensare alla decolonizzazione solo in termini politici o dobbiamo invece sostenere che ad una colonizzazione politico- economica se ne è sostituita una solo economica?
- Quale responsabilità hanno i governanti di questi paesi nel permanere del sottosviluppo?
- Il fondo monetario e l'occidente tutto vogliono veramente uno sviluppo economico- sociale- politico e istituzionale dei paesi poveri?

## **VERIFICA**

La verifica è di tipo laboratoriale.

## **ESEMPIO n°3 DI LEZIONE PROPOSTA CLASSE III, II, I LICEO CLASSICO**

### **Proposta che verte intorno al concetto di terrore**

**Ore impiegate 9 per ogni classe (modulo di tipo transdisciplinare, modulato a diversi livelli di approfondimento) più 10 ore di modulo disciplinare in terza**

#### **Fase 1**

Letture dell'articolo di Marcello Pezzetti, a cui poi è seguito l'articolo di Enrico Deraglio "L'Incubazione" pubblicati sul numero di gennaio del mensile Diario

Dall'articolo di Pezzetti

"La redazione di Diario stava confezionando il suo quarto numero speciale dedicato alla Memoria, quando sabato 17 gennaio su Internet è apparsa una fotografia che ci ha convinto a cambiare il nostro impaginato. La fotografia mostra il campo di Auschwitz-Birkenau come appariva dall'alto a uno sconosciuto pilota ricognitore inglese della R.A.F. (Royal Air Force) alle 11 di mattina di un limpido mercoledì 23 agosto 1944. In alto a sinistra dello scatto compare una colonna di fumo. Ingrandimenti resi possibili dalle moderne tecnologie mostrano moltissimi altri particolari, tra cui una fila di prigionieri in mezzo alle baracche. La "memoria" – di questo stiamo parlando: della sua importanza – ci permette ora, con la più grande emozione, di poter dire qualcosa su quel giorno: in quel fumo sono riconoscibili i nomi stessi degli uccisi. Marcello Pezzetti, che da trenta anni studia lo sterminio attuato ad Auschwitz, ci ha mandato queste sue prime riflessioni. "Quando mi recai per la prima volta a lavorare negli archivi del Museo statale di Auschwitz, agli inizi degli anni Settanta, mi imbattei in tre immagini sconvolgenti (scattate dai Sonderkommando – i prigionieri ebrei addetti alla gestione delle camere a gas – e fatte uscire dal campo perché il mondo sapesse). In una si vedeva un gruppo di donne, nude, uscire di corsa da un boschetto adiacente al Crematorio V di Birkenau, sicuramente sotto pressione di guardie delle SS; nelle altre due, agghiaccianti, si distinguevano delle persone intente a bruciare dei cadaveri in una grande fossa comune, di fianco allo stesso crematorio, da cui si sprigionava una gran massa di fumo. Immediatamente risultava chiaro che la popolazione sapesse, ausi nei dettagli, quello che stava avvenendo; ma, ancor di più, che gli Alleati, avendo fotografato a più riprese dall'alto tutto il complesso del campo, non potessero essere all'oscuro dello sterminio ebraico.

Nel corso degli anni ho esaminato tutto il notevole materiale alleato, prevalentemente americano. Auschwitz, infatti, è stato fotografato innumerevoli volte a partire dal 14 aprile 1944. Ma solo alcuni giorni fa, quando ho avuto sotto gli occhi *quella* foto scattata dalla R.A.F., sono rimasto senza fiato, di fronte al cuore della tragedia e all'affronto nei confronti della storia dell'umanità. Quel fumo presente nelle immagini scattate, paradossalmente, da uomini del Sonderkommando era lì, davanti ai miei occhi increduli, nitido e comprensibilissimo anche se visto da diverse migliaia di metri di altezza.

Provo ad analizzare il significato di quella fotografia. Si tratta di una vista d'insieme del campo di Birkenau estremamente chiara, come del resto lo sono circa trenta immagini aeree americane, ma differentemente da queste, con un elemento sconvolgente: la presenza di fumo nei pressi del Crematorio V.

Il 23 agosto del 1944, alle 11 di mattina funzionavano a Birkenau ben cinque installazioni di messa a morte: i Crematori II e III, dotati ognuno di una camera a gas sotterranea gigantesca perché in essa venivano ammassati dai 1.500 ai 1.700 ebrei per essere uccisi col gas Zyklon-B (acido cianidrico) durante ogni "Sonderbehandlung" ("Trattamento speciale", eufemismo nazista) e, a livello del suolo, fornite di una serie impressionante di forni crematori; i Crematori IV e V, dotati ognuno di tre camere a gas, a livello del suolo, più ridotte, capaci di uccidere circa 1000 persone per volta, con annessa una serie di forni crematori.

La lettura degli articoli risulta impressionante.

I problemi e gli interrogativi sono molti e toccanti.

- L'Occidente sapeva ed ha taciuto, perché ?
- Quali responsabilità
- Perché l'Europa ha covato il male, l'antisemitismo ? cfr H. Arendt
- Perché l'America ha taciuto
- Si è creduto ai "Protocolli dei savi di Sion" o ha fatto comodo crederci?
- L'antisemitismo non annida solo nella destra reazionaria, anche la sinistra è portatrice di questo malessere. E' possibile trovare un antidoto culturale.
- Il male non ha insegnato niente. Dopo i campi di sterminio, dopo i gulag, ecco Pol-Pot, ecco il Cile, l'Algeria, la Cecenia, l'Iraq.....
- Riflessione sui genocidi

## **VERIFICA**

La verifica è laboratoriale e disciplinare.

## MODELLO DI ESPLICITAZIONE DEL PERCORSO CLASSE II LICEO CLASSICO

### PROPOSTA DISCIPLINARE COLLEGATA AL MODULO

TRANSDISCIPLINARE riguardante la presentazione del testo di Diderot.

*(Supplemento al viaggio di Bouganville)*

FINALITA' : Riflessione sul concetto di cultura, tolleranza, civiltà

#### **Ore Impiegate 4**

Abbiamo scelto il cap. V del testo in cui A e B, i due personaggi di Diderot, dialogano confrontando i costumi di un 'immaginata isola di Tahiti con i costumi dei francesi del '700.

Riportiamo alcune parti giudicate da loro più interessanti:

A. *Che cosa intendete per costumi?*  
B. *Una generale sottomissione alle leggi, buone o cattive e una condotta conseguente. Se le leggi sono buone, i costumi sono buoni; se le leggi sono cattive, i costumi sono cattivi; se le leggi, buone o cattive non sono rispettate- la peggiore condizione per una società- non vi sono per niente dei costumi. Ora come volete che siano osservate delle leggi che sono contraddittorie? Ripercorrete la storia dei secoli e delle nazioni, antiche e moderne e troverete gli uomini assoggettati a tre codici: il codice naturale, il codice civile e il codice religioso; e costretti dunque a infrangerli continuamente, poiché essi non sono mai andati d'accordo tra loro.....*

A. *E il pudore?*

B. *Ma voi mi impegnate in un corso di morale erotica. L'uomo non vuol essere né turbato né distratto nelle sue gioie. Quelle amoroze sono seguite da un languore che lo abbandonerebbe alla mercè del suo nemico. Ecco la vera natura del pudore: il resto è istituzione..... Appena la donna diventò proprietà dell'uomo e il piacere furtivo fu considerato peccaminoso, si videro nascere i termini pudore, modestia, decenza. Virtù e vizi immaginari: in una parola, barriere poste tra i due sessi per impedire l'invito reciproco alla violazione di leggi loro imposte.....*

*B.Parleremo contro le leggi insensate finchè non saranno riformate. Nell'attesa ci sottoporremo ad esse. Chi infrange per iniziativa personale una legge cattiva, autorizza tutti gli altri ad infrangere le buone. Vi sono minori inconvenienti ad essere pazzo coi pazzi che savio da solo. Diciamo a noi stessi, proclamiamo senza sosta, che hanno applicato la vergogna, il castigo e l'ignominia ad azioni di per sé innocenti, ma non*

*commettiamole, perché la vergogna il castigo e l'ignominia sono i mali peggiori. Imitiamo il buon cappellano: monaco in francia, selvaggio a Tahiti*

*A. Prendere l'abito del paese in cui si va e conservare quello del paese in cui si è.*

Dopo la lettura del brano la discussione si è incentrata sui seguenti punti:

- La sottomissione generale alle leggi, siano esse buone o cattive
- La necessità di infrangere i codici perché spesso in contrasto tra loro
- La creazione di regole che vanno contro la natura (ad esempio nei rapporti uomo/donna)
- Tale creazione di regole è responsabile della disuguaglianza tra uomo e donna
- L'insistenza che D. pone nel notare che nella società di Orù, non vi è divieto di unione tra fratello e sorella. Ne segue una riflessione sul relativismo culturale riguardante i comportamenti sessuali, il concetto di famiglia, i rapporti uomo- donna in generale

Dopo la lettura e approfondimento di parte del cap. IV gli alunni sono arrivati a sintetizzare così il pensiero di Diderot:

Il Nostro non vuole assolutamente proporre il mito del “ buon selvaggio”. Tutt'altro. Egli vede nella regola e nella legge il fondamento della società. Ogni società ha regole diverse e tali regole vanno rispettate. Tuttavia l'atteggiamento dell'individuo sarà di tolleranza e accettazione delle regole non proprie.

## **VERIFICA**

La verifica svolta risulta essere di tipo laboratoriale.

## MODELLO DI ESPLICITAZIONE DEL PERCORSO CLASSE I LICEO CLASSICO

PROPOSTA DISCIPLINARE COLLEGATA AL MODULO  
TRANSDISCIPLINARE riguardante un brano di Aristotele tratto dalla Grande etica ,  
I (A) 1194b- 1195 a-b

*“Delle cose giuste alcune lo sono per natura, altre per legge. Però non bisogna intendere < il naturale > nel senso di ciò che non puoi mutare; infatti anche le cose che sono per natura ammettono il mutamento. Intendo, per esempio, se tutti fossimo soliti sempre gettare con la mano sinistra, diventeremo ambidestri; eppure quella mano rimarrà per natura sinistra; e la destra non cesserà di essere la migliore della sinistra, anche se sappiamo fare con la sinistra ciò che si fa con la destra. Né, per il fatto che le cose mutano , ne consegue il fatto che esse siano per natura quello che sono ; bensì, se per molto, e la maggior parte, del tempo quella che è sinistra rimane sinistra e quella che è destra rimane destra, ciò è così per natura. Parimenti avviene delle cose giuste per natura : se esse mutano per l’uso che ne facciamo, non si deve supporre che non vi sia giustizia per natura, bensì essa esiste. Ciò infatti persista per la maggior parte del tempo, è evidentemente giusto per natura. Ciò che invece poniamo e stabiliamo noi, questo è pure giusto, e lo chiamiamo giusto secondo la legge. La giustizia naturale è, dunque, superiore a quella legale. Ma ciò che noi ricerchiamo è il giusto politico. E il giusto politico è secondo la legge, non per natura. L’ingiusto e l’ingiustizia possono così sembrare essere la stessa cosa, ma non lo sono; ad esempio è ingiusto derubare un deposito, invece l’ingiustizia è aver già compiuto qual cosa che è ingiusto. Similmente il giusto è la giusta condotta non è la stessa cosa: il giusto è infatti determinato dalla legge, la giusta condotta consiste invece nel fare le cose giuste. Quando dunque vi è il giusto e quando no? In generale quando si agisce secondo proponimento e volontariamente ( e ciò che si intende per volontariamente, lo abbiamo detto sopra ), e quando si agisce conoscendo la persona, i mezzi e il fine allora si può agire giustamente. Nello stesso modo e similmente l’ingiusto dovrà essere consapevole della persona, del mezzo e del fine. Quando invece, senza conoscere nessuna di queste cose, qualcuno abbia compiuto qualcosa di ingiusto, egli non è ingiusto ma sfortunato. Se infatti un uomo ha ucciso il proprio padre credendo di uccidere un nemico, egli compì qualcosa di ingiusto, però ha un comportamento ingiusto verso nessuno, bensì è sfortunato. Poiché dunque la possibilità che chi commette azioni ingiuste non abbia condotta ingiusta risiede nell’essere ignorante di quel che si disse poco sopra, cioè quando non si sa né che si danneggia né con che cosa né a qual fine, dobbiamo tuttavia definire anche l’ignoranza, e dire come dev’essere sorta l’ignoranza per non avere ingiusto comportamento verso chi si danneggia. E la definizione sia dunque la seguente. Quando l’ignoranza è causa del suo compiere qualcosa, egli non compie ciò volontariamente e quindi non ha comportamento ingiusto; quando invece egli stesso sia la causa dell’ignoranza, ed egli compia qualcosa conformemente all’ignoranza di*

*cui egli stesso è la causa, costui è colpevole di ingiustizia, e sarà, a buon diritto chiamato ingiusto”*

In seguito alla lettura le considerazioni emerse riguardano:

- Che cosa Aristotele intende con il termine naturale
- Quale rapporto si configura tra i termini naturale, giustizia/ingiustizia, ignoranza
- Quale rapporto tra vivere giustamente e felicità

Il problema che Aristotele pone è se colui che non è giusto può essere a sua volta felice. Il dibattito è quanto mai attuale. Lo ritroviamo riproposto anche in H. Arendt, lo ritroviamo in tutta la sua complessità nella realtà politica.

Da cui emerge:

- Quale rapporto tra scelta etica e felicità?
- Quale rapporto tra scelta etica e religione?
- E' così difficile compiere scelte etiche autonome o è fondamentale la speranza in un premio o la paura di una condanna, entrambi eterni?

## **VERIFICA**

La verifica svolta risulta essere di tipo laboratoriale.