



1°
Ottobre

l'Altrascuola

quadrimestrale dell'associazione culturale e professionale *l'Altrascuola* - anno 1 - numero 1 –
ottobre 2000 - lire settemila

In questo primo numero:

La scienza raccontata dai media: un delitto con molti complici. Conversazione con Viviano Domenici direttore della pagina scientifica del "Corriere della Sera"

Nando dalla Chiesa: vincere la dispersione scolastica è possibile - Prendere in mano il nostro destino, scuola per scuola - Conversazione con Stefano d'Errico, segretario nazionale dell'Unicobas Scuola - Insegnamento nelle scuole carcerarie: dibattito a due voci, Francesco De Ficchy della redazione e Guido Bianchi, dirigente scolastico Istituto Comprensivo di via Anco Marzio 9 a Milano (CTP carcere di S.Vittore e Istituto Beccaria) Matteo De Cesare, Maurizio del Grippo, Stefano Lonza – quotidianità e passione didattica - Luisa Meldolesi: Milano, Cannes, Locarno, Venezia. Un 2000 iraniano sotto il segno di un cinema femminile

Per un'altra scuola

di Davide Rossi

“Le persone in generale oggi sanno riconoscere meno di dieci piante, ma oltre mille marchi di prodotti.” Potremmo aggiungere che probabilmente hanno difficoltà anche ad enumerare una decina di scrittori o di scienziati di tutti i tempi. Questo triste impoverimento dell’uomo è secondo la rivista canadese *Adbusters* (luglio 2000) tra le cause decisive nel facilitare il manifestarsi di stati di

depressione. Gli stimati psicologi, legati alla associazione statunitense di categoria, insistono nel ritenere “la commercializzazione della vita” e “il capitalismo consumistico” tra le cause determinanti di questa deriva. Ridotti ad essere quel che abbiamo e non quel che siamo, il vuoto facilmente si espande dentro di noi. Lo storico Jaques Le Goff, al contrario di quanti reputano questa la più bella stagione dell’umanità, dimenticandosi che fuori dall’occidente quattro abitanti su cinque del pianeta pagano il nostro benessere con difficoltà e privazioni, in una bella intervista rilasciata a maggio a *Le Monde de l’education* inizia le sue riflessioni spiegando: “Gli economisti coltivano pregiudizi colossali eppure godono di un credito sconfinato presso i potenti. Credo che il loro regno sarà ricordato come uno dei momenti peggiori della nostra epoca.”

In questo mondo complesso e in questa Italia giubilare che ride sempre beata grazie al tubo catodico, senza sapere perché, un fronte di resistenza è rappresentato dagli insegnanti. Nella scuola, il 2000 passerà alla storia per le riforme forzate e non partecipate, per il nuovo ampliarsi del sindacalismo di base, per l’autonomia che inizia senza certezze, ma con molti nebulosi presagi.

L’associazione culturale “l’Altrascuola” ha così deciso di mettere insieme poche pagine che vogliono essere nel contempo intense e leggibili, frutto dell’elaborazione a più mani e più voci di alcuni e alcune fra i tanti insegnanti che la compongono. “l’Altrascuola” è un gruppo che riflette e cerca di portare il suo contributo costruttivo per una scuola moderna, europea e partecipata, in cui il ruolo dei lavoratori della scuola sia capace di ritrovare quel prestigio sociale, e quindi quell’entusiasmo dell’insegnare, che si è perso nel corso degli ultimi anni a seguito del continuo svilimento della funzione docente, trasformata in erogazione di servizio e non più in promozione di cultura all’interno di una istituzione, quale la scuola noi crediamo continui ad essere.

In pochi anni di vita la nostra associazione si è segnalata per i diversi corsi di aggiornamento e i convegni nazionali tenuti in ogni regione della penisola e risultati sempre seguitissimi, sia che si discutessero le tante novità legislative (forse troppe o almeno troppo rapidamente introdotte !) sia si affrontassero temi di ampio respiro culturale come ad esempio la multiculturalità o il pensiero di Giordano Bruno.

Iniziamo un percorso aperti a quanti vorranno scriverci e contattarci, senza pretese se non quella di uscire dai cori, purtroppo dominanti, di coloro che, anche su riviste di carattere culturale o didattico, si sperticano nell’incensare le novità dicendo sempre “sì” o si rinchiudono dentro vecchi schematismi per dire sempre “no”.

La scuola ha bisogno di tornare a coinvolgere coloro che ne varcano ogni mattina il portone, per riuscire occorre discutere insieme, proporre, ascoltare. Fuori da schieramenti preconcepi.

Noi sin dalla testata avanziamo una proposta provocatoria su cui ci piacerebbe allargare il dibattito. Il 1° ottobre. Ogni anno scolastico inizia travagliato dai disagi gravosi di un organico incompleto che si trasforma in pubblicità gratuita per le scuole private. Come rimediare? Riportando al 1° ottobre l’apertura dei cancelli per le scolaresche. Non sono certo più ignorati coloro che iniziavano in quella data la scuola. In più i provveditorati o le nuove direzioni scolastiche regionali avrebbero tutto il tempo, senza le complicazioni delle scuole già aperte, di completare gli organici e permettere un avvio regolare. Sarebbe anche un contributo per l’occupazione giovanile stante che anche per settembre sarebbero in funzione i centri estivi comunali. In più un autorevole studio del deputato socialista Schietroma già nel 1997 riteneva importante tornare ad aprire le scuole il 1° ottobre, perché si sarebbe favorito il turismo e lo scaglionamento delle ferie. Gli insegnanti potrebbero tornare in servizio il 21 settembre, non il 20 perché nonostante il presidente della Banca d’Italia Antonio Fazio partecipi ogni anno agli incontri organizzati della nobiltà papalina per piangere la fine dello stato pontificio, agli insegnanti piace ricordare la breccia di Porta Pia che il 20 settembre 1870 ha fatto Roma italiana. Avremmo così venti giorni in più per leggere un paio di buoni libri e arricchirci culturalmente a vantaggio della nostra professione, riuscendo senza problemi ad assolvere tra il 21 e il 30

settembre a tutti gli impegni di programmazione ed espletamento dei corsi relativi ai debiti degli studenti. Iniziamo quindi, con l'entusiasmo che ci contraddistingue, con otto pagine che affrontano temi diversi, dalla didattica al cinema, al sindacato. Con la speranza che possano crescere per numero e qualità, consapevoli che solo insieme a tante e tanti altri insegnati ciò potrà accadere.

1° Ottobre l'Altrascuola comitato redazionale: Andreina Antelli, Laura Bagattini, Matteo De Cesare, Francesco De Ficchy, Antonio Fiorillo, Graziano Magnifico, Rosaria Migali, Davide Rossi - coordinatore responsabile, Gianni Vicaro. Per ogni comunicazione e per quanti sono interessati ad iscriversi all'associazione o abbonarsi alla rivista: l'Altrascuola - via A. Casati 6 - Cinisello Balsamo (MI) telefono 026181331- fax 1782265600 - e-mail: aurorarivista@hotmail.com - supplemento al numero 46-settembre 2000- del giornale mensile Unicobas – *direttore responsabile Sergio Costa* - aut. trib. RM del 27.9.91- n°534- edito cib Unicobas- proprietà cib Unicobas stampa: Grafiche M. G. di Rozzano - tiratura:10.mila copie –sped. in ab. Post. Art. 2 comma 20/c legge 662/96- filiale di Roma - chiuso il 20 settembre 2000

La grafica di questo primo numero è decisamente essenziale, saremo lieti di ricevere ogni suggerimento utile per migliorare e soprattutto ogni forma di concreta collaborazione. Per il momento ringraziamo Ilaria Guidi che ha voluto arricchire la nostra testata con un suo prezioso disegno che ricorda la centralità delle attenzioni di noi docenti.

Gli approfondimenti pagina 2

La scienza raccontata dai media: un delitto con molti complici

Conversazione con Viviano Domenici direttore della pagina scientifica del "Corriere della Sera"

Il mondo dell'informazione insegue oggi supposte esigenze di leggibilità da parte di un non meglio identificato pubblico di massa. In realtà il lettore si trova sempre più di fronte ad un prodotto, quello giornalistico, omologato e incapace di attrarre lettori esigenti come ad esempio gli insegnanti. Ne discutiamo insieme ad una delle più autorevoli voci critiche, quella dell'archeologo e direttore della pagina scientifica del "Corriere della Sera", Viviano Domenici, conosciuto e apprezzato non solo per le sue qualità e la sua correttezza informativa, che gli sono valse premi e riconoscimenti nazionali e internazionali, ma che è stato, spesso inascoltato anche all'interno della sua stessa redazione, in prima fila contro mistificazioni e imbrogli che hanno toccato il mondo della scienza, tra gli ultimi la scandalosa truffa dell'imbonitore Di Bella.

A Domenici chiediamo, partendo dal suo campo specifico, ovvero le scienze, di spiegarci come nasca una notizia e nel contempo di illustrarci quali siano i passaggi che portano a costruire quella "incomprensione reale" e quel "travisamento" che trasformano la realtà accaduta in una notizia ben lontana da quello che era in origine. Perché succede?

Il modo in cui una notizia scientifica arriva al lettore o al telespettatore mi ricorda il gioco del "passaparola" che facevamo da bambini, tanti anni fa. Ci mettevamo seduti tutti in fila e il primo diceva una parola nell'orecchio del compagno che gli stava accanto; quest'ultimo ascoltava meglio che poteva e poi la bisbigliava all'orecchio dell'altro. E così via, da uno all'altro, fino all'ultimo della fila che - a qual punto - diceva ad alta voce la parola che il penultimo compagno gli aveva detto all'orecchio; o piuttosto quello che lui era riuscito a capire. Il risultato era quasi sempre esilarante perché la parola originaria risultava totalmente stravolta. La notizia scientifica fa quasi sempre un percorso simile, ma gli "accidenti" che strada facendo la stravolgono non dipendono solo da una difficoltà di "ascolto" di uno degli anelli della catena che, partendo dallo scienziato che ha ottenuto un certo risultato, arriva al lettore/telespettatore attraverso la mediazione del giornalista. A modificare il messaggio contribuiscono diversi fattori e diversi personaggi, tutti "complici" del delitto di cattiva divulgazione scientifica.

Chi sono i complici di questo percorso che potremmo definire "disinformativo"?

Dallo scienziato stesso alle agenzie di stampa, per proseguire poi nelle redazioni sino al pubblico, che nel campo scientifico è ben meno esigente rispetto ad altri temi in cui attenzione e conoscenze sono maggiori, come lo sport o la politica.

Ci può spiegare meglio?

Non tutti i ricercatori sono corretti e lo scienziato scorretto, grazie ai limiti dell'informazione italiana, può avere buon gioco.

Nel caso in cui un simile soggetto voglia far conoscere i risultati di una sua ricerca o scoperta di dubbio valore o non ancora definitivamente accertata, anziché sottoporre i risultati dei suoi studi al vaglio del mondo scientifico (convegni specialistici, serie pubblicazioni scientifiche, ecc.), come dovrebbe, li "condisce" con un linguaggio "appetibile" e li dà subito in pasto alle grandi agenzie giornalistiche che la immettono immediatamente nei circuiti internazionali. La notizia arriva così nelle redazioni di tutti i giornali (o tv) del mondo, e quindi al pubblico, prima ancora che il mondo scientifico abbia potuto valutarla. La ragione per cui questo metodo anti-scientifico è oggi quasi una norma è presto detto: più clamore = più possibilità di finanziamenti per il ricercatore stesso.

Simili comportamenti trovano poi oggi un alleato nei tempi con cui viaggiano oggi le informazioni. Tempi che escludono quasi completamente la possibilità di verificare la serietà di una notizia scoperta per caso o fatta pervenire alle agenzie dallo stesso autore della ricerca. La situazione è resa ancora più febbrile dal timore di farsi bruciare una notizia dall'agenzia concorrente: quindi la notizia finisce subito nel circuito senza controllo alcuno. Solo le grandi agenzie di informazione dispongono di redattori specializzati che hanno (anzi, avrebbero) la possibilità di fare controlli, ma i tempi strettissimi in cui lavorano fanno sì che spesso la notizia venga resa ancora più "ghiotta" e inserita direttamente nel circuito internazionale (magari dopo averla semplificata nel linguaggio e resa più eclatante da un titolo ad hoc. A questo punto è una corsa senza freni: impossibile fermarla perché circola su tutti i computer di tutti i mezzi di informazione.

A tutto ciò si aggiunge che pochissimi giornali italiani hanno in redazione "giornalisti scientifici" (forse non più di due o tre) ma, dato che questa figura giornalistica è marginale all'interno della struttura redazionale, non è detto che venga interpellato o che il suo parere (spesso prudente o critico) giochi un ruolo determinante nella decisione finale: di solito il redattore scientifico è considerato un "ammazza-notizie" da ascoltare per dovere d'ufficio, ma non oltre. La regola perversa è che "se la notizia è sulle agenzie di stampa, ed è "appetitiva", deve uscire perché gli altri giornali la stamperanno e noi non possiamo prendere un "buco". E infatti esce anche se non convince. Naturalmente, più è strana, sorprendente, stupefacente, meglio è. In fondo, la notizia scientifica è qualcosa che deve stupire: rientra quasi sempre nella categoria dei "miracoli" o dei "mostri".

Prima ha parlato di una parte di responsabilità che grava anche sul pubblico, in che senso?

Non esiste generalmente una tradizione all'"ascolto" della notizia scientifica e neppure una diffusa preparazione scolastica che metta il pubblico in grado di distinguere tra una notizia attendibile e una bufala conclamata. Di fatto il lettore è "naturalmente" disposto a leggere la stranezza scientifica sempre a cavallo tra scetticismo e voglia di miracoli scientifici (leggi caso Di Bella, fusione fredda, acqua su Marte). Questo fa sì che nei media non vi sia alcuna vera preoccupazione di rigore scientifico: l'errore (anche clamoroso) in tema di scienza è considerato un errore veniale, ben diverso da un errore nell'informazione politica, economica o anche sportiva. In sostanza, il "delitto" di stravolgimento totale di una notizia scientifica (o di totale invenzione) è il risultato di una catena di complicità, consapevoli e inconsapevoli, che unisce tra loro lo scienziato, il giornalista e il pubblico. Quanto detto, naturalmente, illustra, la situazione peggiore possibile e quindi non può essere considerata norma generale, ma non si discosta molto dalla realtà italiana.

VINCERE LA DISPERSIONE SCOLASTICA E' POSSIBILE

di Nando dalla Chiesa

Il ministro Tullio De Mauro ricorda a tutti, in ogni occasione e giustamente, il basso livello medio di intelligenza di un discorso scritto o orale che studi recenti accreditano agli italiani. E in verità è stupefacente che un paese che ha visto innalzarsi tanto rapidamente il proprio grado di istruzione debba fare i conti con ritardi così estesi e profondi, in grado di mortificare perfino la qualità della sua democrazia e del suo vivere civile. Il guaio è che l'ormai celebre "diapositiva" di antropologia culturale proiettata da De Mauro è del tutto coerente con i dati che sono stati acquisiti, in più di un anno di lavoro sul campo, dalla Commissione parlamentare di indagine sulla dispersione scolastica che ho avuto l'onore di coordinare e che ha presentato nello scorso maggio la propria relazione conclusiva.

Benché sia diffusa la convinzione che la dispersione tenda ormai a zero nella scuola media inferiore, infatti, è stato possibile rilevare come il fenomeno effettivo (ossia quello slegato dalle statistiche ufficiali delle iscrizioni) sia, in quell'ordine di studi, appena al di sotto del 10 per cento, con punte notevolmente più alte nelle regioni del sud e nelle isole. Ancora, è stato possibile osservare come una parte considerevolissima di coloro che raggiungono il titolo dell'obbligo realizzino in realtà un livello di conoscenze e di competenze che può essere giudicato "di confine", atto cioè a collocarli in una sorta di zona grigia (o intermedia) tra il diritto alla promozione e la legittimità della bocciatura. Insieme, questi due sottouniversi *superano la metà* della popolazione scolastica che figura nel grande universo dell'obbligo. Qui dunque nascono i percorsi che porteranno a uscire prematuramente dalla scuola superiore, che porteranno a carriere stiracchiate -magari da concludere con poca gloria in qualche esame privato-, o che porteranno, perché anche questo succede, a forme di devianza minorile.

La scuola media, o meglio (dati i nuovi cicli scolastici) gli anni corrispondenti alla scuola media si rappresentano dunque come anni di investimenti decisivi. Nella sistematizzazione delle nozioni e informazioni necessarie, ma soprattutto – ad avviso di chi scrive – nello sviluppo delle capacità di ascolto (sì, il supernegletto *ascolto* !) e di espressione, scritta e orale. Lì, in quell'area delicata e infida, primaverile e incerta, si forma la capacità di un popolo di capire un discorso scritto e orale. Se è così, le scelte non potranno che essere conseguenti. [Il dibattito pagina 3](#)

LA SCUOLA NELLE CARCERI: UN VUOTO PIENO DI VUOTO.

di Francesco De Ficchy *

L'estrema tensione vissuta nelle carceri italiane nel corso dell'estate avrebbe dovuto risvegliare l'attenzione politica e istituzionale anche su quell'oggetto sconosciuto rappresentato dalla scuola nelle carceri. Le numerose rivolte e proteste di chi vive la realtà carceraria (detenuti, ma anche agenti di polizia penitenziaria, sanitari, psico-educatori, insegnanti) hanno costretto il governo ad un disegno di legge che prevederebbe tra l'altro l'incremento orizzontale (più classi e docenti) e verticale (insegnamento sino alle superiori, laddove ad oggi generalmente arriva alle medie inferiori) della scuola carceraria.

Tutto questo, però, in una totale assenza di progettualità e programmazione di contenuti, obiettivi, finalità e modalità operative; né ciò stupisce: tutta questa classe politica manca di una qualsivoglia idea guida, di un senso che trascenda la

mera sopravvivenza. Così, se nella scuola “normale” la crisi di idee e di valori è patente e sovrana, nella scuola invisibile della parte maledetta, della società degli esclusi, questa mancanza di motivazioni è totale, il disorientamento è assoluto - e solo l’ottusa mentalità del “tira a campare!”, del “più di questo che vuoi fare?”, consente a chi vi opera di illudersi di avere un ruolo incisivo.

Va anzitutto menzionato il fatto che, nel carcere, la scuola è attualmente poco più che tollerata: spesso l’insegnante non ha alcuna autorità neanche dentro l’aula durante la sua lezione.

Forse già da qui dovrebbe partire una necessaria rivendicazione del ruolo della scuola carceraria, anche da questi spunti minimi; ciò permetterebbe di rafforzare tangibilmente agli occhi del detenuto l’importanza anche sociale della scuola e della cultura.

Soprattutto presso un pubblico quale quello dei carcerati, per i quali solo i rapporti di forza contano realmente, è necessario rivendicare, anche contro la struttura gerarchico-militare ospitante, il ruolo essenziale che la scuola e la cultura rivestono nel recupero del detenuto; pur tuttavia tale rivendicazione non andrebbe oltre la mera petizione di principio, se non le si dessero la materia e la sostanza di un progetto, di una “filosofia”.

I due aspetti della questione non sono separabili: finché perdurerà nella mentalità degli operatori scolastici nel carcere la subalternità rispetto alla struttura giudiziaria e mancherà il coraggio - fondato sul dettato costituzionale e su tutto il pensiero giuridico italiano dal Beccaria in poi - di affermare che la scuola è mezzo e strumento del recupero culturale e comportamentale del detenuto, anche la progettualità dell’insegnamento nelle carceri sarà solo una chimera.

Ora, che cosa potrebbe essere la scuola carceraria, a cosa potrebbe servire?

Oggi essa è più che altro un’attività di svago del detenuto, un optional oltre i vari corsi di ceramica o falegnameria o cucina o sport che si tengono in carcere. Si dovrebbe invece approntare tipologie e modalità diverse d’insegnamento per minorenni e maggiorenni, criminali incalliti e semplici situazioni di marginalità, autoctoni ed immigrati. Inoltre, il detenuto frequenta solo entro il periodo di detenzione, e i docenti non vengono minimamente preavvertiti né dei nuovi arrivi né del trasferimento o della liberazione degli studenti. Ciò costringe a riprendere continuamente argomenti già affrontati per proporli ai nuovi arrivati, con evidente frustrazione per i “vecchi” del corso e per gli stessi docenti: soprattutto, ciò che si apprende resta un inutile segmento di nozioni del tutto slegato da qualsivoglia insieme sistematico. La scuola carceraria pretende di insegnare qualche nozione a caso, mantenendo quella logica nozionistica che la scuola normale ha abbandonato trent’anni fa trascurando la funzione educativa e rieducativa del dialogo.

La scuola carceraria abdica a questo suo ruolo fondamentale, e pacificamente costitutivo della scuola normale, ritenendolo appannaggio e prerogativa della funzione degli educatori e degli psicologi che svolgono la propria attività nel carcere; ma questi la esercitano necessariamente in un rapporto duale col singolo carcerato; laddove la scuola carceraria dovrebbe svolgere in forma collettiva la funzione propriamente didattica incentrata e incardinata su quel prioritario obiettivo di educazione/rieducazione individuale e collettiva, senza il quale la scuola carceraria rischia di non essere altro che un vuoto pieno di vuoto.

Ciò che invece è necessario chiedere per la scuola carceraria è una formazione specifica per i docenti, l’individuazione di percorsi formativi appositi, una adeguata dotazione di strutture e strumenti didattici, e un livello remunerativo meno indecente per chi vi opera, in considerazione anche dell’impegno e dei rischi particolari che essa comporta.

*Insegnante di lettere già in servizio presso Regina Coeli e l’Istituto minorile di Casal del Marmo.

LA SCUOLA NELLE CARCERI: SI PUO’ RIEMPIRE IL VUOTO E CHI DEVE FARLO?

di Guido Bianchi*

Finalmente anche della scuola nelle carceri si comincia a parlare, almeno nel mondo della scuola: se ne parla nei contratti degli insegnanti, nelle ordinanze che li recepiscono, nel dibattito e nelle scelte che riguardano l’educazione degli adulti. E se ne parla nel nuovo regolamento penitenziario. D’altra parte la presenza di corsi di scuola dell’obbligo

nelle carceri italiane (soprattutto dopo l'istituzione dei Centri territoriali per l'educazione degli adulti) è ormai notevole e non sono più un'eccezione anche corsi di scuola media superiore.

Ma c'è di più: i due Ministeri coinvolti, la Pubblica Istruzione e la Giustizia, stanno avviando un piano d'intervento per la formazione integrata dei docenti e degli operatori penitenziari che ha già dato buoni risultati per i minorenni e – grazie anche al contributo degli IRRE (ex IRRSAE) – potrà darlo presto anche per gli adulti.

Non credo quindi che si tratti di un settore del tutto “abbandonato” a livello politico e istituzionale, per lo meno per chi è attento a recepire il nuovo ed è disposto a recepire (oltre che praticare!) il cambiamento.

Non credo neppure che sia un settore “vuoto”, almeno a livello di contenuti e obiettivi: l'hanno riempito le molte esperienze di questi anni di moltissimi colleghi in diverse parti del paese e l'hanno riempito anche gli elementi che, pochissimi anni fa e proprio alla vigilia dell'istituzione dei Centri Territoriali, lo stesso Ministero dell'Istruzione ha suggerito di porre alla base dei corsi scolastici in carcere recependo proprio queste sperimentazioni.

Ma questo è il piano del dover essere: una cornice di nuova attenzione, di dichiarazioni di principio e di metodo, di modalità operative suggerite.

In realtà il problema della scuola in carcere esiste ancora (eccome!) proprio come problema di un vuoto da riempire.

Qual è il problema? E' che la scuola si trova all'interno di un contesto particolare con cui deve fare i conti e a cui deve “adattarsi”. La scuola è strutturalmente subordinata a questo contesto e non può che esserlo: il carcere non è – grazie a Dio – luogo preposto all'istruzione ed alla formazione, ma luogo preposto alla custodia. Questo è il dato di realtà ineludibile ed il punto di partenza invalicabile anche per ogni riflessione sulla scuola in carcere: invalicabile, non a caso, proprio come le mura, la metafora del limite assoluto dell'istituzione penitenziaria come istituzione rieducativa. In questo senso si può parlare di vuoto: in carcere la scuola non esiste, c'è il vuoto.

Detto questo, non possono darsi allora che due atteggiamenti e due culture professionali per gli operatori scolastici che si cimentano con questa esperienza. La prima è propria di chi si mette a piangere constatando che ci sono le mura (per restare nella metafora) e che quindi non c'è nulla da fare perché non si può fare scuola: si è tollerati, non c'è autorità neppure dentro l'aula, c'è demotivazione, non c'è dialogo educativo, c'è la subordinazione ad altri valori e ad altri ruoli, ecc. Non c'è niente da fare e dunque inevitabilmente (prima o poi, più prima che poi) non si fa niente, si tira a campare, stando al gioco e rinforzando la logica dell'”annientamento” della personalità dei detenuti (“anche per me, come per il carcere, non vali niente”) e della depressione istituzionale. La scuola diventa arredo del carcere: noi – operatori della scuola – diventiamo arredi del carcere.

Oppure (è la seconda strada) ci si rimbocca le maniche, ci si sporca le mani con ciò che in realtà è il carcere (e quindi si fanno i conti con i ruoli di custodia e tutto ciò che ne consegue) per cominciare a pensare (costa fatica il pensare senza dare nulla per acquisito, mai!) e a fare qualcosa. E allora ci si comincia a porre il problema della conoscenza e della comprensione del contesto in cui la scuola si trova e di coloro cui la scuola si rivolge, dell'analisi dei bisogni e delle aspettative, della costruzione delle condizioni per una relazione efficace sia con l'istituzione sia con i detenuti, degli “adattamenti” da introdurre: una didattica diversa, una diversa organizzazione scolastica, una ricerca d'integrazione con le altre opportunità formative presenti in carcere, un forte legame con percorsi di formazione professionale, una visione sempre orientata alla centralità del lavoro, all'interno e all'esterno del carcere, ecc. E, soprattutto, una costante ricerca, nella pratica del far scuola, di una nuova modalità di realizzazione degli interventi didattici centrata sulla relazione con l'esterno come senso ultimo del processo di acquisizione di sapere e cultura proprio della scuola in carcere. La scuola è (può diventare) l'esterno che irrompe e che tende a ricostituire i fili interrotti delle relazioni significative, la scuola è (può diventare) luogo del portare fuori esperienze, voci, riflessioni, prodotti. La scuola è (può diventare) quindi luogo del riconoscimento di sé e dell'espressione di volontà positive di cambiamento. Perché anche in carcere, come dappertutto, un processo di formazione, soprattutto per un adulto, non può darsi senza un iniziale riconoscimento di sé e della propria identità di soggetto che accetta di aprirsi a un futuro ancora misterioso, ma diverso, che mette in conto o cerca disperatamente il cambiamento.

E' possibile quindi riempire questo vuoto? Credo proprio di sì a patto che:

- si tirino fuori e si affinino i ferri del mestiere (le acquisizioni teoriche e le pratiche professionali). Sono convinto che non ci sia nessuno che ci sa dire come si fa scuola in carcere perché credo che l'abbiamo messa in piedi noi in questi ultimi anni. Dobbiamo quindi metterci a studiare e provare e riprovare, facendoci aiutare e

verificando i risultati di tutto ciò che facciamo con quella cultura della responsabilità che stenta così tanto ad entrare nel mondo della scuola.

- si accetti la difficile dialettica e la radicale contraddizione tra presenza ed estraneità della scuola rispetto al carcere: ci siamo, ce l'abbiamo fatta ad essere presenti e riconoscibili nel carcere, il luogo della custodia, del nascondimento e dell'esclusione, ma non ne siamo un arredo perché facciamo fino in fondo (e non da soli, ma assieme a tutti coloro che hanno altri ruoli) anche il nostro mestiere di formatori di adulti.

Chi deve riempire questo vuoto se non chi ci è dentro e chi costruisce giorno per giorno un "pieno" ricco di senso?

Chiediamo quindi le condizioni per poterlo fare (un po' più di soldi per la formazione e per le strumentazioni necessarie, oltre alla remunerazione) con la consapevolezza che nessuno potrà sostituirsi a chi ci lavora nel costruire le relazioni istituzionali, i percorsi formativi e gli interventi perché la scuola nelle carceri possa acquisire un ruolo sociale e culturale significativo.

*preside dell'Istituto comprensivo di via Anco Marzio di Milano e delle scuole carcerarie di San Vittore e dell'Istituto Minorile Beccaria.

Prendere in mano il nostro destino, scuola per scuola

Conversazione con Stefano d'Errico, segretario nazionale dell'Unicobas Scuola

Siamo a poche settimane dalle elezioni per la Rappresentanza Sindacale Unitaria che vedranno impegnata ciascuna scuola della Repubblica. Cogliamo l'occasione per intervistare il segretario nazionale del primo tra i sindacati di base, l'Unicobas scuola, sesto in assoluto in Italia per iscritti. A Stefano d'Errico abbiamo chiesto di offrirci un quadro esauriente dell'impegno e delle proposte portate avanti da docenti, amministrativi, tecnici e ausiliari che fanno riferimento all'Unicobas.

Tutti parlano di qualità, ma la confusione è grande sotto il cielo, come uscirne?

L'attacco alla funzione docente prende le mosse da un equivoco voluto da "addetti ai lavori" e mestieranti sindacali interessati al proprio personale intervento nella cosiddetta "formazione in itinere". In realtà non si tratta che di un controsenso. Non esiste, in quanto contraddizione in termini, la possibilità di una "formazione in servizio" effettivamente utilizzabile. Va individuata una quota percentuale per consentire a tutti la fruizione quinquennale *dell'anno sabbatico* in sede universitaria ed europea. Ed è comunque assurdo che si tenda a non riconoscere l'aggiornamento svolto in proprio e che non siano previsti momenti di formazione in itinere autogestiti, con *esonero dal servizio*, per un monte ore deciso dai Collegi dei Docenti, per percorsi in comune fra gli insegnanti di ordini di scuola contigui, onde mettere a confronto ed uniformare sulle classi di raccordo, nei limiti del possibile, l'approccio alle aree disciplinari. Occorre *demolire i carrozzoni IRRSAE*, i cui fondi devono essere messi direttamente a disposizione degli istituti.

Lo stato, viceversa, non si occupa affatto della *formazione di base*. Da qui trae avvio la vergogna del "concorsono", riservato peraltro a docenti con almeno 10 anni di "ruolo" e quindi già utilizzati da 18 anni (la media di precariato pro-capite è di 8 anni). Dall'idea che si debba intervenire sui docenti dopo che sono stati assunti.

Occorre invece una *seria selezione a monte* ed una ben diversa attenzione alla *preparazione* del personale da assumere. Per questo, anche alla luce delle recenti vicende, siamo per *l'abolizione dei concorsi*, nella convinzione dell'utilità di lauree quadri-quinquennali (per tutti i docenti) *direttamente abilitanti*, con almeno un biennio ad indirizzo didattico, esami obbligatori di psicologia dell'età evolutiva, un anno di tirocinio pratico e tesi a carattere metodologico, che diano accesso a *graduatorie provinciali per l'assunzione*. Nel frattempo *si assumano* i precari, ma con un selettivo tutoraggio sul campo, piuttosto che con farsesche

abilitazioni riservate, attuate sempre secondo la logica del corso-concorso. Le prove non possono essere estemporanee e la valutazione va consolidata in itinere. La scuola non deve assorbire chiunque aspiri ad un semplice posto di lavoro: vi si esercita una professione ove si può persino essere equivalenti ad Einstein nel campo dei saperi, ma non risultare ugualmente adatti nell'interazione didattica, che richiede adeguate capacità e competenze pedagogiche, relazionali ed empatiche.

Qual è la vostra posizione nei confronti dell'autonomia?

Occorre affrontare l'ambito specifico di una funzione che, a dispetto dell'enorme portata sociale, è stata piegata ad un trattamento ed a metri di giudizio meramente *impiegatizi*. Il lavoro dei docenti, sul quale, a dispetto di tutto, si regge la scuola italiana, non è facilmente "valutabile". Standard formativi e congetture simili sono stati abbandonati da più di 15 anni negli Stati Uniti e nel Canada, perchè hanno compromesso ed omologato in basso le competenze degli studenti. Un docente non produce bulloni, nè attende a pratiche d'ufficio. Per questo *non può venire giudicato secondo criteri quantitativi o metri "produttivistici"*. Occorre una scuola ove l'insegnante non sia più considerato mero trasmettitore di nozioni, ma *creatore e costruttore di progetti educativi*, agente ed attore della ricerca culturale. Vergognoso, invero, è operare sulla confusione dei ruoli, facendo credere a genitori ed alunni di potere, con qualche profitto, sindacare nell'ambito delle materie riservate al ruolo professionale dei docenti. Invece, complici i sindacati che ci hanno impiegatizzati, queste categorie vengono esortate addirittura a dare giudizi di merito. I capi di istituto sono poi assurti al ruolo di dirigenti (l'accentramento dei poteri è il contrario dell'autonomia partecipativa). Ma nel gioco della bagarre demagogica, la truffa viene introdotta togliendo da Settembre 2000 al Collegio Docenti la titolarità a decidere *in via ultimativa* sull'ambito metodologico-didattico, assegnando tale potere al Consiglio di Circolo/Istituto, un organismo ove la componente docente è in minoranza (e con la riforma degli organi collegiali, lo sarà ancora di più).

Si viene *abbassando il livello della scuola pubblica* affinché questa diventi un surrogato di massa, e perciò di second'ordine rispetto alle scuole private, in analogia si vorrebbe che le scuole pubbliche si facessero "concorrenza" fra loro, per sedimentare istituti di prima e seconda classe.

E' appunto *l'aberrazione della scuola come servizio*, già introdotta dall'omonima carta a dispregio della Costituzione (che definisce invece Scuola ed Università quali istituzioni). Nella vergognosa continua riduzione della spesa, vengono colpiti gli alunni così come i docenti: ma mentre si consente l'aumento dei costi di mense, libri e trasporti, si crea come diversivo la contrapposizione fra docenti e discenti. In un'istituzione non esistono "operatori ed utenti": si tratta di un corpo vivo di cittadini, regolati nel nostro caso da due sole grandi norme: libertà d'insegnamento e d'apprendimento. Due capisaldi che la controparte politica e confindustriale, intende mettere *a servizio* di esigenze a senso unico ove dominano incontrastati arroganza e profitto, deprofessionalizzazione e negazione di ogni garanzia d'impiego: flessibilità e precarietà intesi come dato "strutturale", l'instabilità lavorativa a vita come elemento di "progresso". Ecco perchè fa paura il *sapere critico*. La scuola è sempre stata uno dei motori principali di progresso nella società civile, perciò la si vuole subordinare ed omologare. Non ne è responsabile "l'inadeguatezza" della scuola, al contrario è la sua continua depauperizzazione, in un Paese che in Europa spende meno di qualunque altro per istruzione e ricerca.

L'Unicobas rivendica *l'aumento organico degli stanziamenti per la scuola, almeno sino al 5% del PIL*. Siamo fortemente convinti che l'istruzione pubblica sia preziosa nel garantire un pensiero forte e plurale, anche su base multiculturale, l'unica istituzione in grado, in un momento di grande crisi ideale e riemersione di fondamentalismi religiosi e laici, di assumere i principi di un'educazione volta alla solidarietà ed alla tolleranza. Il mondo della scuola pubblica, pluralistico per definizione, sia nella qualificata componente *laica*, che nella forte ed attenta presenza *cattolica* (Don Milani docet!), è in grande maggioranza consapevole del fatto che sul valore dell'istruzione non si può trattare: la cultura non è merce! L'Unicobas ha sentito il dovere morale di denunciare il continuo degrado delle strutture, l'apertura agli sponsor privati ed il tentativo di subordinare il pubblico ad interessi di parte. Una vera *autonomia scolastica* è cosa ben diversa da quella sorta di "autogestione della miseria" che ci viene propinata.

A fronte di una realtà a tinte fosche, siete capaci di tratteggiare possibili orizzonti di grande respiro, ma come realizzarli ?

A fronte di tutto ciò è quanto mai necessario che la categoria prenda coscienza, afferri e corregga il proprio futuro. Non sarebbe utile sfuggire al confronto sulla questione della “qualità”. Premesso che è *prioritario l’ottenimento di un salario europeo*, occorre sviluppare una grande riflessione sul *codice deontologico* della funzione docente, rivendicando dignità di professionisti. Fra le grandi professioni non esistono le subordinazioni alle quali stanno piegando gli insegnanti. Un avvocato non viene “valutato” dal magistrato e nessuno si sognerebbe mai di costringere i medici a redigere anamnesi e terapie sotto la dettatura dei “pazienti”. Al tempo stesso, sia l’avvocato che il medico, non possono esercitare, neanche privatamente, senza aver superato l’esame di stato. Eppure si vorrebbe un ritorno sotto mentite spoglie alle note di qualifica funzionale redatte dai presidi, se non addirittura la valutazione degli studenti! Eppure chiunque - persino neo laureati e laureandi - può esercitare la professione docente, sia in proprio che nelle scuole cosiddette “paritarie”, alle quali Berlinguer ha lasciato la possibilità di assumere “al nero” un 40% di “volontari” (evidentemente non bastava la *violazione dell’art. 33 della Costituzione* operata con un finanziamento strutturale delle scuole private mascherata da legge di “parità”)! La definizione della deontologia avviene all’interno degli ambiti professionali. Ecco perchè l’Unicobas ha avanzato *provocatoriamente* la proposta della creazione di un *ordine dei docenti*, in un senso ben diverso da quello segnato da ordini usati come strumenti di copertura e di potere. Occorre un *osservatorio* della società civile sulla scuola, però quale struttura *super partes* e non gerarchica, comprendente tutte le componenti: è necessario discutere di come la libertà d’insegnamento si *relazioni* alla libertà di apprendimento, è imprescindibile il rispetto *fra* i ruoli e non solo *dei* ruoli.

Grandi impegni e grandi progetti, certo, tuttavia la situazione economica dei lavoratori della scuola ristagna. Come può essere affrontata?

La riduzione della *retribuzione dei docenti italiani al livello più basso in Europa* (e non solo, visto che oltre a percepire un terzo dei francesi, la metà dei tedeschi ed un 30% in meno degli spagnoli, abbiamo persino stipendi inferiori ai coreani), lo stravolgimento dello status e del ruolo, derivano dalla *negazione dello specifico della funzione docente*. Un lavoro *atipico, estremamente concentrato* (assorbente dal primo all’ultimo momento di cattedra), viene trattato alla stregua di un impegno a carattere estensivo (dilazionabile e “governabile”), come quello impiegatizio. Da questo nascono il tentativo di farci assumere maggiori carichi orari e di ridurci i periodi di astensione dal lavoro (mentre in sede di trattativa non emerge mai il *lavoro sommerso*). Chi con scrupolo oltre all’insegnamento svolge la funzione obiettivo riceve una retribuzione ancora più bassa di quanto prenderebbe se le due o tre ore settimanali in più che gli ha assegnato il Collegio Docenti venissero retribuite col fondo di istituto. Ecco perchè ai lavoratori della scuola è stato *privatizzato il rapporto di lavoro*, introducendo una visione falso-produttivistica di stampo industrialista, la cassa integrazione per “esubero”, *l’eliminazione dell’assunzione di ruolo* e la licenziabilità d’ufficio, mentre i dipendenti del comparto università (come successo per militari, magistrati ed altri) sono rimasti fuori dal campo di vigenza del DL.29/93 (ed ora è la volta dei dirigenti scolastici, con la loro area di contrattazione “non privatizzata”). E’ *l’applicazione contrattuale della trasformazione in servizio*: le altre istituzioni sono state “salvate”, la scuola no. Imponendoci i dettami del DL.29, *eliminando quindi gli scatti di anzianità biennali*, con il CCNL del ‘95 *ci hanno dato di meno di quanto avremmo avuto se il contratto non ci fosse stato*. Inutile ricordare che il prezioso regalo lo dobbiamo ai soliti sindacati, gli stessi che, mentre venivano da noi ad esortarci ai sacrifici e ad introiti dall’1.5 al 3%, andavano firmando aumenti dell’11% per i dipendenti della banca d’Italia che, bontà loro, hanno solo 16 mensilità e la pensione pari all’ultimo stipendio, neanche facendo media sugli ultimi 5 anni, come *era* per noi prima della controriforma che ci impone un ricalcolo sull’intero iter lavorativo per tutti gli anni dal ‘92 in poi, riservando ai più giovani lo spettro di una *pensione sociale* (a proposito di quiescenza, l’Unicobas si batte per il recupero dei *diritti acquisiti* prima della controriforma, per il riaggancio delle pensioni alle *dinamiche salariali* e di queste e degli stipendi ai *movimenti inflattivi*; infine per uno “*scivolo*” *settennale* analogo a quello concesso in ferrovia e nelle industrie parastatali). Per lo stesso motivo nell’ultimo contratto sono state fornite indennità specifiche solo a dirigenti scolastici e direttori amministrativi (ex segretari), mentre nel ‘95 hanno anche cancellato *quell’indennità di funzione docente* che strappammo con le lotte alla fine degli anni ‘80. Dalla medesima causa deriva la trovata del “concorso a premi”: i sei milioni annui solo per il 20% (o 30%) della parte di categoria con 10 anni di “ruolo”. Il fondo, in quest’operazione, è stato toccato proprio con l’idea,

fissata a priori, che l'80% dei docenti fosse incapace di superare i quiz di Vertecchi. Ma la vergogna massima è rappresentata dal fatto che si sapeva bene di dare qualcosa a qualcuno per non dare il giusto a tutti. E si va avanti così. Lo stesso De Mauro, che ammette quotidianamente l'esiguità dello stipendio dei docenti, insiste, come già Berlinguer dopo il 17 Febbraio, a trattare con gli stessi sindacati che avevano voluto la differenziazione del 20%, come se nulla fosse stato. La nostra richiesta immediata è semplicemente quella di distribuire i 1.260 miliardi del "concorsaccio" per *ricreare una prima indennità di funzione docente* (naturalmente si rivendica anche una Finanziaria con stanziamenti adeguati per la già scaduta parte economica dell'ultimo CCNL, al fine di potenziare l'indennità)! La vergogna continua perchè continua è l'operazione di discredito dei docenti: infatti al concorso vogliono sostituire altri elementi di "valutazione". E la proposta di De Mauro, di far giudicare i docenti dai presidi è, se possibile, ancora più negativa. Ma (come al solito) i sindacati tradizionali non sono da meno: inventano, via via, "patenti didattiche" a punti (un bollino ogni corso presso gli IRRSAE, dei quali sono gli "azionisti" di maggioranza), esami "alla francese" (invece di uno solo ... uno ogni 3 anni) da sostenersi presso ispettori coadiuvati dai presidi, "valutazioni di gradimento" di genitori e studenti...

Nella scuola non ci sono solo gli insegnanti, il personale amministrativo tecnico e ausiliario è prezioso e insostituibile. Come procedere unitariamente ?

Il trattamento del personale ATA non è meno discriminatorio. L'Unicobas è il sindacato delle funzioni, e *difende tutte le professionalità del personale della scuola*. Per gli ATA occorre la *revisione dell'art.7 della L. 426/90*, che oggi impedisce le sostituzioni, una *retribuzione legata al mansionario* per i collaboratori amministrativi che espletano i compiti del direttore amministrativo, uno sviluppo (anche retributivo) dell'ambito (non riconosciuto) di *coadiuvazione educativa* per ausiliari e tecnici, la *riduzione d'orario a 35 ore*, un *adeguamento salariale* generale degno dell'Europa, il rispetto dei *diritti acquisiti* di quanti provengono dagli Enti Locali.

Queste elezioni sindacali cosa rappresentano? E' evidente che la partita si gioca tutta sul campo sindacale. La categoria, da questo punto di vista sino a poco tempo fa particolarmente distratta, ha finalmente capito che per cambiare la propria condizione deve togliere la rappresentanza a CGIL, CISL, UIL e SNALS. Loro inventano i noti contratti e poi garantiscono che questi "passino" sulle nostre teste. Loro dicono di essere rappresentativi del mondo della scuola, ed in assenza di un blocco di iscrizioni almeno pari al loro, lo sono, ma solo perchè insieme hanno la maggioranza di quella minoranza (35%) che è sindacalizzata. *Lo sono perchè la maggioranza, che è contro di loro, pensa di combatterli non sindacalizzandosi, mentre proprio così si fa governare*. Loro lo sanno, e per questo hanno rinviato le elezioni che devono definire la rappresentanza sindacale, dal Novembre 1998 al Dicembre di quest'anno.

Lo sanno, e quindi hanno fatto approvare una legge che singolarmente non si accontenta del risultato delle elezioni, ma misura la rappresentatività facendo media fra voti e percentuale di iscritti. E, appena per venire riconosciuti, occorre il 5% di media. Così un sindacato giovane come il nostro deve alzare la percentuale dei voti per compensare la carenza di iscritti, mentre loro, solo raggiungendo il 10% sul totale dei sindacalizzati, hanno il 5% garantito anche a voti zero. Poco importa se il 10% dei voti è numericamente di molto superiore al 10% dei sindacalizzati! Hanno fatto rinviare le elezioni, anche perchè due anni fa andavano tenute a livello provinciale, mentre oggi, con la scusa dell'autonomia, le impongono di istituto: 11.000 in Italia, anche dopo la *falcidia* del disgraziato piano di "dimensionamento" (che siamo comunque riusciti a contrastare in varie regioni). *E bisogna presentare una lista in ogni scuola*. Chi non ottiene la media nazionale è fuori da tutto: sarebbe come se i partiti che non avessero da Ragusa a Bolzano una media spuria calcolata fra voti ed iscritti (!) perdessero il diritto di acquisire seggi anche nei consigli regionali, provinciali, comunali e circoscrizionali, pur avendo magari vinto le corrispettive elezioni locali! Confederali ed "Autonomi" hanno sedi ovunque, garantite dai *loro partiti* di riferimento (anche lo SNALS, che dopo Pomicino è passato a Mastella) e dagli iscritti degli altri settori. Hanno 2.500 distaccati nel pubblico impiego che lavorano a tempo pieno mentre ancora, con la scusa della percentuale di iscritti, *a chi si oppone non vengono dati neanche permessi orari*.

Eppure la scuola ce la può fare, a condizione che si mostri all'altezza della situazione. Le elezioni RSU sono, nonostante tutto, *uno strumento eccezionale nelle mani della categoria*. Questo devono capire i colleghi.

Occorre farsi parte attiva in una campagna elettorale ove *vince chi presenta più liste*. E le liste devono necessariamente essere presentate a livello di singolo istituto, da sostenitori e candidati in loco. Non possono “calare” da fuori. Occorre l’impegno di tutti. *Se la categoria è stanca deve dimostrare il coraggio e la capacità di determinare una nuova rappresentanza sindacale*. Per fare ciò dobbiamo prendere in mano il nostro destino, scuola per scuola.

Non è certo possibile affidarsi al delegato sindacale che Confederali o SNALS troveranno comunque, offrendogli permessi e favori, il quale, presentandosi come il “collega qualsiasi” chiederà firme per la sua lista, naturalmente intitolata “solo per convenienza”, se non “per caso”, ad uno dei soliti sindacati. Il gioco della delega delle responsabilità, del “ci penso io”, su cui fanno affidamento gli apparati dei firmatari di contratto, deve venire interrotto una volta per tutte. In caso contrario vincerebbero ancora loro, ma questa volta la responsabilità sarebbe *collettiva*.

Risparmiamo alla scuola il panorama deleterio e cialtrone di una categoria che persino dopo la firma del “concorsaccio” vota ancora una volta gli artefici della sua rovina! Risparmiamoci l’immagine squallida di un “collega medio” che bofonchia senza soluzione di continuità contro il trattamento miserabile, avendo però dato prova di non capire nulla presentando e votando la prima lista capitata “casualmente”: magari quella di CGIL, CISL, UIL, SNALS & Co.

L’indeterminatezza con la quale ancora troppi lavoratori della scuola guardano al mondo sindacale è causa di cecità nella categoria. *L’idea che i sindacati siano “tutti uguali” è assolutamente assurda: la confusione che si opera fra firmatari di contratto e non, è indegna del mondo della cultura*. Così come è ridicolo pensare che ai mali indotti da accordi vergognosi possano porre rimedio gli stessi che li hanno pensati e sottoscritti.

Anche il mondo eterogeneo del *nuovo sindacalismo* è spesso giudicato con scarsa attenzione. Non si presta ancora adeguata attenzione alla *scelta sindacale* operata dall’Unicobas, la struttura di base col più alto numero di iscritti, con circa dieci anni di anticipo sui Cobas. La “direzione” dei Comitati di Base impediva la sindacalizzazione, favorendo così la ripresa dei Confederali e dello SNALS che facevano valere in sede di trattativa la propria formalizzazione. Le energie della categoria venivano condotte in un vicolo cieco, proprio quando, già sul finire degli anni ‘80, sarebbe bastato raccogliere iscrizioni nella più grande manifestazione che la scuola ricordi, *per costruire il più forte sindacato della scuola*. A godere di tali scelte furono i sindacalisti “ufficiali” infiltrati grazie all’indeterminatezza del “movimento” o quanti già utilizzavano i Comitati per brillanti carriere nel mondo dei partiti.

La strada intrapresa dall’Unicobas è quella di un sindacato senza pregiudizi, attento all’evoluzione della società civile, lontano da logiche di partito, costruito dal basso ma organicamente capace di tener testa alle grandi organizzazioni della svendita consociativa; solidale, ma capace di difendere in modo appropriato ognuna delle professionalità della scuola, a partire dallo sviluppo e dalla *rivalutazione delle funzioni*.

L’Unicobas propone e cerca di costruire, con un nuovo scatto d’orgoglio, un’aperta rivendicazione della *dignità* professionale. Non si può vincere con *confusioni e strumentalizzazioni* politiche, si deve coniugare la lotta per la salvaguardia della scuola pubblica con quella per il riconoscimento della sua *centralità* sociale e professionale.

Chi è interessato ad approfondire: via Conegliano 13 – 00182 Roma tel/fax 067027683-7026630 –
<http://Unicobas.freewb.org> -unicobas@freemail.it

Università, cultura, senso storico e filosofico, formazione scolastica

di Maurizio del Grippo

Analizzando il problema scuola come si è riaperto dopo la riforma Berlinguer, al di là dell'ambizione di una grande riforma come quelle del passato (Casati, Gentile, le riforme degli anni 60 e 70) si pongono alcune tematiche non valorizzate a pieno. Occorre un progetto culturale che valorizzi in pieno la professionalità e la funzione docente senza puri e semplici tecnicismi e didatticismi. La progettualità dei curricoli, il lavoro interdisciplinare devono valorizzare a fondo la preparazione e la competenza dei docenti nelle rispettive materie e il ruolo non solo funzionale, ma normativo degli stessi nel sostenere e costruire gli uomini e i cittadini della società futura. Per questo senza appiattirsi su logiche pragmatiche è necessario non perdere di vista in una sorta di attualizzazione a tutti i costi, la dimensione della storia come luogo di appartenenza cui il giovane fa riferimento per capire anche criticamente in quale epoca è inserito e a quale passato l'ha costituita (relativizzandosi rispetto alla dimensione etico-civile di altre epoche) quale presente in cui vive e di cui partecipa quale futuro che potrà vivere e progettare a partire dal senso della propria esistenza e della propria personalità. Di qui l'importanza in una scuola che vuole essere veramente formativa dell'insegnamento della storia, in particolare rivitalizzandone i nuclei interpretativi cruciali che attraversano i vari passaggi epocali.

Altro discorso va fatto per la filosofia luogo e momento non solo di sollecitazione di capacità funzionali analitiche, sintetiche e valutative, ma intesa come sapere critico per eccellenza, metariflessione sui saperi, ma anche spazio aperto di avventura intellettuale ed etica (dove per etica non si intende lo specialismo delle filosofie morali, ma si allude al significato dell'ethos greco come il livello interiore in cui si aprono tutte le prospettive umane ed extra-umane) dove lo spessore culturale di filosofi e pensatori attraverso le tematiche più diverse dispiega un orizzonte di possibilità sempre in discussione il cui unico limite negativo è la ricerca disinteressata della verità (aletheia secondo i greci). Non c'è luogo di esercizio culturale e formativo migliore di una filosofia che pur aperta alla dimensione tematica trasversale non dimentichi il suo orizzonte storico ed ermeneutico. Di qui la battaglia contro ogni schematismo, contro ogni imbarbarimento culturale il cui rischio è l'abbassamento di livello in termini di civiltà. Richiamare l'attenzione oggi sul ruolo della funzione docente e rivendicarne l'autonomia e il significato essenziale mi sembra imprescindibile. In tal senso mi sembra importante fare appello all'alta cultura europea e all'università richiamandoli ad un ruolo serio e responsabile, ed una riflessione comune su ricerca, cultura e formazione, ad una collaborazione più stretta con la coscienza senz'altro diffusa dell'urgenza di pensare il tutto in maniera attenta verso una riprogettualizzazione complessiva che parta proprio da un momento o un aspetto così fondamentale come quello della scuola.

Funzione docente; 18 MAGGIO 2000 - questione del merito: ipotesi a confronto

di Matteo De Cesare

Non si può avviare una seria riforma della scuola italiana senza la partecipazione attiva degli insegnanti e la definizione della loro dignità professionale. Alla domanda, quindi, relativa al destino di questa istituzione non si può rispondere se non discutendo della funzione docente. Interpreti di questa esigenza, l'UNICOBAS SCUOLA e l'associazione culturale l'ALTRASCUOLA hanno organizzato un convegno sul tema della riforma e in particolare sulle discutibili procedure finalizzate ad accertare la professionalità degli insegnanti. E' superfluo ricordare, sottolineano i promotori di questa iniziativa, che un dibattito sulla capacità professionale dei docenti non possa prescindere da una valutazione globale delle finalità della scuola italiana e della giusta interpretazione da dare all'ipotesi dell'autonomia. Intellettuali, giornalisti, politici ed insegnanti si sono confrontati in proposito nell'aula magna dell'I.P.S.I.A. Duca d'Aosta a Roma. Fra gli interventi più attesi e discussi, quello di B. Vertecchi (direttore del C.E.D.E.) e la relazione del prof. Lucio Russo (ordinario di calcolo delle probabilità all'Università di Tor Vergata) autore del famoso saggio: Segmenti e Bastoncini - Feltrinelli Editore -. Mentre il primo si è soffermato sulla necessità di individuare ipotesi, a suo avviso attendibili, per valutare il lavoro didattico, il secondo ha messo in evidenza la necessità di approntare un piano di studi di ordine nazionale (contrariamente alla logica dell'autonomia didattica) e l'urgenza di rivedere i programmi entro una prospettiva più organica ed adeguata alla domanda culturale del momento. Da più parti è stata riproposta, infatti, la questione dei tanto discussi programmi ministeriali ed è stata ribadita l'opportunità del confronto con le riforme di G. Gentile e di G. Bottai. Il confronto della storia della filosofia con quella della scienza, della storia della lingua con la produzione letteraria e della totalità degli itinerari linguistici con la storia civile, come storia della formazione della

coscienza e della cultura europea, questa la proposta della rivista l'Altrascuola- definisce l'orizzonte teorico entro il quale è possibile pensare il futuro della scuola italiana Più che parlare di metodi e procedure didattiche si dovrebbe pensare a prospettive pedagogiche di respiro culturale, coerenti dal punto di vista teorico e sensibili allo sviluppo democratico della nostra comunità nazionale. Ritrovarsi e confrontarsi in questo itinerario politico e culturale significherebbe per gli insegnanti rivalutare la loro professione, sempre però entro una prospettiva che non cede alle lusinghe di una sedicente autonomia didattica, che potrebbe significare e promuovere la balcanizzazione della nostra cultura nazionale. In questo progetto si potrebbe anche pensare a un discorso di valutazione del lavoro didattico, ma resta molto difficile se non impossibile- disegnare la mappa del merito degli insegnanti. Questo ovviamente, in una logica specificamente qualitativa e non di natura quantitativa, qual è quella che presiede alla proposizione dell'asfittico disegno dell'aumento dell'offerta formativa; il più delle volte un coacervo di proposte che scimmietta goffamente la perversa logica del capitalismo assistito e che si traduce nella legalizzazione(anche nel mondo della scuola) del potere camarille, organiche agli interessi di coloro che monopolizzano il potere politico e il denaro pubblico.

LA SCUOLA NECESSARIA

di Stefano Lonza

Viviamo una fase ricca di implicazioni che potrebbero avere derive pericolose ma anche aprire prospettive interessanti, nelle quali è necessario che i docenti si inseriscano, per dire la loro con piena consapevolezza, autonomia e soggettività. E' sotto gli occhi di tutti come in questi mesi si stia decidendo il futuro della scuola e con esso quello di centinaia di migliaia di insegnanti; un futuro deciso, come al solito da una ristretta cerchia di forze, rappresentative grazie anche al disinteresse mostrato a lungo da gran parte della categoria docente nei confronti delle proprie condizioni di lavoro. Potremmo definirlo un vero e proprio letargo dal quale i docenti si sono bruscamente risvegliati solo a ridosso del fatidico "concorso", dando vita alla grande manifestazione nazionale del 17 febbraio 2000; a tale proposito credo giusto fare chiarezza e trarre le giuste valutazioni da quest'ultima esperienza per ribadire la validità dei motivi che l'hanno promossa, ma anche per riconoscere un dato di fondo ormai evidente: lo scollamento tra la figura docente e gli altri settori della società, che ha portato buona parte dell'opinione pubblica ad interpretare la nostra lotta come un rifiuto d'assunzione di responsabilità o peggio ancora, come paura di essere valutati. A dire il vero tale lettura è stata favorita anche da numerosi interventi di intellettuali che si sono sentiti in dovere di esprimere un loro giudizio sul mondo della scuola. Credo che tale situazione ci debba far riflettere e capire come non sia assolutamente accettabile l'atteggiamento di pedissequa accettazione di ciò che viene calato dall'alto delle istituzioni scolastiche, né tanto meno sia vincente assumere un atteggiamento di completa chiusura e rifiuto della realtà. Come spesso accade entrambi le posizioni, pur essendo opposte, produrrebbero gli stessi effetti negativi: infatti, non farebbero altro che espropriarci delle nostre possibilità d'intervento, l'unica nostra vera ricchezza e patrimonio; ci relegherebbero in una posizione defilata, ai margini del dibattito, caratterizzata da un atteggiamento anacronistico e sterilmente autoreferenziale, quando, invece, credo che uno degli obiettivi principali della categoria docente sia quello di riacquistare le proprie capacità comunicative, di recuperare la capacità di parlare e interagire, in primo luogo con gli studenti, e poi con una società sempre più complessa. Inoltre entrambe le posizioni ci allontanerebbero dalle reali esigenze dei docenti che, sono sicuro, vogliono, anche se in maniera ancora frammentata e confusa, essere tra i protagonisti del mutamento della scuola italiana e non i terminali passivi di un progetto, per il quale si richiede loro di mutare improvvisamente pelle, senza però proporre degli obiettivi chiari che non siano le parole d'ordine dell'autonomia scolastica, della flessibilità, tanto evocative quanto poco chiare nelle loro implicazioni. altro canto tali posizioni contrastanti fanno soprattutto comodo alla controparte. La scuola non può essere il campo d'applicazione di una cultura manageriale, nello stesso tempo, però ha bisogno di modificazioni strutturali importanti, in cui gli insegnanti debbono essere soggetto attivo. Come? Dotandosi in primo luogo di uno strumento autonomo di riflessione all'interno del quale possano elaborare il proprio codice deontologico professionale, possano predisporre degli strumenti utili per la propria formazione e l'autoaggiornamento, possano avviare una riflessione necessaria e di estrema attualità sugli aspetti metodologici e tecnici relativi alla propria professione. Un luogo di dibattito, fisico e mentale, nel quale confrontarsi su questioni di didattica e pedagogia, per rifiutare il modello imperante di "insegnante burocrate", sempre meno educatore, mediatore, stimolo e punto di riferimento, impegnato com'è a compilare moduli, verbali, schede e per riappropriarsi, invece, degli elementi fondamentali dell'insegnamento: il coraggio della sperimentazione e il piacere della creatività. Una struttura nella quale i docenti possano finalmente produrre dei validi parametri d'idoneità alla professione

d'insegnante e di valutazione della propria professionalità; non sarò certo io, infatti, per un malinteso spirito di appartenenza, ad affermare che tutti gli insegnanti svolgano il loro compito nello stesso modo; so che esistono insegnanti più capaci, altri meno, ed altri ancora completamente disinteressati alla loro professione. Insomma, senza tanti giri di parole e senza la paura di essere tacciato di corporativismo, ritengo che sia giunto il momento di porre sul tavolo del dibattito la questione dell'Ordine degli Insegnanti. Un organismo indispensabile, di cui lamentano l'assenza gran parte dei docenti italiani e il cui riconoscimento sancirebbe definitivamente la centralità e l'atipicità del ruolo e della funzione docente, favorendone la rivalutazione dal punto di vista normativo, salariale e sociale, oltre che la sua ricomposizione ugualitaria, spingendo nei fatti in direzione del tanto auspicato ruolo unico docente. Una novità necessaria, anche perché in sua assenza gli insegnanti continueranno ad essere giudicati dai presidi, dagli ispettori del Ministero, dagli psicologi di turno (idea assolutamente improponibile per altre categorie professionali). Questo obiettivo fondamentale è centrale se si vuole che gli insegnanti siano il principale motore del cambiamento della scuola, cercando così di mutarne le condizioni generali, di ridefinirne l'organizzazione complessiva in maniera più libera dai vincoli tradizionali, di sburocratizzarne l'essenza, per poter affermare sulle macerie dell'istruzione tradizionale un'idea di scuola nuova, intesa come organizzazione esplicita del lavoro didattico, luogo dell'apertura, dell'integrazione e rielaborazione culturale, come campo d'esperienza. Contemporaneamente però l'obiettivo di conseguire l'istituzione dell'Ordine dei docenti non deve spingere gli insegnanti nelle secche di limitati orizzonti di categoria: sarà forse l'attuale stato di crisi che i docenti vivono, il senso di disorientamento etico e professionale, la sempre più evidente messa in questione del proprio ruolo sociale, ma spesso, anche tra i docenti più impegnati, si sentono rifiorire proposte pedagogiche e didattiche superate, se non addirittura impossibili "ritorni al passato", posizioni di chiusura e contrapposizione nei confronti dei discenti (riscontrabili soprattutto negli istituti superiori), a volte, vere e proprie demonizzazioni di alcune pratiche didattiche quali l'insegnamento modulare, la programmazione, lo studio dei linguaggi comunicativi non tradizionali... come se esistessero discipline o chiavi di interpretazione superiori ad altre. A mio avviso tale pericolo può essere scongiurato solo se si coniugheranno due obiettivi distinti ma complementari: da una parte il recupero della centralità del ruolo e della funzione docente attraverso un adeguamento stipendiale dignitoso per tutti, la dotazione di strumenti di autocoscienza e autogoverno quale l'Ordine degli Insegnanti e lo sviluppo del sindacalismo di base. Dall'altra un'idea di scuola nuova, perché la società sta mutando e con essa le strutture mentali, la sensibilità di tutti e in particolare dei giovani, per i quali è meglio vivere le esperienze piuttosto che raccontarle e tradurle in strutture discorsive; quindi, andare a scuola equivale ad una finzione, se non una penitenza, finita la quale si può tornare alla realtà autentica fatta di emozioni totali, più coinvolgenti e profonde come la musica, il teatro, il volontariato. Ecco quindi la necessità di una scuola non più fondata sulla sua separatezza dal mondo esterno, non più determinata soltanto dai contenuti e dalle discipline, ma intesa come modello di formazione incentrato sulle capacità relazionali e le conoscenze transdisciplinari, come luogo di rielaborazione dei saperi esterni e non della loro semplice trasmissione; una scuola che, in primo luogo, si ponga, come ha detto in una recente intervista il professor Riccardo Massa: "la questione di quale rapporto intercorre tra il sapere e l'esperienza dei ragazzi, per stabilire la relazione tra il contenuto e il fruitore di tale contenuto e all'interno di esso recuperare la relazione come insegnante".

Qualità e didattica

Tra serio e faceto, potremmo dire che Manzoni abbia scritto una grande unità didattica. Il suo romanzo, manifesto dell'utopia cattolico-liberale, si presta a tante destrutturazioni in una serie infinita di personaggi e nello svolgimento di una trama, tutta piegata - sembra - all'intreccio delle circostanze. Sarebbe insomma il capolavoro delle metodologie e dei didatticismi tanto di moda della scuola attuale. Da qualche anno infatti c'è la tendenza (in contrapposizione a un piatto storicismo che vanifica la specificità del testo letterario nell'epoca storica) a prestare l'attenzione al tema del linguaggio, ai codici e alle fasi espressive del testo. A un modello interpretativo se ne sostituisce un altro, non mettendo affatto in discussione, però, lo stesso concetto di "modello"; il quale, per sua natura, resta un canone ermeneutico, che rischia di restringere la comprensione di qualsiasi manifestazione culturale, trascurando tutto ciò che va letto oltre il testo o tra le righe. E'interessante osservare che non sempre il dramma "psicologico" contemporaneo si presta alla destrutturazione del testo nella serie dei personaggi: basta citare alcuni nomi come Pirandello e Vittorini e anche il dramma antico testimonia che l'individualità si scioglie in una pluralità di individui. Destruire e

ricostruire un testo comporta sempre, come suggerisce il discorso ermeneutico, il recupero in una scena carica di simboli del significato dei medesimi entro una prospettiva dotata di senso o, come direbbe la storiografia idealistica, di valore. E i valori nascono nella storia dell' uomo e della società; lo storicismo, messo fuori dalla porta, rientra dalla finestra. Questo dibattito tra concezioni del mondo ed itinerari ermeneutici, che ha le sue radici nella storia civile e letteraria dell'Europa del nostro tempo sembra non interessare affatto la nostra scuola. Anzi pare che con una certa superficialità in nome del "nuovo" la riforma dei programmi, voluta dall'attuale Ministro, coltivi il progetto di dividere sempre di più la storia letteraria dalla storia civile. Non è questa, forse, la sede per inaugurare un dibattito culturale anche, e soprattutto, perché il discorso sulla scuola del prossimo futuro è tutto in nuce. Non è possibile, comunque, sottolineare i segnali che danno luogo a più di una preoccupazione. In nome del "nuovo" e della "febbre d'Europa" viene celebrato il primato della metodologia, si presume che il compito degli insegnanti, quelli più meritevoli chiaramente, sarebbe costruire itinerari didattici grazie ai quali gli alunni –opportunamente- guidati e motivati maturino le competenze e le capacità da spendere sul mercato del lavoro. Questo lo spirito che guida l'attuale riforma e il conseguente taglio di un anno della scuola dell'obbligo, da recuperare poi grazie al biennio unificato e al triennio di specializzazione. I tempi e i modi del recupero non sono ancora definiti in modo chiaro e distinto, è certo soltanto che l'attuale riforma ha costruito prima il contenitore per poi passare alla definizione dei contenuti.

Ma in compenso, assistiamo a forme di sperimentazione, del tutto discutibili, come l'eliminazione dello studio della letteratura e della lingua greca dal Liceo classico e l'introduzione di tante materie secondo una logica che risponde a criteri puramente quantitativi. Non è un caso che oggi si parli tanto di ampliamento dell'offerta formativa e non ci si interroghi seriamente sulla coerenza e sull'organicità dei piani di studio in vigore nelle istituzioni scolastiche. In proposito sottolineiamo quanto sia superficiale costituire percorsi didattici che non onorano debitamente la specificità dei contenuti; studiare la filosofia di Seneca o la fisica di Newton non è la stessa cosa, a meno che non si pensi che sia l'uno che l'altro argomento indifferentemente aiutino gli studenti a maturare competenze e capacità richieste dal mercato del lavoro. Ogni sapere ha la sua specificità e le forme o strutture di ogni ambito disciplinare si definiscono nella stessa dialettica dei contenuti; non è un caso che la nostra tradizione culturale insista sia sulla distinzione che sulle analogie tra scienze della natura e scienze dello spirito. Assumiamo per esempio un argomento come il galileismo. Grazie al fisico toscano, la scienza moderna, infatti assume il proprio carattere. Seguendo la tradizione aristotelica, la fisica come scienza si configura secondo il proprio oggetto e con il proprio metodo. Contemporaneamente da Cartesio a Kant ci si propone di definire la filosofia come scienza. Itinerari comuni ma anche distinti, come abbiamo accennato, costituiscono la formazione dei saperi e della coscienza europea. Nella storia dei saperi poco è concesso al caso ed è niente affatto probabile che un insegnante possa giustificare i criteri che spiegano la scelta di un itinerario e non quella di un altro. Nello specifico la risposta della pedagogia curriculare, tanto cara ai novelli riformatori, sembra del tutto debole. Essa ricorre ad argomenti di carattere psicologico e sociologico: si straparla di motivazioni, di mercato del lavoro, di capacità professionali e di centralità dell'alunno; tante belle parole ripescate alla rinfusa dalla pedagogia di Dewey e della psicologia dell'età evolutiva (citiamo solo alcune fonti). A nostro avviso queste proposte educative, tra le altre cose, sono anche anacronistiche. La pedagogia attivistica è figlia della società americana del primo Novecento e riflette le esigenze di una società civile alle prese con l'imminente rivoluzione industriale del secolo e con i problemi introdotti dal lavoro parcellizzato della fabbrica. La psicologia genetica – sottolineiamo in proposito che questa scienza si fonda sul pregiudizio di considerare l'uomo come oggetto e non come soggetto – alla quale dobbiamo l'analisi delle varie forme di intelligenza, accusa il grave limite di non spiegare il passaggio dall'intelligenza operativa a quella logico-formale; nel linguaggio della nuova riforma: il passaggio dalle competenze alla capacità di analisi e di sintesi. Già queste obiezioni contribuirebbero a definire l'orizzonte problematico entro il quale dovrebbe essere riproposto il problema della riforma. Confrontiamoci, ancora, comunque, con un altro caposaldo della "pedagogia" curriculare: il mercato. Nei luoghi comuni del nostro quotidiano questo vocabolo appare come la formula magica alla quale ricorrere per risolvere tutti i nostri problemi. Ma se ci chiediamo quale ricezione del mercato potrebbero avere gli alunni del duemila, nonostante i nobili progetti delle candide anime della riforma, che sperano di instillare grazie ad innovativi moduli lo spirito di impresa e di cooperazione negli studenti, dovremmo cedere alle lusinghe della televisione e dell'informazione pubblicitaria. E questo dimostra ancora una volta che il didatticismo è ciarpame inutile se non sorretto da un rigoroso progetto pedagogico. Quanto affermato rinvia però alla filosofia idealistica, alla tradizione, quindi, che va negata e superata ma non cancellata. E' significativo, in proposito, che i programmi di storia civile sono sempre più scarni, come se la storia civile

non comprendesse la storia del mercato. Per quanto concerne la tradizione filosofica non dovrebbe quindi meravigliarci affatto che la filosofia di Spinoza, di Kant, di Hegel e di Marx, stando al dettato dei manuali, poco dice del rapporto tra la logica del mercato e quella dello Stato. Diamo in questa sede solo pochi riferimenti, il discorso è molto complesso e va curato con rigore. Ritornando al nostro problema, possiamo dire che nell'immaginario collettivo, anche quello più acculturato, il mercato si presenta come la dea Ananke, senza volto e dalle lunghe braccia, che circonda i tempi, le opportunità e i destini di uomini sempre più anonimi. Americanizzata del tutto – nel disegno degli onorevoli Veltroni e Berlinguer - la nostra scuola non favorirà la formazione della coscienza nazionale (e qui si apre anche il dolente capitolo del destino della scuola pubblica), i saperi saranno del tutto neutri e gli individui, nella scuola, non matureranno alcun sentimento di appartenenza alla comunità; l'unico progetto che emerge dalla presunta riforma è il trionfo del nichilismo. Compito dell'oggi, invece, è una scuola che valorizzi l'individuo nelle proprie capacità professionali ma in quanto uomo e cittadino. E' curioso osservare come questo progetto sia il fondamento della carta della scuola del 1939, stilata da Giuseppe Bottai, con il consenso di Giovanni Gentile. La riforma del 1926 e quella del 1939 sono state dettate da una filosofia, oggi per fortuna riletta e rivalutata, degna della tradizione europea – e non di quella americana – attenta alle trasformazioni della cultura e della società del tempo. E' vero che è molto difficile ricostruire una scuola democratica a partire da queste proposte culturali e pedagogiche, ma non per questo dobbiamo ignorare la nostra tradizione. E in questo senso vanno interpretate – e non solo in questo - la rimozione del tentativo di piegare le istituzioni dello Stato alla logica del mercato e la riproposizione della nostra tradizione. Riformare i programmi secondo un disegno organico e interdisciplinare, valorizzare la professionalità dei docenti (non più impiegati di concetto ma funzionari dello Stato), premiare quelli che si impegnano nel lavoro di ricostruzione dei nessi tra le varie forme di sapere (lavoro aggiuntivo alle diciotto ore frontali – docenti di progetto e non figure di sistema -) e verifiche dignitose del lavoro svolto in classe contribuiranno certamente a far crescere la scuola e la società civile. Solo entro questa prospettiva si può parlare della valorizzazione della funzione docente. Alla scuola che non educi più ad imparare meccanicamente, per giustapposizione di saperi, ma che insegni a ricostruire criticamente i processi epistemici, ai maestri che invitino gli alunni a scoprire la radice ludica del sapere e ad alunni che liberamente si riconoscano nella libertà dell'insegnante, a questa scuola noi pensiamo e per essa lavoriamo. (M.D.C.)

Cinema pagina 8

Milano, Cannes, Locarno, Venezia. Un 2000 iraniano sotto il segno di un cinema femminile

di Luisa Meldolesi

Grande anno per la cinematografia iraniana. Aperto a Milano a marzo, al decimo festival del cinema africano e interculturale, nel corso del quale si è potuto ammirare **Sherahazade, le donne del cinema iraniano** di Ata Hayati. La regista dà voce non solo alle attrici, ma anche alle registe, alle montatrici, alle sceneggiatrici e alle fotografe, quindi alle donne che si occupano di produzione e distribuzione cinematografica. Un ventaglio ampio di ruoli, permesso, pur con alcuni vincoli, soltanto dalla Rivoluzione, perché sotto lo scia l'altra metà del cielo poteva aspirare ad essere solo attrice. Tra le donne presentate, tutte segnate da una vigorosa determinazione e dotate di grande passione, emerge la figura di Tamineh Milanì, regista del film premiato come migliore opera nazionale del 1999, intitolato **Due donne**, storia toccante di una moglie incompresa che ricerca se stessa.

Se quindi le donne trovano nuovi spazi d'espressione, esiste tuttavia una larga parte di esse che si trova schiacciata da una cultura maschilista e opprimente. Jafar Panahi, autore del bellissimo **Il palloncino bianco**, che merita di essere presentato nelle scuole per la dolcezza con cui racconta il capodanno persiano di una bambina della capitale desiderosa d'avere un pesciolino rosso, e de **Lo specchio**, vincitore del Pardo d'oro a Locarno nel 1997, che insegue attraverso il traffico di Teheran una bimba che rientra a casa da scuola, ha

trionfato a Venezia con **Il cerchio**, storia di donne che incontrano grande difficoltà nel trovare spazi d'autonomia nella loro vita. Il regista sostiene infatti che per molte famiglie le donne possono essere sostituite le une dalle altre in un cerchio che le rende tutte uguali. Il film giocato sulla fortissima comunicativa dei volti femminili in cerca di libertà, apprezzato dalla deputata Shoeila Jelodarzadeh, ha conquistato la giuria tra cui spiccava Samira Makhmalbaf, ventenne e già dotata di grande determinazione, con due film di successo alle spalle, premiati a Cannes. Il delicatissimo **La mela**, storia di due bambine handicappate che grazie ai servizi sociali scoprono il mondo esterno dopo anni di segregazione domestica a causa della paurosa vergogna degli anziani genitori e **Lavagne**, film drammatico sui maestri del Kurdistan iraniano, costretti, sotto il peso delle lavagne che si portano sulla schiena, ad inseguire i ragazzi per le montagne, i giovani infatti sono costretti a lavorare per sopravvivere e nemmeno i racconti degli anziani trovano più tempo per essere ascoltati. Samira è figlia di Mohsen Makhmalbaf, autore di alcune tra le più belle realizzazioni iraniane, da **Il ciclista**, un uomo costretto a pedalare per scommessa giorni interi senza interruzione al fine di recuperare il denaro necessario all'operazione della moglie, al poetico **Il silenzio**, storia di un bimbo tagiko non vedente che accorda strumenti musicali, all'insuperabile **Pane e fiore** che si interroga sulla Rivoluzione islamica attraverso le parole e le riflessioni di due adolescenti. Il filone dedicato alla gioventù ha il suo precursore in Kiorastami, regista di **Dov'è la casa del mio amico** in cui il piccolo Moahmad Reza Nemashadek corre di collina in collina per cercare di restituire il quaderno dei compiti al compagno di banco ci ha regalato nel 1987 una delle più riuscite pellicole dedicate agli scolari, un film che insegnanti e studenti di ogni ordine e grado si dovrebbero vedere. **Il carretto**, del giovane trentenne Gholam Reza Ramezani, presentato a Milano, è un altro capolavoro prodotto con la collaborazione del Centro di sviluppo dell'infanzia di Teheran. La pellicola narra una giornata vissuta da due bambini. Il primo costretto a seguire il padre, venditore ambulante di melagrane, il secondo all'inseguimento dell'amico da cui intende farsi restituire un fischietto perso per una scommessa. Lo sguardo sul mondo dei tre protagonisti coglie la capitale iraniana di quartiere in quartiere e nei suoi diversi rapporti sociali. I colori autunnali e alcune inquadrature, che quasi fotografano il mondo circostante, nonché il ritmo che contraddistingue il procedere del carretto di melagrane per le strade, conferiscono grande qualità alla pellicola. Una bambina è protagonista del primo episodio di **Il giorno in cui sono diventata donna** della regista esordiente Marziyeh Meshkini. Il film, in tre episodi, ci parla ancora di donne, nel primo una bambina compirà nove anni a mezzogiorno di una giornata di sole, da quel momento non potrà più giocare con i compagni maschi perché diventerà donna adulta, nel secondo una giovane moglie partecipa ad una gara ciclistica su strada, a più riprese il marito, il padre, i fratelli, tutti inseguendola a cavallo, cercheranno di impedirle di proseguire la corsa, nel terzo si cela una critica al nuovo entrante consumismo, una anziana infatti compera ogni bene, ma poi è in difficoltà a trasportarli e non sa a chi li lascerà. Il film forte di una chiara unitarietà stilistica, scandaglia con profonda partecipazione tre storie che mostrano quanto potenzialmente le bambine e le donne anziane possano essere più libere. La regista ha sottolineato che in molti casi le donne proprio perché troppo amate devono, per guadagnarsi indipendenza e attiva posizione sociale, rinunciare ai sentimenti, a partire da quelli più cari. Mille percorsi per un grande cinema, principalmente d'ispirazione sociale, da alcuni giudicato neorealista, e per una nazione giovane ed effervescente. Della società e della religione ci parla anche il solo film iraniano presente a Locarno: **Insieme con il vento** di Manuchehr Tayab. Il silenzio delle distese desertiche, le carovane dei mercanti, il fascino un po' misterioso della straordinaria città santa di Qom, mai vista prima in un film, con i suoi uomini di fede, le moschee dalle cupole dorate e con meravigliose maioliche azzurre tutt'intorno, si armonizzano con respiro. Molto altro ancora si può ammirare in questo film che ci svela i segreti delle dune e delle oasi, e nel contempo propone uno sguardo riflessivo su una grande nazione che cambia e si trasforma a vent'anni dalla Rivoluzione.

Quando ancora era dolce una pioggia di luglio

La retrospettiva dedicata a Locarno alla cinematografia sovietica ha avuto il suo momento più alto nella proiezione di **Pioggia di luglio** del 1967, per la regia di Marlen Huciev. Ambientato nell'anno del cinquantesimo della Rivoluzione d'Ottobre, vede protagonisti alcuni giovani moscoviti che si dividono tra serate culturali, scampagnate domenicali, desideri inespressi. Lena, interpretata da Evgenija Uralova, che vive in una *komunalka*, un'abitazione condivisa con altre famiglie, risponde con imbarazzo al telefono infastidita dalle attenzioni non richieste dei vicini e di una madre che la vorrebbe maritata. Ma Lena non si sposerà e solitaria attraverserà, nel finale della pellicola, una festosa Mosca imbandierata e ricca di mille volti sorridenti per la gioiosa festa del nove maggio, *dien pabiedi*, il Giorno della vittoria

nella seconda guerra mondiale, la grande guerra patriottica che ancor oggi, in una Russia dilaniata dalla violenza, dalla povertà e dal totale disorientamento valoriale, resta tra le poche ricorrenze condivise. La cinepresa di Huciev indugia per le vie di Mosca, cogliendone le abitudini, il tratto distintivo delle case, la seria compostezza degli uffici, l'attesa alle fermate dell'autobus, gli ingombranti distributori pubblici di bevande che non esistono. Un tuffo, attraverso una semplice storia umana, tra un popolo che viveva, capace di sogni e semplici desideri, la stagione degli anni sessanta. (L. M.)

I cento passi: il Leone de "l'Altrascuola"

Coloro che non sognano sono destinati ad essere sempre dei prepotenti. Così ricorda Peppino Impastato, giovane comunista di Cinisi, ucciso nel 1978. Marco Tullio Giordana con **I cento passi** ci regala la pellicola più forte, coinvolgente, emozionante della 57° Mostra del Cinema di Venezia. Il film, con immagini bellissime per la fotografia di Roberto Forza e il montaggio di Roberto Missiroli, è capace di snodarsi con passione nella trama della vita di un ragazzo che rifiuta i ricatti e i soprusi della mafia. La leggerezza con cui attraverso le onde di radio Aut colpisce e irride i boss, inventando comiche favole e siparietti, non può avere scampo, tuttavia la pellicola ci restituisce un Impastato vitale, giocoso, pronto a ridere e a sorridere, a rispondere al fuoco delle lupare con la sola forza dell'ironia e dell'intelligenza, capace di stampare la rivista "Idea socialista" e titolare l'editoriale con "La mafia è una montagna di merda", scatenando la violenza del padre che, colluso, non vuole si parli di Cosa Nostra. Cento passi separano la casa di Impastato da quella di Tano Badalamenti e il protagonista li percorre urlando il suo desiderio di giustizia. Bravi senza eccezioni gli attori, a partire da Luigi Lo Cascio nella parte di Peppino, e Lucia Saro e Luigi Burrano in quella dei genitori, così come Tony Sperandeo in quella di Badalamenti. Magistralmente superba la sceneggiatura, opera della sensibilità di Monica Zapelli e Claudio Fava, giornalista che indagò tra i primi per "I siciliani" sulla scomparsa di Peppino, un giovane da ricordare perché innamorato della vita e nel contempo della legalità. I titoli di coda ci ricordano che solo oggi la magistratura ha iniziato a compiere il suo corso per il caso Impastato. (L. M.)

CINEMA IMPOSSIBILE PASSIONE DIDATTICA

"Caro ministro Tullio De Mauro, è importante l'ingresso nella scuola preuniversitaria della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo. La mancata alfabetizzazione al linguaggio cinematografico, se non fatta dalla scuola pubblica, è *de facto* portata avanti dal mercato il cui fine fisiologico non è creare consapevolezza, ma consumo. Il risultato inevitabile – e già attualmente constatabile – è che i ragazzi, così addottrinati dal mercato, saranno in un domani che è già oggi, non dei fruitori criticamente consapevoli dell'iconosfera che li circonda, bensì soltanto dei consumatori passivi dell'esistente audiovisivo." Sono più che da sottoscrivere le infuocate parole espresse a Venezia attraverso la rivista della Scuola Nazionale di Cinema da Lino Micciché. Ma come renderle attuabili? Stipendi non europei portano pochi insegnanti nelle sale cinematografiche, una cattiva distribuzione penalizza le pellicole di qualità, ad esempio un cineforum organizzato in un Liceo scientifico del centro di Milano è andato, pochi anni fa, quasi deserto. Allora? Occorrono piccoli passi, serve fin da subito che il Ministero oltre alle palestre inagibili e ai laboratori chiusi si occupi delle tante sale di proiezione, site in altrettante scuole, cadute molto spesso in disuso, magari con la stessa sparizione del proiettore, occorre che il Ministero stabilisca, almeno con i produttori italiani, delle convenzioni per portare le pellicole gratuitamente nelle scuole, magari accompagnate da qualche regista o attore che racconti il lavoro e la fatica di realizzarlo. Partendo dal nulla può sembrare molto, ma in realtà è molto poco e basterebbe un minimo impegno di via Trastevere per iniziare su questa strada. Dovremo raccomandarci a San Giuseppe da Copertino, patrono della scuola e per altro protagonista di un bel film di alcuni anni fa, con Sofia Loren, intitolato **C'era una volta**, o possiamo sperare che qualcosa si muova? (D. R.)

Questo numero è dedicato ad Expedito Ribeiro de Souza, ai suoi familiari e ai suoi compagni di lotta. Expedito, presidente del Sindacato Lavoratori Rurali di Rio Maria, nello stato brasiliano di Parà, solo oggi, a dieci anni di distanza dalla sua morte avvenuta il 2 febbraio 1991, vede sul banco di un tribunale i proprietari terrieri che ne hanno decretato la morte per il solo motivo che si batteva per la dignità dei contadini e ripeteva che "la pace è figlia della giustizia."

