

Considerazioni sulla scuola del terzo millennio

Maurizio Casagrande

*"Se vogliamo che tutto rimanga
come è, bisogna che tutto cambi"*
(Giuseppe Tomasi di Lampedusa,
Il Gattopardo)

In un precedente intervento sul periodico della Fondazione ("Il Gabellino", III, 3, maggio 2001, "Dossier" 4, pp. 9-10) avevo concluso le mie argomentazioni in favore di una visione nobile e "oscura" della poesia (e della scrittura) sollevando qualche

GABRIELLA GALZIO

APOCALISSI FREDDA



AGORÀ EDIZIONI

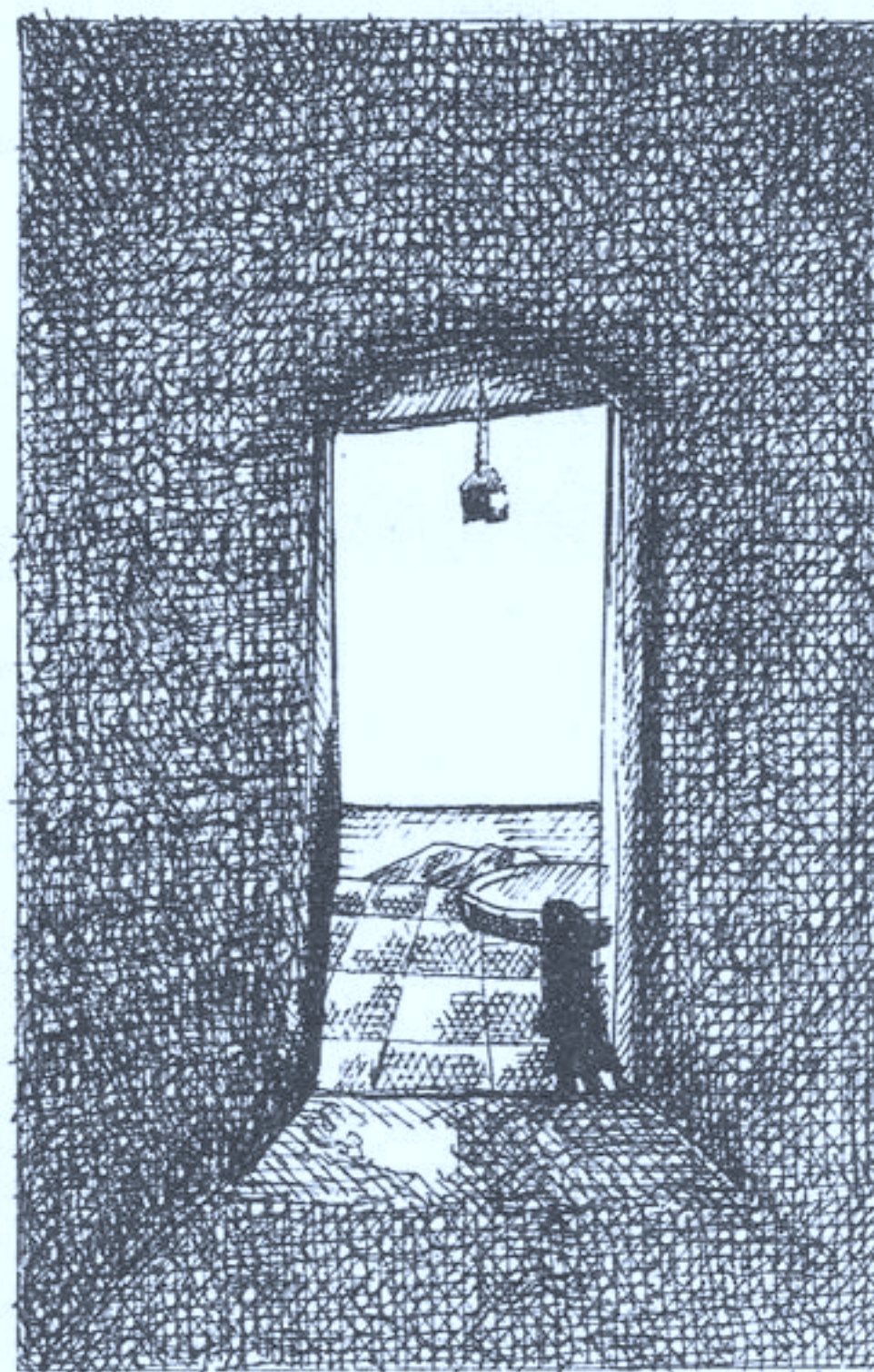
Edizione del 2001

perplessità sulla possibilità di realizzare in concreto una reale democratizzazione della cultura. Piuttosto che attenuarsi i miei timori si sono venuti rafforzando nell'assistere, pur se solo da lontano, alla desolante rappresentazione allestita dal Ministro della pubblica istruzione in quel di Roma nel mese di dicembre, ultimo colpo di piccone finalizzato a smantellare la riforma introdotta dal predecessore diretto — con tutti i difetti che questa poteva avere e che aveva, a cominciare dalla tendenza ad eccedere nella burocrazia delle carte e degli adempimenti, per passare alla macchinosità nella procedura di valutazione e nei suoi apparati, arrivando fino alle concessioni alla logica d'impresa — e, con essa, l'intero sistema-scuola del paese, una scuola sul cui futuro gli unici a non avere diritto di parola sembrano essere proprio i soggetti primari: studenti ed insegnanti (ma non è una novità).

Sarebbe troppo facile — e anche ingiusto: fatta eccezione per le iniziative coraggiose dell'Onorevole Brocca e per poche isole felici, le scuole-polo, raramente i governi della prima repubblica dal secondo dopoguerra a tangentopoli avevano preso in seria considerazione il sistema scolastico con gli studenti e gli insegnanti che vi operavano all'interno, le loro attese e il loro potenziale intellettuale e umano quasi sempre frustrato — addossare tutte le responsabilità della crisi del settore alla Signora Moratti, tuttavia è incontestabile che ultimamente, a partire dall'insediamento a Palazzo dell'ultimo governo Berlusconi, si siano moltiplicati i segnali di irrigidimento e di conservazione, del vecchio nel timore del nuovo, da parte delle autorità preposte. I fatti parlano da soli: dapprima la campagna di Storace contro i libri di testo di storia e contro i criteri di adozione dei medesimi da parte dei docenti, gettando palate di fango e di discredito sugli uni come sugli altri; poi le promesse, non del tutto mantenute all'inizio dell'anno scolastico in corso, sulla completa copertura delle cattedre attraverso — bisogna riconoscerlo — nuove immissioni in ruolo di docenti abilitati all'insegnamento; arriviamo così ai finanziamenti concessi generosamente alle scuole private in regioni quali la Lombardia ed il Veneto (per quelle pubbliche, viceversa, si profilano tempi di vacche magre), parallelamente allo smantellamento dei provveditorati e all'annunciata integrazione in ruolo di oltre 10000 docenti di religione — ma senza concorso e attingendo a quali risorse? — che non possono apparire sotto altra luce se non quella del privilegio, per concludere con l'infelice trovata di quell'onorevole che proponeva l'istituzione di un numero verde al quale ogni bravo cittadino avesse facoltà di segnalare nomi e cognomi di insegnanti in sospetto di "eresia". L'ultima spallata è giunta con il progetto di riforma della riforma ad opera di Letizia Moratti che ha convocato, prima a Foligno — e la cornice medievale si addiceva in pieno all'iniziativa — poi a Roma, gli "Stati generali" della scuola. Per chiunque abbia un minimo di familiarità con la storia europea simili etichette suonano quanto meno sospette, né potrebbe essere più esplicita l'intenzione di riorganizzare l'istruzione su base di censo e di ceto, con la squalificazione che ne consegue per i professionisti dell'insegnamento come per i discenti. Forse però il Ministro ha trascurato un altro dettaglio non proprio insignificante: quando infatti, nel maggio del 1789, Luigi XVI convocava l'Assemblea degli Stati generali della Francia, metteva in moto senza volerlo il più radicale movimento di trasformazione della società moderna fino alla rivoluzione sovietica. *Lapsus* o distrazione? Sarebbe interessante saperlo, come ci piacerebbe conoscere in quale "stato" i nuovi mandarini del Palazzo vorrebbero ridurre i professionisti del sapere, i sempre più deprecati insegnanti, benché non sia necessario un grande sforzo d'immaginazione: aumento dell'orario di cattedra a 25 ore, flessibilità dei ruoli, tagli drastici ai finanziamenti nel settore della pubblica istruzione come della Sanità o dell'Assistenza sociale

Annarosa del Corona

IL MUTAMENTO



DIANUM

Edizione del 1988

(ma non si lesinano investimenti sproporzionati nel settore della Difesa, dell'Ordine pubblico o in operazioni militari di assai dubbia utilità e opportunità a fianco e in nome degli States), forte limitazione delle competenze riconosciute alle RSU, mentre si concretizza uno svuotamento dall'interno di quell'esame di Stato appena entrato a regime. Simili orientamenti farebbero pensare ad una precisa volontà di squalificare la residua dignità della professione d'insegnante appiattendola sui più triti luoghi comuni che vedono nel docente, in generale, un fannullone, uno scioperato, nella migliore delle ipotesi qualcuno che ha optato per un posto sicuro giacché non sarebbe in grado di fare nient'altro, un parassita anche, quando non lo si dipinga quale potenziale corruttore della gioventù (Socrate e Pasolini insegnano, ma anche don Milani) o temibile sovversivo. Non ci sembra il caso di controbattere a tali bassezze, ma ciò che inquieta è che opinioni come queste trovino alimento, molto spesso, alla base piuttosto che al vertice, tra le famiglie degli studenti cioè, piuttosto che nel pensiero o nelle dichiarazioni dei nostri parlamentari, segno che qualche elemento di verità lo contengono. E tuttavia, per chi continua a fare con serietà il proprio dovere — e non sono pochi — è desolante vedere come la fatica, l'impegno speso nella preparazione delle lezioni, dei compiti in classe, delle griglie d'analisi su un testo, per non parlare della mole di ore riservate, fuori dall'aula, alla correzione degli elaborati o ad altre attività

P O E S I A

Maria Modesti



NEL SILENZIO

introduzione di
Giorgio MazzantiL'ALTRA VOCE
del clanDestino

Nuova Compagnia Editrice, 1995

connesse alla formazione propria e altrui, vengano sistematicamente misconosciuti ed irrisi, talvolta dagli stessi colleghi. È sconcertante, altresì, è la prospettiva di un allineamento alla ratio dell'utile d'impresa nella logica della produttività estesa anche alla professione intellettuale ridotta al rango di attività vile e quasi "meccanica" da sottoporre, ove possibile, vale a dire ovunque un preside investito del ruolo di *manager* si senta autorizzato ad imporlo, alla disciplina di fabbrica — magari attraverso la gogna del cartellino da timbrare in entrata e in uscita — quando, per sua stessa natura, l'insegnamento non può tollerare, senza snaturarsi del tutto, banalizzazioni di tal fatta.

Ma il presente intervento non si vuole proporre unicamente — quale controcanto polemico all'Assemblea dell'Eur — nella veste di un *cabier de doléances*. Vorrei aggiungere, quale *pars construens*, qualche frutto dell'esperienza accumulata sul campo in ragione di nove anni di servizio di ruolo come insegnante di lettere in un istituto superiore del Padovano. Dopo gli anni difficili del precariato ho avuto la ventura di superare un concorso ordinario trovandomi titolare della cattedra di materie letterarie che ancora occupo presso l'Istituto statale d'arte di Este (una scuola pubblica, dunque, e con molti difetti, ma anche con grandi potenzialità); una fortuna non minore mi è arrisa nell'incrociare la mia strada con alcuni validissimi colleghi di lettere, due in particolare: Marco Munaro, in un primo tempo, Giorgio Garofolo più recentemente.

Assieme a Munaro, sei o sette anni or sono, siamo arrivati — in assoluta autonomia e con largo anticipo rispetto alle indicazioni ministeriali sul nuovo esame di Stato — ad elaborare delle efficaci griglie di lettura e di analisi sui testi tarate sulla

specificità del testo medesimo, sul suo contesto e sulle conoscenze dei nostri ragazzi al fine di guidarli ad un approccio più consapevole e, se possibile, più maturo alla pagina scritta. Le nostre strategie di lettura e di analisi venivano applicate sia ai testi in prosa (romanzi, racconti, lettere, articoli di giornale, canzoni, fiabe...) sia a testi poetici, in lingua come in dialetto.

Di conseguenza la riforma dell'esame di maturità, fatte salve le riserve di cui si diceva e limitatamente a questo particolare aspetto, non era stata recepita da noi come un'imposizione dall'alto, bensì come il frutto di un lavoro assiduo e comune. All'amicizia con Munaro sono debitore, inoltre, della passione per la poesia assieme alla scoperta delle mie attitudini per la critica letteraria, ma questo è un altro discorso. La decisione dell'amico di chiedere, ottenendolo, il trasferimento in una sede più vicina alla sua città di residenza (Rovigo) non ha interrotto il nostro sodalizio professionale: con il suo aiuto avevo organizzato, negli anni successivi, griglie di analisi su testi poetici dialettali piuttosto ostici (il polesano arcaico di Pontecchio Polesine e l'alto trevigiano di Revine-Lago) finalizzando questi lavori all'incontro fra gli autori (Luciano Caniato e Luciano Cecchinel, dapprima; Luigi Bressan e Tino Minetto poi; ora, lo stesso Munaro e Gianfranco Maretti) e le classi.

L'arrivo di Garofolo, già amico d'infanzia di Munaro, ha ulteriormente rafforzato tali legami, potenziando e diversificando al tempo stesso i campi d'intervento: oltre alla poesia e alla prosa e prendendo spunto dalle contingenze più pressanti, ci siamo orientati al linguaggio del cinema (allestendo un cineforum seguito con vivo interesse da un cinquantina di ragazzi), a quello del teatro [promuovendo e preparando, assieme ad altri colleghi — Licia Bevilacqua (Storia dell'arte), Carla Manfrin, Flores Baccini (Lettere), Katia Coppoletta (Filosofia) — la partecipazione delle classi quinte ad uno spettacolo dal vivo di Marco Paolini, riservato alle scuole di Este: "I-Tigi. Canto per Ustica"]; inoltre, è da segnalare l'attivazione di un laboratorio di percussioni e di danza affidato a professionisti esterni al mondo della scuola], a quello dei media (attraverso la lettura e la discussione dei quotidiani a partire dall'11 settembre 2001), con aperture ai temi della giustizia (l'appuntamento con il giudice Caselli nel mese di gennaio) e della mondializzazione (grazie ad un incontro, dell'aprile dello scorso anno, con Giuseppe Stoppiglia, fondatore dell'Associazione "Macondo" per l'intesa e la comunicazione tra i popoli). Devo aggiungere, ad onore del vero, che la gran parte del merito nella promozione di tali iniziative va ascritta in toto a Garofolo, sempre generoso nello spendersi con i ragazzi, e al suo entusiasmo magnetico.

Gocce d'acqua in un mare di sabbia, si dirà. Senza dubbio, eppure sono gocce che lasciano il segno se è vero che, dopo la visione dello spettacolo di Paolini, nessuno tra i ragazzi presenti nell'aula magna dell'Istituto Duca d'Aosta di Este (circa 300, accompagnati dai rispettivi insegnanti) ha nascosto — nella discussione con i propri docenti a caldo, o nei giorni successivi — la commozione, il turbamento provati durante la rappresentazione e in occasione dell'intervento inatteso della senatrice Daria Bonfietti alla fine della *pièce*. Nessuno, o pochissimi tra loro, aveva sentito parlare della strage di Ustica (salvo scoprire, più tardi, che quel tal alunno mantiene amicizia con i figli di alcune delle vittime del DC 9 inghiottito nel Tirreno, o che una ragazza — più coinvolta dei compagni — è figlia di un ufficiale dell'aeronautica militare in servizio quella fatidica sera al centro radar di Ferrara); pochi s'erano fatti un'idea della vicenda, nonostante la visione preventiva del film *Il muro di gomma* e le informazioni fornite dagli insegnanti: tutti però sono stati toccati nel profondo dal dramma nella superba rappresentazione di Paolini che ha saputo restituire, nell'occasione, lo spirito più genuino del grande teatro classico e di fronte ad un pubblico che, in un teatro, non aveva mai

messo piede. Esperienze del genere, per i ragazzi, per tutti i ragazzi, dal professionale ai licei, sono fondamentali, valgono più di interi anni di tirocinio sui libri, a prescindere dal valore degli insegnanti: mi sto chiedendo se sarebbe davvero improponibile un modello di scuola e di educazione di questo tipo. Non erano i Greci ad investire tutto sul teatro quale strumento di formazione del cittadino e della sua *areté*? Non avevano torto, a giudicare da simili "lezioni" che hanno il vantaggio di coniugare l'eccellenza del singolo, nella *performance* dell'attore, alla dimensione della *civilitas*, come a quelle del collettivo, del sociale, dell'impegno, tutti valori che non serve difendere a parole bensì nei fatti, con l'esempio, nella vita e nelle relazioni quotidiane con i ragazzi e fra colleghi. È questa la strada da percorrere, forse, per sciogliere quelle riserve che formulavo in apertura d'intervento. Si tratta di una visione della scuola e della società, come pure di una prassi didattica, che guarda al reale nella prospettiva del "già, ma non ancora" anziché nei termini di una rigida fedeltà all'esistente: non parlerei, pertanto, di "obbedienza alla società esistente" — dopo Auschwitz, dopo le stragi impunte della prima repubblica, dopo i processi a don Milani e a Pasolini, dopo i crimini perpetrati nell'ex Jugoslavia, dopo l'11 settembre nessuno potrà ancora sostenere, in assoluta buona fede, che obbedire sia sempre una virtù — per raccogliere uno spunto contenuto nella lettera pervenuta dalla Fondazione; sarei orientato piuttosto ad un'apertura al nuovo valorizzando le risorse e i talenti di tutti (lo sosteneva già Capitini, mi pare) se non vogliamo rassegnarci all'assuefazione al reale quale unica possibilità, se sogniamo una scuola liberante che sappia educare i giovani a distinguere le immagini dalle loro ombre, o le persone degne di tale nome dai troppi fantasmi acefali che già percorrono le nostre strade.

Ma, concretamente, quali alternative si potrebbero proporre? Sta bene la riforma, a patto però che non si spacci per tale la liquidazione pura e semplice dell'esistente e, tantomeno, la riduzione del momento formativo a supino ausiliario dell'azienda o del mondo del lavoro, rispetto ai quali la scuola si verrebbe a trovare in posizione di totale subalternità e dipendenza: non è questa la funzione dell'istruzione, pubblica o privata che sia; ce lo insegnano — per restare in un ambito caro ad aree di potere "vicine" al Ministro — le tradizioni di autonomia sorte nel basso Medioevo in ambiente comunale e cittadino: le *Universitates*, quelle comunità di maestri e studenti che, associandosi nel nome della libera ricerca, ponevano le basi sia del lavoro intellettuale inteso come professione adeguatamente remunerata, sia dell'idea stessa di Europa quale realtà sovranazionale e plurinazionale ad un tempo. Il principio cardine di tali istituzioni era l'autonomia, difesa gelosamente prima dai liberi Comuni poi dalle Università, e l'autonomia, guarda caso, costituiva una delle linee guida della riforma Berlinguer della quale qualcosa andrebbe pur salvato (l'apertura alla sperimentazione e alla progettualità, ad esempio, senza tuttavia farne dei feticci); né chi opera nell'insegnamento può tollerare all'infinito oscillazioni perpetue tra riforme e controriforme, come pure è inaccettabile che la scuola divenga il terreno di confronto fra maggioranza e opposizione ad ogni cambio di governo a colpi di decreti, di circolari ministeriali o peggio: è un malcostume che dovrebbe aver fine. D'altra parte, il modello americano ci può offrire esempi nient'affatto rassicuranti con scuole ridotte a ghetti, all'interno o all'esterno delle quali esplode con preoccupante periodicità la furia omicida di adolescenti armati fino ai denti, perfette riproduzioni, su scala ridotta, dei modelli di vita e dei disvalori che la società in cui vivono instilla in loro già col latte materno: determinatissimi baby killer di oggi, solerti, irrinunciabili e infallibili marines del domani, ragazzotti iper- vitaminizzati privi di complessi e con poche, troppo rigide

Laura Rainieri

L'ULTIMO GUANCHO



CAMPANOTTO NARRATIVA

Edizione del 1998

certezze, pronti ad immolarsi nel nome della Patria alla pari dei tanto deprecati kamikaze di Al Qaida dei quali, in definitiva, non costituiscono che il doppio speculare nella totale dedizione alla causa, quale che essa sia: carne da cannone, gli uni come gli altri, pronta al sacrificio contro qualsivoglia nemico.

Sono queste la società e la scuola che vogliamo per l'Italia del terzo millennio? E come si può pensare, su queste basi, che la scuola possa assolvere la funzione di mediazione e di primaria integrazione fra italiani e nuovi immigrati? Che quelle appena suggerite non siano lontane chimere bensì problemi reali coi quali misurarci da subito, e da insegnanti, prima che il cancro si diffonda nel corpo sociale, lo dimostrano episodi come le aberrazioni di Montecchia di Crosara o di Novi Ligure che si possono leggere anche — il secondo soprattutto: la pista battuta inizialmente dagli inquirenti dopo l'eccidio nella villetta di Novi Ligure, sulla scorta del tentativo di depistaggio da parte dei veri responsabili, era stata infatti quella albanese — come segni di un'intolleranza verso lo straniero piuttosto diffusa tra le giovani generazioni, senza bisogno di chiamare in causa le schegge impazzite degli skin nostrani e dei loro ideologi. La causa della "civiltà", noi crediamo, l'Occidente dovrà combatterla e vincerla unicamente sul terreno della guerra al pregiudizio, al timore del diverso, al sospetto reciproco sbaragliando il vero "nemico" attraverso le armi dell'acculturazione, del confronto, della persuasione e investendo nell'istruzione,

nella vera solidarietà, nella giustizia globale piuttosto che nei Corpi speciali, negli apparati militari di "sicurezza" o nei contingenti di crisi.

Ora, alcune riflessioni sollecitate dalla rilettura degli interventi di Celso Rosati, Velio Abati ed Edoarda Masi pubblicati sul "Dossier" 4. Quelli che gli autori presentavano come pericoli non ancora del tutto materializzati sembrano aver acquisito, nel presente, una concretezza e una forza che, nell'imporsi, non ammettono repliche. Diviene indispensabile allora — e si tratta anche di un dovere etico per ogni insegnante — opporsi alla logica totalizzante del "pensiero unico" cogliendo ogni occasione non semplicemente per rendere consapevoli i nostri studenti che non devono cadere nel medesimo errore di cui erano vittime gli uomini del Medioevo (quello cioè di appiattare su una sola dimensione — quella del presente e della storia sacra, "sacralità" che oggi, ai loro occhi, viene sancita da Internet, dalla TV, dai rotocalchi e dai videoclip — la complessità del reale ridotta all'utopia del sapere totale nel tempo di una schermata e del qui e ora: infatti, se abbiamo la possibilità di accedere a tutto lo scibile passando di sito in sito, a che pro affannarsi sui libri?), ma soprattutto allo scopo, come auspicava Rosati nel suo articolo, di condurre a maturazione, in loro, lo spirito critico, l'unico strumento cioè che potrà consentirgli di orientarsi nel mondo e nelle scelte a cui saranno chiamati (e che potrebbero non fare mai, se nessuno li avrà educati preventivamente all'assunzione di tale responsabilità). In tale contesto il lavoro e la figura dell'intellettuale non può considerarsi residuo fossile di epoche passate: occorre restituire dignità alla professione che esercitiamo, la quale rientra a pieno diritto nella categoria di "intellettuale".

silvana nutini

oltre la morte



gazebo

le”, riqualificandola dall’interno; occorrono insegnanti che sappiano mediare tra i giovani, sottoposti loro malgrado a processi di trasformazione che scavalcano la loro capacità di adeguarsi alle richieste di una società che spesso ignora le esigenze di tali soggetti, e una realtà che sembra obbedire unicamente alle leggi del mercato in una perenne accelerazione che pretende di monetizzare ogni momento dell’esistenza. E mediare significherebbe, prima di tutto, *intus legere*: leggere la realtà palesandone le contraddizioni nel tentativo di sanarle, o almeno di correggerle. È un compito, questo, cui l’intellettuale non si potrà sottrarre, anche qualora non ne fosse richiesto o — peggio — ne venisse dissuaso dagli apparati di potere o dalla medesima società di cui è espressione.