

Indice

<i>Prefazione</i> (di Nando dalla Chiesa)	9
<i>Un saluto</i> (di Dario Ianes)	13
<i>Prologo</i> (a cura di Domingo Paola e Paolo Fasce)	17
ATTO PRIMO	
Un altro libro sulla scuola? (<i>di Paolo Fasce</i>)	23
Una visione caleidoscopica della scuola d'oggi (<i>di Domingo Paola</i>)	37
Vogliamo Luciana Littizzetto ministro dell'Istruzione (<i>di Paolo G. Malerba e Paolo Fasce</i>)	57
ATTO SECONDO	
Perché insegnare? (<i>di Paolo G. Malerba</i>)	63
La scuola spiegata alla mia gatta? Provate con tre... (<i>di Alessandro Cavanna</i>)	69
Primo giorno di scuola... (<i>di Stefania Gastaldo</i>)	75
A scuola per sempre: la scuola come incubatore della socialità (<i>di Emanuela Massa</i>)	85
ATTO TERZO	
A scuola di ordinaria follia (<i>di Maurizio Parodi</i>)	93
La generazione degli scaldabanchi (<i>di Anastasia</i>)	121
La scuola del futuro... remoto: il sogno! (<i>di Paolo Fasce</i>)	125

ATTO QUARTO

La psicologia scolastica, una storia che parte da lontano <i>(di Luigi Fasce)</i>	135
Psicologo a scuola: per gli alunni o per i docenti? <i>(di Onorina Gardella)</i>	151
A scuola di legalità <i>(di Christian Abbondanza)</i>	165
L'esperto di giochi <i>(di Andrea Angiolino)</i>	183

ATTO QUINTO

Scuola: una stanza tutta per sé? <i>(di Giovanni Meriana)</i>	195
Scuola e ricostruzione <i>(di Paolo G. Malerba)</i>	207
Siamo tutti uguali, ma uguali a chi? <i>(di Giulia Ferrara)</i>	215
La scuola del futuro... prossimo: l'incubo! <i>(di Enio De Marzo)</i>	225

ATTO SESTO

L'inclusione degli alunni disabili: un fiore all'occhiello della scuola italiana <i>(di Paolo Fasce)</i>	233
L'insegnante dietro al banco: un gioco da ragazzi? <i>(di Giulia Ferrara)</i>	239
La scuola repubblicana spiegata dal mio gatto <i>(di Pierfranco Pellizzetti)</i>	249
Sfida sul merito <i>(a cura dei Comitati precari liguri e veneti)</i>	251
<i>Epilogo</i>	253
<i>Addio alla scuola</i> (di Luigi Vassallo)	257
<i>Bibliografia</i>	265
<i>I responsabili dei contributi</i>	269

Prefazione

di Nando dalla Chiesa

*Caminante, no hay camino
se hace camino, al andar¹*

Antonio Machado

«Bisognerebbe farlo leggere nelle scuole». Il monito risuona ormai come una minaccia a ogni presentazione di libro. Si parli di guerra e pace o di infanzia difficile, di diritti violati o di disastri ambientali, di convivenza tra religioni o di Europa unita, di testimoni di grandi ideali o dell'olocausto. È una specie di mantra. Rivelatore. E chi lo ascolta recitare più volte non può non volare subito con la fantasia a eserciti di bambini o ragazzi, già in affanno sui programmi ministeriali, costretti a impegnarsi giorno e notte nello studio dell'universo mondo e di ciò che gli adulti, secondo le loro volubili sensibilità e opinioni, reclutano di volta in volta nelle priorità dello scibile o del socialmente utile. Sarebbe davvero questa la scuola capace di aprirsi alla società? A me pare che vi sia un'erronea idea di «scuola aperta» dietro tale convinzione che gli studenti siano contenitori da riempire incessantemente di conoscenze o di lezioni sociali o civili. Esattamente come è erronea l'idea, simmetrica, che la scuola debba chiudersi a riccio di fronte alle domande poste dal tempo in cui vive e debba allestire le necessarie quantità di filo spinato (ribattezzato «cultura») a difesa della missione istituzionale che è chiamata a perseguire.

Il rapporto scuola-società è in realtà, neanche a dirlo, un rapporto complesso. L'apologo di Edgar Morin sulle teste ben piene e

¹ Tu che sei in viaggio, non sei su una strada, la strada la fai tu andando.

sulle teste ben fatte illustra in modo apollineo i possibili corni di un dilemma ormai pleonastico. Perché il vero terreno di ricerca è oggi quello che, andando oltre il dilemma, ci interroga su quali siano le teste ben fatte e soprattutto su come si riesca a formarle. Non esiste più infatti il grande bivio della pedagogia di mezzo secolo fa: di qua la scuola nozionistica, di là la scuola che abitua a pensare. Abbiamo tutti scoperto che le nozioni aiutano a pensare, offrendo le necessarie coordinate di spazio, di tempo e di contesto, esattamente come i dettagli minimi possono spiegare grandi biografie individuali e collettive. E abbiamo tutti scoperto, per contro, che si può realizzare una scuola priva contemporaneamente di nozioni e di pensiero critico, come ha brillantemente dimostrato Tullio De Mauro, e come capita sovente di registrare tra le pareti delle aule o dopo gli anni delle aule, quando i frutti della scuola vengono consegnati all'università.

Questo libro si misura con le nuove consapevolezze maturate in materia e con gli interrogativi che animano i protagonisti più attenti del mondo scolastico. Se si dovesse scegliere quale ne è il pregio maggiore, verrebbe da rispondere d'istinto l'inquietudine. Una bella, salutare inquietudine che lo percorre da cima a fondo, e che testimonia la voglia di non arrendersi di fronte a una situazione che presenta livelli di criticità forse inediti, se è vero che essa scarica su chi insegna non solo la crisi dei più generali modelli educativi, ma anche l'idea di scuola che si è progressivamente affermata nell'élite nazionale di governo. Si tratta di un'inquietudine che presenta al lettore delle interessantissime stratificazioni anagrafiche. C'è quella dell'insegnante ancora alle prime armi, che si interroga con razionale angoscia e con la passione del neofita sul senso di un impegno pedagogico di così corto respiro; in cui la collegialità e la strategia collettiva del corpo docente rappresentano la risorsa vincente deliberatamente lasciata fuori dal famoso zaino del maresciallo. C'è quella dell'insegnante di lungo corso, che si è misurata/o con le grandi trasformazioni degli anni Settanta e ha creduto in un modello di scuola che oggi le/gli appare in apnea. E che cerca di esplorare nuove vie, avendo ben presente che deve confrontarsi con uno scenario mutato dalle nuove (e spesso funeste) culture familiari e, intricate con esse, dalle nuove tecnologie della comunicazione e i relativi messaggi. E infine c'è quella, nobile e solo apparentemente in disarmo, di chi alla scuola ha dedicato decenni

di vita e vi si sente oggi estraneo, costretto a viverci alla stregua di straniero nella patria una volta riconoscente.

Il dibattito su che cosa sia la scuola oggi, e verso quale modello sia sensato o almeno realistico orientarsi, è certamente affascinante per chi crede nella centralità della scuola non per retorica elettorale, né per retorica sindacale (giusto per riprendere i termini usati da Luigi Vassallo, già dirigente scolastico di Finale Ligure), ma proprio per radicata convinzione culturale. E investe molti dei temi che questo libro affronta con passione e con un sano pizzico di (amara) ironia. Il tema di una didattica e di modalità di valutazione sufficientemente pensate, progettate e coordinate. La necessità di definire in modo meno asettico il ruolo dell'insegnante. L'opportunità di ragionare sul valore democratico della fatica, che è forse intellettualmente uno degli spunti più stimolanti delle pagine che seguono. L'obbligo politico e civile di discutere della cittadinanza che viene *effettivamente* riservata al merito nell'organizzazione dell'intero sistema; questione sulla quale pongono la loro orgogliosa sfida i precari liguri e veneti nella parte finale del volume, rispondendo ai proclami ideologici e sterilmente convenzionali che provengono dal ceto politico e informativo.

Occorre però anche saper apprezzare, al di là delle giuste rivendicazioni e inquietudini, il ruolo che ancora oggi la scuola svolge nel Paese. Un ruolo che viene svilito in tanta letteratura interessata solo a colpire la scuola pubblica e a restaurare modelli autoritari. Ma che viene anche involontariamente mortificato nelle rappresentazioni che ne fanno spesso i migliori protagonisti, che vorrebbero, con ogni buon motivo, più rispetto sociale per il loro ruolo e più risorse finanziarie, modelli educativi esterni più collaborativi e più disciplina responsabile, e ovviamente una maggiore predisposizione dell'intero sistema verso il valore della cultura. Oltre — va aggiunto — a colleghi più impegnati e compresi della crucialità del loro ruolo. Succede così alla fine che, proprio come degli innamorati delusi, questi protagonisti positivi, a cui il Paese non sarà mai abbastanza grato per quanto fanno, indulgono a sottolineare solo o principalmente la profondità della crisi dell'istituzione.

E invece... E invece — ecco la nota che la *Prefazione* vorrebbe aggiungere come proprio contributo alla lettura — è anche giusto riflettere sui frutti straordinari che questa scuola, non la scuola ideale

ma quella *attuale*, continua a offrire alla cultura civile nazionale. Sulla gara, che ha qualcosa di meraviglioso, che essa continua a ingaggiare con una società che sembra andare talora in direzione opposta: che le chiede a gran voce, per esempio, di insegnare l'educazione civica e poi la contraddice platealmente con una moltitudine di gesti esemplari provenienti perfino dalle più alte istituzioni. Forse l'antologia di contributi raccolti nel libro grazie alla felice iniziativa di Paolo Fasce e Domingo Paola troverebbe una sua più appropriata identità se fosse arricchita da un'analisi delle tante vittorie che la scuola ancora oggi inanella e che certo, questo sì, con troppa avarizia le vengono riconosciute. Crisi dell'autorità e contemporaneamente crisi della democrazia. La scuola come luogo irrinunciabile dell'identità giovanile e contemporaneamente la scuola come luogo sempre meno abilitato a plasmare quell'identità. L'analisi dei bisogni, dei guasti, delle incongruenze di questo mondo, in realtà non è molto diversa — purtroppo o per fortuna — da quella che può essere compiuta nei confronti del sistema sanitario, dell'università, delle burocrazie ministeriali, della RAI, del Parlamento, della giustizia o delle aziende pubbliche. Il fatto è che sempre di più le organizzazioni dotate di una missione sociale sono costrette a vivere in una condizione di incertezza e di equilibrio instabile, oltre che di mortificazione delle proprie risorse interne. Il che in parte (ma solo in parte) porta a ricalibrare le osservazioni contenute nei diversi contributi che il volume ospita, che toccano anche punte di rilevante densità morale e intellettuale. In parte però induce anche a pensare che una scuola così «sola» e insieme così «in compagnia» abbia nei fatti le risorse interne per riuscire nell'impresa più ardua: ripensarsi, riscoprire energie interne decisive. Tra esse, certamente, l'inquietudine dello spirito: ossia la prima condizione per sapersi mettere in gioco e affrontare con successo i momenti di svolta nella vita degli uomini e delle organizzazioni.

Un saluto

di Dario Ianes

*La vita non è uno scherzo.
Prendila sul serio
come fa lo scoiattolo, ad esempio,
senza aspettarti nulla
dal di fuori o nell'al di là.
Non avrai altro da fare che vivere.*

Nazim Hikmet

La scuola non è uno scherzo, né un peso, una tassa, una notata che ha da passare, un costo da tagliare... L'educazione non è uno scherzo, da prendere sottogamba o da trasformare in istruzione nozionistica e selettiva. Non è uno scherzo il libro che Paolo Fasce e Domingo Paola, assieme a tante altre voci, ci hanno voluto dare. Non è uno scherzo per molti motivi.

Primo: gli autori, tanti e variopinti (leggete le loro autopresentazioni!) si prendono sul serio tra di loro, leggono i rispettivi testi e li commentano, li integrano, li «considerano»! Questo rispetto reciproco e questa collaborazione non sono consueti. Spesso i relatori ai convegni, dove si dovrebbero ascoltare reciprocamente (almeno per cortesia!), si ignorano apertamente, e le loro argomentazioni non risentono minimamente di ciò che gli altri colleghi sostengono: ognuno ascolta solo se stesso, la propria voce.

Secondo: tra gli autori «adulti» e addetti ai lavori trovano spazio autori studenti e genitori, esperti di scuola da altri punti di vista, altrettanto importanti e qui rispettati.

Terzo: molti degli autori si affidano alla saggezza animale, con la quale dialogano.

Quarto: alcuni autori prendono molto sul serio anche il gioco e il giocare, e in questo sono come i bambini, per i quali non c'è cosa più seria che il giocare.

Quinto: uno degli autori ci regala il suo addio alla scuola, il suo discorso di addio per il pensionamento. Leggendolo sembra di essere in quella sala, tra gli ascoltatori. Sembra di sentire la sua voce, l'intonazione, le pause; sembra di percepirne l'emozione, i vuoti di respiro e i blocchi, l'incrinarsi e il sollevarsi della forza, della fierezza e della dignità. Sembra di vedere la figura di questo dirigente, le sue mani sui fogli, la sua schiena, la sua borsa di cuoio, i suoi occhiali. Lui ha preso sul serio la scuola, gli studenti, gli insegnanti e le famiglie, ma la politica non lo ha preso sul serio, ha pensato che scherzasse; come la politica (gran parte) ha scherzato con la scuola e non l'ha presa davvero sul serio.

Sesto: gli autori non scherzano quando sfidano sulla meritocrazia il ministro dell'Istruzione e della Ricerca con una proposta molto concreta. In questo caso gli autori sono i Coordinamenti degli insegnanti precari della Liguria e del Veneto.

Precari che vogliono lavorare, ma lavorare bene, e tanto. Precari che vogliono avere la responsabilità di una scuola disastrosa, che vogliono impegnarsi in prima persona, lavorare a scuola tutti i pomeriggi, fare coordinamento, programmare, studiare, recuperare, costruire con i colleghi e con gli studenti. Precari che prendono sul serio la scuola e ciò che significa e che giorno dopo giorno la vivono, senza aspettarsi niente dal di fuori o dall'al di là, semplicemente vivendola e lavorando seriamente, come lo scoiattolo. Precari che vogliono lavorare di più e meglio, perché credono che questo possa portare risultati significativi agli studenti, e non solo. Risultati sui quali essere misurati: non è questa una sfida interessante? Precari che chiedono che il Ministero, con le sue prodigiose risorse tecniche, valuti seriamente il loro operato! E che poi, se i risultati saranno buoni, li assuma con uno stipendio europeo, serio. Questa proposta non è uno scherzo, anche perché farebbe finalmente chiarezza su chi, tra gli insegnanti, «c'è» e chi invece «ci fa» e accetta ben volentieri di disimpegnarsi. Ma il Ministero non accetterà mai una tale sfida, ovviamente: la scuola non è da prendere sul serio, e le cose importanti sono altre. Gli sfidanti non sono sicuri di vincere la sfida dell'apprendimento

e dell'educazione, delle difficili condizioni in cui si troveranno, ma sono pronti.

Prendiamo dunque sul serio questo libro, che non si lamenta, ma che a più mani (e zampe) ci fa vedere la possibilità concreta di una scuola come dovrebbe essere. Grazie.

Prologo

a cura di Domingo Paola e Paolo Fasce

Io non voglio essere seguito, voglio essere reinventato

Paulo Freire

Perché scrivere ancora della scuola e sulla scuola? L'idea nasce dall'esigenza di dare una lettura assai diversa da quella che Paola Mastrocola dà della crisi del sistema di istruzione nel suo libro *La scuola raccontata al mio cane* (Mastrocola, 2004).

Il Mastrocola-pensiero si esprime con apparente arguzia, banalizzando problemi delicati che riguardano la gestione di un sistema che sta diventando sempre più complesso.

Ecco un suggerimento della Mastrocola ai suoi colleghi di Lettere: «E allora dobbiamo semplicemente entrare in classe e leggere Dante. O un pezzo di Dickens, o una lettera di Kafka o due versi della Cvetaeva... Non importa cosa sia: qualsiasi cosa che faccia parte del nostro comune e universale patrimonio di studio; questa cosa dobbiamo portarla in classe e semplicemente leggerla. Poi chiudere il libro, alzare gli occhi e uscire. Basta, la lezione è finita».

Geniale, no? Basta, la lezione è finita: si chiude.

Noi abbiamo altre idee e convinzioni. Ricordiamo don Milani (1967), che suggeriva tre azioni semplici e rivoluzionarie:

1. non bocciare;¹

¹ Si è a lungo discusso su questo vincolo al quale si sono attribuiti molti mali della scuola di oggi. Ci sembra di dover ricordare il fatto che sia determinante il contesto storico nel quale quest'affermazione è stata fatta. A quattro anni dall'introduzione della scuola media unica (1963), la scuola, bocciando, esercitava la selezione di

2. a quelli che sembrano cretini dare la scuola a tempo pieno;
3. agli svogliati basta dare uno scopo.

Ci sembra difficile coinvolgere gli studenti, far crescere la loro responsabilità e aiutarli a trovare uno scopo se, dopo aver letto Dante, si chiude il libro, si sancisce la fine della *lezione* e si esce.

La collega Mastrocola scrive che «nel verbo trasmettere c'è anche una specie di imperativo morale».

Noi abbiamo altre inclinazioni culturali e pedagogiche.

Ci ispiriamo a Danilo Dolci, che ha sempre detto che l'apprendimento significativo richiede partecipazione, consapevolezza, coinvolgimento, responsabilità e che può essere attivato grazie al metodo maieutico, che valorizza le risorse, rifuggendo dalla pratica trasmissiva che rischia di trasformare gli studenti in passivi e annoiati ripetitori, provocando il rifiuto della scuola e un conseguente spreco di risorse umane («Altro è ridursi a ripetere, come i virus; e altro è l'ampliarsi di funzioni organiche che valorizza possibilità evolutive», Dolci, 1996).

La collega Mastrocola propone un progetto di Scuola-Stanza, tutta per sé, chiusa ai clamori del mondo. Noi abbiamo un altro progetto: quello di una scuola aperta sul mondo e di un mondo che entri a scuola. Abbiamo altre idee e altri progetti, e abbiamo quindi scritto un libro diverso, anche in modo diverso.

Intanto questa volta cerchiamo di spiegare la scuola a una gatta (quella di Paolo Fasce); per contrapposizione alla scelta della Mastrocola, ma anche perché sembra che i cani siano soprattutto fedeli, mentre a noi serve un interlocutore critico e indipendente, qualità tipiche dei gatti e ancor di più se di sesso femminile.

Questo è un *diversamente libro*. Ognuno di noi ha scritto un intervento e ciascuno di noi ha chiosato gli interventi degli altri per cercare di far emergere un dialogo, una varietà, un germe di ipertualità e di ricchezza di punti di vista. Abbiamo cercato di fare dei

classe. «Non bocciare» (Milani, 1967) ha quindi un significato preciso: no alla selezione di classe. Difendere acriticamente il «non bocciare» di don Milani oggi, e non coniugarlo alla realtà che ci circonda, ci pare un voler essere aristotelici formali e non nelle metodologie. Galileo Galilei pensava di essere, a buon diritto, più aristotelico di quelli che lo erano in quanto interpreti di un dogma.

vari articoli degli assolo di componenti di un'orchestra, mentre le note, le chiose, i rimandi orizzontali suonano come gli altri elementi che accompagnano ed esaltano l'assolo. Questo perché ci piace la scuola plurale, dove i docenti dialogano, si interrogano, costruiscono assieme, non si rinchiudono dentro un'aula, né nella Scuola-Stanza.

Questo libro è anche un grido di dolore, di nobile e necessaria indignazione, in un momento in cui si sta sferrando un attacco violento e scellerato alla scuola statale, al suo ruolo e alla sua funzione. Non potevamo assistere in silenzio; non potevamo stare fermi. E così cantiamo e ci muoviamo in varie direzioni, ma con un intento unitario che è assieme di resistenza, di esercizio del non pessimismo della ragione, perfino di proposta e di ragionevole speranza.

Il libro raccoglie contributi di Christian Abbondanza, Andrea Angiolino, Alessandro Cavanna, Enio De Marzo, Luigi e Paolo Fasce, Giulia Ferrara, Onorina Gardella, Stefania Gastaldo, Paolo G. Malerba, Emanuela Massa, Giovanni Meriana, Domingo Paola, Maurizio Parodi, Pierfranco Pellizzetti, Luigi Vassallo e Anastasia (figlia di uno degli autori).

Sipario!

Una visione caleidoscopica della scuola d'oggi. C'erano tutti i segni della fine... o forse erano echi?¹

di Domingo Paola

*Trasformare i sudditi in cittadini
è miracolo che solo la scuola può compiere*

Piero Calamandrei


Crescere in consapevolezza...

Cara signora,

lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti.

Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che «respingete».

Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate.

Così inizia la *Lettera ad una professoressa* scritta dai ragazzi della scuola di Barbiana di don Milani e pubblicata nel 1967.²  In questo libro, attraverso la voce dei «suoi» ragazzi, don Milani denunciava la natura classista della scuola italiana, proponendo modalità e strumenti di lavoro che potessero realmente soddisfare le esigenze di formazione, istruzione e, quindi, di gratificazione sociale dei ceti meno privilegiati.

Che cosa potrebbero scrivere oggi i giovani che avvertono un disagio per quanto la scuola non è in grado di offrire loro, in termini di formazione, istruzione e gratificazione sociale?

¹ Il sottotitolo fa riferimento al brano *I segni della fine* del cantautore genovese Max Manfredi (<http://www.maxmanfredi.com>), contenuto nel CD *Max*.

² MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. Alcuni autori di questo libro sono nati proprio in questo anno, molti entro un limitatissimo intervallo di tempo vicino a questa data. Ci piace, a distanza di più di quarant'anni, considerarci eredi di don Milani.



Caro professore,

lei di me, forse, ricorderà il nome. Raramente mi ha detto «no, così non va». Io, invece, non penserò quasi mai a lei e ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, che non ha la forza e il coraggio di mettere i ragazzi, quando ancora c'è tempo, di fronte alle difficoltà.

Ci avete mandati nelle banlieu della vita, dove è anche più facile dimenticarci.

I ragazzi di don Milani denunciavano il cinismo della selezione esplicita; i ragazzi di oggi, quando rifletteranno sul loro percorso scolastico, denunceranno l'azione devastante della selezione nascosta, quella che non «boccia», ma manda avanti sempre e comunque e quindi non *promuove* l'acquisizione delle competenze essenziali per esercitare, in una società complessa, un pensiero critico, che consenta di partecipare consapevolmente alle scelte che la vita impone a tutti i livelli, individuale, economico, sociale, civico, politico.³

Io ho studiato in anni in cui le idee di don Milani sono state fonte di ispirazione per innovazioni o tentativi di modifica del sistema scolastico gentiliano, che sembrava costruito apposta per mantenere immutate le divisioni delle classi sociali.⁴ Ho insegnato e



³ MESSAGGIO DI LUIGI FASCE. A proposito di «selezione», su «l'Unità» del 26 novembre 1995, a commento di uno studio del Ministero della Pubblica Istruzione, si legge: «La scuola si conferma come uno dei fattori che tende a perpetuare l'attuale stratificazione sociale. La professione e il titolo di studio dei genitori influiscono fortemente sulla scelta dell'indirizzo scolastico. L'80% dei padri laureati iscrive i figli ai licei, mentre l'80% dei padri con licenza elementare preferisce iscriverli ai tecnici. E sono questi ultimi a registrare il maggior numero di fallimenti scolastici in termini di abbandoni, ritardi e interruzioni». Nell'ultimo decennio la «liceizzazione» ha rappresentato un'occasione mancata di rinnovamento della didattica e dei programmi nella scuola secondaria di secondo grado.

⁴ Si sente spesso argomentare sull'inadeguatezza del sistema gentiliano per una società profondamente mutata dal 1923; sotto questo aspetto, il sistema gentiliano era già inadeguato nel 1948, perché operando per mantenere inalterate le disuguaglianze sociali, poneva già allora, di fatto, ostacoli alla realizzazione del dettato dell'articolo 3 della Costituzione: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

insegno in una scuola secondaria di secondo grado in un periodo di forte disorientamento per la classe insegnante, determinato da una crescente mancanza di stima e autostima, da una sempre maggiore difficoltà a comunicare con gli studenti e, spesso, anche con i loro genitori. Vivo in una società in profonda trasformazione per quel che riguarda sia i valori, sia i ruoli sociali, sia l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Questo mio intervento propone una riflessione sulle ragioni del crescente disagio che insegnanti, studenti e genitori sembrano manifestare nei confronti del sistema scolastico; vorrebbe anche essere una risposta, pacata ma ferma, ai lamenti come quelli espressi dalla collega Paola Mastrocola che si fanno sempre più consistenti e frequenti nelle aule e nei corridoi scolastici.⁵

Io non penso, come invece pensa Paola Mastrocola, che quello dell'insegnante sia «un mestiere che non c'è più»: credo, però, che non abbia più senso fare l'insegnante come lo si faceva un secolo fa,⁶ così come non ha più senso fare il medico o l'ingegnere o molte altre professioni come le si svolgevano una volta. La società è cambiata: sono necessarie nuove parole, nuove forme di comprensione e nuove modalità di rapportarsi ai problemi che le innovazioni tecnologiche, sociali, economiche comportano.


Può la scuola restare fuori da questi cambiamenti disinteressandosene completamente? Potrebbe svolgere, in tal modo, quella che è la sua funzione principale e cioè fornire ai futuri cittadini, oltre che l'informazione contenutistica, anche gli strumenti per esercitare il pensiero critico e partecipare consapevolmente alle scelte che la vita pubblica impone?



⁵ MESSAGGIO DI ALESSANDRO CAVANNA. Esiste una sindrome da «sala professori»? Ne parla Paolo G. Malerba nell'intervento intitolato *Perché insegnare?*, in questo stesso volume. Un amico formatore che svolge spesso oltre 25 ore settimanali di corsi all'interno delle scuole mi racconta che, da anni, si rifiuta di entrare in tale luogo. Ci si potrebbe chiedere quanti insegnanti si pongano supinamente sulla scia dell'autrice qui citata.

⁶ In realtà non è più possibile farlo nemmeno come lo si riusciva a fare una trentina di anni fa, quando ancora c'era la fiducia, da parte delle famiglie e degli studenti, nella scuola come strumento di ingresso nel mondo del lavoro.

Parole come pietre, parole come fermenti...

Mentre scrivo queste righe mi rendo conto che molti dei termini che utilizzo rischiano di creare perplessità e fastidio, allontanando la prospettiva di un confronto franco, ma sereno. Si tratta infatti di termini usati e abusati per scontri, piuttosto che per confronti; per dichiarazioni di appartenenza, che escludono, piuttosto che per contaminazioni. Abbiamo davvero bisogno tutti di parole nuove che possano avviare al dialogo, alla curiosità per le altrui posizioni e per gli altri. Spesso si discute furiosamente e a vuoto, senza intendersi: esiste decisamente un drammatico problema con le parole.⁷  Carlo Levi ha scritto che «le parole sono pietre»; più recentemente, in una dimensione più satirica che drammatica, Nanni Moretti ha detto che «le parole fanno male»; io preferisco sentire con Emily Dickinson che quando una parola è detta, «proprio quel giorno comincia a vivere». Le parole non dovrebbero essere quindi pietre, ma fermenti, che avviano processi di trasformazione delle idee, delle azioni. Le parole come fermenti, la cui funzione è appunto quella di contaminare e trasformare. Desidero davvero evitare che le parole che ho usato e che utilizzerò provochino malumori, perplessità e predispongano alla difesa e alla chiusura intellettuale.

Mi convinco sempre più che sarebbe necessario soffermarsi a rievocare l'etimologia dei termini che usiamo e studiare la loro evoluzione, le profonde trasformazioni che hanno subito a causa dei cambiamenti economici, sociali e culturali.⁸ Amore per la parola,




⁷ MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. Mi piace rubare il mestiere a Cavanna, Ferrari e Malerba e ricordare il fatto che Pico della Mirandola, noto al grande pubblico per le sue leggendarie capacità mnemoniche, si è speso filosoficamente sul tema: egli sosteneva che le incomprensioni tra persone derivavano da differenti definizioni dei termini, proponendosi di conciliare la millenaria separazione tra platonici e aristotelici (Jacobelli, 1987). Insomma, i grandi saggi del suo tempo non si capivano tra loro, subivano difetti di comunicazione. I contributi offerti dalle ricerche in psicologia, in linguistica e nelle neuroscienze ci danno oggi una visione più ampia, ma l'interesse per il problema è antico.

⁸ Questo è uno dei pochissimi punti in cui mi trovo d'accordo con la collega Mastrocola, quando scrive: «Vorrei che si evitassero il più possibile gli automatismi mentali per cui, di fronte a certe parole, leviamo incondizionatamente gli scudi, senza fermarci un attimo a pensare che cosa davvero vogliono dire. L'etimologia,

interesse per i suoi significati originari e per i cambiamenti di senso e significato. Almeno per quelle parole che usiamo più frequentemente, che vogliono caratterizzare le nostre idee e le nostre azioni. Invece viviamo in un'epoca di perversione⁹ della parola, dove il dialogo è stato sostituito dal messaggio promozionale che aggredisce, fin dai primi anni di vita, senza che si possa essere consapevoli di questa aggressione. Il linguaggio pubblicitario moltiplica sogni e bisogni e sottrae immaginazione e fantasia; le conseguenze sono parole svuotate di valori e significati che avevano un tempo e non ancora riempite di significati nuovi e condivisi, che andrebbero ricercati, con sistematica attenzione, con ostinato rigore.

Ciascuno cresce solo se sognato...

«Povero uomo, cercando dio nella nebbia», scriveva Miguel de Unamuno... ma per i giovani oggi la situazione è ancora più drammatica: non ci stanno nella nebbia. Non ci vogliono stare, non ce li vogliono far stare.¹⁰  Sembra quasi che i cambiamenti climatici

volendo, ci può aiutare moltissimo» (Mastrocola, 2008, pp. 13-14). La mia idea, però, è che la ricerca etimologica non debba essere usata in opposizione al significato corrente delle parole, ma come strumento di appropriazione consapevole e critica delle trasformazioni e contaminazioni che esse hanno avuto nel tempo; quindi come strumento per l'esercizio di un pensiero critico, ricco e flessibile, che favorisca il confronto e riduca le occasioni di scontro.

⁹ *Perversione* proprio nell'accezione che si dà in psicologia, cioè «anomalia comportamentale». La distorsione dei significati, sia essa praticata con consapevole determinazione o con cieco automatismo, comporta, in ogni caso, una Babele semantica, acuita da un'imponente mole di informazioni teoricamente disponibili, ma praticamente ingestibili. Parafrasando Dario Corno relativamente alla difficoltà di scrittura degli studenti (www.ctu.unimi.it/eventivideo/itaOnline05/pdf/corno.pdf) possiamo dire che l'opulenza informativa e la perversione della parola stanno portando a un'indigenza lessicale e scritturale; quindi all'impossibilità di comunicare.



¹⁰ MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. Ricordo di avere ascoltato, qualche tempo fa, una dichiarazione dell'onorevole Fabio Mussi nella quale affermava il fatto che la sua generazione dovette scalzare quella uscita dalla Resistenza per emergere ed entrare nella stanza dei bottoni. È possibile, mi domando, superare questa «guerra tra generazioni» e pensare a chi viene dopo di noi come a persone da coinvolgere e


seguano quelli culturali: la nebbia è scomparsa. Così si può correre, sempre, avendo l'impressione di cogliere di più, di vivere di più; si solca la superficie, senza sondare la profondità. Sarebbe invece necessario fermarsi, per riappropriarsi dei significati; e gli insegnanti dovrebbero capire che il loro compito prioritario, oggi, è aiutare i giovani a rendersi conto dell'incantesimo del villaggio mediatico globale che produce una società sempre più di massa, perché le masse sono sempre più facilmente manipolabili.¹¹ 🧠

David Grossman ha osservato che si diventa massa (in senso negativo di perdita di individualità) quando si rinuncia a pensare criticamente, a cercare (nella nebbia) il significato delle proprie azioni, a riflettere consapevolmente su di esse. Che cosa si può fare per favorire, anche di poco, questo processo di acquisizione di una consapevolezza critica?

Non è una domanda, ma un programma, un necessario programma che Danilo Dolci racchiuse in una sua breve poesia (Dolci, 1970, p. 154):

C'è chi educa
guidando gli altri come cavalli
passo per passo;
forse c'è chi si sente soddisfatto
quando è così guidato.
C'è chi educa senza
nascondere l'assurdo ch'è nel mondo,

alle quali affideremo, volenti o nolenti, il nostro pianeta? Nella cultura dei nativi americani troviamo il detto «La terra non l'ereditiamo dai nostri padri, ma l'abbiamo a prestito dai nostri figli». Nel nostro piccolo, come autori di questo libro, il coinvolgimento di persone di tutte le generazioni ha lo scopo di accogliere, coinvolgere, consentire ai più anziani di essere maestri e ai giovani di contribuire con la propria energia e, perché no?, con la propria invidiabile inesperienza.

 ¹¹ MESSAGGIO DI ANDREA ANGIOLINO. Se è vero che ogni villaggio ha il suo scemo si direbbe che, nel villaggio mediatico globale, la scempiaggine si voglia piuttosto globalizzare. Con il paradosso, da parte degli stessi operatori mediatici, di usare metafore scolastiche per commentare i risultati dello scempio: «Il pubblico italiano non è fatto solo di intellettuali, la media è un ragazzo di seconda media che nemmeno siede al primo banco... è a loro che devo parlare», annota Silvio Berlusconi parlando dell'elettorato (in Paola Di Caro, *Annuncio del premier: al voto con la scheda unica*, Corriere della Sera, 10 dicembre 2004).

aperto a ogni sviluppo ma tentando
di essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.


Ah, la scuola di una volta, quando «bastava fargli Montale»!

Nelle discussioni che riguardano i veri o presunti disagi degli insegnanti, delle famiglie e degli studenti nei confronti del sistema scolastico si dimentica spesso di precisare la propria posizione rispetto alla domanda: «Qual è la funzione della scuola oggi?».

Troppo spesso si dà per scontato che gli interlocutori concordino sulla risposta: credenza ingenua. Intanto la scuola non persegue un'unica finalità, ma una serie di obiettivi articolati, la cui importanza varia al variare del contesto storico, sociale ed economico. Uno di questi obiettivi è senza dubbio quello di garantire a tutti uno spazio protetto, nel quale si possa fare esperienza dei problemi che regolano la vita sociale. In questo senso la scuola serve anche a evitare che giovani, eventualmente poco seguiti dalle loro famiglie, possano essere eccessivamente esposti a esperienze di devianza sociale. Molti non sono d'accordo nel ritenere questo un obiettivo della scuola. Per esempio, Paola Mastrocola scrive: «Se la scuola volesse fare la scuola e basta, potrebbe puntare tutto sul suo specifico, che poi sarebbe il suo valore culturale: il fatto che la scuola ti formi culturalmente e basta non sarebbe già molto? Vorrebbe dire che ti fa leggere dei bellissimi libri, tanto per dirne una» (Mastrocola, 2008, p. 137). Non voglio certo negare l'importanza di una formazione culturale; penso, però, che la domanda di Paola Mastrocola non sia ben posta e, per tale motivo, comporti risposte poco significative. Per cercare di spiegare meglio quello che voglio dire, riporto quanto George Steiner disse in occasione della *lectio magistralis* che tenne all'Università di Bologna nel giugno 2006:

La crisi dell'università e in particolare degli studi di *litterae humaniores* (un titolo molto orgoglioso) è evidente. Settanta milioni di morti in Europa e nella Russia Occidentale dall'agosto 1914 al maggio 1945: uomini, donne, bambini massacrati nelle battaglie, nei bombardamenti, azzerati nei campi di concentramento, messi a morte dalla fame e

dalla deportazione. Guerra mondiale? Di fatto guerra civile europea. Il fascismo, l'apocalisse di Auschwitz non sorgono nel deserto di Gobi o nel Congo, ma nel centro dell'alta cultura dell'Europa. Ci sono solo duecento metri tra il giardino di Goethe e la porta di Buchenwald. Più inquietante ancora: l'umanesimo, la sfera del pensiero morale e metafisico, il trivium e quadrivium come li insegnavano Bologna e tutte le sue figlie nella grande storia dell'università in Occidente, si sono dimostrati impotenti davanti alla barbarie. Impotenti.¹²

A me sembra che la magistrale lezione di Steiner obblighi tutti a riflettere sulla necessità di ripensare alle definizioni, alle categorie, ai modelli, alle idee di cultura, di umanesimo e anche di umanità. La scuola non può tirarsi fuori da questa riflessione, anzi, è l'istituzione che più di ogni altra deve esserne interessata e coinvolta. La scuola non può più «fare la scuola e basta», qualunque cosa ciò voglia significare: deve invece porsi e affrontare, pur con i pochi mezzi che ha, anche problemi di carattere sociale, emozionale e affettivo che riguardano gli studenti, con la consapevolezza che l'idea di cultura con la quale molti di noi sono cresciuti deve essere estesa, perché «ci sono solo duecento metri tra il giardino di Goethe e la porta di Buchenwald».¹³ 

Un altro obiettivo, strettamente connesso a quello appena discusso e altrettanto contestato e *sofferto* da molti docenti, è quello educativo: la scuola come ambiente nel quale si può avviare e favorire l'educazione alla cittadinanza, alla mondialità, alla tolleranza, a un'alimentazione sana e corretta, e via dicendo.

¹² Testo di George Steiner, raccolto da Michele Smargiassi: «la Repubblica», 1° giugno 2006, p. 43.



¹³ MESSAGGIO DI ONORINA GARDELLA. Un giorno un mio alunno dotato di notevole capacità di rielaborazione personale e spirito critico, straniero di recente immigrazione, alla verde età di 14 anni mi chiese: «Come è successo che l'Europa, che tutti noi ammiriamo, abbia inventato i diritti e le libertà, ma abbia anche sterminato gli ebrei e sfruttato tutti i popoli non europei?». L'ho mandato al liceo, sperando che tanto acume potesse trovare una strada. Forse avere stranieri a scuola è un'occasione per stimolare anche la nostra intelligenza, cioè la nostra capacità professionale di confrontarci con punti di vista diversi da quello che adottiamo solitamente, nuove domande, nuovi spunti critici. In questo caso, ad esempio, l'osservazione di un ragazzo non europeo, figlio di uno di quei popoli che l'Europa ha sfruttato per secoli, può avviare percorsi critici fecondi nei confronti della nostra cultura occidentale, dei suoi scheletri nell'armadio, delle sue incoerenze.

Ci chiedono: di fare tante ore, di sostituire i colleghi assenti, di presentare progetti, di tenere i rapporti con gli enti, con il territorio. Di occuparci dei problemi: l'handicap, gli studenti extracomunitari, il disagio sociale. Ci chiedono di insegnare: educazione stradale, la corretta alimentazione, i danni dell'assunzione di droghe, i rischi di concepimento e di contagio nel rapporto sessuale. Ci chiedono di occuparci dell'educazione dei ragazzi in senso lato. (Mastrocola, 2008, p. 54)

Capisco che si tratti di richieste che possono generare preoccupazione e disagio nell'insegnante: sicuramente sarebbe più semplice preoccuparsi solo dell'insegnamento della scomposizione in fattori o della sintassi latina. Quanti problemi in meno per il docente: per essere un buon docente, basterebbe conoscere la propria disciplina. «Come una volta», si sussurra e grida... ma la scuola attuale deve invece porsi e affrontare, anche con i pochi mezzi che ha, il problema dell'educazione di tutti alla cittadinanza. Di tutti, perché a nessuno può essere negato di esercitare il proprio diritto alla cittadinanza e perché tutti hanno il dovere di imparare a vivere civilmente.

Forse il punto più dolente è che gli insegnanti avvertono una sensazione di inadeguatezza ad affrontare problemi così delicati, che riguardano il futuro dei giovani e di conseguenza di una nazione e del mondo: inadeguatezza per scarsità di risorse; inadeguatezza per la formazione culturale ricevuta. Così, invece di rimboccarci le maniche e provarci, ci rifugiamo a vagheggiare una mitica età dell'oro o a cercare capri espiatori.

C'era una volta un patto tra scuola e società, in base al quale si volevano le stesse cose e si lavorava nella stessa direzione. Ad esempio la scuola esigeva studio e fatica, e la famiglia era d'accordo. C'era una meta condivisa, dietro tutto ciò: una buona formazione culturale che la scuola s'impegnava a fornire; di questa formazione culturale faceva parte ad esempio la koinè umanistica, una buona base di conoscenze letterarie e filosofiche, un plafond di letture comuni e consolidate. Un tal patto c'era fino a pochi anni fa, adesso è saltato e nessun altro patto, se non confuso, mi sembra di vedere all'orizzonte. Adesso la famiglia rema contro, e desidera che i propri figli sorridano e siano lasciati il più possibile in pace, senza traumi, punizioni, prezzi da pagare. (Mastrocola, 2008, p. 136)

Sembra difficile non concordare con la Mastrocola, se non fosse per il fatto che con quel «c'era una volta» la nostra collega vuol fare

riferimento a una sorta di età dell'oro o, almeno, a una situazione in cui era possibile ancora insegnare e quindi le cose funzionavano bene. George Steiner ci ha invitato a riflettere sul fatto che quella scuola, di lunga e imponente tradizione culturale, è stata impotente di fronte alle peggiori barbarie; ci ha ricordato «l'autentica *trahison des clercs*: la tendenza dell'arte e della filosofia verso l'inumano». ¹⁴ E comunque, scendendo di livello nell'argomentazione, vogliamo ricordare che quella scuola dal patto sociale così chiaro e semplice era una scuola dichiaratamente selettiva? Paola Mastrocola rimpiange proprio quella possibilità che una volta era un dovere e un diritto: respingere chi non era adatto a proseguire negli studi. Infatti scrive: «Noi insegnanti dobbiamo accettare chiunque, anche quelli contrari a una terapia scolastica [...] Quando un ragazzo si ritira da scuola, nessuno pensa che non era adatto o non aveva voglia» (Mastrocola, 2008, p. 134). Certo, l'autrice sta parlando al suo cane e, quindi, probabilmente non avrà alcuna indicazione significativa dalle reazioni dell'animale; però, forse, se avesse voglia di ripetere ciò che ha scritto anche solo alla nostra gatta, forse si accorgerebbe che quanto vagheggia oggi non ha più alcun senso. Quel patto non è più possibile, né praticamente, né eticamente.


Non è più praticabile perché si fondava sulla condizione che la scuola potesse garantire affermazione sociale ¹⁵ attraverso il cosiddetto *pezzo di carta*. ¹⁶ Le motivazioni esterne allo studio erano quindi presenti e i giovani avvertivano, anche se spesso a livello di condizionamento latente e inconsapevole, un'unità di intenti e di obiettivi tra scuola e famiglia. Oggi le cose non stanno più in questi termini: la scuola e lo studio non sono più garanzia di affermazione sociale: il valore del *pezzo di carta* è evaporato. La famiglia più che «remare contro», come scrive la Mastrocola, guarda con sospetto un'istituzione che

¹⁴ Testo di George Steiner, raccolto da Michele Smargiassi: «la Repubblica», 1° giugno 2006, p. 43.

¹⁵ In teoria a tutti; in pratica a chi poteva permettersela per condizioni economiche e stato sociale. In ogni caso un genitore sapeva che se il proprio figlio fosse riuscito a percorrere una buona parte del percorso scolastico, avrebbe avuto discrete possibilità di inserimento nella vita lavorativa.

¹⁶ Francesco Guccini, nell'*Avvelenata* (1976), canta: «Mia madre non aveva poi sbagliato a dir che un laureato conta più di un cantante».

richiede di accettare «traumi, punizioni, prezzi da pagare» senza più offrire ciò che una volta riusciva a garantire.

La pratica di quel patto sarebbe oggi immorale, perché la funzione prioritaria della scuola è la preparazione dei giovani all'esercizio di una cittadinanza informata e consapevolmente partecipata. Nessuno può oggi permettersi di pensare che un ragazzo che si ritira da scuola «non è adatto». Non adatto a essere un cittadino? A partecipare alla vita pubblica? Quindi adatto a essere emarginato?¹⁷  Quali sono le implicazioni del Mastrocola-pensiero?

E allora, che fare? «Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Milani, 1967).


D'altra parte l'attuale crisi di credibilità della scuola è sotto gli occhi di tutti. Se non ha senso, anzi se è praticamente ed eticamente improponibile tornare alla scuola vagheggiata dalla Mastrocola,¹⁸ che cosa è possibile fare?

Vorrei ricordare il fermento che c'è stato a partire dalla fine degli anni Sessanta, fino agli inizi degli anni Ottanta e che da molti colleghi è additato come origine dell'attuale perdita di credibilità della scuola: le sperimentazioni assistite, il coinvolgimento di giovani insegnanti in programmi di innovazione nei contenuti e nelle metodologie, le



¹⁷ MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. È utile visionare il filmato (<http://www.youtube.com/watch?v=4GHqF0tgSLc>) nel quale Massimo Baldacci, presidente della Società Italiana di Pedagogia, in occasione di una conferenza tenutasi a Fano il 2 dicembre 2008 nell'ambito della mobilitazione contro la «maestra unica» voluta dal ministro Gelmini, ha messo in guardia dai pericoli dell'esclusione e dei costi sociali enormi, seppur differiti, che sono collegati alla semplice rimozione momentanea del problema: togliamo il bullo oggi da scuola, ce lo ritroveremo delinquente tra qualche anno. Costerà, pure, più caro.

¹⁸ Sia chiaro che trovo del tutto comprensibile che gli insegnanti possano rimpiangere quella scuola: riconoscimento e prestigio sociale sufficienti, poche tensioni, ascolto da parte degli studenti e possibilità di selezionare gli studenti che non volevano ascoltare. Come scrive Paola Mastrocola, «Davamo un infinito valore alla nostra materia. Era tutta lì la forza del nostro mestiere. In nome di quella forza eravamo convinti che non ci servisse altro, e che potevamo, solo attraverso la passione (non per il nostro lavoro, ma per la nostra materia!), combattere qualsiasi disagio giovanile, qualsiasi dispersione scolastica, qualsiasi problema, anche di droga... Eravamo convinti che un ragazzo non si sarebbe mai drogato... se noi gli facevamo Montale!» (Mastrocola, 2008, pp. 54-55. E invece, purtroppo, succede; anche se «gli si fa Montale».

esperienze delle 150 ore,¹⁹  libri di testo profondamente e intelligentemente innovativi,²⁰ i programmi di Frascati²¹ e quelli della scuola media del 1979... e poi l'esperienza di don Milani a Barbiana e la proposta pedagogica di Danilo Dolci.²²

È curioso che si imputi a quei fermenti la colpa del decadimento dell'offerta formativa: i libri di testo che ho citato sono stati, purtroppo, un insuccesso editoriale; i programmi di Frascati sono rimasti inapplicati; le idee di don Milani e di Danilo Dolci hanno trovato ben pochi seguaci; la forza propulsiva delle innovazioni si è spesso esaurita non riuscendo a vincere l'inerzia al cambiamento tipica della scuola; i programmi delle medie del 1979, pur entrati in vigore, sono spesso rimasti lettera morta.²³ Come può avere respon-



¹⁹ MESSAGGIO DI LUIGI FASCE. Nell'articolo 10 (*Lavoratori studenti*) della legge 20 maggio 1970, n. 300/1970 (*Statuto dei lavoratori*) si legge: «I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, pareggiate o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario o durante i riposi settimanali. I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti. Il datore di lavoro potrà richiedere la produzione delle certificazioni necessarie all'esercizio dei diritti di cui al primo e secondo comma». La prima categoria di lavoratori che ne ha usufruito in massa è stata quella degli operai dell'allora FLM (Federazione Lavoratori Metalmeccanici), sindacato unitario di CGIL, CISL, UIL, oggi disciolto.

²⁰ Mi riferisco in particolar modo, anche se non solo, ai grandi progetti di rinnovamento dell'insegnamento della matematica che fiorirono tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta del Novecento, come quelli di Lucio Lombardo Radice, Emma Castelnuovo, Giovanni Prodi, Bruno Spotorno e Vinicio Villani, Francesco Speranza.

²¹ Si veda un'intervista a Giovanni Prodi in cui si fa esplicito riferimento a quel periodo e, in particolare, ai programmi di Frascati <http://matematica.unibocconi.it/prodi/prodi.htm>.

²² Si potrebbe obiettare che era la società tutta a essere in fermento; condivido, ma ciò non toglie che quello è stato un periodo di grandi occasioni per un profondo e necessario rinnovamento nei metodi, nei contenuti e negli strumenti.

²³ Basti pensare alla difficoltà che ancora oggi c'è nel dare adeguato spazio ad argomenti di probabilità e di statistica fondamentali per l'esercizio di una cittadinanza informata e al permanere di pratiche addestrative. A questo proposito, Bruno de Finetti è molto chiaro riguardo alla necessità di adottare scelte didattiche diverse da quelle *tradizionali*

sabilità così pesanti e durature qualcosa che, purtroppo, non si è mai diffuso e pienamente realizzato? Io ritengo, invece, che quelle idee, quei progetti siano stati una grande occasione mancata.

«La seconda soddisfazione fu di cambiare finalmente il programma. Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda, perché il ragazzo sente le cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili fra le mani.» Così scrive alla sua ex professoressa uno dei ragazzi di Barbiana. E ancora: «Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Milani, 1967).

«Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia»: questa semplice frase è un progetto politico che indica che cosa e come fare.

Ecco alcune idee:

- prestare più attenzione agli aspetti semantici, di costruzione di significati che non agli aspetti «ortografici»;²⁴
- fare entrare nei classici argomenti tradizionali delle diverse discipline un po' del clamore del mondo per offrire ai giovani studenti appigli per la comprensione;
- evitare la selezione esplicita, che boccia ed espelle, ma anche quella nascosta, che manda avanti sempre e comunque;
- ridurre i contenuti nelle diverse discipline, assumendosi il coraggio e la responsabilità di fare scelte, individuando conoscenze e competenze realmente essenziali;

e ai pericoli che si celano dietro ogni scelta didattica che privilegi l'addestramento rispetto alla riflessione e alla comprensione: «Posso credere una cosa senza capirla: è tutta questione di addestramento! Questa frase... mi torna sempre in mente, come una sensazione paurosa di sconforto, perché mi sembra esprima integralmente la fondamentale e chissà quanto eliminabile stortura che sta effettivamente, anche se non dichiaratamente, alla base di tutta l'imperversante concezione didattica tradizionale: abituare a imparare e credere senza capire» (De Finetti, 1965).

²⁴ In quanto insegnante di matematica, vorrei scrivere sintattici, ma temo di generare equivoci. Con «aspetti ortografici» qui intendo quelle regole di buona scrittura delle parole, la cui violazione, se non eccessivamente frequente e pesante, non costituisce impedimento alla comprensione.


- prestare molta attenzione alla ricerca e alla formazione di radici cognitive forti per i concetti più delicati, quelle radici sulle quali sia possibile fondare ulteriori apprendimenti significativi e successive astrazioni;
- aiutare gli studenti a trovare degli scopi in ciò che fanno;²⁵
- proporre attività di carattere laboratoriale, che prestino attenzione a modalità di apprendimento di tipo *percettivo motorio* e non solo a modalità di apprendimento *ricostruttivo simbolico* (Antinucci, 2001);
- offrire agli studenti frequenti occasioni per lavorare in piccoli gruppi, di comunicare, in situazioni più significative delle tradizionali interrogazioni con i compagni e con l'insegnante;
- realizzare in classe una piccola comunità di ricerca che avvii gradualmente al significato e alla funzione del sapere teorico;
- aggredire costantemente gli studenti con domande del tipo *perché*, in modo tale da favorire la crescita di consapevolezza, il passaggio da forme di conoscenza tacita a forme di conoscenza esplicita, da un sapere *come fare*, tipico dell'addestramento, a un sapere *perché*, che caratterizza, invece, l'apprendimento;
- ritornare alla voglia e alla volontà di collaborare tra colleghi, smettendola di attribuire responsabilità e colpe a idee che mai si sono davvero diffuse nella nostra scuola e smettendo di vagheggiare un ritorno a una scuola che non è oggi più possibile;
- usare le risorse messe a disposizione dalle nuove tecnologie.

Prima di passare a trattare più in dettaglio i perché dell'importanza dell'invito a usare le risorse messe a disposizione dalle nuove tecnologie, vorrei soffermarmi ancora un po' sulla prima delle idee elencate: più semantica e meno sintassi.

Quello dell'ortografia è un problema molto sentito dalla collega Mastrocola, che lamenta che i suoi allievi non sanno mettere gli apostrofi.

²⁵ Gli esseri umani, per essere coinvolti in un'azione, hanno bisogno di attribuire una finalità, un *senso* a ciò che fanno. A maggior ragione ciò è vero per attività che riguardano l'apprendimento di concetti delicati, che hanno costituito fonte di ostacoli epistemologici e che creano seri ostacoli cognitivi.

Cara collega Mastrocola, «Gianni», uno dei ragazzi di Barbiana, «non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del consiglio comunale. Voi coi greci e coi romani gli avete fatto odiare tutta la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare» (Milani, 1967).

Le consiglio di rileggersi attentamente la *Lettera ad una professoressa*, senza sobbalzare per le maiuscole che non ci sono, per qualche licenza sintattica: provi a leggere sentendo la forza di quelle parole, la tensione delle idee.²⁶  E voi, lettori, provate per credere: leggete dieci pagine della *Lettera ad una professoressa* e poi dieci pagine di *La scuola raccontata al mio cane*. Provate a vedere l'effetto che fa. Vi accorgete che la denuncia dei ragazzi di Barbiana è spesso proprio nei confronti di quella scuola vagheggiata nostalgicamente dalla collega Mastrocola, una scuola che non è stata in grado di comprendere e realizzare le aspirazioni di tanti studenti che oggi insegnano e, magari, hanno dimenticato quelle tensioni e pensano di poter riproporre agli studenti di oggi la scuola che loro hanno combattuto o un qualcosa di molto simile.

La responsabilità della situazione in cui oggi versa la scuola non può essere attribuita all'influenza delle idee progressiste degli anni Settanta che mai si sono davvero diffuse, ma che, anzi, sono talvolta state travisate, anche perché difficilmente trasferibili nella realtà della scuola italiana di quegli anni. Si prenda ad esempio il ripudio della bocciatura, che era una sfida per riuscire a dare gli strumenti essenziali della cultura anche alle classi socialmente più deboli: si è trasformato nell'attribuzione della sufficienza a tutti. In questo senso, il rifiuto della selezione esplicita è diventato esercizio della selezione nascosta, con il risultato di disorientare gli insegnanti, senza tuttavia modificare significativamente la funzione elitaria e classista (se questo termine ha ancora significato) della scuola. Analogamente, l'idea di dare più scuola a chi non ha l'opportunità di avere occasioni di formazione e




²⁶ MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. Ancora una volta rubo il mestiere ai colleghi filosofi con questo aforisma di Hegel: «Niente di grande è stato fatto al mondo senza il contributo della passione».

istruzione in famiglia si è trasformata in un prolungamento del tempo scuola per tutti, dove spesso non si fa altro che ripetere ciò che si è già detto (ma non ascoltato) durante la mattina.

La responsabilità della situazione in cui oggi versa la scuola, semmai, va ricercata nell'incapacità da parte delle istituzioni e degli operatori scolastici di avviare un coraggioso e sostenibile processo di riforma che realizzasse gradualmente quelle idee, cariche di forte tensione sociale e morale, che aleggiavano in quegli anni negli ambienti intellettualmente più illuminati. Per esempio, è mancato un progetto a lungo termine, ad ampio respiro e sistematico di formazione degli insegnanti. Basti pensare che molte delle iniziative sono state condotte in parallelo, con bassa probabilità di dar luogo a interferenze costruttive; in particolare, l'avvio delle SSIS ha dovuto attendere la fine degli anni Novanta²⁷ per realizzarsi, rendendo quindi poco praticabile l'armonizzazione delle iniziative di formazione in servizio con la formazione iniziale degli insegnanti.

Nuove risorse e antichi pregiudizi

L'idea di dare più scuola, soprattutto a chi ne ha bisogno, è geniale e necessaria, ma richiede, per ottenere risultati significativi, un forte investimento nelle strutture scolastiche, nella formazione del corpo insegnante e nell'individuare azioni che possano migliorare l'immagine che il sistema di istruzione e formazione ha presso i cittadini.²⁸  Quest'ultimo è forse il problema più delicato, perché

²⁷ E dopo un decennio questa esperienza che ci poneva finalmente alla pari dei Paesi più attenti alla formazione degli insegnanti, almeno dal punto di vista formale dell'organizzazione istituzionale, viene ora azzerata, sopravvivendo solo per consentire agli iscritti di portare a termine l'impegno preso dalle Università.



²⁸ MESSAGGIO DI PAOLO FASCE. In diversi incontri che ho organizzato o addirittura fomentato nell'ambito della mobilitazione a difesa della scuola statale durante l'anno scolastico 2008-2009 ho spesso fatto ricorso a questo esempio: immaginiamo che Luca Cordero di Montezemolo rilasci una dichiarazione di tal sorta: «I miei ingegneri alla Ferrari sono dei fannulloni e questa azienda è uno stipendificio». Quali effetti avrebbe siffatta informazione sulla stima che i consumatori nutrono per le autovetture costruite dalla casa di Maranello?

L'inclusione degli alunni disabili: un fiore all'occhiello della scuola italiana

di Paolo Fasce

*Arruolerò legioni di insegnanti pagandoli meglio,
anche a costo di aumentare le tasse!*


Barack Obama

Dopo avere letto *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (Canevaro, 2007) mi sono confortato. Trent'anni marciati lungo una direzione, con ministri di tutte le schiatte, sono rassicuranti. Vaghi ricordi di adolescenza mi accostavano il nome della Falcucci a quello di una ministra democristiana, avversata dalla mia famiglia di laici riformisti, ma studiandone l'opera negli esami di legislazione scolastica che ho affrontato nel corso degli studi presso la SSIS, Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, ho avuto modo finanche di apprezzarla per avere contribuito a indirizzare la scuola verso il processo dell'inserimento, poi integrazione, oggi inclusione. Ministri di varia formazione, ma dotati di una certa tempra morale. Forse. Immagino. Spero.

Tra le normative approvate nel tempo (da quelle degli anni Settanta, alla legge quadro 104/1992, in particolare) e la realtà ci sono sempre state diverse discrepanze, quindi molto rimane ancora da fare. Oggi direi *temo*, perché il clima è cambiato. Il clima è importante poiché detta la direzione, anche nelle piccole cose, nelle interpretazioni dei regolamenti, nella capacità e possibilità di reagire agli abusi, nella scelta delle battaglie da compiere. Se c'è in corso una


guerra, in cui le vite sono in pericolo, non potremo certo occuparci di questioni quali la *qualità*. Voglio essere chiaro. Oggi ci sono le *aule di sostegno*, dove si riproducono in piccolo le scuole differenziali, ma non possiamo occuparci di indicare strade di vera inclusione, perché siamo affaccendati a difendere almeno quello che abbiamo.

La legge stabilisce che un alunno disabile che frequenti la scuola statale lo faccia istruendo un apposito Piano Educativo Individualizzato, parte di un Progetto di Vita. Pare evidente che questi possa affrontare i propri obiettivi in un istituto professionale, così come in un liceo classico. Mi pare, anzi, che in un liceo gli alunni disabili porterebbero contributi enormi, giacché lì si crea la classe dirigente del futuro e non è pensabile che questa sia tanto ignorante sul fronte della conoscenza dell'altro e della capacità di comprendere il prossimo.¹ Forse potremmo dire sinteticamente che l'*empatia* dovrebbe essere praticata perché poi possa essere coltivata (i pedagogisti lo chiamano *modeling*).² E invece mi tocca discutere con il dirigente del mio istituto che non gradisce i ragazzi disabili nell'indirizzo tecnico-commerciale, ma li vorrebbe tutti nel professionale. Così, abbiamo una famiglia un po' cocciuta che ha il figlio tra i futuri ragionieri, unico in tutto l'istituto, mentre nei corsi professionali i disabili sono anche quattro per classe. Mi domando che senso abbia tutto ciò.

Poi guardo le scuole private. «Sono scuole pubbliche anch'esse», si affanna a dire Maria Pia Garavaglia,³  mentre nell'autunno 2008

¹ Si possono anche non condividere le teorie di Howard Gardner sulle intelligenze multiple, ma in *Formae mentis* (1983) lo psicologo americano propone ben due tipi di intelligenza orientati alla relazione: l'intelligenza interpersonale (relazione verso gli altri) e quella intrapersonale (relazione verso se stessi). Come vengono coltivate nelle scuole superiori?

² Dell'abitudine di etichettare concetti con parole straniere, che credevo fosse tipica dell'ambito tecnico, scriverò volentieri in un altro contesto. Mi preme però approfittare dell'occasione per segnalare la Lega italiana per la Difesa del Congiuntivo (<http://www.fasce.it/paolo/comitatiepetizioni/legacongiuntivo/default.asp>).


³  MESSAGGIO DI GIULIA FERRARA. Eppure sul tema della differenza tra scuola pubblica e scuola privata la Costituzione parla chiaro. Non si capiscono infatti le leggi che da una decina di anni a questa parte sono state emanate a favore del finanziamento alle scuole private. Il riferimento è ai DM 8 giugno 1998 e 19 novembre 1999, n. 99 (con Giovanni Berlinguer ministro della Pubblica istruzione), e alla legge 10 marzo 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo*

sono impegnato a difendere la scuola pubblica tramite il Comitato precari liguri della Scuola. E allora, da adesso in poi io chiamerò «scuole statali» e «scuole private» le due categorie. Difendo la scuola statale.

Molti miei stimatissimi colleghi, precari come me (e fortunatamente diversi specializzati sul sostegno), lavorano nelle scuole private, dove gli alunni disabili non ci sono. O meglio, a guardare bene ci sono, ma non sono certificati. Le famiglie preferiscono così: meglio

studio e all'istruzione. Tutte queste norme sono state modificate dal DM 11 febbraio 2005, n. 27, *Concessione di contributi alle scuole secondarie paritarie di I e II grado.* A sostegno di queste proposte, sono state avanzate delle interpretazioni piuttosto cavillose che ruotano tutte intorno a una lettura quanto meno dubbia della locuzione «senza oneri per lo Stato». Per esempio, la legge promulgata sotto il governo D'Alema sembrava presupporre che tale divieto riguardasse solo le scuole private non parificate: di questa distinzione, però, non c'è traccia nella norma costituzionale. Né si può affermare in questo caso che se non c'è un diritto al finanziamento non vi sia nemmeno un divieto. Mi chiedo allora, come Galante Garrone, se la parola *senza* voglia dire qualcosa di diverso da quello che si è sempre ritenuto. Non regge nemmeno l'argomento che finanziamento è cosa diversa da contributi o agevolazioni o esenzioni o deduzioni fiscali, che potrebbero essere riconosciute per legge. Chi può argomentare che questi non siano «oneri» (e tutt'altro che indifferenti) per il bilancio dello Stato? La conclusione sembra ovvia: per leggi siffatte, bisognerebbe preventivamente modificare, con un regolare procedimento di revisione, l'art. 33 della Costituzione (Galante Garrone, 1994). Leggendo i commi 3° e 4° dell'art. 33 della Costituzione, «appare innanzitutto la centralità dello Stato repubblicano per tutto ciò che attiene al problema dell'istruzione. Questa essenziale funzione è soltanto da esso regolata, nell'interesse di tutti i cittadini. La scuola deve essere aperta non solo a tutti (come ci ricorda il primo comma dell'art. 34), ma a tutte le idee, le opinioni, le fedi, liberamente studiate, vagliate, dibattute, senza preclusioni o conformismi. Soltanto lo Stato può e deve nell'interesse di tutti, regolare ogni tipo di scuola, stabilirne il valore legale, fissarne i limiti entro i quali debbono contenersi anche le università, le accademie, e in genere gli istituti di alta cultura, dotati di autonomia» (Galante Garrone, 1994). Il comma 1° dell'art. 33 garantisce la libertà di insegnamento: ciò, sempre secondo Galante Garrone, significherebbe che ogni attività dei docenti singoli, così come ogni tipo di scuola, può ispirarsi a qualsiasi dottrina, e anche a qualsiasi confessione, purché sia riconosciuto il poterdovere dello Stato di disciplinare le scuole di ogni tipo, per garantirne la scelta, l'efficienza, «l'equipollenza». Da questa premessa si deve partire per valutare nel suo esatto significato il comma 3° dell'art. 33: «Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato». Questo era del resto il significato che la Costituente intese dare alla norma, accogliendo l'inciso proposto dall'onorevole Orso Mario Corbino (Galante Garrone, 1994).

nascondere i figli disabili sotto una parvenza di normalità e farli andare avanti pagando una retta. E poi si ritroveranno figli dipendenti, dei quali nessuno ha mai davvero coltivato le potenzialità (che ci sono), i talenti (che ci sono), né ha favorito la loro autonomia (che può essere stimolata). E però il pezzo di carta lo hanno conquistato. Faranno fotocopie negli uffici dei genitori, finché campano. Insegnanti di sostegno nelle private? Manco a parlarne. Costano.

Sarò un po' eccessivo, ma su questo fronte ritengo Gesù Cristo un moderato. Egli diceva «Non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te».⁴  Non basta. Qui bisogna «fare agli altri quello che vorresti fosse fatto a te». Qui bisogna mettersi nei panni di una famiglia con ragazzi disabili e domandarsi: «Se quel ragazzo lì fosse mio figlio, che cosa mi aspetterei dalla Scuola, dallo Stato, dalla società?» E farlo.⁵

Il clima è importante, dicevo. Se un governo riesce a cancellare il sistema dei tre maestri su due classi (sostenendo attraverso i media che siano tre per classe), se un governo riesce ad accreditare l'idea che la scuola primaria vada riformata (mentre i dati internazionali mostrano che è a livelli di eccellenza), se riesce a sostenere che i voti numerici siano più chiari dei giudizi (si ordinino in maniera crescente i seguenti d'uso comune e poi si spieghi pedagogicamente in che cosa si differenziano: 5, 5+, 5 ½, 5/6, 6-, 6; ho omesso varianti più



⁴ MESSAGGIO DI GIULIA FERRARA. Gesù non ha mai pronunciato quella frase in quei termini. O comunque, se proprio non possiamo essere sicuri sulle parole esatte, nel Vangelo c'è scritta un'altra cosa. «Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro: questa infatti è la Legge ed i Profeti» (Mt 7,12; cfr. anche Lc 6,31). Per cui, in realtà, Paolo sta concordando con Gesù Cristo. «Questa massima di condotta era ben conosciuta nell'antichità, specialmente nel giudaismo, ma sotto forma negativa: non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te (cfr. Tb 4,15). Gesù e dopo di lui gli scrittori cristiani danno a questa massima un senso positivo, che è molto più esigente», *La Bibbia di Gerusalemme*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1991, p. 2100.

⁵ Mi sovviene quel film, *Il momento di uccidere* (USA, 1996), tratto da un romanzo di John Grisham, nel quale, in un Mississippi di qualche decennio fa, un padre di colore uccide due balordi bianchi razzisti che hanno stuprato e ucciso la figlia. L'avvocato, nell'arringa finale, dopo avere descritto le brutalità subite dalla bambina, guardando dritto negli occhi dei giurati, dice (vado a memoria): «Adesso immaginate che sia bianca» («Now, imagine she's white» è la corretta citazione in lingua originale).

fantasiose per decenza),⁶ se 8 miliardi di euro di tagli vengono agevolmente nascosti da un grembiolino mentre il presidente degli Stati Uniti Obama stanziava 100 miliardi di dollari per l'istruzione, se un ministro su YouTube afferma che vuole dialogare mentre rifiuta ogni tavolo di discussione e si presenta a quello con i sindacati mostrando una presentazione PowerPoint senza contraddittorio, se si riesce ad affermare che non ci saranno licenziamenti nel mondo della scuola omettendo di dire che più di un insegnante su sei è assunto con contratti a tempo determinato e il 50% dei lavoratori ATA sono precari che non verranno riassunti, se si inventano parole come «supplentopoli»⁷ per stigmatizzare quelle supplenti precarie che osano godere dei diritti collegati alla maternità, mentre in altri momenti ci si riempie la bocca di un vocabolario che ha per centro il



⁶ MESSAGGIO DI DOMINGO PAOLA. Omettiamo pure varianti più fantasiose (e, purtroppo, ne esistono ancora) e occupiamoci per un attimo della diffusa abitudine a usare la media aritmetica per le valutazioni finali. Mi sono sempre chiesto se almeno l'insegnante di matematica sia consapevole di quanto poco senso abbia il calcolo della media aritmetica, se si eccettuano situazioni particolari. Cerco di spiegarmi meglio con un esempio. Immaginate che l'insegnante abbia assegnato a uno studente della tipologia *quelli che non* (che non hanno voglia di studiare, che non sono preparati, che non sono motivati, ecc.) una gravissima insufficienza. Per esempio 1 (talvolta succede ancora). Supponiamo che lo studente chieda all'insegnante: «Ma su, prof, può darmi un 2? Che cosa le costa?». Che cosa pensate che farebbe la maggior parte degli insegnanti di fronte a una simile richiesta? Probabilmente accontenterebbe lo studente. Anzi, la maggior parte degli insegnanti non si mette neppure in questa condizione: assegna un 3 o un 4 a tutti i compiti che meriterebbero una valutazione inferiore. Ma che cosa farebbe un qualunque insegnante se uno studente a cui è stato assegnato un 9 chiedesse: «Ma su, prof, può darmi un 10? Che cosa le costa?». La maggior parte degli insegnanti sarebbe tentata di levare qualche punto a questo studente che ha la presunzione di non accontentarsi di un 9 (si dice che gli insegnanti di una volta riservassero l'8 agli alunni geniali, il 9 a se stessi e che il 10 fosse solo per il Padre Eterno). Questo vuol dire che la scala di valutazione che utilizziamo non è una scala a intervalli regolari: i voti 1, 2 e 3 si trovano compressi, tutti vicini; la distanza tra 1 e 3 sembra essere inferiore a quella tra 5 e 6 e a quella tra 9 e 10. Infatti, l'usuale valutazione che si dà può essere descritta con variabili ordinali e non con variabili quantitative. Questo vuol dire che la media aritmetica non si può fare: è tecnicamente scorretto. E si pensi quanti studenti sono stati valutati negli scrutini finali con le medie aritmetiche.

⁷ <http://precariliguria.blog.kataweb.it/2008/10/21/il-giornale-21102008-scuola-ora-scoppia-supplentopoli-prof-pagati-senza-lavorare/>

tema «sostegno alla famiglia» senza notare contraddizione alcuna, se il presidente del Consiglio oggi dice bianco e domani dice che è stato frainteso e aveva detto nero (e lo fa una settimana sì e l'altra pure), se assistiamo quotidianamente a telegiornali in cui i politici si fanno dire prima le domande per correre dalle loro teste d'uovo che gli scrivono le risposte per poi ripeterle a pappagallo di fronte alle telecamere, se solo la metà di quanto ho scritto è vero, che cosa possiamo aspettarci da una qualsiasi rassicurazione sul fronte dell'inclusione degli alunni disabili, fiore all'occhiello della scuola italiana?

È una questione di clima. Ma anche di risorse. Nel mese di ottobre 2008, una collega di sostegno che lavora nelle scuole medie (scusate, ma «secondaria di primo grado» fatico a dirlo), a margine di una riunione di precari della scuola mi ha raccontato questa scenetta. Un collega di matematica (sia chiaro, io sono un insegnante di matematica) che ha qualche ora scoperta (e questi sono i tagli di Fioroni) salta su di fronte alla classe (e all'alunno autistico) con quest'affermazione: «Non è possibile che per uno ci rimettano tutti!». E infatti, dico io, non è possibile che per l'assenza di aggiornamento di certi colleghi, non siamo ancora in uno Stato in cui anche i docenti curricolari siano in grado di gestire una classe con modalità cooperative, laddove le inclusioni siano addirittura istituzionalizzate.

Ne ho un'altra bella. Una collega che l'ultimo giorno dell'anno entra in ritardo di un quarto d'ora in classe, essendosi attardata per il rito delle interrogazioni di salvataggio dell'ultimo minuto, mi vede alla lavagna a fare esercizi (provate voi a tenere a bada 26 adolescenti senza fare nulla) e mi dice: «Come ti permetti di chiudere la porta? Come ti permetti di fare lezione?».

Mi permetto.⁸

⁸ Si veda la mozione finale del VI Convegno Internazionale *La Qualità dell'integrazione scolastica*, svolto a Rimini nel 2007, intitolata *La nostra durezza per non perdere la nostra tenerezza*: http://erickson.veniceplaza.biz/erickson/repository/attach/Mozione_Q6.pdf e quella dell'edizione 2009 del Convegno: http://www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica/pdf/Mozione_finale.pdf.