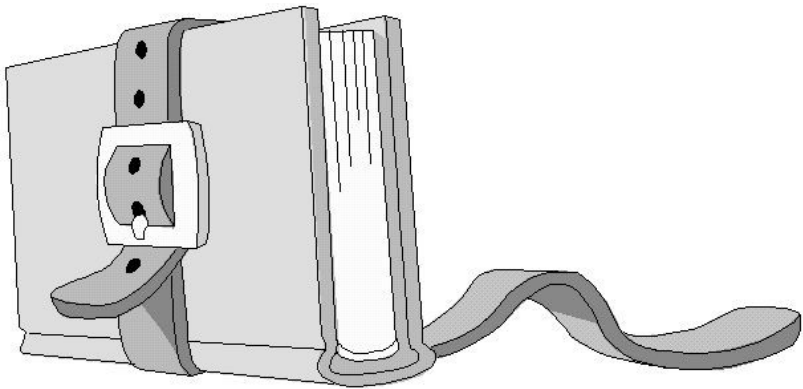


homolaicus.com



Prima edizione 2013

Il contenuto della presente opera e la sua veste grafica sono rilasciati con una licenza Common Reader

Attribuzione non commerciale - non opere derivate 2.5 Italia.

Il fruitore è libero di riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, rappresentare, eseguire e recitare la presente opera alle seguenti condizioni:

- dovrà attribuire sempre la paternità dell'opera all'autore
- non potrà in alcun modo usare la riproduzione di quest'opera per fini commerciali
- non può alterare o trasformare l'opera, né usarla per crearne un'altra

Per maggiori informazioni:

creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/




stores.lulu.com/galarico

ENRICO GALAVOTTI

PER UNA RIFORMA DELLA SCUOLA

Se si vuole riuscire in questo mondo non bisogna essere molto più intelligenti degli altri: bisogna solo essere in anticipo di un giorno.

Leo Szilard

Nato a Milano nel 1954, laureatosi a Bologna in Filosofia nel 1977, ex docente di storia e filosofia, Enrico Galavotti è webmaster del sito www.homolaicus.com il cui motto è Umanesimo Laico e Socialismo Democratico. Per contattarlo galarico@homolaicus.com
Sue pubblicazioni: lulu.com/spotlight/galarico

Premessa

Molti di questi interventi sono frutto di un lungo e intenso dibattito svolto in due mailing list: "La scuola" (da tempo chiusa) e "Didaweb" (ancora attivo), diciamo a partire dal 1997, anno in cui sono entrato in Internet, sino a qualche anno fa. Altri articoli invece sono nati negli anni in cui insegnavo all'ITC "R. Serra" di Cesena (1989-99), molti dei quali ritrovati in fondo al cassetto della scrivania. Vi si parla ancora delle lire (ricordo che un euro vale 1936 lire e che all'aumento del costo della vita, da quando abbiamo cambiato moneta, non ha certo fatto seguito un aumento proporzionale di salari e stipendi).

Naturalmente ho scelto le cose che ritengo più significative e ancora di qualche valore. Alcuni di questi documenti - mi piace sottolinearlo - si possono trovare nel sito di Dario Cillo, *Educazione & Scuola* e in quello di Davide Suraci, *Territorio & Scuola*, nonché nella rivista telematica *Tracciati* di Antonio Limoncello, coi quali ho avuto modo di fare i primi progetti didattici in rete e tante tante discussioni su una possibile riforma della scuola.

In sintesi i punti salienti per una riforma della scuola per me restano i seguenti.

1. Abolizione del MIUR e sua sostituzione con una gestione decentrata (da parte degli Enti Locali Territoriali) del comparto della scuola (a livello comunale per la scuola dell'obbligo e provinciale o distrettuale per le superiori): questo contestualmente al federalismo fiscale, altrimenti non ha senso.

2. Sostituzione del concetto di "ruolo" con quello di "contratto a termine", rinnovabile annualmente, se la dirigenza d'Istituto è soddisfatta del lavoro del docente (questo principio vale anche per la stessa dirigenza, in quanto chiunque deve continuamente sottoporre il proprio operato a dei controlli).

3. Diversificazione sostanziale degli stipendi sulla base dell'effettivo lavoro svolto e degli impegni assunti.

4. Sostituzione delle graduatorie con i curricula formativi e

titolati che ogni docente presenta agli Istituti che vuole della provincia/regione che vuole.

5. Nessuna obbligatorietà nell'adozione dei libri di testo.

6. Sostituzione del concetto di "classe" col concetto di "livelli", sulla base di parametri standard di nozioni e abilità da apprendere (quindi percorsi diversificati degli allievi sulla base delle capacità).

7. No al badandato e sì alla selezione.

8. Particolare riguardo per la conoscenza del territorio locale, anzi piena integrazione funzionale tra scuola e territorio.

Utoskul. La scuola che non c'è

Non c'era una volta, non c'è mai stata,
ma forse un giorno di sarà...

Premessa

Nell'isola di Utoskul tutto veniva concepito in maniera AUTO (autonomia, autogestione, autoconsumo...). Anche quando c'era DIPEN, era sempre INTER, per cui nessuno si sentiva SERV dell'altro, nessuno poteva COMAND sull'altro.

Società e scuola erano fuse come l'acciaio: l'una (il ferro) non poteva fare a meno dell'altra (la ghisa). Tutta la società era in costante Educazione permanente.

I più anziani insegnavano ai più giovani, ma nessuno diceva: "Io non ho bisogno d'imparare più nulla".

Quello che si trasmetteva era il sapere degli avi, degli antichi abitanti di Utoskul, che col tempo era stato ampliato, perfezionato, ma che, nella sostanza, era rimasto sempre quello, perché era un *sapere umano*, a misura d'uomo.

Gli abitanti di Utoskul infatti avevano capito che la saggezza, il benessere, la felicità... non dipendono dalle cose che si possiedono, né dal progresso e neppure dal tempo che scorre: dipendono solo dalla libera volontà degli uomini di vivere nella pace, nell'aiuto reciproco, nell'esigenza di dirsi sempre la verità. Avevano capito che la verità rende liberi.

Quando in una città o nel bel mezzo di una campagna dell'isola di Utoskul si voleva edificare una scuola, tutti gli abitanti si riunivano a Consiglio e discutevano su quale tipo di scuola avessero bisogno.

Agricoltori, artigiani, operai... tutti dicevano la loro: "Io ho bisogno di ragazzi che conoscano questo e quello, che sappiano fare questo e quello...". Così dalla scuola non uscivano mai dei ragazzi che non sapessero dove andare.

La cosa più bella di Utoskul è che tutto quanto dava vita all'isola, era tenuto sotto controllo. Praticamente non c'erano sprechi: aria, acqua, cibo, materie prime, materie lavorate... tutto veniva utilizzato per il bene comune. E se qualcuno si lamentava, perché gli sembrava d'essere discriminato, subito si convocava un Consiglio per discuterne. E una soluzione veniva sempre trovata.

Problemi da risolvere ce n'erano sempre tanti, ma nessuno li usava come pretesto per dire: "Sono più bravo io, voi non sapete fare niente".

Tutta la vita dell'isola era come un grande termitaio: ognuno aveva qualcosa da fare, perché il lavoro dava soddisfazione. Chi era bravo, anzi, molto bravo in un'attività, ne sapeva fare tante altre, perché non c'era lo specialista che ne sapeva fare solo una, e quando si aveva bisogno di un esperto, non si stava lì a guardarlo, ma ci si metteva subito al suo servizio, per imparare.

Gli utoskuliani, anche quando non svolgevano alcun vero lavoro, non stavano mai in ozio: chi dipingeva, chi disegnavo, chi suonava uno strumento, chi scriveva poesie... l'arte era il più grande passatempo della loro giornata. I suoi primi rudimenti li apprendevano a scuola, oltre che in famiglia, perché la scuola cominciava ad essere frequentata molto presto, praticamente subito dopo lo svezzamento.

La caratteristica tipica di Utoskul era che la scuola non finiva mai. Di tanto in tanto, infatti, gli utoskuliani tornavano sui banchi per imparare cose nuove; anzi, molti di loro tornavano a scuola non come studenti, ma come insegnanti... Siccome da adulti avevano imparato cose abbastanza particolari, stavano lì uno o due anni a insegnarle, finché gli abitanti dell'isola non le avessero apprese.

Il sapere, la scienza, la tecnologia, la cultura, l'arte... si trasmettevano senza sosta e tutti potevano essere maestri e discepoli allo stesso tempo, gli uni degli altri. La scuola metteva a disposizio-

ne di chiunque lo volesse, laboratori, attrezzature, libri, tutti i materiali necessari a svolgere un lavoro didattico.

Praticamente la scuola era sempre aperta, giorno e notte. Per questo motivo tutti erano interessati a sostenerla, a potenziarla, a incentivarne l'uso. La scuola era di tutti i cittadini che avessero qualcosa da insegnare o da imparare.

Poiché gli abitanti di Utoskul consumavano ciò che producevano, non avevano bisogno di frequentare gli abitanti di altre isole, però, siccome erano molto curiosi, spesso organizzavano feste, mercati, gemellaggi, scambi di esperienze... Infatti, erano convinti di aver sempre qualcosa da imparare... Volevano sentirsi liberi, ma sapevano far tesoro dell'esperienza altrui.

Questi rapporti erano così amichevoli che quando, per un motivo o per un altro, si era costretti a dipendere per certe cose dalla produzione altrui, nessuno metteva in discussione che dovesse esserci un vantaggio reciproco.

Quale scuola, quale cultura

Differenze tra pensiero scientifico e pensiero empirico

All'inizio degli anni Trenta, i professori di psicologia dell'Università di Mosca, L. Vigotsky e A. Luria, organizzarono una spedizione nell'Asia centrale sovietica, al fine di verificare sperimentalmente l'idea secondo cui le funzioni psicologiche superiori dell'uomo, mediate da simboli, sono determinate non dalla natura ma dalla *cultura*, e per questo evolvono con i mutamenti culturali.

Vigotsky e Luria studiavano il modo di ragionare, la memoria e l'autoconsapevolezza delle persone che avevano avuto contatti con le forme collettive di lavoro e con l'educazione scolastica appena introdotta dallo Stato sovietico in quelle regioni.

I risultati di queste ricerche (pubblicati nel 1974) confermarono la suddetta ipotesi, ovvero che l'educazione e l'istruzione scolastica non soltanto offrivano delle conoscenze, ma modificavano anche i processi di apprendimento. Gli studi sperimentali dimostrarono anzi che proprio l'istruzione scolastica rappresentava il fattore culturale più potente in questa formazione della personalità.

Le differenze nei modi di pensare fra soggetti aventi una medesima origine culturale, frequentanti o meno la scuola, si rivelarono più grandi di quelle riscontrate fra soggetti che non erano andati a scuola e che appartenevano a culture diverse di diverse parti del mondo.

Prima di spiegare la causa di questo fenomeno, citeremo un noto esempio di Luria, sul concetto di "differenza" nel modo di pensare influenzato dalla scuola. Un problema sillogistico, estremamente semplice dal punto di vista di ogni membro della società "moderna", venne posto allo studente: "Due persone x e y devono il tè sempre insieme; x lo sta bevendo adesso; lo beve anche y o no?".

Lo studente non doveva solo rispondere ma anche offrire una spiegazione. Ora, è stato stabilito che la maggioranza degli alunni di 6 anni frequentanti le scuole materne, risolvono problemi di

questo genere correttamente, mentre i soggetti adulti che non sono andati a scuola danno risposte affermative o negative in modo alquanto arbitrario, appellandosi ad ogni sorta di circostanza che non figura minimamente nel problema posto.

Alcuni p.es. dissero: "No, forse y non è ancora tornato dalla caccia"; "No, perché ieri possono aver litigato", e così via. Non solo, ma se la realtà descritta nel problema non è familiare all'interrogato, questi rifiuta addirittura di rispondere. Bastano tuttavia uno o due anni perché qualunque persona di qualsiasi origine culturale arrivi a risolvere problemi di questo tipo, esattamente allo stesso modo in cui li hanno risolti tutti coloro che sono passati per un'educazione scolastica.

Perché dunque la scuola modifica il pensiero? Qui le ipotesi sono due. Stando alla prima, il fattore decisivo sarebbe l'insegnamento della *scrittura*. Il discorso scritto, ove le parole sono impiegate al di fuori del contesto materiale e servono non solo come mezzo ma anche come oggetto dell'attività, genera necessariamente il pensiero astratto e rende possibile delle operazioni con i concetti.

S. Scribner e M. Cole verificarono per la prima volta questa ipotesi studiando il popolo VAI della Liberia. Di regola, persone provenienti da culture cosiddette "tradizionali" (precapitalistiche), assimilano simultaneamente la scrittura e il sapere scolastico, per cui è impossibile stabilire il ruolo preciso della scrittura (quale fattore separato) nella trasformazione del loro modo di pensare.

Il popolo VAI invece possiede la sua propria scrittura che apprende in famiglia, in seno alla cultura tradizionale, e questo insegnamento non è accompagnato da un sapere scolastico. Tale circostanza permetteva di studiare l'influenza della scrittura sul pensiero "allo stato puro". Ma l'ipotesi non venne confermata. S'è dimostrato infatti che l'assimilazione della scrittura non è in se stessa un fattore che trasforma il pensiero. I risultati ottenuti tra i VAI letterati o illetterati non si distinguevano sostanzialmente gli uni dagli altri.

Stando invece alla seconda ipotesi, il pensiero si modifica a scuola perché il sapere che vi si assimila è di fatto un *sapere scientifico* e i problemi ad esso correlati sono di natura differente, rispetto sia alle conoscenze diffuse nelle culture tradizionali, sia ai problemi

che tali società devono affrontare. I problemi scolastici esigono un altro modo di pensare, molto più astratto e convenzionale.

Questa ipotesi è stata parzialmente confermata nel corso di esperienze effettuate da P. Tulviste e V. Shestakov nel 1977, in una scuola del villaggio di Volochanka (Taimyr), coi ragazzi Nganassani.

Qui bisogna partire dal presupposto che i problemi scolastici non possono, per principio, essere risolti nel modo in cui gli appartenenti alla cultura tradizionale cercano di risolverli. Quando sono in gioco dei problemi scolastici, occorre partire dai dati offerti dal problema in oggetto, per poi verificare la corrispondenza fra i risultati ottenuti e le relative premesse, lasciando perdere la realtà vera e propria. Sarebbe d'altro canto impossibile costruire una teoria scientifica dovendo ogni volta verificare ciascuna tesi sulla base della realtà. Le regole sono semplicemente quelle della deduzione.

L'esperienza ha dimostrato che il pensiero scientifico impartito a scuola è funzionale alla soluzione di problemi scolastici e che esso appare per la prima volta presso quei ragazzi che nell'ambito della scuola non devono usare il buon senso né conoscenze supplementari della realtà descritta nel problema. Il pensiero insomma viene dalla scuola modificato perché cambiano i problemi che vi si devono risolvere. Il pensiero appare per "concetti scientifici" ed è assai diverso da quello "empirico", per nozioni cosiddette "quotidiane".

Il tratto caratteristico è che i concetti possono essere definiti, che è possibile prendere coscienza delle operazioni del pensiero, che è possibile verificare la correlazione fra premesse e conclusioni in modo logico-formale (cioè astruendo dalla realtà) e sulla base della stessa realtà, per verificarne la veridicità. Si ha insomma coscienza dello svolgimento del pensiero e la possibilità di verificarlo.

I cambiamenti che avvengono nel pensiero, prodotti dall'istruzione scolastica, possono essere interpretati diversamente. Secondo un'opinione si tratta soltanto di uno sviluppo "ulteriore" del pensiero lungo una singola direzione, che è presupposta dalle facoltà ereditarie.

Sotto tale aspetto, il pensiero di individui appartenenti alle società tradizionali, non andati a scuola, può essere considerato

come "meno sviluppato" di quello di individui analoghi che hanno ricevuto un'istruzione scolastica. L'orientamento dell'evoluzione storica del pensiero umano sarebbe, per ragioni biologiche, a senso unico e le differenze non riguarderebbero che il grado dello sviluppo del pensiero.

A questa interpretazione si oppone quella elaborata da A. Leontiev, secondo cui la formazione e lo sviluppo del pensiero verbale, così come di altri processi psichici superiori, sono determinate non da fattori naturali, ma dall'*attività dell'uomo*. Di conseguenza, il pensiero di individui scolarizzati, così come quello di chi a scuola non è mai andato, deve essere spiegato dalle caratteristiche dei problemi che a loro occorre risolvere, in relazione alle diverse attività economiche e culturali.

Secondo questo punto di vista, il pensiero degli uomini di cultura tradizionale corrisponde non a un grado inferiore di sviluppo, ma a tipi particolari di attività e ai problemi connessi a tali attività. Un uomo cioè può essere stupido in un determinato ambiente e molto intelligente in un altro.

Sia come sia, è fuor di dubbio che non si può considerare il pensiero scientifico appreso a scuola come il miglior modo di risolvere tutti i problemi posti di fronte a noi. È anzi ragionevole supporre che i tipi di pensiero esistenti nelle culture tradizionali e che sono (proprio come il pensiero scientifico scolastico) il risultato di un lungo sviluppo culturale, favoriscono, meglio del pensiero scientifico, le attività più diffuse in quelle culture.

Lo dimostra il fatto che persone che hanno frequentato per un periodo più o meno lungo la scuola e che sono poi tornate alle loro attività economiche e culturali tradizionali, poste di fronte al compito di risolvere problemi sillogistici del tipo visto sopra, hanno dato risultati molto vicini a quelli ottenuti da persone che non avevano mai frequentato la scuola. Ciò in pratica significa che il modo cosiddetto "teorico" di risolvere i problemi era stato quasi completamente dimenticato e per la semplice ragione ch'esso non era di alcun aiuto alla soluzione dei problemi della comunità tradizionale.

Si può addirittura pensare - stando all'esempio già visto del tè - che le risposte date da quelle persone "non istruite" erano molto

più corrette di quelle date dalle persone istruite. Si può infatti immaginare che nella realtà x e y abbiano sempre bevuto il tè insieme? Non è forse giusto pensare che la realtà, quella vera, è carica di eccezioni alla regola?

Nelle scienze le eccezioni sono mal tollerate, poiché esse smentiscono sempre il principio generale. Ma nella vita quotidiana il principio non viene affatto smentito dalle eccezioni. Dove vi è dunque maggior progresso, nel sapere "scientifico" o in quello "empirico"? Com'è possibile che la scienza consideri "scorrette" risposte che il buon senso ritiene "corrette"?

Ciò ovviamente non significa che il pensiero scientifico andrebbe abolito. Sarebbe sufficiente, elaborando i programmi scolastici, non partire soltanto dal prestigio di cui la scienza gode nell'attuale cultura europea, ma anche dai tipi di attività economica e culturale cui le persone delle società tradizionali vogliono dedicarsi dopo aver terminato la scuola.

Non possiamo insegnare la logica facendo perdere il *buon senso*, o insegnare l'astrazione facendo perdere il *senso della realtà*. Né la scuola ha il diritto di sottrarre il giovane all'istruzione domestica necessaria per assimilare le attività tradizionali. Il giovane deve certamente essere messo nella condizione di scegliere la sua futura professione, ma non nella condizione di avvertire la propria cultura di origine con un senso di vergogna o di inferiorità.

L'educazione tradizionale dei giovani (si pensi a certi ambienti rurali o di montagna), a differenza dell'istruzione scolastica, è spesso non-verbale. Così, per restare all'esempio di prima, presso i Ngranassani sovietici, un adulto non può spiegare a un giovane perché bisogna transumare in una data direzione e non in un'altra. Occorre avere esperienza. L'apprendimento di numerose attività tradizionali avviene solo stando insieme con gli adulti.

Occorre dunque riservare una parte del tempo scolastico a questo scopo, educando gli stessi genitori a concepire la scuola non come un luogo di parcheggio o di mero sapere mercificato da utilizzare, un domani, sul mercato del lavoro, ma come un ambito di cultura generale sull'uomo, in cui vi sono nozioni specifiche da imparare (astratte e concrete) e modalità di comportamento funzionali alle

diverse situazioni e problemi da affrontare.

Non ha dunque senso rimpiazzare il pensiero "non scientifico" (col quale molti giovani entrano nella scuola, anche se oggi nelle società avanzate il pensiero scientifico dominante ha permeato di sé ogni struttura sociale) con quello razionale, astratto e logico-formale. Non ha senso distruggere il sapere tradizionale (si pensi p.es. ai dialetti o alla medicina basata sulle erbe o ai proverbi popolari), sostituendolo con un sapere che, solo perché nuovo, è ritenuto anche "migliore". Lo sviluppo storico e, nella scuola, la ricerca pedagogica dovrebbero invece indurre a cercare delle integrazioni culturali, per un arricchimento reciproco.

Peraltro la stessa apparizione del pensiero scientifico non abolì *ipso facto* tutte le arti, le ideologie, le religioni ecc., in quanto le funzioni di quest'ultime nella cultura non coincidono affatto con quelle della scienza. Non solo, ma spesso ciò che appare "falso" per il pensiero scientifico, può essere "vero" per il pensiero artistico. Nella poesia e nella prosa, p.es., s'incontrano spesso espressioni di tipo animistico, cioè oggetti inanimati dal punto di vista scientifico si tramutano come per incanto (si pensi alla "luna" del Leopardi) in esseri metafisici, cosmici, sovratemporali.

Ciò significa che nella sua essenza la cultura presenta moltissimi aspetti trasversali alle varie realtà sociali e che si tratta unicamente di spiegare la diversità delle sue manifestazioni. Ogni essere umano partecipa a pieno titolo a diversi tipi di attività e non possiede un tipo unico di pensiero. La scuola non può e non deve modificare la totalità del pensiero, tanto meno sotto una pretestuosa contrapposizione di "vecchio" e di "nuovo".

Non si può ovviamente pretendere che p.es. il folklore conservi nella cultura moderna l'importanza che aveva nel passato, tuttavia chiunque ha il diritto-dovere di conoscere le sue origini, di conservare la portata culturale delle tradizioni di appartenenza. O vogliamo forse arrivare a quella situazione assurda per la quale la riscoperta delle culture tradizionali (si pensi p.es. a quella degli indiani d'America) avverrà quando di queste culture non sarà rimaste neppure l'ombra?

Sul processo dell'apprendimento

Se oggi prendiamo un qualunque individuo di qualunque parte della terra e lo costringiamo a imparare le equazioni di secondo grado, siamo certi che prima o poi le imparerà. Questo probabilmente significa che le potenzialità del nostro cervello non conoscono, attualmente, alcun confine geografico o applicativo. La differenza fra le applicazioni di queste potenzialità è relativa a circostanze socio-economiche, ambientali ecc.

In potenza, quindi, tutti gli uomini sono uguali, e lo sarebbero anche in atto se le circostanze fossero le stesse. Questo perché tutti gli uomini provengono da un unico ceppo, che col passare dei secoli si è differenziato sul piano fenomenico o quantitativo (colore della pelle, caratteristiche somatiche, varietà dei linguaggi ecc.). Naturalmente a parità di condizioni sociali continuerebbero a sussistere le differenze dovute alle qualità soggettive (inclinazioni, attitudini, interessi...).

A questo punto però sorge una domanda: le attuali potenzialità del cervello sono sempre state tali o hanno avuto per così dire una data di nascita? Per quale ragione dovremmo pensare che l'evoluzione della natura avrebbe dotato l'uomo (in anticipo) di enormi potenzialità cerebrali, quando per secoli e secoli egli non ne avrebbe usate che un'infima parte? Anche agli animali è possibile l'adattamento all'ambiente, ma entro limiti relativamente ristretti. Per quale ragione l'uomo si differenzia in misura così spiccata dal resto degli animali?

Detto altrimenti: lo sviluppo della storia e la modificazione dell'ambiente hanno forse determinato una trasformazione qualitativa della massa cerebrale (nel senso cioè che ne hanno aumentata la potenzialità), oppure storia e ambiente non sono altro che il frutto di diversi modi di utilizzare delle potenzialità innate?

È cioè possibile supporre che il figlio di due genitori intellettuali, a loro volta figli di una o due generazioni di intellettuali, riuscirà a risolvere le equazioni di secondo grado più facilmente di qualunque altro individuo diversamente condizionato, soltanto perché le potenzialità del suo cervello hanno subito delle modificazioni orga-

niche e qualitative? Oppure possiamo tranquillamente sostenere che con la comparsa dell'uomo la natura ha raggiunto il massimo della sua perfezione possibile (a livello organico), per cui anche fra un milione di anni l'attuale massa cerebrale non subirà delle sostanziali modifiche?

Se col passare dei secoli (o dei millenni) è avvenuta una modifica organica sostanziale nell'evoluzione della massa cerebrale della specie umana, si può ancora considerare il concetto di "essere umano" come un parametro universale, valido anche per tutti i tempi passati? In che senso allora si deve intendere il concetto di "storia"? E se la storia si preoccupasse di dimostrare che l'essenza della natura umana può essere adeguatamente vissuta anche senza conoscere le equazioni di secondo grado?

Scuola e gioventù: il decalogo dell'alternativa

Primo: descolarizzare la società

Che la scuola rifletta l'iter di una vita piccolo-borghese (l'unica che l'odierno Stato è in grado di offrire) è testimoniato anche dal fatto che il giovane viene educato a studiare solo allo scopo di ottenere un profitto almeno sufficiente. Come noto, dalla metà degli anni '70, a causa della contestazione studentesca, lo Stato ha rinunciato alla pretesa di servirsi della scuola pubblica in maniera ideologica, che è quella che serve per riciclare al meglio il personale direttivo della sua struttura politico-amministrativa. La cultura classista, idealista e meritocratica della scuola degli anni '50 e '60 oggi è meno "classista" perché il benessere è più diffuso; meno "idealista" perché il consumismo di massa ha distrutto ogni valore; meno "meritocratica" perché ogni diploma è svalutato.

Oggi quindi lo Stato s'accontenta di molto meno, tant'è che i licei sono esigenti solo per conservare la tradizione di scuole impegnative, ma lo spettro della disoccupazione post-universitaria è come una spada di Damocle per la loro futura sopravvivenza. I licei sono esigenti per timore di scomparire, ma se lo sono troppo rischiano di estinguersi prima ancora che venga varata la riforma delle superiori (a meno che non si affidino a sperimentazioni varie in campo linguistico o informatico). Gli istituti tecnici e professionali, che hanno conosciuto un boom eccezionale in questi ultimi 20-30 anni, semplicemente perché sembravano garantire, senza laurea, più di quanto potessero certe facoltà universitarie ove confluivano i liceali, permettono di svolgere, a causa del loro basso livello culturale, solo mansioni limitate, circoscritte e modestamente remunerate (salvo naturalmente le debite eccezioni); assai difficilmente queste scuole porteranno il giovane ad assumere ruoli di responsabilità nelle amministrazioni pubbliche o nelle aziende. Se il livello culturale delle nostre università non fosse altrettanto basso, il 100% di questi ragazzi si accontenterebbe del misero diploma.

In una parola non esistono più scuole che possano servire come trampolino di lancio per i futuri dirigenti dei servizi statali. Oggi persino le industrie provvedono da sole a formare i manager di cui hanno bisogno. La cultura scolastica è così scarsa che per fare una qualche carriera prestigiosa il giovane deve avere: 1) una pazienza infinita, 2) sufficienti disponibilità finanziarie, 3) "aderenze" e "spinte" a tutto campo. Vengono premiate queste cose, non la sua competenza, ch'egli peraltro si farà solo dopo l'entrata in servizio, a spese della stessa amministrazione.

*

Nell'odierna scuola è solo la minaccia di un voto negativo che fa scattare, temporaneamente, l'impegno dello studio: in tal modo viene soddisfatta la logica utilitaristica del *do ut des* che l'insegnante impone all'allievo e che la società impone ad entrambi. Quello che manca è l'interesse per il contenuto in sé della disciplina scolastica.

La conseguenza di tutto ciò è tragica: lo studente diventa tanto più ignorante quanto più studia. Non c'è infatti nozione che meglio si dimentichi di quella studiata per forza, per soddisfare l'esigenza di un momento (che per lo studente coincide con l'arbitrio dell'insegnante, il quale è costretto dal sistema delle cose - oggi sempre meno in verità - ad essere arbitrario).

Paradossalmente la scuola di oggi è il luogo culturale in cui si fa meno cultura. I più grandi lettori di quotidiani sono i bidelli, poi vengono gli applicati. La biblioteca, tenuta aperta grazie ad insegnanti che han dovuto rinunciare alla cattedra per motivi fisici o psichico o grazie al volontariato di qualche docente di materie letterarie, che occupa le proprie "ore buche" non a elaborare "lavori culturali" per la scuola, bensì a schedare libri e riviste, sarebbe uno strumento utilissimo non solo per la scuola (sempre che i ragazzi, stimolati dai loro docenti, sappiano ch'esso esiste), ma anche per tutto il quartiere (generalmente sprovvisto di alcuna biblioteca), se solo il Ministero stipendiasse un "operatore culturale" *ad hoc*.

Come noto, la cultura è la riflessione sopra un'esperienza si-

gnificativa. A scuola invece esiste il puro nozionismo astratto, completamente sganciato dalla vita, o meglio: del tutto funzionale a una vita che vuole tenere separati scuola e mondo del lavoro, produzione e fruizione della cultura, passato e presente, cose che si devono "sapere" e cose che si devono "studiare", ecc. La differenza fra la scuola degli anni '50 e la scuola di oggi sta solo nel nozionismo, che oggi è stato ridotto al minimo, essendo ridotte al minimo le pretese dello Stato nei confronti della scuola.

Lo studente che non si adegua a questo modello viene considerato uno stupido, perché potrebbe essere promosso colla minima fatica, oppure un "secchione", cioè uno che con le sue esigenze di "cultura" compromette la stabilità della classe, decisa sulla base dei livelli più bassi di rendimento. Per fortuna (si fa per dire!) queste scelte "divergenti" (in favore della cultura) oggi sono piuttosto rare, almeno nell'area centro-nord del nostro Paese, quella che meglio conosciamo.

Lo stesso insegnante che vuol fare più di quanto gli venga richiesto (vedi ad es. i cosiddetti docenti referenti, detti anche funzioni obiettivo o strumentali), rischia di passare per un piantagrane, per uno che vuole rompere il ben collaudato meccanismo dei ruoli, impostato sulla seguente regola statale fondamentale: "Io faccio il minimo anche se lo Stato mi chiede il massimo", che forse 30-40 anni fa era "Io ti faccio il minimo visto che tu mi paghi il minimo". Viceversa, per gli idealisti irriducibili, ai limiti dell'ingenua irresponsabilità, vale sempre la regola: "Io faccio il massimo anche se lo Stato mi paga il minimo per fare il minimo".

Per molti, troppi studenti fare il minimo vuol semplicemente dire "copiare" e "giustificarsi" e, quando questo non basta, sperare nell'indulgenza dei consigli di classe. Anche molti docenti lavorano al di sotto del minimo, ma siccome garantiscono il sei generalizzato, agli studenti non conviene protestare.

Oggi lo studente non sa quasi nulla di quanto accade nel mondo: non ha interessi culturali extra-scolastici che partano da motivazioni personali. Quelli che ha non riguardano certo la cultura o la politica. Egli infatti sa in partenza che ciò non contribuisce ad elevarli il profitto scolastico. La scuola non chiede di tenersi aggior-

ti. Non ponendosi alcun problema educativo, formativo, critico e conoscitivo in senso "generale", essa resta imperturbabile a qualunque forma di crisi, di degrado, di corruzione, di criminalità e persino di conflitto bellico (si veda ad es. l'incredibile indifferenza con cui gli insegnanti hanno reagito alla guerra nel Golfo Persico, o a quella in Somalia, o a quella nella ex-Jugoslavia).

L'attualità che il giovane meglio conosce è quella che può più facilmente abbordare: sia perché maggiormente reclamizzata dai media, sia perché di basso contenuto culturale, come ad es. lo sport, la moda, films americani e cartoons, automobili e motori, le varie droghe, il sesso e la musica leggera.

Oggi lo studente non sa nulla neppure delle materie scolastiche, poiché non le studia più con continuità, al fine di migliorare il proprio rendimento o per curiosità intellettuale o per discuterne criticamente in classe. Il suo unico problema è di ripetere quelle quattro nozioni in croce sufficienti a promuoverlo.

La sua memoria non solo è diventata estremamente selettiva e parcellizzata, ma anche incredibilmente labile e vuota. Essa cioè incamera quel che serve solo per il momento in cui serve, dopodiché dimentica con relativa facilità. Inoltre, verifiche, interrogazioni, compiti in classe sono spesso programmati dal docente con un certo anticipo, per cui lo studente ha tutto il tempo per prepararsi: persino i volontari non vengono mai rifiutati e i cosiddetti "impreparati" possono giustificarsi due/tre volte a quadrimestre.

La conseguenza più negativa non sta solo nei ragionamenti schematici e superficiali che si sentono in classe, ma anche nell'atteggiamento, che nelle ragazze, in genere, è rinunciatario e passivo, mentre nei ragazzi è impulsivo e arrogante: in entrambi i sessi, tendenzialmente amorale, cioè privo di quelle necessarie motivazioni di valore per l'agire quotidiano. (E poi ci meravigliamo se i Maso ammazzano i genitori per quattrini o se tre balordi criminali lanciano macigni dai ponti delle autostrade).

La scuola di oggi è un immenso apparato burocratico privo di un'attiva funzione sociale: in essa si realizza quella sorta di "bandantato" dei docenti nei confronti degli studenti, ai quali non si chiede che di "star buoni", e dello Stato nei confronti degli stessi docenti,

ai quali si chiede soltanto di non scioperare durante gli scrutini finali. E la coscienza, chiamiamola piccolo-borghese, insegna agli uni che è meglio far le cose per finta quando il risultato finale è lo stesso, agli altri che è meglio essere frustrati coi soldi in tasca che "liberati" a chiedere in piazza "pane e lavoro".

A dir il vero una "funzione sociale attiva" alla scuola non manca, solo che è al "negativo", ed è quella di garantire ai giovani un "parcheggio" il più possibile prolungato, a carico naturalmente delle famiglie e dello Stato, i quali così possono tenerli lontani dalle contraddizioni del mondo del lavoro, che, automatizzandosi sempre più, non è in grado di trovare un'occupazione decente al "prodotto" del suo stesso benessere.

Il paradosso infatti sta proprio in questo, che da un lato sono cresciuti i tassi demografici e la scolarizzazione primaria e secondaria in virtù dell'aumentato benessere, mentre dall'altro il mercato del lavoro è incapace di soddisfare le esigenze - da esso stesso alimentate - di un'utenza con un livello culturale più elevato (almeno così si dice).

Naturalmente il problema non sta solo nei computer e nei robot che automatizzano i processi economici, ma anche e soprattutto nel fatto che vi sono più investimenti finanziari che produttivi, più concentrazione e meno espansione, mentre la redistribuzione dei redditi penalizza enormemente i lavoratori, i quali sottostanno ai due ben noti principi del capitale: "socializzare le perdite, privatizzare i profitti" e "sacrificarsi per poter competere".

Insomma, è come se la società borghese avesse fatto una promessa che ora è impossibilitata a mantenere. Si ha l'impressione, in questo senso, che chi abbandona gli studi, abbia capito in anticipo che la "parola" di questa società non ha alcun valore. Chi invece li prosegue, avrà l'opportunità di illudersi anche fino a 30 anni (se all'università andrà fuori-corso), oppure avrà 30 anni di tempo per imparare a rassegnarsi. In fondo, un giovane "mantenuto" dalla famiglia, crea allo Stato meno problemi di quello che, uscito assai presto dalla scuola, cerca di sopravvivere con le proprie forze: non pochi giovani sono disposti anche a rubare, spacciare o uccidere.

Purtroppo le nostre istituzioni s'accorgono che questa gio-

ventù - ivi inclusa quella che si droga, si ammala di AIDS o finisce in carcere o in casa di cura - rappresenta un costo altissimo per tutta la collettività, solo al momento di fare i conti finali.

Secondo: tornare a sperare

Oggi nella scuola l'individualismo dei docenti ha raggiunto punte tali che alcuni, per disperazione, cominciano a chiedersi se non ci sia la possibilità di fare dei lavori collegiali. La perdita d'identità, l'insignificanza del proprio lavoro sono diventati così macroscopici che, in quanti non vogliono rassegnarsi, sta emergendo l'esigenza di rompere i tradizionali modelli di gestione della propria competenza. Ci si sta accorgendo, in modo progressivo, che non è giusto dare per scontata l'esperienza della frustrazione o alienazione nell'ambito scolastico. In tal senso, il bisogno di andare al di là del puro e semplice nesso tra "nozioni" e "profitto" si esplica nella necessità di comprendere la figura dello studente in quanto "giovane in formazione", caratterizzato da specifiche problematiche adolescenziali.

In altre parole: i docenti più sensibili o più consapevoli sembrano essersi stancati del loro rapporto individualistico e meramente nozionistico con i loro allievi, e sembrano orientarsi verso un affronto più collegiale e più globale dei problemi della classe, che non sono soltanto quelli relativi al profitto, all'aspetto cognitivo o informativo, ma che riguardano anche i problemi della formazione educativa, del disagio e delle varie forme di dipendenza culturale e ideologica di cui i giovani sono fatti oggetto (per non parlare dell'orientamento professionale, che è un altro "buco nero" dell'odierna scuola).

Naturalmente qui non si prende neanche in considerazione quella categoria "soddisfatta" di docenti che sfruttano la scuola in vari modi: dal minimo pensionistico al doppio lavoro, dai congedi straordinari per motivi di...vacanze sino alla strumentazione sofisticata ch'essi fanno acquistare dai collegi e che poi usano (anche di pomeriggio) per la loro attività professionale, per incrementare la quale si servono anche degli allievi pur di arrivare ai loro genitori; per non parlare di quegli "imboscati" che partecipano a decine di convegni e congressi sindacali, culturali e scientifici, senza muovere

un dito per il loro istituto. Per queste e molte altre ragioni tali docenti non si lascerebbero mettere in crisi da alcunché, se non da un intervento "dall'alto" che li costringesse a scegliere tra la scuola e la libera professione, appagando così la volontà di lavorare che ha l'esercito dei precari.

*

I giovani vivono delle contraddizioni di cui si rendono scarsamente conto; più che altro le subiscono passivamente, non essendo capaci di offrire delle risposte un minimo adeguate. Al massimo cercano di sfruttare la situazione per un tornaconto personale. Per loro la massima aspirazione è quella di avere un lavoro pulito (dal punto di vista igienico), da impiegato, non troppo stressante, che conceda abbastanza tempo libero per divertirsi e per dire "Io c'ero", che permetta di comprarsi alcune cose firmate e di rinnovare l'auto ogni 3-4 anni... In questo stile di vita si ritrovano gli stessi docenti che, abituati così dalla società, hanno il compito di riprodurre il modello nell'ambito scolastico, dove le regole del gioco sono semplici e chiare: "Vivi e lascia vivere", "Non rompere", "Fai il minimo e avrai la promozione assicurata". Chi non fa neanche il minimo spesso rientra - soprattutto nelle medie inferiori - in quei casi patetici o disperati (come ad es. la morte improvvisa di uno dei genitori, oppure il loro divorzio) ai quali comunque a fine anno la promozione è assicurata. Ai professori soprattutto interessa, al di là di ogni considerazione, di non perdere la cattedra: se per conservarla fosse necessario bocciare invece che promuovere, ciò non costituirebbe problema. Per formare o conservare le cattedre si fanno persino resuscitare gli studenti morti, oppure se ne chiedono alcuni, ad altre scuole, in prestito temporaneo, solo per farli figurare nelle iscrizioni d'inizio anno; senza parlare della cosiddetta "caccia all'handicappato", per ognuno dei quali, nelle scuole medie, il numero dei ragazzi di ogni classe poteva essere diminuito di cinque unità, almeno fino a qualche tempo fa.

Solo adesso ci stiamo rendendo conto che se non recuperiamo la dinamica dei rapporti umani coi nostri ragazzi, ovvero l'immagine della globalità, dell'interesse del rapporto educativo, della vita

scolastica - che non può riguardare unicamente delle nozioni da imparare e da ripetere -, non ci sarà mai alcuna possibilità di affrontare con decisione il problema della frustrazione e dell'alienazione.

Chi è esterno alla scuola fa molta fatica a rendersi conto di questo dramma: sia perché la scuola è completamente separata dalla vita e dal mondo del lavoro, sia perché si pensa che i docenti siano dei privilegiati (fanno relativamente poco, guadagnano abbastanza bene, ecc.). E in effetti è vero che la gran parte dei docenti non ha alcuna preoccupazione educativa, tanto che si può tranquillamente affermare che oggi chiunque abbia uno straccio di laurea è idoneo all'insegnamento. I concorsi abilitanti non sono che un'accentuazione dei limiti dell'impostazione nozionistica dell'università. Anzi, i corsi abilitanti hanno avuto la funzione di riproporre quel valore del nozionismo che l'università, a partire dal '68, aveva cominciato a perdere.

Tuttavia, i docenti che vogliono stare in team, per ritrovare la propria identità, sono ancora incapaci di organizzare creativamente un lavoro collegiale secondo finalità psico-pedagogiche e programmatiche. Molti, temendo di dover fare delle cose in più, si tirano subito indietro; altri riducono il problema del rapporto umano, educativo, con la classe, al problema di fare degli argomenti non tradizionali, non previsti dai programmi ministeriali; altri ancora sono convinti che il problema comunicativo si risolva in una maggiore disponibilità al dialogo da parte del docente, a prescindere dalle necessarie conoscenze e abilità relazionali.

"Essere disponibili", per alcuni docenti, significa attendere i suggerimenti, le proposte dei ragazzi e non (anche) farsi promotori di iniziative autonome, coordinate con altre iniziative. Quando vedono i ragazzi pretendere qualcosa di creativo, si trovano spaesati, non sapendo letteralmente cosa fare. D'altra parte nessuno ci ha insegnato ad insegnare, e chi crede di saperlo fare spesso non ha valori significativi da trasmettere. Non basta insomma che un insegnante sia "bravo", occorre anche un allenamento periodico al confronto sui metodi didattici, al fine di maturare una discreta consapevolezza dei limiti e dei progressi della propria attività didattica, e anche per poter continuare a fare nuove scelte sul progetto che insieme ad altri si sta

portando avanti.

Oltre a ciò dobbiamo arrivare alla convinzione che è impossibile superare la frustrazione nella scuola se non si modificano i criteri politici, amministrativi, burocratici e gestionali che tradizionalmente la tengono in piedi e la riproducono all'infinito. La frustrazione non dipende soltanto dalla "cattiva volontà" di quei docenti che non vogliono lasciarsi coinvolgere con le problematiche giovanili, non dipende solo da motivazioni soggettive che partono dalla rassegnazione o dalla sfiducia (cui a volte si cerca di reagire, da parte però di pochissimi, con l'autoritarismo fine a se stesso); dipende anche da motivazioni terribilmente "oggettive" e strutturali, indipendenti dalla volontà dei soggetti.

La scuola è funzionale alle esigenze della società, o per lo meno è funzionale alle esigenze di uno Stato e di un sistema politico-istituzionale che vuole conservare un determinato modello di società: è sempre stato così e lo è in qualunque regime sociale. Se la società è marcia e corrotta, la scuola non può pretendere di vivere in armonia con se stessa. Essa non è mai in grado di offrire soluzioni alla società, soprattutto se la crisi di cui la società soffre è di tipo strutturale e non congiunturale. Al massimo la scuola può tentare di elaborare delle riflessioni critiche nei confronti dei modelli culturali di questa società, delle riflessioni però che, qualora venissero applicate, dovrebbero comportare il superamento sia della società che della stessa scuola.

Questo problema, che riguarda la prospettiva finale, va tenuto in considerazione, poiché se oggi il docente è frustrato in quanto non riesce ad avere un rapporto umano né coi ragazzi né coi suoi colleghi, domani lo sarà ancora di più se, pur avvertendo l'esigenza di questo rapporto, se pur riuscendo almeno ad impostarlo, non potrà poi perfezionarlo, approfondirlo, semplicemente perché le strutture, in modo oggettivo, reale, glielo impediscono. È comunque inevitabile che la frustrazione tenda ad aumentare in quei docenti che avvertono il bisogno di superarla, facendo anche dei tentativi concreti: sbattere la testa contro un muro di gomma non è un fattore stimolante.

Dunque questo problema, che è eminentemente politico, non

può essere risolto - come fanno alcuni - limitando gli obiettivi strategici: ad es. "fare di meno ma bene per essere meno frustrati". Ciò forse può avere un senso nel breve periodo, ma non ne ha alcuno in prospettiva. Noi dobbiamo portare la consapevolezza del disagio ai livelli massimi possibili, avendo chiaro cosa si deve fare per superare la frustrazione. L'esigenza di una soluzione radicale deve farsi strada, altrimenti si correrà il rischio, anche contro la propria volontà, di fare il gioco del sistema. Questa società, infatti, può anche essere interessata a che si realizzi un diverso rapporto fra docenti e studenti, affinché la vecchia scuola si trasformi in una nuova scuola per un sistema borghese più efficiente e razionalizzato. Probabilmente anche nella scuola, fra non molto, passerà la logica della "qualità totale" che si viene affermando nelle fabbriche. Il che vorrà dire: autonomia gestionale, ricerca di finanziamenti locali o regionali, meritocrazia e produttività, stretto funzionalismo alle esigenze del mondo economico... È questo che il sistema vuole dalla scuola per riprodursi? Dobbiamo accettarlo d'ufficio o possiamo discuterne?

Terzo: educare gli educatori

L'insegnante delle medie e delle superiori sta cominciando soltanto adesso a porsi il problema di "chi" ci sia aldilà dello studente che ogni giorno vede davanti a sé. Di qui l'esigenza di studiare la psicologia dell'età evolutiva, le diverse fasi della maturazione adolescenziale. Sempre più ci si sta accorgendo che il giovane è un soggetto in formazione, con ritmi di crescita particolari, con stati di ansia, depressione, stress, disagio (a volte non molto diversi da quelli dei docenti) che vanno assolutamente individuati e capiti. Questo non è un lavoro facoltativo o aggiuntivo, ma una delle condizioni per agevolare enormemente il rapporto educativo e didattico.

L'insegnante deve essere un educatore o un formatore, non solo un trasmettitore di nozioni, poiché se fosse solo questo il suo destino sarebbe già segnato: molti altri mezzi medialti lo superano di gran lunga. La preoccupazione educativa ch'egli deve avere (la quale, in un certo senso, dovrebbe tener conto anche delle dinamiche di gruppo vissute dai ragazzi in ambienti extra-scolastici, poiché la

scuola deve interagire con tutto il contesto sociale locale) non dipende solo dalla crisi della scuola, che aumenta irreversibilmente l'alienazione dei suoi protagonisti; dipende anche dal fatto che nella più generale evoluzione del mondo occidentale, i problemi umani si stanno imponendo con sempre maggior forza all'attenzione degli operatori sociali e delle agenzie educative. Sempre più cioè ci si chiede se esista la possibilità di affrontare, in maniera globale o integrata, i nostri problemi quotidiani, di ordine non solo tecnico-organizzativo, pratico-esperienziale ma anche e soprattutto etico-normativo, assiologico (problemi sempre più complessi e di difficile soluzione, soprattutto se affrontati con individualismo e settorialità).

Anche il capitalismo, con il suo principio della "qualità totale", ha bisogno di un affronto dei problemi che sia al tempo stesso più "globale" e più "personalizzato", più programmato e più diretto. Tuttavia gli strumenti che usa sono vecchi, solo l'esigenza è nuova. Nell'ambito del capitalismo, infatti, la qualità non può mai essere "totale", poiché, se così fosse, la logica del profitto per il capitale verrebbe smentita. Al singolo imprenditore la qualità è necessaria per vincere la concorrenza, ma la "qualità totale" impedirebbe al consumatore di riciclare con rapidità le merci acquistate.

Nella scuola è la stessa cosa: si avverte la necessità di ricordare il tutto alle singole parti, di unire la teoria alla prassi, ma la struttura - così com'è - tende a vanificare ogni tentativo. Bisognerebbe convincere gli insegnanti che, pur non avendo valori comuni, sul piano etico, politico o ideologico, possono, se vogliono, lavorare insieme, costringendo le istituzioni e la stessa scuola a tener conto di questa loro esigenza di "collegialità", esprimibile ad ogni livello.

*

Come primo "compito" per i nuovi educatori si potrebbe proporre il seguente: cercare di capire come mai i ragazzi - a parità d'età - hanno generalmente un comportamento più superficiale di quello delle ragazze, ovvero per quale ragione esistono tra i maschi molti più drogati, teppisti, criminali, alcolisti, barboni, sessualmente devianti, ecc.

A tale scopo si potrebbe chiedere di verificare la seguente ipotesi interpretativa: questa società offre al maschio (a livello d'immagine sociale, di opportunità di lavoro, di carriera, di alti stipendi ecc.) molto di più che alla femmina; sicché, chi non riesce a conseguire gli obiettivi prefissi dalla società borghese, si sente più complessato; di qui l'esigenza di evasione, di rivalsa, di rifiuto del sistema (nelle forme estreme che tutti conosciamo). È durante la competizione per conseguire un determinato posto direttivo, che il ragazzo si accorge che le promesse del sistema sono solo delle illusioni, cioè una realtà per pochi privilegiati.

Le ragazze vengono alienate in altro modo: ad esse la società non promette le stesse cose che promette ai ragazzi. Sin da bambine vengono educate al lavoro domestico, alla riservatezza, a rispettare la volontà dei maschi... Chi non si adegua viene presto considerata un "maschiaccio" o una "ragazza facile". La loro frustrazione inizia subito nella vita privata familiare, e durante questo periodo di tempo il loro comportamento è più docile, più educato, più responsabile ed impegnato, anche perché frustrato dalla presenza invadente e prepotente del maschio. Nell'ambito delle scuole di ogni ordine e grado, questo è molto visibile.

Ai maschi, nel complesso (le eccezioni non mancano mai), viene concessa subito la libertà, per cui, non avendo essi una corrispondente responsabilità per gestirla, sono quasi costretti a comportarsi in modo rozzo, istintivo, privo di contenuti. È la società stessa che li produce così, anche se poi se ne lamenta.

Il problema maggiore per i ragazzi si verifica quando devono abituarsi, in poco tempo a una disciplina esigente, quando si scontrano col mondo degli adulti, al momento di trovare un lavoro. L'impatto è traumatico: non essendo abituati alle frustrazioni, si demoralizzano subito di fronte alle prime difficoltà, come una volta succedeva col servizio militare.

Di fronte alle difficoltà d'inserimento socio-professionale, le ragazze si scoraggiano meno facilmente, anche se, è naturale, non si può pretendere una capacità di sopportazione illimitata. Per loro comunque le difficoltà da affrontare sono di molto superiori: si pensi, p.es., a quelle attinenti alla discriminazione dei sessi, in forza della

quale esse rischiano continuamente di vivere un'esistenza marginale o comunque di second'ordine.

Ciò è davvero paradossale, poiché le ragazze, essendo abituate da tempo a sopportare le frustrazioni, potrebbero sicuramente - a parità di titolo di studio e se valorizzate adeguatamente - svolgere mansioni dirigenziali in modo molto più proficuo rispetto ai ragazzi. Gli ostacoli maggiori che le ragazze-manager incontrano non sono tanto quelli inerenti alla loro specifica professione, quanto piuttosto quelli riguardanti i loro rapporti con un mondo del lavoro gestito prevalentemente, a livello dirigenziale, dal sesso maschile.

Quarto: riformare il linguaggio

Certe espressioni linguistiche oggi non si capiscono più, semplicemente perché non esiste più il sostrato esperienziale cui quelle espressioni fanno riferimento.

A scuola i ragazzi ti ascoltano perplessi, guardandosi a vicenda, pensando che tu non sappia che loro non ti comprendono. Si stancano presto d'ascoltarti: si annoiano perché non sono abituati alla fatica di comprendere un linguaggio diverso dal loro.

Cosa fare? Costringerli a comprendere il nostro linguaggio o piegarsi alle loro capacità di comprensione? La costrizione li obbliga a ripetere meccanicamente le nostre nozioni astratte, senza però indurli alla comprensione del significato delle parole e delle espressioni. Questo perché, il nostro e il loro parlare, riferendo cose di cui a scuola e persino in società non si riesce più a fare esperienza, è come se fosse stereotipato, impersonale, terribilmente grigio. Quello che gli insegnanti vorrebbero che i ragazzi imparassero a fare sono almeno i "riassunti", ma anche in questo campo s'incontrano ostacoli insormontabili. Non sapendo come reagire a una società per la quale tutto è "essenziale", persino le cose più futili e banali, il ragazzo (e con lui spesso il docente) non ha il senso delle priorità, dell'obiettività delle cose, per cui può anche accadere che un piccolo brano di 20 righe rischi di assumere, al momento della sintesi, 20 significati diversi. Qui hanno buon gioco gli insegnanti delle discipline scientifiche, i quali si limitano a esempi così elementari che la soluzione uni-

voca impedisce qualunque congettura. Bel modo però di sviluppare il loro Quoziente Intellettivo!

D'altra parte se ci pieghiamo alle capacità di analisi e di comprensione dei nostri ragazzi, il linguaggio s'impoverisce terribilmente, anche perché poverissima è l'esperienza che fa da sostrato al loro linguaggio (in questo senso i docenti più "realizzati" sono quelli che vivono un'esperienza non meno "povera"). L'esperienza che oggi i ragazzi vivono non ha quasi nulla di culturale: quando non sono completamente manipolati dai mass-media è perché ancora difendono, pur senza saperlo, gli ultimi valori pre-borghesi delle loro famiglie e/o dei loro ambienti d'origine.

Generalmente i loro punti di riferimento privilegiati, i loro interessi e le loro attività più consuete riguardano le discoteche, i centri sportivi, il bar, il cinema e la televisione, la moda, la musica leggera, i motori e le automobili, la sessualità il più possibile anticipata, e ovviamente la parrocchia per chi ci crede. Come si può notare non c'è attività culturale né, tanto meno, politica, se non in pochissimi casi. Non sono ragazzi che "pensano", che producono "riflessioni culturali" sulla loro esperienza, sulle contraddizioni che vivono. A volte si lamentano per inezie che giudicano d'importanza vitale. Ciò che domina nei loro atteggiamenti è lo spontaneismo più istintivo, la rassegnazione di chi non sa cosa fare per cambiare le cose e, di conseguenza, il conformismo, unito all'opportunismo con cui si spera di ottenere dalla scuola il massimo possibile dando il minimo.

Per queste e altre ragioni bisognerebbe puntare, in futuro, sulla necessità di trasformare l'esperienza sociale dell'intero contesto urbano, cioè sulla necessità di vivere un'esperienza comune coi ragazzi, invitandoli a riflettere su ogni valore vissuto. Se non ci immedesimiamo nella vita dei giovani, portandoli a fare scelte di livello superiore, non si realizzerà mai alcun rapporto educativo. Bisogna insomma indurli a coinvolgersi come persone, e a confrontare le loro idee con quelle degli adulti, su di un piano di reciproca responsabilità, altrimenti il rispetto cui a scuola sono tenuti, resterà del tutto formale, relativo alla parte da sostenere nel gioco dei ruoli.

Oggi viviamo in un'epoca scarsissima di gesti significativi, mentre la cultura che offre la società, coi suoi media, è più che altro

fondata su valori subumani e asociali, come il consumismo (che fa comodo agli imprenditori e ai commercianti), l'individualismo (che fa comodo a chi vuol far credere che questa società offre pari opportunità a tutti e che la mancata autorealizzazione dipende esclusivamente da una personale incapacità), il protagonismo (del leader, del maschio, di chi "conta", di chi "può"), l'istintività (fare le cose più facili, più immediate), l'emotività (commuoversi per i casi pietosi, salvo poi limitarsi a questo o alla mera assistenza) e il sensazionalismo (provare emozioni forti nel compiere o nel veder compiere azioni spericolate, impossibili, salvo poi sentirsi terribilmente svuotati).

La pseudo-cultura della nostra società viene trasmessa soprattutto per immagini. Come noto, l'immagine è la forma meno riflessiva della cultura, quella più istantanea, i cui significati sembrano così evidenti da risultare indiscutibili. In realtà l'immagine non è mai di facile interpretazione, proprio perché di natura sfuggente, ambigua, equivoca: è assurdo dire che le immagini parlano da sole. L'istituzione che vuol farci credere in questo, generalmente si serve delle immagini per scopi tutt'altro che democratici.

Bisogna dunque creare una nuova esperienza che, nella sua semplicità ma reale diversità dalle logiche dominanti, sappia riflettere su di sé e sui meccanismi perversi di questa società. Solo così si può creare una nuova cultura e un linguaggio comune a tutti. Bisogna però partire da questo presupposto: la povertà culturale dei nostri ragazzi è il frutto più maturo della povertà esperienziale degli adulti. Chi critica il mondo giovanile senza compiere un'analisi auto-critica del proprio mondo, cerca soltanto degli alibi per giustificarsi. Non dobbiamo arrivare al punto che, vedendo i giovani così "diversi", i professori si sentano costretti a dare per scontata l'incomunicabilità.

Ma dobbiamo accettare anche un altro presupposto, quello per cui nessun linguaggio può pretendere d'imporsi su altri linguaggi che riflettono esperienze diverse. La regola d'oro dovrebbe essere questa: un linguaggio ha il diritto d'affermarsi se esprime un'esperienza reale, significativa, che gli corrisponda effettivamente. Detto questo però, è impossibile sostenere il principio che tutti i linguaggi astratti, astrusi, fumosi, cervellotici andrebbero aboliti. Il linguaggio

migliore dovrà vincere in una competizione democratica, il cui traguardo finale non può certo essere stabilito a priori. In attesa di arrivarci noi possiamo soltanto constatare che se la povertà culturale dei nostri ragazzi permane, nonostante tutti i nostri sforzi, significa che nessuna esperienza di valore è riuscita a farsi strada nelle loro coscienze. In fondo la loro ostinata chiusura al nostro linguaggio può anche essere una forma di resistenza passiva, una sorta di sfida alla credibilità di quelle esperienze che presumono d'avere una certa importanza.

Quinto: rivalutare i diplomi

I ragazzi di oggi ritengono che la scuola non possa offrire altro che il diploma, cioè il famigerato "pezzo di carta". Escludono categoricamente di ricevere una formazione culturale generale (vedi gli istituti tecnico-professionali), o una preparazione specifica alla professione (vedi i licei classici e scientifici). Anche le magistrali (questa brutta "fotocopia" dello scientifico) non sono meno "squilibrata" degli altri istituti: si fa il latino che non serve, si studia la pedagogia come un aspetto della filosofia (in questo senso è più pedagogico l'istituto professionale femminile, se non fosse così scarso nella "cultura generale"), si fa un tirocinio presso le scuole elementari del tutto fittizio, e soprattutto si fornisce agli studenti una preparazione assolutamente inadeguata ad affrontare i concorsi abilitanti, dove gli esaminatori danno sfoggio della loro elevata pedagogia teorica. In Italia, a causa della enorme arretratezza del sistema scolastico, la pedagogia è solo un mero oggetto di studio astratto, al pari della filosofia o dell'epistemologia. Le stesse magistrali introducono in un settore scolastico - quello delle elementari - in cui la figura del direttore didattico è ancora vista come un *deus ex machina* e dove solo di recente si è cercato di sostituire la figura unica dell'insegnante con i cosiddetti "moduli". Poi quest'ultimi di nuovo sostituiti, dalla riforma Gelmini, con la figura unica, per poter risparmiare sul costo del personale.

Il ragionamento di molti ragazzi delle superiori si riassume nei termini seguenti: "Se la scuola non dà niente, io non do niente.

Siccome il coltello dalla parte del manico l'hanno sempre i professori, cercherò di fare il minimo per non restare fregato".

Il diploma, per loro, non è la chiave per aprire tutte le porte del lavoro, ma solo un'occasione in più: essi sanno benissimo che senza raccomandazioni non si fa molta strada.

Conclusione? La scuola sforna diplomati opportunisti e ignoranti, i quali, essendo stati promossi senza i necessari requisiti, chiedono di restare ignoranti ma non senza soldi. Con il loro bel diploma svalutato si consolano pensando che nella vita, se si usa intelligenza, astuzia e cinismo, si può anche superare l'handicap dell'ignoranza e fare la carriera privata che si desidera.

I docenti sanno benissimo queste cose, ma o sono i primi a insegnarle, o si lamentano senza reagire in modo costruttivo, o si adeguano malvolentieri finendo col fare, anche loro, il minimo possibile.

Sesto: nessuna costrizione in bianco

Oggi si sente dire, in campo pedagogico, che il permissivismo va sostituito con la costrizione, in quanto i giovani tendono a illudersi che nel mondo del lavoro tutto sia così facile come nel mondo della scuola e della famiglia. Il ragionamento è il seguente: "Perché mai i giovani si drogano, sono violenti, rifiutano questa società ricorrendo persino al suicidio? Perché sono stati abituati troppo bene, soprattutto sul piano materiale. Ora si deve fare marcia indietro, facendo capir loro il senso dei sacrifici e delle privazioni, del risparmio e della moderazione. Questo perché devono imparare ad accettare le frustrazioni e i disagi della società".

Bene, se le cose fossero così semplici, non dovrebbe costare molta fatica sostituire il permissivismo colla costrizione. È bene tuttavia ricordare che il permissivismo non è nato a caso: esso ha potuto sostituire la costrizione degli anni '50 e '60 perché i valori sociali di quel periodo erano incompatibili con le esigenze di libertà e autonomia delle nuove generazioni. La costrizione è durata fino al punto in cui è scoppiato il dualismo fra quei valori autoritari e individualisti, da un lato, e le esigenze democratiche ed egualitarie dei giovani,

dall'altro.

È vero che il '68 ha proposto molto "permissivismo", ma è anche vero che il '68 è fallito. È forse possibile riproporre la costrizione quando gli ideali accettati da una fetta rilevante della popolazione italiana non si sono realizzati? Negli anni '50 e '60 si credeva nell'autoritarismo per tradizione e si era convinti che il modello del consumismo, di cui non si aveva ancora una particolare consapevolezza, prima o poi ci avrebbe portato la felicità in casa. Il '68 (che è durato almeno un decennio) ha distrutto l'autoritarismo, coi suoi valori classisti e borghesi, e ha contestato il consumismo, ma non avendo superato i meccanismi economici che sono alla fonte di quest'ultimo, alla fine, pur senza volerlo, non ha fatto che allargarne il raggio d'azione. Cioè se ieri avevamo un autoritarismo classista che permetteva il consumismo solo ad alcune categorie sociali, oggi abbiamo a che fare con una società così abituata alla "vita facile" (salvo le debite eccezioni) che soltanto in maniera traumatica sarebbe disposta ad accettare forme autoritarie di gestione del potere, unitamente a forme di austerità sul piano dei consumi individuali. Ecco perché non si può tornare indietro fingendo che nulla sia accaduto e che nessuna critica al sistema sia stata fatta.

Gli adulti di oggi erano giovani nel '68: se ad essi si chiedesse di usare la costrizione, per quali valori penserebbero di doverla applicare? Per gli stessi degli anni '50? Se si accetteranno in toto questi valori, ciò potrà forse avvenire in maniera naturale? anche in coloro che nel '68 erano politicamente impegnati?

Ci fu una sorta di spontaneità in quella generazione che, uscita dall'ultima guerra mondiale, pensò di costruire su valori borghesi di massa una nuova società. Ma oggi ci può essere solo odio e risentimento: all'autoritarismo saranno disponibili proprio coloro che, dopo aver visto fallire gli ideali del '68, penseranno che sia meglio accettare definitivamente quelli della borghesia. L'odio sarà appunto nei confronti di chi cercherà di smascherare questo loro tradimento o nei confronti di chi riproporrà, in forme e modi diversi, le stesse esigenze emancipative e democratiche degli anni '70.

Il problema quindi non è quello di sostituire il permissivismo con la costrizione, ma quello di lottare ancora per una società

diversa, non borghese. Se dobbiamo riaffermare la costrizione per riconfermare pienamente i valori della società borghese, allora è meglio chiarirsi prima. Costrizione sì, ma non senza "possibilità di un'alternativa", cioè opportunità di creare una diversa organizzazione sociale, più democratica, più partecipata e più autogestita. Sì dunque alla costrizione, ma a condizione che sia per tutti. È giunto cioè il momento di realizzare una giustizia popolare che parta dal basso verso l'alto. Dobbiamo sostenere la possibilità di un controllo sia sulle autorità pubbliche che sugli strati sociali più abbienti.

Bisogna precisare bene questi obiettivi, anche perché l'odierno permissivismo è un prodotto non del '68 ma del suo fallimento. Nel senso cioè che la società borghese se ne è servita per dimostrare che gli ideali del '68 non potevano essere realizzati in alcun modo. Alla borghesia non interessa, di per sé, né il permissivismo né la costrizione, ma unicamente il suo potere economico e politico. Essa infatti, in virtù di questo potere, è stata capace di usare il permissivismo, già a partire dagli anni '80, per allargare la fascia dei consumatori, abbassandone incredibilmente l'età. Oggi la costrizione dovrebbe servire alla borghesia non tanto per aumentare il proprio potere, ma per conservare agevolmente quello di cui già dispone. La paura infatti è quella che i nodi delle sue contraddizioni, presenti a livello mondiale, giungano improvvisamente al pettine.¹

*

Da tempo la psicologia ha messo al bando, nel rapporto educativo adulti/giovani, l'uso delle minacce, della coercizione, dei castighi corporali, puntando tutto sulla persuasione ragionata e sulla logica. In realtà, l'uso della logica sarebbe la soluzione migliore se il giovane fosse in grado di capirla adeguatamente. Ma questo implica il contributo dell'intera società, che dovrebbe credere in una medesima cultura.

Una volta si reprimeva duramente la gioventù per impedirne l'allontanamento dalla mentalità dominante, cioè da quei valori in

¹ Questa previsione trova conferma nella crisi che ci attanaglia dal 2008 ad oggi.

cui gli adulti, fino al '68, hanno ciecamente creduto. Le punizioni venivano date per garantirsi una sorta di conformismo sociale.

Oggi le punizioni fisiche sono state abolite anche perché in quella ideologia la società, nel suo complesso, ha smesso di credere. Tuttavia, la nuova cultura non appare così forte da indurre il giovane a maturare in fretta, responsabilmente, in modo da non aver bisogno d'essere oggetto di alcuna coercizione. Oggi, molti giovani appaiono calmi e tranquilli semplicemente perché hanno la possibilità, grazie ai loro genitori, di poter spendere quanto basta per appagare, più o meno, i loro desideri. Ma che succederebbe se questi ragazzi consumistici si trovassero improvvisamente senza le solite disponibilità finanziarie?

In ogni caso oggi si assiste a un fenomeno curioso, paradossale, anche se appena in fieri. Il permissivismo degli adulti (che non usano alcuna coercizione educativa e che non credono in alcuna vera alternativa) sta portando i giovani ad accettare l'idea di introdurre l'uso delle punizioni (anche severe) a carico di chi nella società "sbaglia" (una sorta di metafora di quella che un tempo era la cosiddetta "legge del taglione"). Il fenomeno è ancora embrionale semplicemente perché il giovane tende a sentirsi soprattutto una "vittima" della società, per cui teme di dover essere costretto a sopportare gli stessi provvedimenti coercitivi invocati.

Il clima intrafamiliare di affetto, serenità, protezione, sicurezza, ecc. appare al giovane troppo debole nei confronti delle frustrazioni sociali. Egli si rende perfettamente conto che sia la famiglia che la scuola non offrono gli strumenti indispensabili per fronteggiare le esigenze e i pericoli della moderna società. Prima ancora di fare il suo ingresso come lavoratore nella "giungla d'asfalto", il giovane ne teme la dura selezione, l'abuso impunito, l'egoismo sfrenato e, quando finalmente vi entra, avverte subito la scuola e soprattutto la famiglia come dei paradisi da dimenticare.

Anzi, guardandosi indietro, matura convinzioni ancora più critiche nei riguardi di questi due istituti sociali, che non lo hanno certo aiutato ad abituarsi all'idea di dover vivere in un "inferno". Scuola e famiglia infatti attenuano il più possibile la forza dell'impatto, anche rinviandone il momento.

Alcuni sociologi dicono che la scelta della droga parte da questa "iperprotezione inconsapevole". Tuttavia, scuola e società sanno benissimo che la mancanza di protezione e sicurezza emotiva può rischiare di fare cadere il giovane nel dramma prima ancora che diventi adulto. Ecco perché nella scuola si cerca di non bocciare "troppo", ecco perché in famiglia si cerca di essere poco severi. La speranza, oggi però del tutto vana, è quella di vedere il giovane affrontare con ottimismo i problemi sociali, forte dell'"ovattamento" di cui è stato oggetto nel periodo adolescenziale.

La richiesta di punizioni da parte dei giovani (ad es. la pena di morte per certi criminali o la recente guerra contro l'Irak) deve essere vista come un bisogno di coerenza o di giustizia, cioè come un modo per affrontare con successo il momento dell'impatto col mondo lavorativo. Qui sta la loro ingenuità. Essi non si rendono conto che i primi a dover subire le conseguenze di questa loro presunta "coerenza" sarebbero le persone meno coinvolte nella grande criminalità. All'interno di un sistema anti-democratico, una qualunque legge repressiva che non metta in discussione le fonti del malessere sociale, non fa che aumentare l'oppressione (si veda ad es. quella sulla droga).

Cosa fare dunque, vedendo il giovane che rifiuta la coerenza della famiglia perché considerata in contraddizione con l'incoerenza della società? La soluzione migliore sta nel dimostrare al giovane che anche nella società, poste certe condizioni, è possibile una maggiore giustizia, cioè nel fargli capire, attraverso la logica, i motivi di fondo per cui nella società è così difficile essere capaci di giustizia.

Settimo: orientare al lavoro

La scuola non fa niente per orientare il giovane nella scelta della futura professione. Non avendo quasi alcun rapporto col mondo del lavoro, essa non può sapere quali sono le esigenze della società. Oggi la scuola italiana viene concepita come mero serbatoio per contenere la disoccupazione e le tensioni sociali. È una sorta di centro assistenziale, come l'INPS per i disoccupati e gli invalidi civili. Di fatto la scuola statale offre solo una "subcultura generale", utile

per mansioni poco qualificate. Forse le scuole che si distinguono un po', in tal senso, sono quelle regionali che garantiscono una formazione professionale, mirata a una mansione specifica.

Ma anche per scegliere la giusta scuola professionale, quali strumenti ha il giovane? Nessuno. Egli infatti proviene da una scuola statale (la media inferiore) che è totalmente incapace di orientarlo (al massimo gli fornisce degli opuscoli illustrativi, che poi è quanto si fa nelle superiori per le classi terminali, le quali vengono altresì invitate a conferenze i cui relatori, mantenendosi sulle generali, spiegano quali facoltà universitarie "tirano di più").

Per "orientamento professionale" si dovrebbe intendere, in realtà, qualcosa di molto complesso ed elaborato: ad es. valutare le inclinazioni, le attitudini, le "vocazioni" dei giovani utilizzando strumenti e test psico-pedagogici, sociologici e di altro tipo. L'insegnante dovrebbe avvalersi anche del contributo di specialisti esterni all'ambito scolastico. E dovrebbero esistere degli "osservatori" del mercato del lavoro a livello provinciale e regionale. In tal modo si risparmierebbe del tempo prezioso, poiché un giovane soddisfatto del proprio lavoro non si preoccupa di cambiarlo o almeno lo farebbe con minor frequenza. Per non considerare il fatto che una professione sgradita comporta sempre maggiori infortuni, frustrazioni, malattie, assenteismi, ecc.

Certo è che la scuola non può preoccuparsi di queste cose se poi la società non garantisce al giovane un effettivo inserimento sociale. Nessuno vuole essere preso in giro. Ma se la società è indifferente alla gioventù, poi dovrà spendere il doppio, il triplo per affrontare tutti i casi della devianza giovanile (delinquenza, violenza negli stadi, tossicodipendenza, AIDS, ecc.).

Ottavo: dubitare fa bene

I grandi dubbi che hanno gli adolescenti sui perché della vita, non sono soltanto un fenomeno naturale, fisiologico per quell'età, ma -messi in relazione alle false certezze e al conformismo degli adulti- sono anche un fenomeno decisamente positivo, che solo un adulto chiuso, superficiale, schematico può considerare negativo.

Avere dei dubbi significa essere alla ricerca di qualcosa. Magari i giovani ne avessero di più! Eviterebbero così d'imitare troppo presto quegli atteggiamenti degli adulti basati su certezze prevalentemente al negativo: quelle certezze che bloccano ogni azione propositiva, costruttiva. I giovani di oggi acquisiscono con una facilità incredibile i modelli degli adulti, senza metterli un minimo in discussione. Quando lo fanno è solo perché ambiscono a sentirsi "grandi" prima del tempo.

Le contraddizioni, senza dubbio, spaventano l'adolescente, perché lo mettono in crisi, ma se la società in cui vive offrisse anche delle alternative, egli si sentirebbe più ottimista, conformemente alla sua vera natura. Smetterebbe cioè di credere, già all'età di 14 anni, che la legge del più forte o del più astuto è quella che deve prevalere.

Nell'adulto meno consapevole, incapace di scorgere le cause ultime del malessere sociale, la speranza è sparita da tempo. Gli adulti infatti si ritengono tali proprio perché pensano che le contraddizioni siano irrisolvibili. È questa la certezza che hanno e con cui affrontano, dopo un breve tirocinio, i problemi della scuola.

L'ipocrisia degli adulti (quella che serve per giustificare il proprio qualunquismo) la si nota anche quando i giovani impegnati in certi gruppi socio-ricreativi e/o culturali vengono accusati d'essere dei "conformisti". Un giudizio del genere - direbbe uno psicologo - parte da un sentimento d'invidia che l'adulto (isolato) prova nei confronti di questi tipi di giovani.

Di fatto gli adulti non vivono più esperienze di gruppo significative, gratificanti: dove non c'è un obiettivo ideale per cui lottare, con chiarezza e decisione, persino le esperienze politiche o sindacali risultano incredibilmente frustranti.

Il mondo del lavoro, la società, il sistema divide gli adulti in tanti individui isolati, come singoli o come gruppi più o meno grandi. In questa situazione essi ritengono d'essere più "liberi" dei giovani, più disincantati, meno disposti ad essere raggirati. L'adulto si vanta di non avere illusioni, né speranze, né desideri, né utopie da realizzare. Si vanta cioè di non aver più bisogno di partecipare a un gruppo che lotti per una transizione. In realtà è l'essere più integrato

del sistema borghese.

Nono: smetterla coi vizi

I giovani di oggi sono stati abituati ad avere tutto e subito o a pretendere questo come un diritto. Ecco perché non vedono le contraddizioni fondamentali della società capitalista. Per loro ogni cosa è o dovrebbe essere relativamente facile: per quale motivo dovrebbero desiderare un'alternativa? Se appoggiano le Leghe non è per cambiare il sistema, ma per impedire che il sistema intacchi il loro benessere e questa logica di affermazione sociale.

Solo quando si scontrano con le assurde regole del mondo del lavoro, senza avere le necessarie "spinte e raccomandazioni" per affermarsi socialmente, soltanto allora nascono i primi dubbi, le prime delusioni. La scuola, la famiglia, i mass-media: tutto, fino a quel momento, li aveva abituati a pensare diversamente.

L'impatto col mondo produttivo - che è spietato, duro, selettivo - li costringe ad accorgersi che il diritto d'essere valorizzati per le proprie capacità intellettuali con buoni stipendi o gratifiche, non viene riconosciuto dalla società. In particolare, i giovani non riescono ad accettare l'idea di dover fare un lavoro al disotto di quello che promette il loro titolo di studio. Non essendo abituati ad alcun vero sacrificio, non concepiscono espressioni come "duro tirocinio", "umile apprendistato" (anche in lavori manuali o sottopagati). Meno che mai riescono ad accettare l'eventualità d'essere licenziati alla scadenza del contratto di formazione-lavoro.

I giovani di oggi sono stati "viziati" da una società che non ha voluto spiegare loro l'origine della ricchezza dei loro genitori, i meccanismi perversi mediante cui essa si realizza... Anzi, si è cercato d'indurre nelle loro coscienze bisogni superflui ed esigenze consumistiche, abituandoli a vivere al disopra delle loro capacità produttive, a totale carico dei propri genitori.

Perché dunque i giovani odiano la scuola al punto d'abbandonarla il più presto possibile, e proprio mentre la società diventa più alfabetizzata e più informatizzata? La risposta è semplice: perché preferiscono trovare un lavoro subito, avere dei soldi in tasca e vive-

re una vita da adulti. È la società borghese che li vuole così. Soprattutto quella società delle automobili, della moda, dei divertimenti. Se i giovani sono come gli adulti, comprano e spendono come gli adulti.

I giovani - soprattutto i maschi - vogliono avere le libertà dei maggiorenni con una responsabilità da minorenni. Vogliono avere i soldi degli adulti per condurre una vita da adolescenti. Preferiscono trovare un lavoro senza scuola che andare a scuola senza prospettive di lavoro. Preferiscono godersi la vita il più presto possibile che fare dei sacrifici senza garanzie.

Decimo: ricominciare da capo

I giovani di oggi sono stanchi delle contraddizioni che vedono, sono esasperati. Dal '68 al '77 la gioventù è stata molto diversa: lottava per cambiare le cose, anche se si illudeva che fosse sufficiente mettere a nudo le contraddizioni per poterle risolvere. Era una forma di idealismo, con delle punte estremistiche (quelle che poi sfociarono nel terrorismo degli ultimi anni '70), ma seppe suscitare un grande entusiasmo: un'intera generazione si era sentita coinvolta in prima persona, impegnandosi a tutto campo.

Oggi invece i giovani si lamentano "standosene fuori", ricorrendo a varie forme di "droga": sport, violenza, musica, moda, sesso, sino alla tossicodipendenza, oppure reagiscono con l'indifferenza. Spesso sono cinici, crudeli, non giustificano chi sbaglia, rifiutano le attenuanti, invocano la pena di morte per i casi più gravi. Provano una specie di sadismo intellettuale quando vedono qualcuno che paga per i suoi errori, quando c'è un capro espiatorio su cui scaricare le proprie frustrazioni. In questo imitano sicuramente la cultura degli adulti.

I giovani che frequentano le scuole cercano di non esporsi troppo al giudizio altrui sui loro comportamenti quotidiani, sui loro criteri interpretativi della realtà: fanno finta di ascoltarti, ti rispondono con delle battute, oppure ripetono le solite frasi fatte (le più insulse sono quelle che hanno un colore politico). Nel migliore dei casi concludono dicendo: "Cosa dobbiamo fare? Tanto non serve a nien-

te! Ci vorrebbe un duce o un colpo di stato!".

Insomma vogliono tutto e subito, proprio come nel '68: la differenza è che oggi non fanno niente per averlo. Pretendono senza mettersi in discussione. Non si preoccupano nemmeno di conoscere i meccanismi sociali e culturali che regolano questa società. S'illudono d'essere immuni da qualunque condizionamento. Spesso infatti affermano: "Se ho voglia di farlo, lo faccio; se ho voglia di dirlo, lo dico...". Il loro individualismo è la caratteristica più negativa.

Sono istintivi nel metodo, superficiali nelle valutazioni, diffidenti nei confronti di chi chiede loro d'impegnarsi senza offrire subito qualcosa in cambio. Sono così abituati a ragionare con la logica del profitto, che un impegno politico o culturale o sociale sarebbero disposti ad accettarlo solo a condizione di ottenere una contropartita ben visibile e a breve termine. Sembrano smaliziati, ma non hanno alcuna esperienza della vita. L'unica esperienza di vita che hanno è quella individualista e borghese di ogni giorno, l'altra esperienza è quella artificiale fornita loro dai mass-media (soprattutto tv e cinema).

Sono fatalisti da un lato, perché si aspettano soluzioni dall'alto o non se ne aspettano affatto, e ingenui dall'altro. L'ingenuità è proprio il frutto della loro ignoranza, che li porta a dar ragione a chi fa la voce più grossa, ovvero a chi legittima il loro modo istintivo di vivere la vita. Anche in questo però, essi riflettono un trend che li sovrasta.

Quando fanno qualcosa le strade son le solite: sesso (il cui inizio è sceso verso i 16 anni), droga (dagli spinelli alla religione) e discoteche, più la violenza negli stadi (le bande sono ancora un fenomeno marginale, se si esclude la criminalità organizzata, che però non coinvolge molto i giovani del centro-nord).

Nei confronti di questi giovani il problema è diventato: 1) come affrontare la loro formazione educativa, anche a livello psicopedagogico; 2) come affrontare il loro rapporto con la società civile e col mondo del lavoro.

Due postille non scientifiche

1) Scuola e psicologia borghese

A scuola, in genere, i ragazzi chiedono "aiuto", sul piano psicologico, quando sono arrivati al limite. E allora è troppo tardi. Normalmente affrontano la società (coi suoi problemi) in maniera individualistica, perché così è stato loro insegnato. Non hanno altri modelli. È lo sforzo titanico del singolo contro tutto e tutti.

Tuttavia il giovane è un soggetto debole, sottoposto a varie influenze e condizionamenti, scarsamente critico. Perché così la società lo vuole. Un giovane drogato o violento o mafioso dà meno problemi di un giovane organizzato in movimenti politici che contestano il sistema. Ciò che di "sano" c'è in lui è l'esigenza di giustizia, di verità, di autenticità, ma questa esigenza viene rimossa con sempre maggiore facilità e in tempi sempre più brevi.

Uno degli slogan della psicologia è "Educare per prevenire". Educare sì, ma come? È davvero sufficiente "educare"? oppure bisogna anche "lottare" (a livello politico) per vincere gli ostacoli che impediscono la stessa educazione? Alcuni sostengono che si può lottare in modo "culturale" (contro i modelli della società) o in modo "psicologico" (contro il disagio, la frustrazione, favorendo nuovi rapporti umani). Ma questo può essere sufficiente?

La nostra società, che è eminentemente borghese, va superata nei suoi meccanismi di fondo. Dobbiamo quindi lottare per avere spazi culturali, sociali, ma anche per avere spazi politici, poiché è in questi spazi che avviene la gestione del potere, e vi si decidono le linee programmatiche generali cui bisogna attenersi. Finché i vari movimenti di opinione, le varie organizzazioni politiche, sociali e culturali non saranno rappresentate negli organi parlamentari che contano, a livello nazionale e locale, qualunque lavoro fatto sul terreno culturale e sociale rischierà di non approdare a nulla, poiché incontrerà sempre resistenze fortissime o tentativi di strumentalizzazione da parte della partitocrazia e delle istituzioni statali.

Si può affrontare il politico partendo dal sociale e dal culturale (questa in fondo è la lezione gramsciana), ma al politico prima o poi bisogna arrivare, e quel giorno bisognerà far valere la propria competenza, la propria professionalità e responsabilità. Affrontare

solo il sociale e il culturale, per timore di affrontare il politico, significa legittimare il sistema, eventualmente limitandosi a perfezionarlo.

È importante lavorare bene sul terreno socio-culturale, prima di rivolgersi politicamente al sistema. La transizione così sarà meno traumatica. Ma non si può parlare di "riforme" senza pensare che l'obiettivo finale è la "rivoluzione" dei rapporti produttivi e di proprietà dominanti. Le riforme sono utili quando accelerano i tempi per la rivoluzione, o comunque quando vengono usate con queste intenzioni, altrimenti contribuiscono a illudere, anche se è insensato non farle per timore che non servano.

La psicologia borghese, in tal senso, è caratterizzata da un limite fondamentale: il relativismo. Si serve del fattore "A" per contestare il fattore "B", quando "B" appare eccessivo, esagerato, salvo poi servirsi di "B" per contestare "A" dello stesso difetto. Ovvero, se un soggetto è troppo introverso si cercherà di farlo esprimere, ma se si esprime troppo si cercherà di frenarlo. La psicologia non sa individuare un comportamento normale in sé e per sé. La "normalità" è solo tutto ciò che non è eccessivo, o comunque tutto ciò che rientra nel quotidiano vivere borghese. La differenza tra un atteggiamento e l'altro è, per la psicologia occidentale, solo una questione di forma, di grado, d'intensità, non di sostanza. Ad es. un soggetto può essere considerato "razzista" da questa psicologia, sulla base di certi pregiudizi ch'egli manifesta nelle risposte date a un test; ma un soggetto "non-razzista" è semplicemente un soggetto che rispetta i principi formali del convivere borghese.

Questa psicologia, in sostanza, non è in grado di considerare l'eccesso come una risposta istintiva a una frustrazione reale, che con la cosiddetta "normalità" non si può assolutamente risolvere. Se in una società alienata, basata sullo sfruttamento, sulla disuguaglianza, sulla violazione sistematica dei diritti umani, si chiede a un individuo d'essere "normale", ciò significa che la "normalità" deve coincidere strettamente con il conformismo, coll'adeguamento alla mentalità dominante.

La psicologia borghese è limitata proprio perché non ha rapporti con l'istanza umana di liberazione, che si manifesta sul terreno

sociale, culturale e politico. La psicologia considera tale istanza come una pulsione istintiva e individualistica alla felicità. Ma un'istanza del genere, pur essendo naturale, può anche determinare un comportamento egoistico, incapace di promuovere l'umanizzazione dei rapporti sociali.

La psicologia deve farsi sociale per essere concreta, deve capire le dinamiche sociali delle classi, i rapporti di lavoro del sistema capitalistico, deve capire le esigenze dei lavoratori. La natura umana non può essere compresa a prescindere dal contesto dei rapporti sociali in cui vive. E all'interno di questi rapporti bisogna saper individuare quali sono gli aspetti "soggettivi" e "oggettivi" che portano l'essere umano a sentirsi alienato.

Paradossalmente chi si adatta alla vita è perduto. Può sembrar vero il contrario, ma la psicologia borghese ha torto quando si preoccupa soltanto di trovare i mezzi e i modi di conformare l'individuo all'ambiente, senza mai mettere in discussione la legittimità di questo ambiente. A volte lo fa, ma guardandosi bene dall'approfondire troppo l'argomento. La psicologia ambisce ad essere una scienza neutrale, oggettiva, valida per ogni sistema sociale e politico.

I suoi orientamenti principali sono infatti i seguenti: 1) addossare all'individuo la responsabilità di certi comportamenti giudicati "anomali"; 2) attribuire una parte di responsabilità anche all'ambiente, ma escludendo a priori ch'esso possa essere fonte di condizionamenti oggettivi, strutturali, indipendenti dalla volontà dei soggetti.

La psicologia borghese rifiuta di considerare l'oggettività sociale dell'alienazione: ogni volta che s'imbatte in questo problema finisce col considerare l'alienazione un fattore costitutivo della personalità (tanto inspiegabile quanto imprescindibile, al pari del "peccato originale" per i cattolici), oppure si pone la classica domanda: "Come mai di fronte a una stessa frustrazione ambientale un soggetto la supera e un altro no?". Dopodiché essa non si chiede, ovviamente, in che modo il soggetto abbia effettivamente superato il condizionamento alienante dell'ambiente. Si limita semplicemente a dare per scontato che l'accettare i meccanismi di fondo di un determinato contesto sociale, ovvero il limitarsi a modificarne singoli

aspetti d'importanza relativa, sia già una garanzia di benessere. In altre parole, la psicologia borghese non fa che predicare la filosofia della rassegnazione: colui che non desidera modificare la realtà più di tanto, viene considerato meno esposto ai rischi della frustrazione.

Questo modo di vedere le cose non tiene in alcun conto che l'individuo non può sopportare all'infinito l'atteggiamento buddista della rassegnazione, né può accontentarsi di modifiche parziali dell'ambiente sociale, soprattutto s'egli avverte il proprio disagio con una tensione così profonda da far temere alla collettività delle reazioni patologiche di rivalsa, d'istintività repressa, di violenza gratuita.

La psicologia quindi non può trascurare i fattori sociali oggettivi (cioè il sistema politico-istituzionale ed economico-produttivo, l'ideologia dominante trasmessa attraverso i media) che condizionano pesantemente la libertà dell'individuo. Essa deve far capire all'individuo che la sua "liberazione" dipende anche dalla capacità che ha di trasformare l'ambiente. Questo permette all'individuo di capire in anticipo quali solo i veri limiti di ogni sua azione e quali obiettivi si devono conseguire per superare quei limiti.

Tornando ai giovani... È molto difficile acquistare la loro fiducia. Un giovane può rispettare il docente se lo teme, ma questo non significa che ha anche fiducia in lui, cioè che è disposto a lasciarsi coinvolgere in tematiche che lo toccano in prima persona. Interpellato su un argomento non scolastico, spesso il giovane tace per timore d'essere frainteso, deriso, giudicato male. Non vuole ammettere d'avere dei problemi perché sa che la società non ammette imperfezioni. Gli è stato insegnato che gli errori si pagano sempre con molte umiliazioni. Ecco perché i giovani, a scuola, danno solo quello che serve per ottenere qualcosa. Il loro rapporto colla scuola è mercificato, perché così gli viene imposto, perché così viene imposto alla scuola dal sistema di potere. È forse in grado la psicologia di comprendere tutte queste cose? È forse in grado di comprendere che un giovane a scuola si sente umiliato non tanto perché ha un profitto scarso (per lui i professori sono troppo "sfigati" per emettere giudizi di una qualche importanza), quanto perché, avendo un profitto scarso, sa in anticipo che i compagni di classe - condizionati come sono

dalla logica selettiva, disumana, individualistica di questa società - non l'aiuteranno? È forse in grado di spiegare la psicologia il motivo per cui uno di questi ragazzi - abituato a credere che nella vita per farsi strada ogni mezzo è lecito - se dovesse valutare i suoi compagni di classe in uno scrutinio finale, sarebbe molto più severo di quanto non lo siano gli stessi insegnanti?

2. Sul Progetto Giovani 1993

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha elaborato il Progetto Giovani '93 nel 1989, ma il primo P.G. è stato del 1985, ed era fallito per mancanza di fondi. Se non ci fosse stata la legge 162/90 sulla droga, quella che ha istituito i cosiddetti "referenti antidroga", e che ha messo a disposizione del Ministero della P.I. vari miliardi di lire, anche il P.G. '93 sarebbe fallito. E rischierà comunque di fallire se il governo, con la nuova Finanziaria, si metterà a tagliare i fondi alla legge 162.

Non solo, ma oggi come nell'85 il Ministero ha elaborato il P.G. in modo del tutto burocratico, facendolo cadere dall'alto, tanto che se non ci fossero stati quei finanziamenti (una vera rarità per la scuola!) nessuno l'avrebbe preso seriamente in considerazione, e sarebbe passato come una circolare fra tante. Tutti i P.G. e la stessa legge 162 sono stati elaborati nelle sedi ministeriali, senza interpellare, preventivamente, la gran massa di docenti e studenti che lavorano nella scuola. Queste due iniziative ministeriali si assomigliano nei contenuti, perché entrambe hanno lo scopo di prevenire il disagio, cioè l'insofferenza che caratterizza il mondo giovanile nell'ambito scolastico. Si assomigliano così tanto che praticamente tutto il P.G. è stato assorbito dalla legge 162.

Queste due iniziative non partono dal mondo della scuola, ma dall'esterno, cioè dalla tossicodipendenza e dalla micro e macro-criminalità del mondo giovanile. Problemi come la mafia, la droga, la violenza negli stadi, gli incidenti mortali del dopo-discoteca, i suicidi apparentemente inspiegabili di giovani benestanti e altre cose del genere hanno ovviamente preoccupato il governo, il quale ha delegato i vari ministeri (in particolare il nostro) a reagire. E il Ministe-

ro della P.I. lo ha fatto nella solita maniera verticistica: facendo piovere leggi, circolari, progetti vari, al fine di rendere la vita scolastica meno alienante, più gratificante, soprattutto per i giovani.

E così, dopo anni e anni in cui la scuola ha vissuto totalmente ai margini dei processi sociali e culturali della nostra società, dopo decenni di netta separazione della scuola dal mondo del lavoro, dall'ambiente, dal rapporto col contesto sociale, dai mass-media, ci si chiede, improvvisamente, di diventare esperti pedagogisti, psicologi, animatori, educatori qualificati, in grado di capire al volo il malessere che vive lo studente, le problematiche del suo sviluppo adolescenziale. Ci si chiede addirittura d'integrare nei nostri programmi un intervento finalizzato alla socializzazione del giovane.

Cioè ci si chiedono cose che normalmente non facciamo, che nessuno ci ha mai chiesto di fare, e che naturalmente non sappiamo fare. Normalmente queste cose vengono fatte dai docenti più interessati o più preparati, a titolo personale, in modo facoltativo, seguendo corsi particolari di aggiornamento o di formazione. Niente di più. Dal giorno alla notte invece il Ministero pretende che la scuola si trasformi da organismo burocratico e amministrativo (quale è sempre stato) a organismo di vita, di proposta culturale, di creatività a tutti i livelli. Oltre a questo ci fanno sapere - quasi fosse una specie di avvertimento - che gran parte della devianza giovanile dipende dalla precoce mortalità scolastica. In altre parole, molti ragazzi si drogano perché la scuola non piace, perché è troppo esigente, non li capisce, oppure perché non ha nulla da offrire.

Come se la scuola fosse la principale responsabile della tossicodipendenza che continua a dilagare nella nostra società, a dispetto di tutte le leggi repressive. Come se la scuola potesse essere diversa da quella che gli organi di governo vogliono. Come se la scuola fosse veramente esigente e selettiva tale da determinare l'abbandono scolastico. Come se la droga o la devianza giovanile potesse essere risolta promuovendo d'ufficio i nostri ragazzi, o trasformando la scuola in un'isola felice nel marasma della società civile. D'altro canto non si può sperare maggiore lungimiranza da parte di un Ministero che da anni misura il grado di alfabetizzazione o di cultura generale del nostro Paese sulla base dei diplomi che rilasciamo, senza

considerare né l'effettivo livello culturale dei nostri ragazzi, né il problema dell'analfabetismo di ritorno (che è tipico di quelle società i cui mass-media producono solo cultura d'evasione).

È in questa situazione che gli insegnanti sono invitati, non tenuti, in virtù del P.G. e della legge 162, a essere dei veri educatori, delle persone creative. Ma educare a quali valori? a quali comportamenti? Il Ministero non ci chiede di educare il giovane a una coscienza critica della realtà, a una formazione intellettuale elevata, in grado di reggere le sfide dei tempi, non ci chiede di trasformare la cosiddetta "scuola-parcheggio" in un'istituzione formativa, educativa e professionale. Ci chiede soltanto di rendere il giovane un "protagonista". L'importante è fare delle cose, anche slegate tra loro, per agevolare lo studio di sempre, per rendere più sopportabile la divisione della scuola dalla vita e dal mondo del lavoro: non è in questione il senso di quello che si vuole fare. L'importante è cercare di evitare che lo studente, per un motivo o per un altro, rinunci in anticipo alla scuola, finendo in mezzo alla strada, senza alcun diploma, disposto a diventare o drogato o spacciatore o comunque delinquente.

Come se il modo migliore di affrontare le difficoltà della vita, dove la competizione è sempre più serrata e le qualità professionali richieste sempre più specifiche, fosse quello d'illudere lo studente che, in fondo, basta "partecipare"! Come se con 4000 referenti antidroga, scelti sulla base del volontariato, e con un centro d'informazione e consulenza per istituto (gestito peraltro non si sa da chi), il problema del disagio scolastico possa essere facilmente risolto! Senza considerare il rischio che fra qualche anno ci dicano, come se niente fosse, che i soldi sono finiti e che i futuri progetti-giovani non potranno essere realizzati.

Si ha insomma la percezione d'essere dominati dall'improvvisazione del momento. Oggi c'è il fenomeno della droga, che spinge a leggi e iniziative che sempre più hanno il sapore dell'emergenza, della eccezionalità. Domani ci sarà qualcos'altro. O forse il giorno in cui il problema della droga sarà risolto, il Ministero non avrà più nulla da chiedere ai suoi insegnanti e ai suoi studenti?

In ogni caso il Ministero che chiede ai giovani di formulare proposte culturali, creative, o di altro tipo, al fine di realizzare al me-

glio il P.G., è un Ministero che ancora una volta dà prova della sua grande estraneità ai veri problemi scolastici. Il primo dei quali è proprio la carenza quasi totale di attività culturale. È impossibile oggi chiedere ai ragazzi di formulare proposte di questo genere, quando per decenni s'è fatto di tutto per volerli apatici, nozionistici quel tanto che basta, indifferenti non solo alla cultura ma anche all'attualità.

Dovremmo anzi chiederci perché i ragazzi sono diventati così, qual è la cultura della nostra società che li ha resi così vuoti, e in che modo i mass-media aiutano veramente la scuola a rendere viva l'esigenza della cultura, ovvero quali sono i modelli culturali che passa questa società e che a scuola assimiliamo con troppa disinvoltura. Non è significativo che per rendere più vivibile la scuola dobbiamo prima aspettarci dei progetti specifici, calati dall'alto? Come se non fosse un'esigenza quotidiana quella di poter lavorare al meglio coi nostri ragazzi, senza frustrazioni e incomprensioni reciproche!

Per non parlare dei grandi problemi che da almeno un ventennio travagliano la scuola, il primo dei quali è il fatto che i diplomi non sono rispondenti alle esigenze del mondo produttivo. Aziende e industrie si fanno propri corsi professionali per preparare il personale. Né esiste un osservatorio generale degli sbocchi professionali, cioè delle richieste occupazionali, locali e nazionali, del mercato del lavoro, per cui è impossibile programmare le scelte scolastiche che i ragazzi compiono allo scadere delle medie e delle superiori.

In una situazione del genere, può essere considerato un grande successo se in molte scuole, relativamente al suddetto P.G., non sono mancati i progetti improvvisati da singoli docenti, che li hanno per così dire imposti alle loro classi. Il che, anche se di per sé è negativo, può diventare positivo se il progetto viene usato per attivare i ragazzi, portandoli a riflettere sulle loro risorse e a formulare nuovi progetti. In fondo è sempre meglio un progetto calato dall'alto che un'assenza totale di progetti, motivata col pretesto che dai giovani non viene mai fuori niente.

Non è che i ragazzi non abbiano esigenze di identità o delle idee creative, è che non riescono a esprimerle, o non sanno come farlo. È vero che il più delle volte mostrano un certo interesse solo per i

problemi più concreti (dalle condizioni ambientali della scuola o dalla funzionalità dei suoi servizi: bagni, palestre, aule, biblioteca, laboratori, ecc., alla possibilità di gestire concretamente piccoli spazi di libertà: si pensi alle uscite anticipate o agli ingressi posticipati, alle giustificazioni per le interrogazioni, ecc., fino ai problemi della didattica e del diritto allo studio). Non dobbiamo però stupirci di questa concretezza, poiché i problemi tecnici e concreti, alla fine, sommati uno sull'altro, possono procurare non meno disagio della mancanza di progetti culturali.

Il problema più grave, tuttavia, è un altro: spesso i ragazzi hanno l'impressione che manifestare le proprie opinioni non serva a niente, in quanto ritengono il corpo-insegnante indisponibile ad ascoltare le loro richieste. Da tempo essi sono profondamente delusi nei confronti dell'istituzione scolastica e, se vogliamo, dell'istituzione in genere. Ciò che più li deprime è l'incomunicabilità tra loro e i docenti. Anche nei confronti di questo P.G., spesso hanno l'impressione, abituati come sono a subire passivamente gli atteggiamenti dei docenti, che si voglia chieder loro degli impegni supplementari, per attività non strettamente scolastiche: impegni gravosi che alla resa dei conti potrebbero - secondo loro - produrre anche degli svantaggi sul piano del profitto.

Cosa fare dunque? Bisogna anzitutto approfittare di questo P.G. per cominciare, insieme ai ragazzi, a ripensare i criteri con cui si vive la scuola e con cui ci chiedono di viverla, cioè i criteri con cui le istituzioni e la società intera concepiscono il loro rapporto con la scuola. Il P.G., se bene applicato, dovrebbe costringere la scuola non solo a guardar fuori dalle proprie quattro mura, interpellando e collaborando con gli Enti locali, l'USL, le associazioni culturali, ricreative e sportive (ivi inclusi i Comuni, dotati anch'essi di un loro P.G.), ma anche a concepirsi secondo una logica di "tempo pieno", in stretta sintonia con le risorse e le iniziative del contesto cittadino. Quindi bisogna essere preparati collegialmente, per un lavoro proficuo sia all'interno che all'esterno della scuola.

In secondo luogo, occorre utilizzare al meglio gli spazi che i Decreti Delegati e lo stesso P.G. prevedono, al fine di affrontare insieme ai ragazzi i problemi collettivi che riguardano sia il nostro rap-

porto con loro, sia i loro reciproci rapporti. Il riferimento va alle assemblee di classe (che sono le più facili da gestire e dove i ragazzi normalmente, fino a ieri, pensavano solo alla gita, a programmare le interrogazioni e i compiti in classe, per quanto possibile, e dove parlavano male dei docenti), ma vi sarebbero anche le assemblee d'interclasse, di classi parallele, di sezione e d'istituto.

In terzo luogo occorre cominciare a programmare tutta l'attività didattica (tra docenti e con gli studenti), non solo per far convergere i criteri di valutazione (superando il disorientamento dei ragazzi), e per coordinare le attività, i compiti in classe e quelli a casa, ma anche e soprattutto per offrire allo studente un'immagine la più possibile unitaria del sapere che si trasmette, almeno nelle sue grandi linee. Nelle superiori, come noto, la programmazione del consiglio di classe non esiste: alcuni addirittura la fanno coincidere coi programmi ministeriali! Spesso si fa fatica a realizzarla persino nelle sperimentazioni. Eppure senza programmazione non c'è lavoro scientifico sul piano didattico, ma solo improvvisazione e diletterismo. In tal senso vanno riviste la strutturazione e la periodicità dei consigli di classe: farne due al mese (di cui uno per gli scrutini) non serve a niente e a nessuno.

Conoscere è crescere. Il programma dell'Unione

Premessa

"Conoscere è crescere" - questo il titolo illuministico e quindi ingenuo che si è voluto mettere al programma dell'Unione di Prodi relativo a "scuola e università".

Ingenuo perché se c'è qualcosa che nella scuola di oggi va messo in discussione è proprio il concetto di "sapere". Sia nel senso che è ora di finirla coi "saperi" precostituiti che ci arrivano dal MIUR e dagli editori ch'esso sostiene, quei saperi intangibili che vanno solo digeriti mnemonicamente e quindi acriticamente; quei saperi che non sono frutto di ricerca, di indagini, di risposte a domande aperte, ma che sono appunto pre-costituiti su alcuni aspetti fondamentali, attorno a cui ruotano, da quando la scuola e lo Stato che la comanda sono nati, i temi che tutti ben conosciamo, quasi a prescindere dalle discipline insegnate: la superiorità del capitalismo su ogni altro sistema sociale, la superiorità dell'Europa occidentale, dell'occidente in generale, della nostra cultura tecno-scientifica-commerciale-industriale e persino ancora della nostra religione su ogni altra cultura del passato, del presente e del futuro.

Ma anche nel senso che non è col "sapere" che il docente oggi riesce a farsi strada, a sentirsi valorizzato, a essere pagato per le competenze che ha e per le quali ha speso una montagna di soldi. Pur avendo conoscenze spesso da tuttologi, con tanto di lauree, diplomi d'ogni genere, abilitazioni, aggiornamenti ad oltranza, concorsi vinti e stravinti, il docente oggi viene pagato poco al di sopra di un impiegato amministrativo cui viene richiesto soltanto un diploma superiore.

"Conoscere è davvero crescere?". Se sì, in che senso?

Per una scuola di qualità

"In una società dell'informazione e del pluralismo culturale è necessaria una scuola inclusiva, di qualità, che non lascia indietro nessuno".

E il programma dell'Unione arrischia proprio il perentorio presente "lascia" in luogo del più sfumato congiuntivo. Come se dal dire al fare non ci fosse di mezzo un mare! Come se bastasse dire "J care".

Ma perché - ci chiediamo - oggi la scuola italiana non è forse aperta a tutti? Dov'è la selezione? Dov'è la discriminazione per censo, per provenienza sociale o culturale? Se c'è qualcuno che non bussa alle porte della scuola non è colpa della scuola, che non ha più alcuna porta.

Semmai il problema è opposto: a una scuola di massa non ha fatto seguito una scuola di qualità. Abbiamo garantito il minimo a tutti, penalizzando i capaci e meritevoli (con o senza mezzi).

E ora ci ritroviamo tra le mani (se si escludono i licei) una scuola prevalentemente di socializzazione, che non arriva neppure a degli intenti mirati in campo psico-pedagogico. Una sorta di "centro sociale" in cui ci si abitua a convivere, a rispettarci e, se possibile, anche ad imparare qualcosa.

Una scuola in cui si sono accettati senza alcun criterio didattico: l'inserimento di qualunque forma di handicap (a carico di una figura di sostegno, spesso mera badante, e prevalentemente di tutta la classe), l'inserimento immediato (in classe) dello straniero appena immigrato (a prescindere dalla sua conoscenza dell'italiano) e la tanto famosa quanto perniciosa equivalenza di "scuola dell'obbligo = tutti promossi" (retaggio di una cattiva interpretazione della Barbiana scuola).

Una scuola in cui la mancanza di qualità fa da pendant all'entità degli stipendi degli insegnanti, rispondendo al triste principio: "ti pago poco perché ti chiedo poco".

Si vuole dunque una scuola che sia di massa e insieme di qualità, in cui dovrebbero almeno essere pacifiche due cose: la selezione del personale e il controllo del suo operato, nonché la medesima richiesta che l'insegnante dovrebbe fare ai propri studenti.

Richiesta che dovrebbe tradursi in parole molto semplici: "se non studi ti boccio, perché qui non si regala niente a nessuno, perché è bene abituarsi subito al tipo di società in cui dovrai prima o poi vivere, che è peraltro molto peggio della scuola, perché là non regalano niente non solo a chi non sa niente ma anche a chi sa tutto".

Il perno del sistema formativo

Come non considerare un po' patetico che ancora oggi si dica che nel grande pluralismo "informativo" odierno (il progetto dell'Unione aggiunge anche "culturale", ma magari fosse anche questo!) la scuola debba essere "il perno del sistema formativo".

È da almeno 20 anni che la scuola non è più il centro di questo sistema. Forse indirettamente qualcosa lo sono i licei, in quanto presumono una prosecuzione di studi universitari.

In ogni caso se le scuole sono ancora detto "centro", si tratta di livelli di competenza assai modesti, del tutto inadeguati alle necessità di un capitalismo avanzato, tant'è che sulla formazione e ricerca s'è speso pochissimo e l'Italia paga dei ritardi colossali nell'ambito dell'Occidente sviluppato. Ritardi compensati dalla buona volontà dei singoli imprenditori, la quale però oggi si scontra con realtà globali per loro troppo competitive (realtà che quando non sono tecnologicamente più avanzate di noi, hanno possibilità di metterci alle corde con altri sistemi da capitalismo selvaggio, come noi li abbiamo vissuti fino alla nascita del Welfare State e come oggi la destra vorrebbe impunemente ripristinare).

Ma tutto sommato è stato un bene che la scuola statale abbia smesso di essere al centro di questo sistema, poiché essa s'è configurata sin dall'inizio come un'istituzione massificante, totalitaria, che ha imposto una cultura di parte (quella borghese) su tutte le altre, omologando tutto e tutti.

Il vero problema però resta il fatto che la scuola odierna non risponde più alle esigenze della società produttiva: lo scollamento oggi si sta rivelando molto pericoloso, e le aziende, non aspettandosi più nulla di significativo dalla scuola statale, si attrezzano diversamente (la formazione utile per loro è tutta quella post-diploma). Op-

pure, non potendo fare una produzione di qualità (perché sulla formazione non si vuole spendere) si accontentano di fare una produzione con un basso costo del lavoro, utilizzando manodopera straniera (qui o altrove, delocalizzando).

Io dico che in questo marasma bisognerebbe chiudere la scuola statale e riaprirla come "scuola pubblica", territoriale, strettamente legata alle esigenze di un contesto locale determinato. Una scuola gestita dagli Enti locali con le tasse dei cittadini locali. Una scuola che si metta in contatto col mondo del lavoro, con la società civile e che si giochi direttamente col pluralismo effettivo che vede di fronte a sé e non con quello astratto dei libri di testo.

Differenti metodologie dell'apprendimento

Nel preambolo si vuole una scuola che dia spazio alle "differenti metodologie dell'apprendimento". Pare di sognare. Non lo sanno i politici che non esistono docenti preparati sul piano "metodologico" e tanto meno su quello "psico-pedagogico"?

I docenti son divenuti tali perché hanno acquisito delle nozioni all'università, al massimo hanno appreso ulteriori nozioni (questa volta di metodologia!) presso i vari SSIS sparsi nel paese, hanno fatto un anno di tirocinio del tutto formale (ancorché faticoso), corredandolo con una tesina che nella loro didattica non utilizzeranno mai.

Tutto nozionismo astratto che si riprodurrà sistematicamente nel loro rapporto con gli studenti, con l'avallo di astratti programmi ministeriali e di astratti (perché preconfezionati) libri di testo, che se c'è una cosa che meno stimola una didattica creativa, basata sulla libera ricerca di risposte a domande emerse dal confronto di opinioni (tra docenti e discenti), è proprio il libro di testo.

E i docenti potranno andare avanti così *ad libitum*, perché i presidi (oggi, grazie a Berlinguer, "dirigenti d'ufficio") sono meri burocrati, sanno poco e nulla di metodologia didattica e ancora meno di pedagogia. Per cui evitano di "controllare".

Nella scuola di oggi se esistono figure davvero capaci di diversificare le metodologie didattiche dell'apprendimento, lo devono

soltanto a loro stesse, alla loro buona volontà, al loro amore per la scuola, al fatto che non riescono a rassegnarsi allo stato d'abbandono in cui da tempo versa la scuola statale.

E queste metodologie servono sempre di più, e non tanto per motivi generici (come si evince dal testo dell'Unione, per il quale comunque bisogna dire che almeno un "testo" c'è, perché nel campo del centro-destra c'è solo la volontà di ridurre al minimo i costi della scuola statale e di favorire le scuole private del mondo cattolico), quanto piuttosto per due ragioni:

- diventando la società un mare magnum di etnie, lingue, religioni, in una parola "culture", è giocoforza che la scuola debba attrezzarsi come meglio può, ponendosi all'altezza di un compito che ogni giorno che passa viene percepito come decisamente superiore alle forze in campo;

- diventando la società non solo sempre più complessa, a motivo dei fenomeni migratori, ma anche sempre più difficile da essere vissuta (per tutti i cittadini che vivono del loro lavoro), inevitabilmente a scuola ci si trova a che fare con problemi che in un certo senso sono di natura extra-scolastica: psicopatologie di varia natura, forme di violenza (teppismo, bullismo), insofferenze radicate a ogni forma di disciplina, deprivazioni che vanno a braccetto con striscianti analfabetismi, ecc.

Non solo la scuola è alla frutta ma anche la famiglia, che interagisce con la scuola solo per ottenere col minimo sforzo la promozione dei propri figli, anche a costo di porsi contro (come sempre più spesso avviene) al corpo docente, nella generale consapevolezza che la scuola serve soltanto per il famigerato pezzo di carta, che la vita è tutta un'altra cosa e che se non ci fosse l'obbligo sino a 16 anni o l'obbligo (*de facto*) di prendere un diploma superiore, molti sicuramente si sarebbero fermati prima.

Ogni genitore vorrebbe una specifica modalità didattica d'apprendimento per il proprio figlio e quando non riesce ad ottenerla va a sindacare sulla modalità adottata e si permette di dire che da parte dell'insegnante c'è qualcosa che non va.

E se proponessimo ai genitori di ritornare sui banchi? Se chiedessimo loro di riprendere il filo del discorso interrotto nella

loro adolescenza, affrontando però questa volta argomenti di attualità? Non vorrà mica un genitore essere messo nella condizione che il figlio tutto bello "informatizzato" e "multimedializzato" gli dica: "Sta zitto te che non capisci niente"? Orsù genitore, vuoi davvero una didattica diversificata per tuo figlio? Bene, partiamo allora da te!

Per una scuola pubblica e laica

Davvero a scuola "si forma la cittadinanza"? Se sì, in che senso? Il programma dell'Unione lo dice: "Qui tutti crescono insieme, qui si costruisce la Repubblica, qui si gettano le fondamenta di un'etica pubblica laica e condivisa, rispettosa delle scelte, delle fedi, delle convinzioni di ognuna e ognuno. La scuola è una garanzia per la democrazia". "La scuola può essere per gli studenti anche luogo di integrazione, dove vengono valorizzate le differenze e rifiutate le discriminazioni e i pregiudizi".

Si parla di una "scuola laica che non c'è" e che mai potrà esserci in uno Stato confessionale come il nostro, che in virtù dell'art. 7 della Costituzione impone a tutte le scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento della religione cattolico-romana, i cui insegnanti, col governo Berlusconi, sono stati addirittura messi in ruolo senza dover affrontare alcun concorso pubblico.

Perché non dirlo? Perché essere così astratti e far credere che la laicità sia patrimonio di scuole che devono accettare non solo il simbolo del crocifisso e l'ora di religione, ma anche la messa d'inizio anno, la benedizione pasquale, le priorità parrocchiali catechistiche su quelle didattiche, la stessa chiusura della scuola secondo le festività di un calendario religioso e, quel che è peggio, il rischio da parte dell'insegnante d'essere tacciato di "manipolatore di coscienze" nel caso in cui esprima idee di tipo ateistico. Per non parlare del fatto che non c'è libro di storia o di letteratura che non prenda le difese della religione cattolico-romana quando questa si trova in conflitto con le idee del socialismo scientifico o con quelle delle rivali protestante, ortodossa, ebraica, islamica e indo-buddista.

Sì "la scuola è una garanzia per la democrazia", ma a condizione che si rinunci al lato confessionale che la caratterizza. Che de-

mocrazia può esserci quando una religione è chiaramente privilegiata rispetto a tutte le altre?

Il programma dell'Unione avrebbe dovuto dire che proprio in virtù delle crescenti ondate migratorie di questi ultimi decenni e anche a motivo del fatto che nella società civile si vanno sempre più diffondendo i fenomeni della secolarizzazione e della laicizzazione dei costumi, rendendo non più socialmente ovvia l'adesione di fede al cattolicesimo romano, è necessario che la scuola statale si attrezzasse culturalmente al fine di permettere un'integrazione davvero democratica a tutte le componenti della società.

Questo sarebbe stato il minimo, perché il massimo sarà quando la scuola statale non sarà più "statale", cioè patrimonio della classe borghese, ma "pubblica", cioè patrimonio di tutti, in cui finalmente potranno confrontarsi alla pari le culture borghese e socialista, la cultura che privilegia gli affari privati su quelli pubblici contro quella che fa l'opposto.

L'integrazione scolastica dell'handicap e degli stranieri

"... noi crediamo indispensabile anche potenziare la qualità dell'integrazione scolastica delle persone con disabilità, garantendo personale specializzato e adeguati servizi territoriali, al fine di rimuovere ogni barriera architettonica, percettiva e culturale al pieno esercizio del diritto allo studio degli studenti con disabilità".

Così dice il programma dell'Unione, ma se non si scende nel concreto si rischia di fare solo della demagogia, del populismo a buon mercato.

Oggi la scuola dell'obbligo non è se non in misura molto modesta un "luogo dell'apprendimento"; essa è diventata piuttosto un "luogo della socializzazione" e purtroppo stanno prendendo questa piega anche molti istituti superiori, i cui diplomi vengono considerati di scarsa rilevanza per il mercato del lavoro. Siccome però un diploma ci vuole... È il solito discorso.

Noi non possiamo addebitare questo incontestabile calo del rendimento, cioè del cosiddetto "profitto scolastico", al fatto che la scuola sia diventata di massa. Resta comunque anomalo che questo

calo sia avvenuto in maniera progressiva, proprio a partire dal momento in cui le esigenze del mercato del lavoro andavano aumentando.

Quanto più la società è andata complicandosi, tanto meno la scuola italiana è stata capace di offrire del "materiale umano" all'altezza delle esigenze. Al punto che oggi la vera "formazione" non viene fatta a scuola, ma successivamente, o direttamente sul luogo del lavoro o con corsi post-diploma.

Oggi non esiste più alcuna forma di "selezione" nella scuola statale. Dopo i Decreti Delegati, che avevano cercato di recepire nella maniera più sbagliata possibile (perché sostanzialmente burocratica) i grandi insegnamenti della Scuola di Barbiana, la scuola statale, invece di acquistare una propria dignità, è andata progressivamente perdendola.

Il dramma più acuto l'ha vissuto soprattutto la scuola media, poiché mentre la scuola elementare era stata caratterizzata da una serie di riforme che l'avevano profondamente innovata (riforme in gran parte smantellate dalla Moratti), la scuola media invece ha subito sia le terribili accuse della Scuola di Barbiana, sia la burocratica riforma dei Decreti Delegati, senza rinnovarsi minimamente (tanto che il ministro Berlinguer, su suggerimento di noti pedagogisti, la voleva abolire del tutto).

La scuola media è diventata progressivamente la scuola in cui si deve promuovere a prescindere dal merito: scuola dell'obbligo = tutti promossi. Esattamente come per la scuola elementare, con la differenza che però in quest'ultima s'era impostata una sana programmazione, un lavoro organico d'équipe ecc.

All'interno di questa equazione s'è inserito il discorso dell'integrazione dell'handicap, di qualunque handicap, cioè anche di quello che ha limiti insormontabili all'apprendimento e che inevitabilmente contribuisce ad abbassare i livelli già bassi dell'utenza normale.

Non solo, ma se la classe è un mero luogo di "socializzazione", di "convivenza civile", allora, per lo stesso motivo con cui s'è accettato l'inserimento di qualunque forma di handicap, così oggi si può accettare l'inserimento di qualunque alunno straniero, senza nep-

pure garantirgli almeno un semestre di apprendimento della lingua italiana.

Che cos'è diventata la "classe", i cui docenti s'illudono, col gioco delle compresenze, di poterla distinguere in "livelli" o "fasce" di apprendimento? "Recupero Consolidamento Potenziamiento" sono soltanto parole vuote nella media dell'obbligo, sia perché relegate, come orario, ai margini di quello curricolare (là dove esistono 36 ore se ne fanno al massimo quattro, da ruotare tra i docenti), sia perché se si svolgesse un eccessivo "potenziamento" si creerebbero degli scompensi ancora più grandi quando tutta la classe è riunita.

Questo per dire che è il concetto di "classe" che non funziona più. Bisogna rovesciare i termini: il concetto di "livello" deve servire per l'apprendimento e deve essere assolutamente prioritario, sicché quando uno studente supera un certo livello, passa immediatamente a quello successivo; viceversa il concetto di "classe" può servire solo per garantire di tanto in tanto la socializzazione tra gruppi di livello diverso, in modo che tutti gli alunni si abituino, nonostante le differenze nell'apprendimento, a convivere in maniera civile e democratica.

Se la scuola resta solo un luogo di "socializzazione", la capacità di convivere pacificamente, la stessa motivazione alla frequenza scolastica andrà progressivamente scemando, in quanto gli alunni hanno bisogno di mettersi a confronto, di competere tra loro, e lo stesso insegnante ha bisogno di strumenti coercitivi con cui dimostrare che la scuola è un ambiente in cui bisogna impegnarsi seriamente per poter conseguire determinati risultati.

È incredibile che dopo l'insegnamento dei grandi pedagogisti classici, ancora si debba discutere di queste cose. Ma forse è bene discuterne, perché la pedagogia in realtà non è mai entrata nella scuola statale.

Il concetto di autonomia scolastica

"Per rilanciare la scuola sfrutteremo la sua forza principale, quella dell'autonomia. La progettualità e l'innovazione che vengono

dal territorio sono risorse preziose, cui dovremo dare spazio, accogliendo il dibattito culturale e le sperimentazioni coraggiose".

L'autonomia sarebbe la "forza principale" della scuola statale italiana? Vien quasi da ridere. La scuola italiana è nata come apparato ideologico di stato, come strumento formativo e informativo soggetto a profonde gerarchie burocratiche e amministrative (dalle sovrintendenze regionali agli odierni CSA, sino al MIUR), politiche (ogni governo in carica ha sempre fatto una qualche riforma scolastica nazionale) e culturali (l'imperante cattolicesimo-borghese).

Forse di "autonomia" sarebbe meglio parlarne nel caso della Svizzera, che ha scuole tra le migliori del mondo, avendo una tradizione pedagogica consolidata, e dove neppure esiste a livello nazionale un Ministero per l'istruzione e l'educazione, in quanto tutto si decide a livello Cantonale e Comunale.

È giustissimo mettere in rapporto la scuola "pubblica" (che va sostituita a quella "statale") con le esigenze del territorio locale, ma è impossibile che ciò possa essere fatto in maniera organica, senza prima aver fatto degli Enti Locali Territoriali i veri gestori della formazione locale pubblica.

Ma per fare questo, cioè per far funzionare la scuola, occorre che questi Enti siano dotati delle necessarie risorse economiche. E non è possibile avere queste risorse se prima non si afferma il principio del "federalismo fiscale".

Una qualunque riforma strutturale della scuola, che la faccia diventare una risorsa territoriale, basata su esigenze territoriali, è strettamente connessa con una riforma dello Stato in senso federale, proprio perché la scuola italiana s'è configurata sin dalla sua nascita come una emanazione diretta dello Stato centralizzato.

Quando si parla di "autonomia scolastica" bisogna essere convinti di questo, altrimenti si finisce o coll'assegnare agli Enti Locali nuovi insopportabili oneri, o col racchiudere il concetto di "autonomia" entro forme di libertà del tutto irrilevanti, come quella p.es. di decidere il calendario scolastico o la gestione di una quota irrisoria dell'orario scolastico.

Che senso ha parlare di "autonomia" quando nessuna scuola statale è in grado di selezionare né il personale dirigente né quello

docente, quando i docenti sono costretti ad accettare l'adozione di libri di testo imposti dalle case editrici, quando sono costretti ad accettare dei programmi ministeriali che non tengono conto (né potrebbero farlo) delle specificità locali, quando la decisione di mettere in piedi determinati istituti è vincolata a mille permessi ministeriali?

La scuola pubblica va gestita dalla comunità locale, con le tasse dei cittadini locali. Quindi è sbagliato sostenere che "bisogna evitare che l'autonomia si risolva nel localismo e nell'autoreferenzialità". Questo è l'ennesimo modo "centralistico" di vedere le cose. Non è lo Stato che deve tenere unite le comunità locali, non è lo Stato che deve far sentire "nazionale" una comunità locale.

Le comunità locali hanno bisogno di vivere la democrazia, la gestione diretta del territorio. L'unica cosa che lo Stato può fare è soltanto quella di favorire questa progressiva riappropriazione di competenze. Lo Stato deve imparare a farsi da parte, deve cominciare a capire che la società civile è in grado di gestirsi da sola. Non abbiamo bisogno dell'"istituzione di Conferenze territoriali apposite" che si affianchino ai CSA, perché questo vuol dire aggiungere burocrazia a burocrazia, cioè fornire ulteriori puntelli a uno Stato che in ultima istanza vuole restare centralista.

È singolare che una sinistra che negli anni Settanta parlava di "regionalismo", quando la Democrazia cristiana era fortemente "centralista", oggi si ritrovi a svolgere il medesimo ruolo di quel partito, restando sordo a tutte le istanze del federalismo.

"Compito dello Stato" non è quello "di garantire il carattere unitario del sistema nazionale pubblico di istruzione ed istituire un servizio di valutazione qualificato ed indipendente, in grado di intervenire per ridurre le disuguaglianze"; ma è quello di porre le condizioni perché la società civile si possa garantire da sola questo "carattere unitario" dell'istruzione pubblica (cosa che sul piano economico vorrà dire stipulare convenzioni tra una comunità e l'altra).

Basta con le direttive dall'alto, anche perché le istanze locali sono diventate più consapevoli delle loro specificità e non c'è direttiva dall'alto in grado di capirle e di soddisfarle. Non è lo Stato che deve garantire l'unità nazionale. L'unità si garantisce da sola, grazie all'impegno della società civile.

Gli obiettivi formativi

Ha davvero senso "definire gli obiettivi formativi validi per tutto il territorio nazionale e i livelli essenziali delle prestazioni relativi all'istruzione e alla formazione professionale; istituire un servizio nazionale di valutazione qualificato e indipendente"?

Voglio riportare qui delle cose dette una decina di anni fa e che ancora oggi sottoscrivo pienamente.

Il nostro paese è davvero una realtà così omogenea da poter garantire dei risultati statistici obiettivi? Personalmente ritengo che un Sistema "Nazionale" di Valutazione che non tenga conto delle differenze regionali (e subregionali) non serva a niente.

Credo infatti che sia solo sulla base delle differenze regionali (e locali) che si possa scoprire quante e quali possibilità abbia uno studente medio (o in media) di frequentare la scuola e di applicarvi con profitto.

Questo in sostanza significa che se in una regione (o contesto locale) di scarse possibilità, la Valutazione dovrà premiare molto uno sforzo anche minimo compiuto in direzione della formazione scolastica e culturale; in altre regioni, dove ci sono molte più possibilità, la Valutazione dovrà porsi altri obiettivi.

Non ha senso distinguere la Valutazione secondo ordini e gradi di scuole, senza tener conto delle differenze socio-ambientali, che possono caratterizzare scuole di ordine e grado omogenee. Ecco perché i concorsi dovrebbero essere tutti regionali e i trasferimenti interregionali dei docenti dovrebbero essere preliminarmente sottoposti a dei test di verifica.

L'Italia è un paese troppo disomogeneo perché possa essere paragonato ad altre nazioni europee. Noi abbiamo tra le regioni più avanzate d'Europa, e altre tra le più arretrate. Su quali standard geografici si decideranno i criteri di Valutazione? Se prendiamo quelli esistenti nelle regioni più avanzate, le più arretrate rimarranno tagliate fuori; se il contrario, quelle avanzate torneranno indietro.

In sostanza ancora non ci si rende conto che non può essere la realtà locale ad adeguarsi ai criteri astratti di Valutazione imposti

dal Ministero, che, quale istituzione di carattere nazionale, non ha alcun sentore per le diversità locali e regionali.

L'autonomia effettiva del sistema scolastico è vista quasi come una minaccia di frantumazione. Di qui l'esigenza di tenerla sotto controllo tramite meccanismi burocratico-intellettuali, come appunto il Sistema di Valutazione Nazionale.

Dunque i criteri di valutazione oggettivi (omogenei per territorio: provinciale o regionale) possono essere decisi solo da un'équipe di docenti che conoscano bene la realtà del loro Istituto e del contesto locale in cui esso vive. Un sistema oggettivo di valutazione serve soltanto per sapere a livello locale quali sono gli obiettivi che si possono e si devono raggiungere.

Poi se uno vuole spendere le proprie competenze al di fuori del proprio territorio, sarà compito della realtà che dovrà ospitarlo verificarne concretamente l'effettiva entità. I titoli di studio, in un sistema scolastico completamente sganciato dalle esigenze territoriali, hanno un valore molto relativo.

Il diritto d'imparare per tutta la vita

La seconda parte del progetto dell'Unione ha un valore più che altro "etico", nel senso che se non si affrontano e risolvono i problemi che emergono nella prima parte, non si riuscirà a venir fuori dal limbo delle buone intenzioni.

Cioè il fatto che attualmente il nostro paese abbia, rispetto agli altri paesi europei, "il più basso livello di istruzione, una dispersione scolastica intorno al 30%, carenze nelle discipline matematiche e scientifiche, il minor numero di laureati e di ricercatori, il minor livello di investimenti dedicati ai sistemi formativi", non significa nulla se prima non risolviamo il problema del rapporto organico tra scuola e territorio, tra autonomia scolastica e federalismo fiscale.

Non si risolvono i suddetti problemi semplicemente alzando il livello di obbligatorietà degli studi, portando tutti gli studenti ad avere un qualche diploma: non si risolvono problemi qualitativi con determinazioni quantitative. Anche perché il rischio è quello di avere molti "diplomati analfabeti", possessori di titoli che essendo rilascia-

ti dietro il panico delle situazioni di emergenza, hanno nella sostanza un valore quasi nullo, come è nullo il valore della licenza media (conseguente all'equazione "scuola dell'obbligo = tutti promossi") e purtroppo anche di molti titoli di media superiore (a motivo del fatto che la collocazione lavorativa dei giovani è resa molto problematica da un mercato asfittico come quello italiano, dominato da un capitalismo familistico, in cui molto raramente si tiene conto del merito, delle competenze, delle esperienze ecc.).

La stessa "dispersione scolastica" sarebbe sciocco attribuirlo alla scuola più di quanto non sia attribuibile alla stessa società, di cui la scuola è ormai diventata specchio opaco, all'interno della quale si sommano frustrazioni d'ogni genere e che rendono la funzione dell'insegnamento qualcosa di piuttosto avvilente.

Il sistema scolastico da tempo è stato abbandonato al suo destino e tutte le riforme che gli sono piombate addosso in questi ultimi 20 anni non hanno fatto altro che peggiorare la situazione. Anche perché alla resa dei conti esse si sono sempre risolte in una riorganizzazione favorevole ai tagli del personale e ai risparmi di bilancio.

Peraltro servono a poco anche le comparazioni con gli altri paesi europei. P.es. il fatto stesso che si dica che occorre "valorizzare ed incentivare i percorsi di studio in discipline matematiche, scientifiche, tecnologiche", di per sé non significa nulla. Infatti, se guardiamo le cose dal punto di vista meramente disciplinare, dovremmo dire che forse altre materie sono più importanti di queste, come p.es. diritto ed economia, informatica e inglese, la padronanza dell'italiano scritto e la conoscenza della storia contemporanea.

Scuola pubblica e privata

Finanziare con le proprie tasse la propria scuola

Di regola, le persone cosiddette "laico-democratiche" rifiutano l'idea di dover finanziare le scuole private coi soldi pubblici, poiché ritengono che ogni scuola privata sia "ideologica", cioè di parte. Come se il nostro Stato centralista e strettamente legato alla cultura borghese possa essere definito "a-confessionale"!

Da secoli il dibattito culturale nazionale ondeggia fra due Scille integraliste: quella appunto "borghese" e quella "cattolica", alle quali s'è poi aggiunta l'ideologia marxista, che rivendica il primato assoluto della politica su tutto, ivi inclusa la coscienza morale. È inutile discutere sul significato di tali ideologie, poiché sarà la storia a decidere quanta importanza abbia l'*umano* sul politico, il *sociale* sull'individualismo borghese, la *laicità* sul clericalismo.

Qui forse varrebbe la pena affrontare la *vexata quaestio* circa la legittimità dell'art. 33 della Costituzione, ponendo in essere un'argomentazione molto pratica e concreta. Cioè a dire: posto che il principio educativo inevitabilmente viene concepito in maniera "partigiana" e che l'idea di attenuare tale "faziosità" mediante l'istituzione di una scuola statale (che si presumeva *super partes*) s'è rivelata illusoria (giacché lo Stato centralista non ha fatto altro che imporre la propria "cultura" su tutte le altre), per quale motivo si violerebbe la Costituzione permettendo ad ogni famiglia (o gruppo sociale) di sostenere l'educazione che predilige?

L'unico vero scoglio che s'opponesse a detta considerazione è - come noto - il seguente: una determinata scuola privata (p.es. cattolica) non può essere finanziata coi soldi di chi ha deciso di mandare il proprio figlio in un'altra scuola (o comunque di chi "cattolico" non è).

Tuttavia, se il problema è solo di questo tipo, e non più quello di come garantire il "pluralismo delle idee" nella scuola statale (che si è rivelata del tutto incapace di garantirlo), allora la soluzione

può essere più semplice di quel che non si creda: realizziamo il federalismo fiscale, permettendo alle famiglie di finanziare, in toto, con le proprie tasse le proprie scuole. (La defiscalizzazione delle rette d'iscrizione, proposta da certi ambienti di destra, è del tutto insufficiente).

Fatto questo, lo Stato, dal canto suo, dovrà unicamente verificare che il livello di istruzione sia il più possibile omogeneo a livello nazionale, nel senso cioè che non ci si può diplomare senza conoscere determinate cose (i cosiddetti "obiettivi minimi"). Lo Stato, in altre parole, dovrebbe assolutamente evitare di sindacare sul merito dei contenuti trasmessi.

Naturalmente qualcuno obietterà che in tal modo verrebbero a crearsi tante scuole private, confessionali, l'un contro l'altra armata, e che non esisterebbe più una cultura democratica, una "società aperta".

Si può rispondere anzitutto che tali scuole sarebbero non private bensì *pubbliche*, perché pagate con le tasse di tutti i cittadini e non coi redditi dei più abbienti e con fondi pubblici surrettizi.

In secondo luogo si potrebbe dire che solo in teoria tali scuole sarebbero confessionali; in pratica bisognerebbe vedere caso per caso. Non rischia forse di cadere nel dualismo manicheo il ragionamento di chi sostiene che una scuola è confessionale solo perché privata e laica solo perché statale? Sarebbe come dire che la Rai offre un servizio migliore di Mediaset solo perché pubblica.

Se una scuola sforna studenti ottusi o intelligenti, ciò non può dipendere, *sic et simpliciter*, dal suo carattere "privato" o "statale". Tutti i maggiori tentativi d'innovazione didattica, nel campo della moderna pedagogia, non sono certo avvenuti col *placet* dello Stato. Né si può affermare che il fior fiore delle istituzioni scolastiche statali, e cioè i Licei, abbiano prodotto soltanto studenti progressisti, lungimiranti, sensibili al "bene comune" ecc.

Lasciamo dunque che siano il mondo del lavoro, la vita sociale, culturale e politica a stabilire, col tempo, se una scuola contribuisce veramente alla formazione dell'*homme-citoyen* o non piuttosto a una sua caricatura. Scuola statale e scuola privata debbono entrambe risolversi nella sintesi della vera scuola pubblica.

Una parità compatibile con la scuola statale

Domande da cui partire.

La parità tra scuole statali e scuole private ha senso quando le prime vengono finanziate coi soldi di tutti i cittadini e quando si vorrebbe che lo fossero anche le seconde? Che senso ha togliere una parte dei soldi che i cittadini versano allo Stato in forma di tasse per distribuirli alle scuole private? Se io verso 100 lire di tasse e 10 di queste lire servono per finanziare la scuola statale, per quale ragione dovrebbero togliere da queste 10 lire altre 4 o 5 per finanziare la scuola privata? Chi obbliga le famiglie a iscrivere i loro figli in scuole private?

Risposte di chi gestisce le scuole private.

- La scuola statale è del tutto inefficiente e dequalificata.
- Bene, allora parliamone, non abbandoniamola a se stessa, dando per scontato che sia irrecuperabile e puntando tutto sulla soluzione di comodo o più facile (perché non tiene conto dei ceti meno abbienti).
- La scuola privata offre un servizio sociale (per tutte le famiglie).
- Ma c'è già un servizio sociale: è la scuola statale, che tutti dobbiamo pagare: perché creare dei doppioni? Non ce ne sono già abbastanza nei settori amministrativi, tra competenze statali e locali (regionali, provinciali...) che s'intersecano e si sovrappongono in maniera assurda?
- Le famiglie che mandano i figli nella scuola privata, pagano, con le loro tasse, anche la scuola statale, e quindi pagano due volte, perché dallo Stato non ricevono finanziamenti.
- Certo, avete ragione, ma chi vi obbliga a pagare due volte? Esistono forse delle richieste particolari avanzate da gruppi di genitori rimaste disattese da parte dello Stato? (P.es. si voleva un Istituto specializzato in grafica pubblicitaria al pc, mentre lo Stato ha preferito due Licei classici?)

- Allo Stato dovrebbe far comodo finanziare delle scuole private già esistenti, piuttosto che metterne in piedi di nuove, col proprio marchio...

- In effetti supponiamo sia così (il che è tutto da dimostrare, perché con l'attuale decremento demografico le scuole statali rischiano in realtà di svuotarsi), ma dovete ammettere che tale soluzione andrebbe comunque considerata di ripiego, del tutto transitoria, in attesa che le finanze statali giungano a quel livello di sufficienza da permettere una gestione normale del servizio scolastico nazionale.

Ora, secondo me non ha letteralmente senso finanziare in maniera ordinaria, continuativa, sistematica, periodica, senza soluzione di continuità le scuole private con i soldi di tutti i cittadini.² Senza poi considerare che le scuole private sono "private" anche nell'ideologia che professano (almeno rispetto all'ideologia borghese, liberale, consumista... che lo Stato professa "pubblicamente" o che privilegia o che tollera supinamente).

Questo significa, in sostanza, che un cittadino p.es. anticlericale, anarchico, socialista, ateo... si troverebbe a finanziare, con le proprie tasse, delle scuole che potrebbero anche essere, anzi saranno sicuramente, cattoliche, ebraiche, valdesi, musulmane... E qui non parlo dei cosiddetti "diplomifici" (due o tre anni in uno), che dovrebbero essere chiusi e basta.

Un'intesa coi sostenitori della scuola privata?

I sostenitori delle scuole private dicono che in questo momento un cittadino cattolico sta finanziando con le sue tasse una scuola che cattolica non è (quella statale). Bene, ma allora il problema è un altro.

Se vogliamo delle scuole confessionali, aboliamo quella statale e reimpostiamo completamente il sistema del finanziamento

² Sarei disposto ad ammettere questa cosa se lo Stato dividesse i cittadini secondo schemi ideologici: le tasse del cattolico finirebbero per finanziare le scuole cattoliche, quelle dell'ebreo finanzieranno solo le sue e così via, ma una cosa del genere lo Stato non è in grado di farla.

pubblico. Altrimenti le contraddizioni non si risolveranno mai. Si faranno sempre delle ingiustizie.

Abolire la scuola statale significa in sostanza che la sua gestione deve essere affidata ad altri enti. Questi enti non possono che essere *locali*, poiché l'unica alternativa possibile allo Stato è la "società civile".

Questi Enti locali (dai classici Regione - Provincia - Comune sino a cooperative, associazioni ecc.), per poter sussistere, devono far leva sulle tasse di tutti i cittadini locali (regionali o provinciali), che, se vogliamo, possiamo anche distinguere in maniera ideologica (le tasse dei cittadini cattolici alle scuole cattoliche ecc.), ma forse è meglio limitarsi a fare quanto segue.³

Tutti i cittadini locali devono pagare le tasse per sostenere le scuole che vogliono avere. Questo il principio-base. Ora vediamo come applicarlo.

Se p.es. una cooperativa di genitori e insegnanti ed eventualmente esperti vuole realizzare una scuola ad orientamento "galileiano" (cioè scientifica, tecnologica, sperimentale, ecc. sia nei metodi che nei contenuti), e dimostra di aver un certo numero di potenziali iscritti, ha diritto ad usufruire di finanziamenti tratti dal budget locale destinato alla scuola "pubblica", cioè non statale (perché intanto questa è stata abolita), né privata (perché quella "pubblica" viene finanziata con le tasse di tutti i cittadini).

Questi finanziamenti ovviamente verranno dati sulla base del numero previsto di iscritti. In pratica sarebbero i cittadini locali a decidere quali tipi di scuole finanziare sul loro territorio. Ci saranno i geovisti che vorranno le loro scuole, i valdesi le loro, gli ebrei pure, i cattolici, i marxisti (se ci sono ancora) ecc.

A questo punto sorge un problema: fatto il contenitore, quali contenuti? I programmi, gli obiettivi... devono infatti essere abbastanza equivalenti, poiché ci troviamo a vivere in uno stesso paese, che ha ancora dei confini nazionali, per quanto l'Europa sia alle porte e il villaggio globale pure; che ha ancora una lingua nazionale, per

³ Premetto che qui do per scontato che la Regione debba diventare un vero organo di governo e legislativo, al pari dei Cantoni svizzeri.

quanto le censure statali nei confronti dei dialetti siano stati un assassinio culturale bell'e buono, e via discorrendo.

Ebbene, qui bisognerà mettersi d'accordo: una larga parte dei programmi dovrà esser comune a tutte le scuole (laiche o religiose che siano); un'altra parte invece potrà essere specifica, diversa, settoriale, ideologica ecc.

Se non ci si metterà d'accordo, allora è meglio abolire il valore legale dei titoli di studio e lasciare che sia la società, il mondo del lavoro (nazionale ed europeo), a giudicare, a posteriori, quanto valga un determinato diploma. Sarà la società a fare gli esami sul diplomato...

Però se ci sono dei programmi comuni, dovranno anche esserci degli standard comuni di valutazione, degli esami finali di maturità fatti in maniera uniforme, almeno su un territorio abbastanza grande (diciamo regionale o interregionale, se le Regioni sono abbastanza omogenee. A livello nazionale si potrebbero decidere degli standard minimi, di livello elementare, cui tutti dovrebbero attenersi...).

Questo comunque significa decidere insieme delle prove di verifica, dei test, dei questionari... per misurare il livello di apprendimento, ecc.

Quali problemi potrebbero sorgere da questa impostazione generale del sistema scolastico "pubblico"? In certe scuole si potrebbero insegnare cose assurde, anacronistiche, antidemocratiche, ecc. Si può impedirlo? No. L'unica cosa che si può fare è quella di tenere democraticamente queste scuole in contatto fra loro, agevolando il più possibile il sereno e pacifico confronto reciproco (su temi culturali, sociali, religiosi ecc.).

Se le scuole vengono finanziate con le tasse dei cittadini locali, le Regioni più ricche avranno scuole migliori di quelle più povere. Si può fare qualcosa per limitare questo gap? Sì, attraverso intese, gemellaggi, convenzioni... tra scuole di Regioni diverse (magari rendendo obbligatorio la partnership per ogni scuola), ma anche attraverso lo stanziamento di una quota specifica, che serva a riequilibrare le situazioni difficili... Non lasciamo però che questi fondi

vengano gestiti dallo Stato, che ne sarebbe del tutto incapace. Creiamo degli organi interregionali.

È possibile rivedere la Costituzione?

A proposito dell'art. 34 della Costituzione, che così recita: "La scuola è aperta a tutti", è evidente che un principio del genere, che rappresenta l'essenza della democraticità della nostra politica scolastica, deve necessariamente escludere a priori che un privato possa istituire una propria scuola.

E, in tal senso, il comma successivo, quello che invece dà facoltà ai privati di fare scolasticamente ciò che vogliono, a condizione che non chiedano soldi allo Stato, non è che il frutto di un compromesso politico tra quelle forze costituenti ideologicamente contrapposte.

In effetti, guardando le cose dappresso, appare chiaro che se "la scuola è 'veramente' aperta a tutti", chiunque rifiuti questo principio e desidera istituire proprie scuole, può essere mosso solo dall'esigenza di profitto, che è l'esatto contrario del "fare scuola".

Certo, si obietterà che le scuole cattoliche non sono basate sul profitto, ma anzitutto su una ideologia particolare. Ma allora mi chiedo: perché si afferma che la scuola è aperta a tutti quando poi non è vero? cioè quando il cattolico, per non perdere la propria identità, si sente indotto a istituire proprie scuole? Se lo Stato avesse veramente edificato una scuola pluralista, dopo più di un secolo avremmo ancora qualcuno che pretende una scuola diversa?

Qui dunque qualcuno mente: o lo Stato, che dice una cosa e ne fa un'altra; o il cattolico, che dietro la scusa della religione pensa al business. Io penso che da un punto di vista rigorosamente (hegelianamente) etico, se la scuola statale fosse veramente aperta a tutti, si dovrebbe negare il diritto al privato di istituire proprie scuole, qualunque esse siano.

E, per converso, se il privato pretendesse un effettivo pluralismo culturale nella scuola statale, lo Stato dovrebbe assolutamente concederglielo (cioè se mia figlia vuole andare a scuola col chador, il preside non potrà impedirglielo).

Delle due quindi l'una: o lo Stato professa un'ideologia del tutto democratica e pluralistica, nel qual caso va vietata l'istituzione di scuole private (anche se autofinanziate), poiché necessariamente esse sarebbero "non-scuole"; oppure lo Stato professa una propria ideologia, esattamente come tanti altri privati, e allora non si capisce perché debba essere solo la scuola statale a ricevere finanziamenti pubblici.

Ora che non mi si venga a dire che qui vale il criterio della *maggioranza*, che in un contesto educativo (non politico) esso proprio non ha alcun senso (la scuola cioè sarebbe "aperta" solo per i molti, non per tutti).

Ora però voglio arrampicarmi sugli specchi e dare all'aggettivo "aperta" (riferito alla scuola) un'interpretazione traslata, che impegni non lo "Stato" bensì la "società". Dunque, secondo questa chiave di lettura sarebbe non solo la "frequenza" ma anche l'"istituzione" ad essere "aperta".

Cioè, quando all'art. 33 si dice che la "Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi", si dovrebbe intendere la formula in maniera meno impegnativa di quanto finora s'è fatto, ribaltandola così: "Il Parlamento legifera sulle norme generali per l'istituzione 'libera' delle scuole, le quali sono 'statali' solo nel senso che appartengono alla nazione, al territorio dello Stato italiano". Col che si escluderebbe la necessità di dover necessariamente dipendere in tutto e per tutto da un Ministero centralizzato.

Di conseguenza il comma sulla scuola non-statale andrebbe diversamente chiosato: "La legge, dopo aver fissato i diritti e gli obblighi nelle scuole non statali che chiedono la parità, se queste risultano adempienti (diciamo) dopo un quinquennio di attività, è disposta a riconoscerle come scuole 'statali' a tutti gli effetti e quindi le rende oggetto di finanziamenti pubblici".

Insomma, l'importante è affermare che ognuno ha il diritto-dovere di andare a scuola (almeno per un decennio), poi sta all'interessato scegliere quella che preferisce. Lo Stato garantisce che possa andarci anche chi non ha i mezzi.

Ciò significa che allo Stato non interessa affatto sapere quale ideologia si trasmette in questa o quella scuola. Al massimo potrà dire che i titoli, non potendo queste scuole essere controllate, non hanno alcun valore legale; oppure, al contrario, potrebbe acconsentire di riconoscere tale valore alle scuole che accettano di sottoporsi a dei controlli sull'applicazione effettiva di standard di qualità nazionali.

Naturalmente lo Stato finanzia le scuole in rapporto al numero degli studenti (ed eventualmente sulla base dei progetti didattico-culturali presentati).

Ora, l'unica cosa certa di questi discorsi è che gli articoli costituzionali vanno modificati, perché hanno fatto il loro tempo, e che senza una riforma contestuale della fisionomia dello Stato, una qualunque riforma della scuola rischia o di non servire a niente, o di fare soltanto gli interessi della scuola privata.

Due strade

Per una possibile sintesi

Sono due strade non antitetiche, ma possibili, che possono diventare equivalenti e che forse potrebbero anche essere complementari: tutto dipende da quanto è grande la volontà dei cittadini di vivere la democrazia.

Strada A

Posta la riforma federale dello Stato e una maggiore equità fiscale, si procede, a livello locale, a un censimento delle scuole di tendenza, già presenti, e di quelle che si vorrebbero realizzare.

Soggetti istitutori di tali scuole sono le cooperative di insegnanti, genitori ed esperti del settore scolastico.

Si preleva dalle tasse di tutti i cittadini una quota (decisa a livello locale) per finanziare le tante scuole di tendenza. Ovviamente ogni cittadino dichiarerà, all'atto della denuncia dei redditi, a quale tipo di scuola vuole sia destinata la propria quota.

Sul piano dei contenuti ogni scuola si regola come meglio crede. Ovviamente la possibilità di assegnare un valore legale ai titoli di studio è subordinata all'accettazione di standard comuni di qualità e di conoscenze del servizio formativo offerto.

L'assunzione del personale può essere vincolata all'appartenenza culturale.

È compito delle scuole trovare un'intesa sulla quota finanziaria da destinare al riequilibrio territoriale.

Strada B

Posta la riforma federale dello Stato e una maggiore equità fiscale, si procede, a livello locale, a realizzare una scuola pubblica, autonoma (nel senso che è dotata di personalità giuridica), culturalmente pluralista, finanziata con le tasse di tutti i cittadini.

Le tasse devono coprire tutte le spese di ogni singolo Istituto, inclusi gli stipendi del proprio personale.

I finanziamenti verranno dati in proporzione al numero degli iscritti di ogni singolo Istituto, nonché sulla base dei progetti che l'Istituto ha intenzione di realizzare.

Tale scuola garantirà che al suo interno venga considerata e rispettata ogni cultura, in modo particolare quelle in cui si riconoscono le esperienze locali.

Si attribuisce un valore legale al titolo di studio.

L'assunzione del personale è subordinata a parametri di qualità professionale, oggettivamente documentabili.

È fatto obbligo di accantonare una parte delle tasse scolastiche per riequilibrare disparità territoriali (intercomunali, interprovinciali e interregionali).

La fine della scuola statale

Ciò che non riesco più a condividere, nell'analisi dei sostenitori della scuola statale, è l'idea secondo cui "solo" in questa scuola può esistere un effettivo pluralismo culturale, "solo" la scuola privata è di tendenza.

Pur di opporsi al privato, in qualunque forma esso si presenti, si è disposti a difendere una delle cose più assurde che io conosca: la "neutralità dello Stato". Salvo poi dover ammettere che la scuola statale, in realtà, è sempre stata la scuola del "Ministero" o, peggio, del governo di turno in carica.

Io credo che questi statalisti ad oltranza siano incredibilmente ingenui quando rivendicano una scuola autonoma dal "Governo" ma non dallo "Stato". Oggettivamente parlando lo Stato si è sempre posto al servizio del governo in carica e non c'è governo che possa governare prescindendo da questo Stato, almeno finché qualcuno non riuscirà a farci uscire dal capitalismo.

Sicché mi risulta del tutto inspiegabile - a meno che non pensi alla miopia ideologica - il motivo per cui, dopo aver costatato che ogni riforma ministeriale in direzione dell'autonomia scolastica è sempre stata una finzione demagogica (vedi i D.D.), non si arrivi mai a ipotizzare un sistema scolastico effettivamente "pubblico", cioè gestito dalla "società", e non statale.

Non è incredibile che si vada ancora a cercare fra le stanze del Ministero l'ispirazione per poter realizzare un modello di scuola pluralista, multiculturale ecc., quando da più di un secolo il Ministero non ha mai dimostrato di possedere un carisma del genere?

Il bello è che oggi tutti i segnali più significativi, cioè fortemente motivati, finalizzati allo smantellamento progressivo della scuola statale, vengono proprio dalle stanze del Ministero, nonché da quelle dell'attuale governo (l'idea di un sistema scolastico integrato porta la data del luglio '94, quando si firmò il documento "Una nuova idea per la scuola". Tra i firmatari c'era anche Prodi).

Dunque che senso ha chiedere al governo e al Ministero di realizzare la cosiddetta "scuola di tutti e per tutti" quando i primi a non volerla sono proprio loro?

Questo però cosa significa: che dobbiamo rassegnarci al privatismo di tendenza, alla scuola di appartenenza? Io non credo. Sostenere, come fa il Ministero, che debbono essere rimossi gli ostacoli che impediscono di finanziare le scuole private, in quanto queste, oggi, non costituiscono più un'alternativa ideologica, mi pare un ragionamento un po' capzioso.

Piuttosto direi che, approfittando del fatto che finalmente anche il Ministero e il governo in carica hanno capito la crisi irreversibile del comparto scuola, dovremmo indurli non a favorire *tout-court* la scuola privata (il che non farebbe che peggiorare la crisi), quanto piuttosto a porre le condizioni perché si realizzi veramente la scuola della "società" e dei "cittadini".

In tal senso la destra ha sostanzialmente ragione quando chiede "il superamento del monopolio statale nella gestione dell'istruzione", ovvero "l'inizio di un reale pluralismo educativo". È giustissimo parlare di "scuola pubblica" in luogo di "scuola statale".

Sono anch'io convinto che sia "diritto inalienabile dei genitori di poter scegliere per i propri figli la scuola che desiderano, senza dover sostenere spese aggiuntive". Anzi, io darei questo diritto anche ai movimenti, alle associazioni, alle cooperative, alle leghe... che in Parlamento non sono rappresentate, e che credono in determinati valori e principi, che vorrebbero poter trasmettere alle generazioni più giovani, a partire direttamente dalla scuola.

Insomma il problema n. 1 da risolvere non è più quello di sapere se sia giusta o ingiusta la scuola privata (che anch'io rifiuto di chiamare, a priori, "libera"), né se essa debba o non debba essere finanziata, poiché mi sembra pacifico che una famiglia non possa pagare due volte, ma è quello di sapere "in che modo" essa debba essere finanziata, senza fare un torto alle altre scuole.

Alla Costituente si disse che la preminenza dello Stato sull'istruzione si fondava sul principio secondo cui la scuola deve essere un bene pubblico in quanto "scuola di tutti". Era dunque lo Stato, quale organo (ingenuamente) ritenuto "super partes", che si poneva come "garante" della democraticità dell'istruzione. La scuola "statale" pretendeva d'essere "pubblica" (proprio in quanto "statale", pagata peraltro con le tasse di tutti i cittadini) e, come tale, essa assicurava il rispetto del pluralismo culturale, religioso, ideologico ecc. - quel rispetto che, a conti fatti, venne garantito solo per "via negationis", cioè rinunciando a trattare o a discutere tutti quegli argomenti che avrebbero potuto suscitare inutili conflitti, aspre contese tra opposte fazioni.

Oggi invece (o per fortuna?) si fa il discorso inverso. Il governo ritiene che la società sia in grado di tutelarsi da sola e che, per tale ragione, abbia il diritto di gestire in proprio il sistema educativo-formativo (insieme, almeno per il momento, allo Stato). Lo Stato probabilmente ha capito che non ha più bisogno di esercitare un ruolo egemone autoritario all'interno di una società che in sostanza ha accettato la logica del mercato e della democrazia borghese. È forse per questo che si preferisce usare il termine di "Repubblica" in luogo di "Stato". Lo Stato si sente così forte da non temere più alcuna forma di concorrenza culturale. Siamo finalmente diventati, dopo la guerra fredda, il '68 e il crollo del muro di Berlino, tutti "uguali e normali".

Il processo di legittimazione è stato in tal senso reciproco: da un lato lo Stato si è adeguato in toto allo "spirito capitalistico" della società, abbandonando ogni velleità idealistica (romantico-risorgimentale, cattolico-liberale ecc.) con cui cercava (si pensi ai governi democristiani) di contenere eticamente le spinte privatistiche al profitto; dall'altro la società ha capito che taluni processi sociali capitalistici vanno considerati irreversibili, per cui essa ha molto meno bisogno d'essere "governata" da uno Stato "padre e padrone".

Lo Stato non ha più alcun valore da trasmettere ai cittadini (né laico, né, come ai tempi della Dc, religioso), per cui l'unico vero criterio per decidere se delegare o no alla società la gestione di un servizio sociale così oneroso, non può che essere quello del risparmio economico. Divenendo infatti simili alle statali, le scuole private costituiranno, in termini di spesa, un bel vantaggio per lo Stato, che eviterà di istituirne di nuove e che si troverà a dover pagare molti meno insegnanti (senza poi considerare che vari contributi sono e saranno devoluti a dette scuole da Regioni e U.E.).

A questo punto però mi pare del tutto consequenziale la richiesta di abolire il Ministero della P.I. e di decentrare a livello regionale la gestione dell'intero sistema scolastico. È vero che si ha intenzione di ridurre il numero degli uffici centrali del Ministero, trasformandoli in dipartimenti, ma i compiti di questi dipartimenti (indirizzo, programmazione, ricerca e sviluppo, controllo e valutazione) saranno davvero indispensabili al sistema scolastico nazionale? In

fondo, sino ad oggi, le scuole non sono forse andate avanti, nel bene e nel male, nonostante il Ministero?

Fa davvero così paura una scuola locale?

Al di là degli slogan con cui la Lega è solita lanciare le proprie iniziative, l'idea di mettere in piedi una scuola con caratteristiche "locali", cioè capace di valorizzare l'identità di un territorio, dovrebbe essere vista con un certo interesse. Questo senza nulla togliere alla necessità di un rapporto interconnesso tra "globale" e "locale", che tutte le istituzioni internazionali da tempo vanno caldeggiando.

Pertanto mi trova alquanto perplesso l'atteggiamento di chi aprioristicamente boccia il progetto sostenendo che "l'istruzione padana sarà molto impegnata a vendere miti, spacciare identità fasulle, lottare contro i mulini a vento di un'alterità vista sempre come pericolosa, nemica".

Non capisco perché si debba affibbiare alla Lega un atteggiamento che lo Stato ha coltivato da quando è nato: cioè vendere il mito che il centralismo sarebbe stato meglio del localismo e regionalismo, che il capitalismo sarebbe stato sicuramente meglio del feudalesimo, che la lingua italiana doveva assolutamente distruggere tutti i dialetti, che l'unica letteratura possibile era quella di Foscolo, Leopardi e Manzoni, che la storia dell'unificazione era solo quella di Mazzini, Cavour e Garibaldi, e così via, di mito in mito, incluso quello secondo cui l'impero voluto dai romani è stata la cosa più bella del mondo, che assolutamente merita lo studio di interi capitoli di storia, mentre le identità "locali" (?) di tutti i popoli sottomessi (sottomessi appunto perché "barbari" o "trogloditi") non vanno neppure prese in considerazione.

È forse un'assurdità sostenere "la qualità del rapporto tra autonomia scolastica e comunità locale"? L'Emilia Romagna, che non ha una giunta leghista, sta pensando la stessa cosa. Nel progetto di creazione di un sistema scolastico regionale sperimentale, l'obiettivo principale è quello di "creare un sistema formativo aderente ai sistemi locali".

Quando mai lo Stato s'è preoccupato di stabilire una "stretta connessione tra scuola e mondo del lavoro, predisponendo un modello formativo rispondente alle esigenze di professionalità a livello locale" (sono parole del protocollo d'intesa)?

Certo, esiste una differenza: l'E.R. vuole collaborare col Ministero, mentre la Lega si è limitata ad affermare che, oltre "alle materie del "normale" anno scolastico si prevede di inserire materie relative alle identità, quali lo studio della lingua, degli usi e delle tradizioni locali, la storia e la civiltà dei popoli della Padania, nonché arte, musica e sport, espressione della "padanità".

Ora non mi si venga a dire che il Ministero ha bisogno, a fronte di tale esplicita assicurazione, di stipulare un accordo particolare, in quanto sostanzialmente non si fida della Lega. Se i cittadini non nutrissero già da molto tempo una grande sfiducia nei confronti del Ministero, oggi non avremmo una Lega che deve ribadire il suo favore per "la parità scolastica e per il diritto delle famiglie a scegliere per i figli il tipo di scuola che meglio rispetta i propri principi morali e filosofici".

Alla Lega semmai fa difetto un altro aspetto, che è visibile in questo principio: "I docenti saranno scelti sulla base del loro curriculum e a parità di titoli saranno privilegiati quelli residenti". I meridionali al nord sono stati il frutto dello stesso centralismo statale. Quando la Lega capirà che bisogna convincere anche i meridionali a lottare per il federalismo, probabilmente saremo in grado di fare a meno e dello Stato e dei suoi Ministeri.

Il primato del territorio nella riforma della scuola

Deludente il programma politico della Moratti presentato il 18 luglio 2001. Allo statalismo della sinistra, che pur aveva cominciato a capire, in ambito scolastico, la necessità di regionalizzare le funzioni gestionali, si risponde coi discorsi veterocattolici circa il primato della famiglia.

La destra ancora non capisce che al centro della formazione non può esserci né lo Stato né le famiglie ma unicamente il territorio (specie quello locale), i cui interessi non sono né generici come quel-

li statali né limitati come quelli delle famiglie, entrambi, peraltro, spesso viziati da coperture ideologiche che rischiano di prevalere sugli interessi generali della società civile.

La vera protagonista della scuola deve diventare la *comunità locale*, che ha necessità concrete e specifiche e che è l'unica realtà in grado di togliere dall'isolamento scuole e università, studenti e famiglie e persino gli insegnanti.

La destra vede ancora la società civile come un organo dello Stato e non come l'unica sua possibile alternativa. Continua a volere uno Stato centralista che indirizzi e governi e che si limiti a trasferire alla società i compiti di gestione, che è esattamente quanto stava facendo il governo di centro-sinistra. Si prende atto della complessità e la si volge a proprio favore. La società non decide per sé e su di sé, ma attende che gli indirizzi di politica generale (curricoli e valutazione) e i finanziamenti per realizzarli le vengano concessi dall'alto.

La destra crede di fare affermazioni moderne affiancando ai termini di equità o solidarietà quelli di merito o eccellenza. Ma questo non può bastare a far uscire la scuola dal dilemma tra selezione e promozione ad oltranza. È limitativo sostenere che siccome la scuola in questi ultimi 30 anni è stata buonista, abbassando il livello culturale di tutti, oggi bisogna fare in modo di valorizzare capacità e meriti. Non è più questo il problema.

Non ha senso pretendere di garantire il passaggio dalla scuola statale alla scuola pubblica sulla base del primato dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, in virtù delle pari condizioni tra famiglie, in una parola introducendo il cosiddetto "buono-scuola" (che, peraltro, senza una contestuale riforma fiscale, si trasformerà in un'ennesima truffa per i ceti a reddito fisso, che saranno costretti a finanziare con le loro tasse anche scuole di non loro gradimento).

Oggi il problema dell'identità della scuola viene posto da realtà esterne alla scuola stessa: la comunità locale, i mass-media, Internet, la globalizzazione... Tutte realtà fortemente alternative ai contenuti formativi della scuola statale. Questo perché sono realtà che dispongono di patrimoni conoscitivi immensi o comunque di problematiche che la scuola neanche in maniera simulata è in grado di affrontare.

La comunità locale non è un concetto precapitalistico, non è l'anticamera del provincialismo, non è l'altra faccia dell'egoismo territoriale, ma è l'insieme di enti, associazioni, realtà produttive che permettono ai componenti della scuola di avere uno scopo per cui lavorare. I genitori degli studenti diventano importanti non in quanto "genitori", ma in quanto lavoratori o esperti di qualcosa o perché soci o associati in qualcos'altro. Il genitore di per sé è una pura e semplice astrazione nell'ambito della scuola, esattamente come lo studente, l'insegnante e la scuola stessa.

Tant'è che, poste queste condizioni, qualcuno si sta chiedendo se non sia il caso di chiudere la scuola e di cominciare a pensare seriamente alla formazione a distanza. Se il problema è solo quello di apprendere contenuti e abilità, sono sufficienti un pc, un modem e un periodo di tirocinio presso l'ente o azienda in cui s'andrà a lavorare. Materialmente può rimanere aperta la scuola di base (elementari e medie), con finalità di alfabetizzazione, socializzazione ed educazione ai valori civili.

La questione del buono scuola

Come noto, le forze di centrodestra sostengono l'idea che lo Stato debba riconoscere un buono scuola ad ogni studente, una sorta di titolo annuale, non negoziabile e non tassabile, utilizzabile presso una qualunque scuola privata. Il suo ammontare unitario dovrebbe essere fissato ogni anno sulla base del costo per alunno stabilito attraverso una media nazionale determinata statisticamente.

A tutt'oggi la spesa statale globale per ogni studente, inclusi i costi degli EE.LL. e ovviamente gli stipendi degli insegnanti (che costituiscono il 98% dell'intero bilancio del Ministero P.I.), si aggira sugli otto milioni annui.

Tale proposta, anche a prescindere dall'effettivo importo che si vorrebbe fosse riconosciuto alle famiglie (i pareri infatti sono discordi), ha come unico scopo, secondo me, quello di potenziare la scuola privata, che si vuol far passare, surrettiziamente, per "pubblica", ovvero quello di venire incontro alle esigenze di un ceto relativamente benestante che, volendo mandare i propri figli presso scuole

non statali, desidera spendere il meno possibile.

Infatti, il centrodestra, pur chiedendo formalmente il diritto a che i cittadini si paghino le scuole che desiderano, di fatto chiede soltanto di redistribuire gli stanziamenti complessivi che lo Stato destina all'istruzione pubblica. Questo perché la destra concepisce la famiglia (benestante), o meglio l'individuo singolo (affarista e naturalmente evasore fiscale) come se fosse in antitesi allo Stato "sprecone e inefficiente", il quale però, per tutte le altre famiglie si ritiene possa continuare ad esistere così com'è.

La conferma di questo atteggiamento è data proprio dal fatto che la destra non chiede tanto che la famiglia possa dedurre dalla denuncia dei redditi la quota-parte di spese sostenute per l'istruzione privata dei propri figli, quanto piuttosto che il bonus venga estrapolato dal costo medio dello studente, sostenuto dalla collettività nazionale.

Questo in sostanza significa due cose: 1) stornare fondi pubblici verso un fine privato; 2) conservare l'attuale situazione di evasione-elusione fiscale.

Non solo, ma la destra dà per scontato che, nonostante la redistribuzione, le famiglie che mandano i figli nelle scuole private, ben sapendo dei limiti finanziari del bonus, dovranno comunque integrare, di tasca propria, le rette dei singoli istituti.

Questo in sostanza significa altre due cose: 1) non avere alcun interesse a una riforma complessiva del sistema scolastico nazionale, salvaguardandone il suo carattere "pubblico" (che oggi, è vero, purtroppo, coincide con quello "statale"); 2) fare della scuola statale una scuola per famiglie di seconda categoria.

L'inganno in definitiva consiste in questo, che la destra, opponendosi a un'equa riforma fiscale, permetterà, se la proposta del bonus diverrà legge, che la scuola privata non solo continui a essere frequentata dalle famiglie più abbienti, in grado di integrare le rette, ma anche che ciò avvenga a spese della collettività che non si riconosce nei loro modelli culturali di vita.

Per tali ragioni, secondo me più che di "bonus" bisognerebbe parlare di "accantonamento", cioè di una quota delle tasse di tutti i cittadini, che restando in loco, dovrebbe servire a finanziare le scuo-

le che le famiglie desiderano.

Attualmente tutti i cittadini (si fa per dire) pagano in misura proporzionale al reddito le tasse allo Stato, il quale ne rimanda indietro una parte per finanziare le sue scuole. In via di principio scuole di Regioni avanzate e analoghe scuole di Regioni arretrate dovrebbero ricevere gli stessi fondi. Poi ovviamente le prime riescono a strappare qualcosina di più al loro territorio locale sulla base di progetti specifici...

Conclusione? Le scuole che potrebbero fare molto, perché vivono in un contesto sociale avanzato, riescono a fare ben poco, mentre le altre non riescono a migliorare granché. Infatti in 130 anni di scuola statale, l'analfabetismo al sud è ancora elevato, il valore dei titoli di studio è piuttosto basso, ecc.

Se il cittadino locale sapesse, prima ancora di pagare le tasse, che le scuole del suo territorio saranno tanto più efficienti quanto più egli contribuirà a sostenerle finanziariamente (ovviamente non basta solo questo), forse pagherebbe le tasse più volentieri.

Oggi invece l'evasione è fortissima, perché il cittadino ha la netta impressione che le sue tasse vadano a finire in un pozzo senza fondo, in mano a gente incapace di gestirle.

Se lo Stato ci facesse sapere "prima", in dettaglio, dove vanno a finire i nostri soldi e ci desse la possibilità di controllare come vengono spesi, noi tutti pagheremmo le tasse con meno intenzioni di evaderle (anzi, forse in caso di necessità saremmo disposti a pagare anche più del dovuto, senza per questo sentirci indotti ad aumentare il costo dei beni o dei servizi che produciamo).

Ora, siccome lo Stato ha avuto tempo sufficiente per sanare certi squilibri territoriali e, per mancanza di volontà politica, non è riuscito a fare granché, bisogna cominciare a difendersi, altrimenti nel vortice ci finiamo tutti...

Che cos'è dunque l'accantonamento? L'accantonamento, secondo me, dovrebbe essere deciso nel momento stesso in cui tutti i cittadini pagano le tasse allo Stato: una quota-parte di esse dovrebbe essere tolta dalle tasse e riposta in casse locali (Provveditorato agli studi o meglio Distretto), per finanziare le scuole locali (del Comune o della Provincia). La quota dovrebbe coprire tutte le spese dell'istru-

zione, inclusi gli stipendi degli insegnanti.

Naturalmente a livello locale una scuola autonoma può anche essere divisa per categorie confessionali (religiose o ideologiche). Non importa. L'importante è che la redistribuzione della quota avvenga in proporzione al numero degli iscritti di ogni singolo Istituto, facendo bene attenzione a che i soldi di una famiglia credente in una determinata religione, non finiscano col finanziare scuole di diversa confessione. Non ha infatti senso che le tasse di un cittadino cattolico, il quale vuole per suo figlio una scuola specifica, di tendenza, vadano a finanziare la scuola di un cittadino geovista o avventista, che vuole una scuola analoga. Se non facciamo un censimento locale per sapere quanti cattolici, geovisti, avventisti... vogliono una scuola confessionale, come potremo ripartire i fondi senza compiere ingiustizie?

I cittadini che non hanno figli da mandare a scuola dovranno comunque pagare le relative tasse, perché la scuola è un *bene sociale* di tutta la collettività, di cui non si può fare a meno. Se la scuola sforna degli studenti con ottime capacità democratiche, ne trarrà vantaggio l'intera società.

Semmai il problema è: questi cittadini devono pretendere che le loro tasse vadano a finanziare le scuole che preferiscono, oppure la distribuzione delle risorse deve avvenire a prescindere da una esplicita dichiarazione di indirizzamento?

Nel primo caso può anche accadere che certe scuole non possano essere finanziate per mancanza di risorse sufficienti; nel secondo caso può accadere che certe scuole si reggano in piedi anche quando la loro richiesta, da parte dell'utenza, è minima. Si tratta di scegliere.

L'importante è permettere ai cittadini di associarsi per poter finanziare con le loro tasse le loro scuole. In questa maniera si potrebbe rispondere affermativamente alla seguente domanda (cosa che invece con la proposta del buono scuola non si riesce a fare): "È possibile che una qualunque famiglia, con un qualunque reddito, possa scegliere per il proprio figlio una scuola conforme ai suoi principi di vita?"

Se chi sostiene la teoria del "bonus" non è in grado di garan-

tire questa opportunità, e se l'idea di una scuola locale appare improponibile, allora è meglio continuare a puntare sulla scuola statale, cercando di venire incontro alla cultura, alla religione, ai valori che caratterizzano determinati gruppi sociali (che con l'immigrazione, peraltro, aumentano sempre più).

Per una scuola pubblica, autonoma e locale

I sostenitori delle scuole private ritengono che l'idea di realizzare una nuova scuola pubblica "culturalmente pluralistica" rischi di trasformarsi in una forma d'imposizione di un altro modello culturale. In altre parole, se anche a tutti dessimo la possibilità di esprimersi per quello che si è (non come fino adesso è accaduto nella scuola statale, la quale in nome del "neutralismo" ha impedito a tutti di esprimersi, meno ovviamente alla cultura borghese), essi continuerebbero a pretendere il diritto di istituire una scuola di tendenza, l'unica ch'essi considerano di "valore".

Ora, come tutti sanno, sul piano dei principi generali si è sempre detto, nell'ambito della scuola statale che il confronto tra culture ed esperienze diverse è un *valore della società*, che arricchisce tutti, poiché ogni cultura ha i suoi pregi e i suoi difetti, e la scuola pubblica può essere un'occasione buona per esercitare questo diritto-dovere al dialogo, al riconoscimento reciproco, alla valorizzazione della diversità...

E tuttavia, proprio la mancata realizzazione di questi principi sta portando sempre più a credere che l'unica vera alternativa alle ipocrisie della scuola statale, sia la sua fine, cioè la diffusione di una politica scolastica privatistica.

Un argomento in particolare gioca a favore di questi antistatalisti: l'assurdità di poter stabilire la "verità delle cose" secondo un criterio sociologico di "maggioranza", sia essa socioculturale (la diffusione di laicismo, secolarismo ecc.), sia essa politico-istituzionale (i governi in carica, i Ministeri della P.I. che vogliono gestire in proprio tutta la politica scolastica).

La situazione è seria e sembra essere giunta a un punto di svolta, per cui delle decisioni s'impongono. In sostanza il momento

di transizione ci mette di fronte a una strada che si biforca: di fronte alla netta evidenza dell'incapacità dello Stato di creare una scuola veramente "pubblica", cioè espressiva delle culture maggioritarie e minoritarie, ci si chiede se non esista la possibilità di sottrargli definitivamente la gestione della politica scolastica, affidandola o a singoli privati, di tendenza, indipendenti tra loro, oppure alle emergenti istanze locali, che riflettono interessi collettivi, riconoscendosi in una gestione della "cosa pubblica" in nome degli Enti Locali Territoriali (Comune, Provincia e Regione).

Questa seconda soluzione non ha ancora un chiaro volto, poiché in Italia hanno convissuto per un secolo solo due tipi di scuole: quella centralista dello Stato e quella privatista del mondo cattolico (cui s'è poi aggiunta quella che passa sotto il nome di "diplomificio"). Non si riesce ancora bene a capire in che modo a livello locale possano essere i cittadini a decidere quali culture vadano valorizzate, perché espressive di un patrimonio acquisito o in via di acquisizione... Lo Stato italiano non ha mai avuto sensibilità per le autonomie locali.

In mezzo a questa situazione tutta intesa al nostro dibattito politico-culturale si è posto, in questi ultimi anni, un fenomeno del tutto nuovo: l'Italia, da paese emigratorio è diventata paese immigratorio, destinato, come altri paesi, a trasformarsi in una nazione pluriconfessionale, interetnica, multiculturale... Sempre più si rende necessario chiedere a queste diverse culture e religioni d'imparare a conoscersi, a rispettarsi e persino ad apprezzarsi a vicenda, già a partire dalla scuola, cioè abituando le generazioni a farlo il più presto possibile, onde agevolare l'integrazione o almeno la pacifica convivenza.

E con sempre più insistenza ci si chiede: la scuola statale è attrezzata culturalmente ad affrontare un problema così complesso e gravoso? O forse è meglio fare in modo che ogni cultura, singolarmente presa, venga dotata di tutti i mezzi necessari (quindi anche scolastici) perché possa salvaguardare la propria identità? Là dove sarà forte la presenza islamica o buddista, cosa faremo: continueremo a dire che nella scuola statale bisogna essere tutti uguali e normali, ideologicamente neutrali, oppure permetteremo a ogni singola

etnia, tribù, clan... di attrezzarsi sul piano della trasmissione dei valori? Esiste una terza via?

Chiunque sa che la scuola statale italiana è stata voluta perché, avendo le forze risorgimentali vincenti puntato tutto sul centralismo politico-governativo, non si poteva fare diversamente. Tale scuola ha funzionato finché la società è rimasta relativamente semplice nella sua conduzione e finché la cultura è rimasta prevalentemente unitaria. Oggi questi due presupposti non esistono più: la società è diventata incredibilmente complessa e l'interculturalità è diventata la nota dominante.

Una domanda a questo punto s'impone in maniera evidente e non possiamo eluderne la risposta: se ogni cultura o religione o etnia si facesse la propria scuola, saprebbero poi convivere pacificamente e in maniera fruttuosa in società? Avrebbero i mezzi sufficienti per offrire un servizio di qualità? O non si rischierebbe forse di creare un pluralismo ghettizzato come negli Usa?

Come noto, i sostenitori della scuola privata sono su questo punto favorevoli al cosiddetto "buono scolastico". Personalmente su questo "bonus" nutro due riserve fondamentali:

- mi pare un controsenso che si debba finanziare con le tasse di un cittadino non cattolico le scuole cattoliche; o con quelle di un cittadino cattolico le scuole ebraiche, ecc.: qui o si fa una cosa simile all'8 per mille, nel senso che uno dichiara in quali scuole debba finire una certa parte delle sue tasse, oppure si creeranno incongruenze a iosa;

- mi pare pericoloso sostenere il principio del "bonus" senza una preventiva riforma fiscale. In Italia c'è un sistema che fa pagare le tasse solo a quelli col reddito fisso e non è certo tra questi che dobbiamo andare a cercare, in questo momento, gli utenti più sicuri delle scuole private. Ora, non riesco a capire perché a costoro dovrebbe essere tolta una quota dalle tasse per pagare un "bonus" a famiglie che non ne avrebbero alcun bisogno, poiché già tranquillamente evadono o eludono il fisco.

Questi dubbi sull'equità del "bonus" mi portano a pensare che una scuola veramente pubblica debba continuare a essere pagata con le tasse di tutti i cittadini, i quali dovrebbero poter controllare

come vengono spese, e mi pare che questo sia possibile farlo solo a livello locale... Cioè una qualunque riforma fiscale non può più prescindere da una riconfigurazione della forma generale dello Stato.

Come ben sappiamo, le forze che sostengono le scuole private temono, e non senza ragione, che gli EE.LL., nell'ambito del futuro Stato federalista, si possano trasformare in uno "Stato locale centralista", avente facoltà di gestire tutta l'educazione delle giovani generazioni.

Questo rischio esiste, ma è difficile trovare un "rimedio magico" per evitarlo. Gli EE.LL., poiché sono più vicini alle attenzioni della gente, possono garantire meglio il rispetto di tutte le culture locali, ma questo solo a condizione che la gente comune si faccia sentire, cioè si organizzi e partecipi alla vita democratica.

La democrazia non può essere una cosa che "si concede" o che può essere più facilmente garantita da certe istituzioni che non da altre: essa in realtà è una conquista da parte di tutti e di ognuno in particolare, è un obiettivo che va continuamente rivendicato... Non è forse la scuola pubblica il luogo più idoneo per apprendere la cultura, le modalità di realizzazione della democrazia?

È vero, ci sono molti reati per cui un'istituzione scolastica pubblica può esser perseguita, se gli insegnamenti impartiti sono contrari alla convivenza civile (istigazione a delinquere, plagio, circonvenzione di incapace, truffa). Ma è anche vero che in una qualunque scuola si può incorrere in reati del genere. Non esistono scuole che, solo perché di una cultura piuttosto che di un'altra, ne vadano immuni. Le idee sono una cosa, ma gli uomini purtroppo sono un'altra...

Io credo che ci siano due tipi di educazione: 1. quella che valorizza la propria identità; 2. quella che valorizza l'identità altrui.

A volte scopriamo veramente chi siamo solo mettendoci in rapporto con la diversità... I buddisti hanno un rispetto della natura che noi occidentali ce lo sogniamo; l'architettura islamica ci è infinitamente superiore per grazia e bellezza; le culture africane hanno un senso del ritmo, della musica e della danza che noi non possiamo fare altro che copiare; e così via, all'infinito...

Ciò che dobbiamo evitare, sul piano culturale, è il concetto di "neutralità" - su questo le forze di tendenza hanno senza dubbio ragione -, ma non possiamo farlo "separandoci". Se lo faremo, proprio la "neutralità" diventerà inevitabile, non ovviamente nelle scuole, ma nella società, dove di fronte al "diverso" si avrà un atteggiamento sì di tolleranza ma non di curiosità, di conoscenza, né, tanto meno, di valorizzazione.

L'amicizia e la comunicazione nascono là dove l'altro è riconosciuto come un bene per me attraverso una convivenza paziente e libera, non imposta. Ma come faremo a esercitare con sicurezza e tranquillità questa modalità se per tanto tempo (quello scolastico) ci saremo esercitati solo idealmente e non praticamente al rispetto e alla valorizzazione dell'altro? Riconoscere l'altro come "un bene" è la cosa migliore del mondo, ma in una scuola privata chi mai sarà l'altro se non la copia di se stessi?

Siamo davvero sicuri che non si possa valorizzare l'altra cultura se prima non si è convinti della propria? A me pare che i tempi ci portino a credere che non esiste più un "prima" e un "dopo": esiste solo l'essere umano che ha bisogno di essere se stesso e, a tale scopo, tutte le culture possono servirgli, perché tutte hanno degli aspetti positivi che meritano di essere valorizzati.

Il cosiddetto "primato" della famiglia, rivendicato dalle forze cattoliche, potrei al massimo accettarlo fino alle scuole Elementari, dove il rapporto tra maestri e genitori è "organico" al funzionamento stesso della scuola.

Il ruolo di educatore, come genitore, nei confronti dei figli si riduce man mano ch'essi crescono. È un processo del tutto naturale: i figli non sono una "proprietà" dei genitori, almeno non più di quanto lo siano rispetto alla società. Essi devono essere educati a diventare cittadini responsabili e non a restare "figli" tutta la vita o a trasformarsi in un clone dei propri genitori.

La famiglia non può contrapporsi alla società, poiché essa stessa ne fa parte, né può accollarsi in maniera esclusiva l'educazione dei propri figli, poiché non ne avrebbe le forze, i mezzi. Le famiglie devono vivere in una società che va sicuramente cambiata, per-

ché su molte cose essa non è a misura d'uomo, ma devono farlo insieme, come cittadini, poiché i problemi sono terribilmente comuni.

La scuola statale (soprattutto dal dopoguerra ad oggi) è stata il frutto di un grande compromesso tra la cultura borghese e quella cattolica: un compromesso indubbiamente rovinoso per la cultura cattolica, ma che la cultura cattolica, attraverso la DC ha pur gestito per mezzo secolo... (Quasi tutti i ministri della P.I. sono stati democristiani).

Oggi ci troviamo a che fare con una sinistra che vuole gestire il trionfo della cultura borghese su quella cattolica: questo deve rassicurarci o insospettirci? Pensare che la cultura cattolica, da sola, possa sconfiggere la cultura borghese trionfante, mi pare pura utopia, specie se si pretende di farlo isolandosi. Come potremo sconfiggere una cultura elitaria come quella borghese, che però pretende d'affermarsi in maniera pubblica, se ci limitiamo a offrire come alternativa una cultura privata, affermata in sede separata?

Noi dobbiamo creare una nuova cultura *democratica* che sia effettivamente pubblica, sociale, collettiva, capace di rispettare e valorizzare tutte le identità. Questo obiettivo o lo si realizza insieme o non lo si realizza affatto..

L'autonomia scolastica in Svizzera

Intervista a Francesco Paolo Forti

Vuoi presentarti?

Vivo (con la mia famiglia) vicino a Lugano dal febbraio del 1989. Ho due figli, uno frequenta le Elementari, che in Ticino sono di competenza del Comune, e l'altro le Medie, che sono di competenza del Cantone. Ho cominciato a interessarmi al problema del Federalismo appena sono giunto in Ticino, quando cioè ho capito come a pochi chilometri da Milano vi fosse un'organizzazione dello Stato totalmente diversa e a misura di uomo. Nella scuola sono il coordinatore del Comitato di genitori del mio Comune, un organo scolastico definito dalla legge, affine ai Decreti Delegati italiani.

Il Cantone è un insieme di Comuni e corrisponde quindi, su per giù, alla nostra Provincia?

In realtà il Cantone è uno Stato a tutti gli effetti (legislativo, esecutivo, giudiziario, polizia ecc.), come il Laender tedesco e lo Stato americano. Solo che l'estensione degli Stati svizzeri è molto piccola e questo gioca molto a favore della qualità della vita. Il Canton Ticino ha circa 300.000 abitanti, ma altri ne hanno molto meno. La dizione esatta comunque è "Repubblica e Cantone del Ticino". Ha una sua Costituzione. Nella Costituzione svizzera i Cantoni sono sovrani, cioè "Stati" a tutti gli effetti giuridici formali. La Provincia italiana invece è un organo amministrativo.

Dunque alcune scuole sono di competenza comunale e altre cantonale.

Sì, le scuole dove vanno i miei figli sono ottime entrambe, con buoni insegnanti, tante strutture, palestre, aule specializzate, televisione, e tante cose, come ad esempio i libri gratis. Tutti. Da noi

non esiste il Ministero della Pubblica Istruzione e la responsabilità è solo locale.

Mi fai un esempio con cui dimostrare l'importanza della responsabilità locale?

Per tutte le attività delle Elementari, il dialogo è tra genitori/insegnanti/Comune. Una triangolazione che in pochi giorni risolve i problemi (se c'è la volontà e la possibilità, come in tutte le cose). E poi "psicologicamente" è la "mia scuola", non una cosa di uno Stato distante ed assente (salvo le elezioni). Per le Medie vedo che la cosa non è molto diversa. Moltissime cose sono decise nella scuola stessa. Esistono organi giuridici dei ragazzi, dei genitori e degli insegnanti e vi è ampia libertà di gestione. Il budget è però cantonale (ma, visto che il Cantone è piccolo, ciò non comporta problemi; è uno Stato veramente vicino al cittadino).

Spiegami bene come funziona questo budget.

In Svizzera le sovranità federali sono tre: Comune, Cantone, Federazione. Ogni sovranità politica (occhio quindi che anche il Comune è un organo politico, non solo amministrativo) esige le sue imposte a copertura integrale delle sue spese. Questo significa che i vari Cantoni e Comuni, avendo spese diverse a seconda delle decisioni politiche prese con i cittadini, avranno anche imposte diverse. Questa è la base del cosiddetto Federalismo competitivo. E a Comuni e Cantoni non sono assegnate imposte minori ma le principali; l'equivalente di Irpef e Irpeg. Esistono dei fondi di compensazione (orizzontali e verticali) per bilanciare gli squilibri territoriali, ma le differenze geo-economiche in Svizzera sono, proprio grazie alla competizione, insignificanti. Il principio-base è quello delle "finanze separate". L'86% delle imposte dirette va ai Comuni ed ai Cantoni. Ci va direttamente, non va a Berna e poi torna indietro (in tal senso la proposta federalista di D'Onofrio, fatta alla Bicamerale, resta sempre, a mio modo di vedere, "centralista"). L'autonomia finanziaria locale è completa (96%). Solo il 4% arriva da Berna al mio Cantone e solo il 4% va dal Cantone al mio Comune. In pratica siamo autosufficienti per le competenze cantonali, mentre la Federazione è auto-

sufficiente per le sue competenze (esercito, esteri ecc.). Questo principio è molto importante, perché l'autonomia finanziaria completa è la base della responsabilizzazione delle comunità locali.

Qual è la percentuale di questo fondo perequativo? Come è stata decisa?

700 anni di federalismo hanno reso molto vicine le potenzialità economiche dei Cantoni svizzeri. I differenziali economici tra i Cantoni sono molto bassi (e lo stesso si può dire della Germania pre-riunificazione e degli Usa). Per questo motivo la perequazione è bassa, quasi inesistente. Il metodo di calcolo è stato deciso congiuntamente tra i Cantoni e la Federazione. La percentuale deriva dall'applicazione del metodo.

La responsabilità è sempre stata locale (fino al livello comunale), oppure all'inizio era federale, poi cantonale... Insomma è dipeso dalle lotte dai cittadini averla anche a livello comunale?

No, assolutamente. Anzi in certi Cantoni l'autonomia comunale è ancora più alta. Il principio di sussidiarietà non è uno scherzo. Questo principio pone al centro, alla base, il livello più vicino al cittadino, all'individuo. Ciò che non è possibile fare nelle città, lo si può fare consorziandosi. Ciò che non è possibile nei consorzi lo si fa nello Stato federato, anche in questo caso con politiche cooperative tra Comuni (da soli o in consorzio) e Stato. Poi anche gli Stati federati (Cantoni, Laender) possono "consorzarsi" su temi specifici o affidare una competenza alla federazione. Quindi sono state le strutture federali ad essere costruite gradualmente.

Dei Comuni che si governano da soli! Da noi se qualcuno facesse una proposta del genere, come minimo gli darebbero del vtero-feudale...

Azzeccato! Saprai ovviamente che sia Carlo Cattaneo che Don Sturzo passarono un bel periodo in Svizzera e ne tornarono convinti federalisti. Ebbene, furono tacciati di campanilismo e di provincialismo...

Ora spiegami come funziona questo federalismo in riferimento al sistema scolastico.

Il 25% dei soldi del Comune viene speso per l'istruzione delle scuole materne ed elementari, e se qualcosa non funziona vado dal sindaco del mio paese (5.000 abitanti) e posso chiarire subito con lui quali sono i termini del problema e come risolverlo. Non ci sono scuse del tipo: "Roma non ci manda i soldi". La spesa pro-capite per ogni bambino alle elementari è di circa 11 milioni di lire, più di quanto si investa per uno studente universitario in Italia. Il 20% delle spese cantonali viene speso per l'educazione (Medie inferiori, Superiori, Scuole tecniche, Università). La spesa pro-capite per un ragazzo alle Medie inferiori è di circa 17 milioni e mezzo. Tieni presente che l'insieme della spesa comunale e cantonale rappresenta tra il 70% ed il 75% di tutta la spesa pubblica svizzera. E, come se non bastasse, anche la Federazione sussidia l'istruzione professionale e la ricerca di base, con importi che sono pari al 8% del budget federale. Posso sicuramente affermare che qui l'istruzione non è la cenerentola del bilancio e i risultati si vedono.

Con delle percentuali così alte, pagate anche delle rette d'iscrizione per le scuole?

No, tutto è gratuito. Esiste una sola eccezione: per le scuole comunali. Se un genitore ci tiene particolarmente a mandare il proprio figlio in una scuola di un altro Comune, visto che paga le imposte nel suo, ma crea costi in un altro, dovrà pagare un contributo all'altro Comune. Il federalismo ha questi aspetti negativi, ma in mezzo a così tanti vantaggi non ci si fa caso.

E i docenti da chi vengono pagati?

I docenti delle Elementari e delle Materne dal Comune e gli altri dal Cantone.

Qual è lo stipendio-medio di un insegnante che lavora da 20 anni nelle scuole elementari, medie e superiori?

Elementari: circa 6.000 Franchi per 13 mensilità. [un franco svizzero equivale a circa L. 1190]. Medie: circa 8.000 Franchi per 13

mensilità. Si tratta di valori medi. Esiste infatti una carriera parzialmente automatica e scatti legati alle capacità e a un sistema di qualificazione del personale. Devi però calcolare che il PIL pro capite è doppio rispetto all'Italia e che la Svizzera è un paese caro. Buona qualità della vita ma a caro prezzo (d'altra parte anche gli affitti a Milano non sono uno scherzo).

Su una cifra così elevata a quanto ammontano le ritenute?

Tra tasse e contributi per una polizza sanitaria per ogni componente della famiglia, l'ammontare va, anche a seconda delle deduzioni e del numero di figli, da un 29% a un 32%. Il resto è tutto tuo. E con uno stipendio come quello si vive bene, non da nababbi, ma si ha una buona qualità della vita.

Prima hai sottolineato una certa differenza di stipendio tra un maestro elementare e un docente delle medie: questo forse dipende dal fatto che ai maestri non viene richiesto il diploma di laurea?

No, qui esiste ancora il diploma magistrale per le insegnanti elementari. Ma se volessimo cambiare non dovremmo certo chiedere il permesso di Berna.

Di regola, come viene assunto un insegnante? Ci sono concorsi, abilitazioni, graduatorie?

I docenti delle Materne e delle Elementari vengono assunti dal Comune, in base a un contratto comunale e alle regole comunali. Per le altre scuole, l'assunzione è cantonale.

Come viene controllato il suo rendimento? Può anche essere licenziato?

Normalmente esiste un sistema di qualifica legato ad obiettivi, decisi congiuntamente all'inizio dell'anno. Qualsiasi pubblico dipendente può essere licenziato, in base a quanto stabilito nel contratto di lavoro.

Non essendoci alcuna forma di centralismo, esistono degli standard di qualità del servizio scolastico validi a livello nazionale,

cioè dei parametri nazionali che misurino l'apprendimento dei ragazzi?

No, i programmi scolastici sono cantonali. L'unica ingerenza della Federazione c'è stata per mettere d'accordo i Cantoni sull'inizio dell'attività scolastica. La Federazione inoltre promuove la ricerca scientifica e la formazione professionale. Tutte cose scritte nella Costituzione e quindi approvate dal popolo.

Esiste un valore legale dei titoli di studio?

Ovviamente.

Il diploma ha valore solo nel Cantone?

I diplomi sono riconosciuti in tutta la Svizzera con lo stesso meccanismo con cui quelli italiani lo sono in Europa. In fondo sia la Svizzera che l'Europa sono confederazioni.

Non avete standard minimi di apprendimento a livello di Federazione?

No, però vi sono degli obblighi sull'apprendimento delle lingue nazionali: almeno due sono obbligatorie e una è facoltativa.

Come fate a decidere quali competenze devono acquisire gli studenti?

Lo decidono i Dipartimenti Educazione dei Cantoni (ne abbiamo 26) con i loro insegnanti. Invece di fare un programma unico e di calarlo dall'alto adeguandolo alla programmazione scolastica, si segue il procedimento inverso. Poi c'è sempre l'autonomia didattica dell'insegnante. Ci sono inoltre alcune ore settimanali libere per le attività che ogni Istituto promuove.

Fate differenza tra scuole Pubbliche, Statali e Private?

Esistono scuole pubbliche e private.

Te la sentiresti di dire che la vostra scuola è "pubblica" senza essere "statale"?

No! La nostra scuola è pubblica e statale (cantonale o comunale), pagata con le tasse di tutti i cittadini, persone fisiche e giuridiche. Come potrebbe essere pubblica senza essere gestita dalla collettività?

Le famiglie che vogliono mandare i loro figli in una scuola privata, pagano anche le tasse per finanziare le scuole pubbliche?

Certo, ma ci sono proposte in senso contrario. Per ora non se ne fa nulla. E comunque secondo me la fiscalità generale è un obbligo di tutti, indipendentemente dalla destinazione dei fondi. Sarebbe come dire che chi non ha la macchina non dovrebbe pagare quella parte di imposte legate alla costruzione e manutenzione di strade ed autostrade (e non sono poche). Oppure che chi non si ammala mai non dovrebbe contribuire alle spese generali della salute. O che chi non ha figli non dovrebbe contribuire al costo dell'educazione della società. I vantaggi di un buon sistema educativo ricadono su tutto il paese. Se facessimo eccezioni avremmo, per assurdo, che uno che non ha figli paga le imposte che comprendono il comparto educazionale, mentre uno che ha figli e li manda alla scuola privata no.

Perché molte famiglie si rivolgono alle scuole private?

Questo lo ignoro. Le scuole pubbliche sono efficienti, ma quelle private forse lo sono di più e la motivazione ideologica o religiosa è sempre presente. Non ho comunque dati su quanti siano i giovani che frequentano la scuola privata. Un motivo molto valido per farlo è proprio dovuto all'insegnamento delle lingue nazionali. Qui in Ticino vivono circa 50.000 italiani e molti di loro sono arrivati con i figli già grandi. Questi avrebbero molte difficoltà a inserirsi in una scuola che alle Elementari insegna il francese e alle Medie il tedesco. Alcune scuole private consentono ai ragazzi italiani di continuare a seguire il programma che seguivano in Italia.

Cosa pensi della situazione scolastica italiana e della riforma in atto?

La base di una seria riforma della scuola secondo me deve essere federalista. Quando ne parlai con Luigi Berlinguer mi rispose

che lo stato di abbandono della scuola è tale che occorre subito una riforma urgente (e non sento di dargli torto). Non si può aspettare che in Italia si faccia il federalismo con altrettanta celerità. Mi pare comunque d'aver capito che i principi della attuale riforma siano nella direzione dell'autonomia. Questo forse è il massimo, in attesa della riforma generale dello Stato.

Al momento dell'intervista Francesco Paolo Forti risiedeva a Breganzona nel Canton Ticino.

Modello minimo di scuola pubblica superiore

Premessa generale

Una qualunque riforma della scuola non può prescindere da una riforma più complessiva della società in cui essa vive. In particolare non si ritiene possibile alcuna vera riforma complessiva del sistema scolastico se non si promuove un effettivo decentramento dei poteri istituzionali, in direzione dell'autogoverno degli Enti locali territoriali (Comune, Provincia e Regione).

La scuola Superiore dovrà essere "pubblica", "locale" e "autonoma". *Pubblica*, perché pagata con le tasse di tutti i cittadini locali; *locale*, perché dovrà realizzare un raccordo organico e sinergico con le istanze del territorio; *autonoma*, perché dotata di personalità giuridica e della responsabilità didattica e organizzativa.

Questa scuola vuole essere *culturalmente pluralista*, cioè disposta ad accogliere tutte le esperienze locali i cui valori siano compatibili con la Costituzione della Repubblica Italiana.

1. Divisione dei cicli

L'attuale divisione dei cicli: 3mesi-3anni (Nido), 3-6anni (Materna), 6-11 anni (Elementari), 11-14 anni (Medie), 14-19 anni (Superiori) non necessita di alcun cambiamento sostanziale. Ciò che vanno cambiati infatti sono i contenuti del sapere, i metodi didattici per l'apprendimento e le finalità degli studi.

In particolare va evitato il rischio di ripetere gli stessi argomenti, con le stesse sequenze, nei diversi ordini e gradi di scuole.

La frequenza scolastica è obbligatoria sino al Biennio delle Superiori, ma in prospettiva dovrà esserlo sino al 18° anno di età.

2. I contenuti del sapere

Per quanto riguarda i contenuti del sapere scientifico e culturale da insegnare nella scuola Superiore, bisogna parlare di Competenze Fondamentali Trasversali (CFT).

Le CFT vanno insegnate in ogni Istituto pubblico, in forma graduale, commisurate all'età e all'indirizzo di studi scelto.

Il Biennio delle Superiori va impostato permettendo allo studente di poter scegliere, fra un'ampia area di discipline, quali approfondire nel Triennio professionalizzante. Il Biennio quindi deve prevedere molte materie facoltative.

Nel Triennio professionalizzante le CFT dovranno essere commisurate all'Indirizzo scelto. Dopo il Triennio si possono prevedere, gestiti dalla scuola, dei corsi a pagamento su argomenti specifici, richiesti dai diplomati (potranno ovviamente esserci contributi da parte della Regione e della Provincia).

3. I metodi didattici

No al sapere nozionistico ed enciclopedico; sì al sapere basato sulla ricerca e lo studio delle fonti, sull'impegno individuale e di gruppo, sull'impostazione metodologica dei problemi, sulla formulazione ragionata degli interrogativi, sulla discussione aperta, sullo scambio delle informazioni, sull'analisi di tutte le possibili ipotesi risolutive formulate per determinati problemi.

Nell'attività didattica si devono favorire due metodi: quello *induttivo* (partire da esempi concreti per poi desumere regole generali) e quello *intuitivo* (far elaborare allo studente delle soluzioni partendo da una corretta impostazione del problema).

A scuola ci deve essere *selezione*, nel senso che i percorsi individuali devono poter essere differenziati sulla base delle capacità. In tal senso il docente ha l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività dello studente, in ordine al conseguimento di determinati obiettivi didattico-formativi.

Se un esame non viene superato, deve esserci la possibilità di ripeterlo senza perdere l'anno di scuola.

Vanno comunque sostenuti in maniera particolare gli studenti capaci e privi di mezzi.

Le aule appartengono ai docenti, che possono personalizzarle come meglio credono.

Il docente è tenuto a indicare allo studente gli strumenti che intende utilizzare e far utilizzare per lo svolgimento del suo programma. È abolita l'obbligatorietà di adottare un libro di testo tra quelli offerti ogni anno dalle case editrici.

Ogni Istituto deve essere lasciato libero di approntare e strutturare i corsi di formazione educativa come meglio crede.

4. Le finalità degli studi

Occorre distinguere nettamente il Biennio dal Triennio.

Nel Biennio la didattica deve avere una valenza fortemente psico-pedagogica: occorre cioè dedicare particolare attenzione alle dinamiche evolutive della personalità adolescenziale.

Nel Triennio invece la didattica avere una valenza più professionalizzante e culturale.

Per le classi terminali si deve prevedere l'Orientamento per le classi successive (se del Biennio), per gli studi post-secondari e per le possibilità di impiego lavorativo.

5. Autonomia organizzativa

L'autonomia organizzativa, nell'ambito del singolo Istituto, si esplica liberamente, anche mediante il superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione e della unitarietà del gruppo-classe, fermi restando: il monte-ore di attività didattica annuale stabilito a livello regionale per ciascun curriculum e per ciascuna disciplina; la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali; il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi. È possibile, da parte del singolo docente, organizzare un corso di studi su base quadrimestrale o trimestrale, fatto salvo il monte-ore annuale previsto per ogni disciplina.

Qualunque forma di recupero formativo da parte degli studenti che presentano lacune va fatta nelle ore pomeridiane.

6. Esami finali e validità dei titoli

Ogni Istituto deve poter rilasciare dei titoli di studio legalmente riconosciuti.

L'esame di licenza di maturità o di Stato, per le Superiori, viene fatto sulla base di criteri di valutazione omogenei su base regionale.

All'esame finale partecipa una Commissione composta per 2/3 da docenti interni e per 1/3 da docenti esterni all'Istituto; il presidente della Commissione è sempre esterno all'Istituto.

La validità legale ha valore solo in maniera formale, nel senso che chi bandisce concorsi pubblici o privati, pur essendo tenuto a fare riferimento ai titoli di studio, ha poi piena facoltà di verificarne l'attendibilità.

7. Condizioni fondamentali per l'insegnamento

Per poter essere abilitati a insegnare come docenti occorre aver conseguito un diploma di laurea e aver superato sia l'anno di tirocinio post-universitario che l'anno di prova nell'Istituto ove si è fatta domanda di assunzione.

Chi possiede solo un diploma di Media Superiore, non può fregiarsi del titolo di "docente", ma solo di quello di "assistente" o di "tecnico".

È facoltà del singolo Istituto considerare il proprio personale docente anche come "risorsa particolare", in grado di insegnare discipline o abilità che esulano dal diploma di laurea conseguito.

Il part-time è vietato, così come qualunque doppia professione che si svolga nel corso del calendario scolastico. La scuola è a tempo pieno. Riduzioni d'orario sono possibili per insegnanti in maternità o comunque in casi molto particolari.

È facoltà degli organi direttivi di un Istituto servirsi della competenza specifica di esperti esterni, anche non laureati, per un tempo determinato, sulla base di progetti specifici.

8. L'attività tirocinante del neolaureato

Durante l'anno di tirocinio il neo-laureato dev'essere affiancato da uno o più docenti; deve osservare le lezioni di quest'ultimi, in più classi, e dovrà anche dimostrare di saper fare un'attività didattica minima; lo stipendio sarà simbolico (rimborso spese).

Non è obbligatorio il tirocinio per avere il diploma di laurea; è obbligatorio per poter insegnare. Chi chiede l'anno di tirocinio nei tempi non previsti non ha diritto ad alcun rimborso spese.

Ogni Istituto è tenuto ad avere un numero di tirocinanti in proporzione al numero degli studenti.

9. Forme di assunzione del personale docente

Per poter essere assunti occorrono tre cose:

- essere inseriti in una graduatoria provinciale, in cui sarà fissato il numero minimo di docenti necessari all'attività didattica; in tale graduatoria sono sottoposti a punteggio i titoli, i servizi, il tirocinio, l'anno di prova e le pubblicazioni culturali, scientifiche e didattiche;

- presentare il proprio curriculum ai Capi d'Istituto (che attingeranno liberamente da tale graduatoria);

- superare il periodo annuale di prova nell'Istituto in cui s'è fatta domanda.

10. L'anno di prova

Durante l'anno di prova l'attività didattica del neo-laureato verrà costantemente verificata da parte del Comitato di valutazione del servizio dell'Istituto.

Per superare l'anno di prova occorre avere una valutazione non inferiore a "buono" in una scala che comprende i seguenti parametri: Insufficiente, Sufficiente, Discreto, Buono, Ottimo. Se non viene superato il livello "buono", il candidato può ritentare il tirocinio dopo due anni, oppure l'anno successivo in un altro Istituto. Se

viene superato l'anno di prova, esso ha valore a livello regionale per Istituti di pari grado.

Se l'anno di prova non viene superato per la seconda volta nel medesimo Istituto, non può più essere sostenuto in quell'Istituto.

11. Competenze e doveri del docente

Ogni docente deve dimostrare di possedere delle competenze psico-pedagogiche e deve conoscere le principali modalità didattiche di svolgimento della propria disciplina.

L'aggiornamento è obbligatorio su cose strettamente attinenti alla disciplina insegnata.

Se un docente svolge il ruolo di "figura di sistema" o di "tutor", non può essere esentato dall'obbligo (ancorché minimo) di svolgere un'azione didattica nei confronti degli studenti.

12. Provvedimenti disciplinari a carico di docenti e studenti

Qualunque sanzione a carico degli studenti deve avere una valenza pratica e rieducativa; se a carico dei docenti deve tradursi in una misura economica (ancorché simbolica), oltre che disciplinare.

In caso di disimpegno reiterato, è previsto il licenziamento.

13. Forme di assunzione dei dirigenti scolastici

Il preside dell'Istituto viene eletto fra i docenti del Collegio docenti con una maggioranza dei 2/3 degli aventi diritto al voto, per un periodo triennale. La riconferma della carica resta sempre a discrezione del Collegio.

Il coordinatore amministrativo deve essere un laureato in Economia o Giurisprudenza, e deve possedere una buona conoscenza della Ragioneria.

14. Strutturazione degli organi collegiali

Il Collegio docenti viene convocato all'inizio dell'anno scolastico per adempiere a cinque fondamentali compiti:

1. definire la tipologia delle Commissioni di lavoro e il piano di tutti i progetti extracurricolari;

2. stabilire i responsabili delle Commissioni di lavoro e di tutti i progetti extracurricolari, che dovranno poi partecipare alle sedute del Collegio Tecnico;

3. eleggere il Preside e i suoi collaboratori fra i docenti dell'Istituto (uno tra i collaboratori verrà nominato dal Preside come docente vicario e sarà esonerato dal servizio didattico curricolare);

4. eleggere il Comitato di valutazione del servizio dei docenti;

5. eleggere il Comitato paritetico (per la rappresentanza docente; la presidenza dell'Istituto è d'ufficio; gli studenti vengono eletti dal Comitato dei rappresentanti di classe; un genitore viene incaricato da quelli eletti nel Consiglio di Istituto) che valuta l'applicazione dei due regolamenti fondamentali dell'Istituto: la Carta dei servizi scolastici e lo Statuto studentesco.

Il Collegio Tecnico ha potere deliberante su tutto quanto non concerne gli aspetti amministrativi della scuola, il cui solo organo competente è invece il Consiglio di Istituto.

Al Collegio Tecnico partecipano il preside, i suoi collaboratori, i coordinatori dei Consigli di classe, i responsabili delle Commissioni di Istituto e di tutti i progetti extracurricolari approvati dal Collegio Docenti e dal Consiglio di Istituto, gli eletti del Consiglio di Istituto (di questi ultimi i rappresentanti degli studenti e dei genitori e di eventuali esperti esterni non hanno diritto di voto ma solo di parola).

Il Consiglio di Istituto è responsabile di tutte le attrezzature dell'Istituto.

Il Comune è proprietario di tutti gli edifici scolastici sino alle Elementari (I° ciclo); la Provincia è proprietaria di tutti gli edifici scolastici sino alle Superiori (II° ciclo).

Il Comitato di valutazione del servizio dei docenti è composto da almeno due docenti eletti dal Collegio docenti, dal preside e da un ispettore provinciale, entrambi d'ufficio, nonché da almeno un

tutor, esperto nella didattica della disciplina del docente in prova, segnalato dall'ispettore. Contro la decisione finale emessa dal Comitato è ammesso ricorso all'ufficio regionale.

A fine anno scolastico si riunisce il Collegio Docenti per discutere sulla realizzazione di tutte le attività dell'Istituto.

15. Spese dell'Istituto

Sono a carico del bilancio dell'Istituto gli stipendi del personale docente e non docente.

Tutte le spese di manutenzione dell'Istituto (luce, acqua, riscaldamento, telefono, immondizia) sono a carico del bilancio dell'Istituto.

Completamente gratuiti sono l'accesso o la fruizione dei seguenti mezzi mediatici: radio, televisione (anche satellitare), reti telematiche (se via etere).

Qualunque legge relativa a copyright e diritti d'autore è abolita, se il mezzo o lo strumento o il prodotto che si usa ha scopi didattici e permane fisicamente all'interno dell'edificio scolastico.

È abolita la partita IVA e qualunque forma di tassazione a carico della scuola.

Per tutto il personale scolastico l'accesso a musei e beni monumentali, pubblici e privati, è gratuito o comunque soggetto a tariffe simboliche.

16. Rapporti della scuola col mondo universitario

Ogni docente, dopo cinque anni di insegnamento, ha diritto di chiedere un anno di distacco dall'insegnamento per un'attività di ricerca e/o sperimentazione presso un centro di studi universitari o accademici.

17. Rapporti della scuola col territorio locale

Nessuna scuola può essere edificata in un territorio locale senza che gli organi comunali o provinciali abbiano interpellato la cittadinanza.

È indispensabile un organismo che sappia monitorare le esigenze territoriali a livello comunale e provinciale.

La scuola deve mettersi a disposizione di chiunque abbia un progetto didattico, formativo o culturale da realizzare. Cioè a scuola possono insegnare non solo i docenti laureati, sulla base di un contratto sindacale, ma anche tutti coloro che vogliono trasmettere le loro specifiche competenze alle giovani generazioni, previa approvazione del Collegio Tecnico.

Nell'ambito del territorio lo studente deve potersi avvalere di un Osservatorio costantemente aggiornato sull'offerta formativa di tutti gli Istituti e sulle possibilità di lavoro esistenti a vari livelli territoriali (comunale, provinciale, regionale, nazionale, europeo).

La biblioteca scolastica deve essere tenuta aperta alla cittadinanza. Per la fruizione del materiale disponibile, occorre pagare una quota d'iscrizione.

Stessa cosa vale per l'accesso ai laboratori informatici, linguistici, tecnico-scientifici e alle attrezzature ginniche, per i quali occorre pagare una forma di affitto o una quota per le spese di manutenzione.

La scuola deve contribuire alla raccolta differenziata dei rifiuti che essa stessa produce.

18. Forme di finanziamento della scuola

Le risorse ordinarie provengono da una quota tolta alle imposte versate allo Stato da tutti i cittadini residenti in una Provincia e aventi un lavoro.

Il fondo erariale locale per la scuola pubblica viene ripartito sulla base del numero degli studenti di ogni Istituto e sulla base dei progetti presentati.

Gli insegnanti delle scuole fino alle Elementari sono pagati dal Comune sede della scuola; quelli delle Medie e delle Superiori vengono pagati dalla Provincia.

Le famiglie degli studenti hanno un potere di controllo sull'uso dei loro finanziamenti.

Le scuole sono libere di accettare, senza vincoli, forme di donazione, di lasciti e di finanziamenti straordinari da parte di enti o aziende pubbliche e/o private.

Un'altra quota delle tasse locali è riservata a soddisfare le esigenze perequative del territorio nazionale. La scuola che riceve i finanziamenti deve presentare un rendiconto finale sull'utilizzo degli stessi.

Ogni Istituto ha facoltà di chiedere alle famiglie dei propri studenti un contributo specifico (non superiore a una quota decisa dallo stesso Consiglio di Istituto) per attività particolari e documentabili, nel corso dell'anno scolastico.

19. Calendario scolastico

Il calendario annuale va dal 1 settembre al 31 luglio. I giorni vengono suddivisi in:

200 giorni di lezione effettivi,

x giorni di aggiornamento per i docenti,

x giorni di scuola-lavoro per gli studenti,

x giorni di gemellaggio all'estero,

x giorni per attività di recupero per studenti con "debiti formativi",

x ore per programmazione attività curricolare da parte dei docenti,

x ore per attività inerenti a Progetto Giovani, Scuola aperta, cineforum, teatro, giornale di istituto... (il numero delle ore e dei giorni inerente alle attività non riguardanti le lezioni effettive, viene deciso dai singoli Istituti).

Tutto il personale della scuola, ad eccezione degli studenti, è tenuto a registrare il proprio tempo di lavoro con un apposito cartellino marcatempo o badge elettronico.

20. Fase dell'iscrizione dello studente

Al momento dell'iscrizione, l'Istituto deve presentare allo studente e alla sua famiglia i seguenti documenti: Carta dei Servizi, Statuto Studentesco, Piani di lavoro di tutte le discipline (programmazione e criteri di valutazione).

La fase dell'accoglienza per gli studenti delle prime classi è obbligatoria.

21. Fase della valutazione

È necessario che all'interno di ogni Istituto il Collegio Tecnico formuli degli standard omogenei di valutazione del rendimento scolastico degli allievi, e che tali standard siano conformi a quelli decisi a livello provinciale e regionale.

È necessario che agli studenti venga data possibilità, tramite test anonimi, di esprimersi sul grado di partecipazione dei loro insegnanti all'attività didattica.

22. Stipendio dei docenti

Lo stipendio dei docenti è suddiviso in due parti:

- ordinario, per l'attività regolare, curricolare, didattica, ivi inclusi i consigli di classe, la programmazione, gli incontri per area disciplinare e le udienze coi genitori degli studenti;

- straordinario, per le attività suppletive (progetti extracurricolari, commissioni di Istituto...), ivi inclusi i Collegi Tecnici, i Consigli di Istituto e gli incontri della Giunta Esecutiva del Consiglio di Istituto e quelli del Comitato di Valutazione del servizio dei Docenti.

Lo stipendio ordinario, di base, per le attività regolari, non può essere inferiore a quello medio europeo.

23. Organi e funzioni dell'amministrazione scolastica periferica

Il MIUR va progressivamente abolito. Gli unici organi esistenti a livello regionale saranno:

- l'Ufficio scolastico regionale, con sede nel capoluogo regionale,
- l'Ufficio scolastico provinciale, con sede nel capoluogo provinciale.

Competenze dell'Ufficio provinciale:

- determinazione dei contingenti del personale docente e non docente;
- compilazione di graduatorie del personale suddetto;
- posto che a tali graduatorie gli Istituti possono attingere liberamente, l'Ufficio provinciale ha comunque il dovere di vigilare a che non risulti scoperto alcun Istituto nel momento in cui inizia l'a.s. (è ammesso ricorso contro eventuali inadempienze presso l'Ufficio regionale);
- formulazione di parametri di qualità dell'insegnamento e verifica della loro effettiva applicazione;
- verifica della legittimità dei Regolamenti di ogni Istituto;
- organizzazione della formazione, dell'aggiornamento e della riconversione del personale docente (gestione quindi di rapporti col mondo universitario);
- riequilibrio scolastico intercomunale;
- disbrigo di pratiche amministrative relative al trattamento di quiescenza;
- poteri deliberanti in merito a sanzioni amministrative e/o disciplinari a carico del personale docente e non docente (è ammesso ricorso all'Ufficio regionale).

Competenze dell'Ufficio regionale:

- verifica la congruità a livello regionale dei parametri di qualità dell'insegnamento, espressi a livello provinciale;
- riequilibrio scolastico interprovinciale e interregionale;
- ricerca di intese e convenzioni tra scuole a livello nazionale ed europeo;
- formazione, aggiornamento e riconversione del personale docente (rapporti col mondo universitario);

- disbrigo di tutte le pratiche relative alla mobilità regionale e interregionale del personale docente e non docente;
- rapporti coi paesi europei per l'insegnamento all'estero, per gli stages esteri degli studenti ecc.;
- indica i criteri per la distribuzione a livello regionale dell'offerta formativa;
- cura, attraverso uno specifico osservatorio, la formazione professionale post-diploma (orientamento);
- verifica i requisiti minimi per l'attribuzione dell'autonomia agli Istituti.

Le stelle dell'Orsa Maggiore

Uno dei dibattiti più interessanti tenuto dai docenti della mailing list *Eurolink*, è stato quello che ha ruotato attorno alla seguente domanda (emersa dal confronto, non meno assiduo, sul progetto berlingueriano di riforma generale della scuola): "Quali dovrebbero essere le Competenze Fondamentali Trasversali che andrebbero acquisite in ogni indirizzo di studi, perché ritenute decisive alla formazione culturale dello studente, rispetto alle esigenze dei nostri tempi?".

Al dibattito è seguita una sintesi finale sottoscritta da quattro docenti, poi inviata al Ministro della P.I. e al prof Roberto Maragliano, coordinatore della Commissione tecnico-scientifico, che aveva lo scopo di elaborare un documento sulle conoscenze fondamentali della prossima scuola "riformata". Qui ovviamente non si vuole ripercorrere tutto il filo dei discorsi fatti in lista, ma riprendere solo alcuni aspetti-chiave.

D) Perché abbiamo deciso di parlare di *Competenze Fondamentali Trasversali*?

Il concetto di "Competenze", magico anticorpo di molti docenti, ha divorato quasi subito i tradizionali virus chiamati "Materie". "Competenza", in effetti, è un concetto più largo, più esteso, più aperto, più inter- e multidisciplinare di "materia", che è un concetto che invece presuppone la divisione specialistica, asettica, dei saperi. Divisione che può essere tollerata in riferimento a un indirizzo specifico di studi, orientato verso la professionalizzazione, ma che non può essere tollerata quando è in gioco la formazione generale (socio-educativa) dello studente.

Gli altri due termini, messi accanto a "Competenza", non erano casuali. "Fondamentali" e "Trasversali" stavano appunto a significare che uno studente non può diplomarsi senza conoscere determinati "basic" (come li chiama il Ministro), cioè quelle conoscen-

ze che, in un certo senso, dovrebbero essere indipendenti dal diploma conseguito. La scuola deve formare anzitutto l'uomo e il cittadino e solo secondariamente il lavoratore. Se il futuro lavoratore non avrà consapevolezza dei meccanismi, delle leggi che regolano la società in cui vive, se non sarà in grado di possedere il significato complessivo, globale delle operazioni che compie, sarà soltanto una *res parlante*, facilmente sostituibile da robot che non s'ammalano, che non protestano, che non pensano più di quanto non venga chiesto loro.

II) Un altro aspetto che qui debbo sottolineare, perché emerso in maniera piuttosto netta dal confronto dei docenti in lista, è l'elenco dei campi in cui s'è deciso di includere le CFT. I campi sono sette, come le stelle dell'Orsa Maggiore:

1. **Salute.** "Mens sana in corpore sano", dicevano i latini. "Educazione alla salute", dicono oggi tutti i "Progetti Giovani", e per "salute" s'intende quella globale dell'essere umano: psico-fisica, mentale, socio-ambientale. Il vero "bene-essere" sta nell'equilibrio di interno ed esterno, nell'armonia delle parti, nella naturalezza dei rapporti...

2. **Linguaggio.** "In principio era il logos", recita il prologo di Giovanni. "Le lingue le creano i poveri - dice la Scuola di Barbiana - e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro". Dunque, piena padronanza della lingua in generale e della lingua italiana in particolare, dalle sue radici latine, dialettali... sino agli influssi stranieri, antichi e moderni. Studiata in tutti i suoi modi d'esprimersi.

3. **Comunicazione.** "Qual è il tuo nome?" - chiese il ciclope a Ulisse. "Il mio nome è Nessuno" - gli rispose, e lo ingannò. "Tutto ciò che crediamo - diceva Ambrogio di Milano - lo crediamo o attraverso la vista o attraverso l'udito". Ebbene, in una società mass- e multimediale, telematica e cibernetica come la nostra - dove le cose accadono nel momento stesso in cui qualcuno le dice - non avere padronanza critica delle leggi che governano la comunicazione, significa essere come canne al vento.

4. **Ambiente.** Con un bellissimo errore matematico, il filosofo francese Edgar Morin disse che "l'uomo è 100% natura e 100% cultura". Il mondo non è una macchina, ma un organismo vivente, complesso, delicato, interconnesso, interdipendente, assolutamente integrato. "Il battito d'ali d'una farfalla in Amazzonia potrebbe causare un'imprevista tempesta in Florida". La scuola non può non saperlo.

5. **Legalità.** "Liberté, égalité e fraternité" non erano e non sono parole vuote. "Non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te", non è una massima obsoleta. Però occorre che a scuola si apprenda come mettere in pratica le "belle parole", per potersi educare a diventare veri uomini e veri cittadini.

6. **Economia.** "Al giorno d'oggi, a confronto della critica dei tradizionali rapporti di proprietà, lo stesso ateismo è *culpa levis*" - scriveva Marx ne *Il Capitale*. Forse per questo lo studio dell'economia è sempre stato visto con sospetto nelle scuole italiane? Eppure oggi viviamo in un'epoca dominata dalle leggi del profitto: è possibile che uno studente non sappia neanche leggere un conto corrente bancario?

7. **Attualità.** "Né il futuro, né il passato esistono - diceva Agostino d'Ipbona. Noi misuriamo il tempo nell'attimo in cui passa e lo misuriamo percependolo". Dunque, della triade Passato-Presente-Futuro, la scuola deve privilegiare il Presente, perché è nel Presente ch'essa vive e deve far vivere. Senza cancellare la memoria del passato, senza negare al futuro una speranza.

III. Dopo aver letto questa breve presentazione della suddetta sintesi, qualcuno forse si domanderà: "Se su tante cose eravate d'accordo, perché il documento finale è stato firmato solo da quattro docenti?". Risposte possibili:

- perché su altre cose le divergenze erano nette. Purtroppo i docenti sono i primi a pagare le conseguenze dell'impostazione gentiliana del sapere scolastico. D'altra parte (a meno che uno non abbia fatto studi propri, da autodidatta, riferendosi a tradizioni culturali non idealistiche) non esistono docenti che si siano formati al di fuori

dell'impostazione gentiliana, che è quella ufficiale della cultura italiana, benché oggi irreversibilmente in crisi. Occorre dunque lavorare con chi c'è;

- perché prendere delle decisioni comuni tra il corpo insegnante, abituato a muoversi in maniera individualistica, e soprattutto prenderle con una certa urgenza, a causa dell'imminente riordino dei cicli, non è cosa semplice, meno che mai quando ci si trova a navigare in Internet e s'incontra una Mailing List pensando di doversi limitare a un semplice scambio di opinioni.

Tuttavia, molti docenti della lista hanno capito che possono costituirsi come associazione, fare lavori didattici comuni e prendere decisioni collegiali. Un piccolo passo compiuto in rete è un grande passo per tutto il mondo della scuola.

La sintesi inviata a Maragliano

"Sul piano formativo quali dovrebbero essere le Competenze Fondamentali Trasversali che uno studente deve possedere, qualunque sia l'indirizzo di studi scelto, perché ritenute indispensabili alla formazione culturale generale dell'uomo e del cittadino?" Questa la domanda a cui in tanti hanno risposto. La sintesi delle risposte, firmata da quattro docenti (Enrico Galavotti, Davide Suraci, Giovanni Tozzi e Dario Cillo) è stata inviata al prof. Maragliano della commissione dei 44 "saggi".

Educazione a:

1. **Salute**, in senso psico-fisico (corpo-mente), con nozioni elementari di medicina, educazione sessuale, teoria e pratica di una sana alimentazione, ginnastica, possibilità di apprendere l'uso di uno strumento musicale, acquisizione di senso del ritmo, del ballo, del canto, della musica...;

2. **Linguaggio**, in riferimento a lingua italiana (saper parlare, scrivere, riassumere, comporre testi di varia natura...), nozioni elementari di latino e greco per la comprensione del significato dei termini maggiormente in uso (etimologia); valorizzazione del dialet-

to locale, parlato e scritto; inglese; logica formale e simbolica (introduzione generale alla matematica e all'informatica); linguaggi segnici e iconici (semiologia, cenni a linguaggi per sordomuti, segnaletica stradale, alfabeto morse, ideogrammi...);

3. **Comunicazione**, ovvero comprensione e uso dei mass-media: teatro, cinema, tv, radio, giornali, arte (pittura, scultura, mosaico, murales, ecc.), architettura, informatica (office), internet, ma anche acquisizione di dinamiche di gruppo (test attitudinali, sociogramma, psico- e socio-linguistica, psico-pedagogia...);

4. **Ambiente**, partendo da ecologia ed energetica, con nozioni di fisica, chimica, biologia, biotecnologia, geografia, storia della scienza e della tecnica...;

5. **Legalità**, partendo dagli aspetti giuridici dell'istituto (carta dei servizi, regolamenti di istituto, statuto studentesco...), passare attraverso i regolamenti degli Enti Locali Territoriali, il TAR, il Difensore Civico ecc., soffermarsi su Costituzione, Parlamento, leggi elettorali, partiti politici e sindacati ecc. e concludere con Europa, organizzazioni mondiali, Costituzioni di paesi stranieri ecc.;

6. **Economia**, garantendo, con lo studio dell'economia politica, di finanze, di statistica, di matematica attuariale..., una comprensione dei meccanismi che reggono istituti come le banche, le assicurazioni, la borsa valori ecc. Far comprendere anche il senso del risparmio, dell'investimento, del marketing... educare ai consumi...;

7. **Attualità**, affrontando tutto il Novecento, nonché argomenti di natura sociale, culturale e politica, etica, religiosa ed esistenziale, con riferimento alle scienze umanistiche...

Ogni argomento va trattato con una preliminare impostazione storica di base (contestualizzare l'oggetto trattato con coordinate spazio-temporali).

Ogni docente deve curare aspetti didattici fondamentali come: acquisizione di un efficace metodo di studio, tecniche di lavoro di gruppo, modalità di confronto democratico nelle discussioni in classe...

Ogni docente, a fine anno scolastico (o a fine corso di lezioni), deve poter dimostrare, con una piccola realizzazione, in sé conclusa, prodotta coi suoi allievi, la validità del percorso formativo

scelto. Su questa realizzazione deve poterci essere un confronto con discussione...

Ogni docente (o gruppo di docenti) deve poter avere una propria aula, trasformandola in un laboratorio di ricerca e sperimentazione, deve poterla dotare di tutta la strumentazione necessaria alla realizzazione di determinati obiettivi didattici, formativi e culturali.

I libri di testi vanno riscritti sulla base di esigenze inter- e multidisciplinari, devono essere problematici, aperti (anche in senso culturale, cioè aperti a esperienze e valori di diverse tradizioni), non esaustivi; devono favorire la ricerca, senza porsi come strumento principale, se non unico, del lavoro didattico in classe.

Gli insegnanti devono poter essere valorizzati sulla base delle loro risorse culturali, professionali, cioè sulla base di competenze che possono andare anche al di là delle abilitazioni e dei concorsi sostenuti e delle lauree conseguite; competente maturate in itinere, sulla base di interessi personali e specifici.

A tutti gli studenti va garantita in Istituto un'accoglienza guidata al momento dell'ingresso; un'assistenza psico-pedagogica per i loro problemi personali; un tutoraggio al momento di cambiare corsi o indirizzi di studio; la possibilità di poter colmare lacune e ritardi nella loro preparazione scolastica; un'informazione la più possibile completa su tutte le decisioni di loro pertinenza, prese negli organi collegiali; un'ampia documentazione in materia di orientamento; la possibilità di un uso pomeridiano della scuola; un aiuto finanziario in caso di difficoltà per l'acquisto del materiale didattico.

Ogni studente prossimo alla maggioranza dovrà svolgere a scuola un corso di educazione stradale valido per l'esame di teoria della patente.

L'obbligatorietà dell'adozione dei libri di testo

di Antonio Limoncello, Enrico Galavotti, Davide Suraci⁴

Premessa

L'adozione dei libri di testo è sempre stata, nell'ambito della normativa ministeriale, oggetto di varie controversie.

Il legislatore non si è mai espresso in maniera univoca a favore della obbligatorietà dell'adozione di questo unico strumento didattico. Ad es. l'art. 5 della L. n. 517/1977, sulla base dell'art. 2 del DPR n. 419/1974, afferma che "per le classi di scuola Elementare autorizzate dal Collegio dei docenti, qualora siano previste forme alternative all'uso del libro di testo, è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del Consiglio di circolo di altro materiale librario secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione". Ciò in sostanza significa che il singolo insegnante, sentito il parere del Consiglio di classe, nell'ambito della propria sperimentazione e senza impegni di spesa per l'amministrazione scolastica, può decidere di non adottare il libro di testo. Solo per le scuole medie (inferiori e superiori) non è stata abrogata la CM n.15/76 che illustra, tra l'altro, un parere del MPI: anche laddove sono in atto sperimentazioni non si può fare a meno di adottare il libro di testo. L'ultima C.M. (3 gennaio 1995) conferma le consuete disposizioni.

I limiti dei libri di testo

- Il libro di testo contribuisce alla formazione dell'idea che ci sia un luogo esaustivo del sapere, infatti la maggior parte del "volume" dei libri di testo è costituita da "informazioni" che hanno la pretesa di porsi, agli occhi dello studente, come "unica fonte di cono-

⁴ Il documento è il risultato di una lunga discussione nella ML "lascuola".

scenza". In realtà le fonti, da anni, sono molteplici e nel futuro sono destinate ad aumentare di numero e a intensificare la loro pervasività. La sostituzione del testo con un processo di ricerca dinamica delle informazioni da elaborare, delle procedure e dei linguaggi da applicare, risponde meglio alla moderna necessità "dell'apprendere ad apprendere", come si evince anche nei documenti di riforma dei cicli scolastici, i quali lasciano inoltre intendere che i programmi ministeriali della prossima "scuola dell'autonomia" non saranno più basati sui "contenuti", ma si limiteranno a individuare gli obiettivi e gli standard minimi di apprendimento.

- I libri di testo svolgerebbero un ruolo importante se rappresentassero il mezzo per diffondere i risultati della ricerca pedagogico - didattica sui nuclei forti della disciplina e dell'azione didattica più congrua. Ma non è così, intanto perché in Italia si fa poca ricerca del genere e poi perché non c'è rapporto tra quest'ultima e le case editrici.

- Sono inoltre da evitare le inutili "gonfiature" e le continue "nuove edizioni" che non aggiungono veri miglioramenti ai testi, ma che hanno il solo scopo di permettere alle case editrici nuovi edizioni per nuovi profitti.

- I comitati scientifici delle case editrici, non avendo un rapporto diretto, costante col docente che adotta i loro libri di testo, non sono in grado di valutare l'effettiva implementazione didattica dei contenuti offerti.

- Il criterio di selezione dei contenuti non si basa su una visione organica coerente col curriculum della disciplina, bensì sull'idea di inserire un po' di tutto per accontentare il maggior numero di insegnanti. Il materiale proposto risponde più a criteri di marketing che alle necessità pedagogico - didattiche, con l'aggravante dello scaricare sullo studente i costi aggiuntivi dell'ipertrofico risultato finale.

- Negli ultimi anni i libri di testo si sono riempiti di didattica: è infatti cresciuta la presenza di materiali utilizzabili per impostare e realizzare il curriculum scolastico (relazioni, programmazioni didattiche, test, schede di valutazione, unità didattiche, guide per gli insegnanti, ecc.). In questo modo il ruolo del testo scolastico, una volta "manuale neutro" sul quale il docente liberamente e creativa-

mente impostava la propria visione dei processi di apprendimento, è diventato più forte a scapito del ruolo docente che è oggi più debole. Infatti molti insegnanti hanno finito col rinunciare alla prerogativa più qualificante del proprio lavoro: essere dirigenti autonomi della progettazione e realizzazione del curriculum scolastico.

- Nella scuola ci sono insegnanti che sentono il bisogno di avere il libro di testo in quanto guida per sé e per gli studenti. Ci sono poi insegnanti che vogliono poter esplicitare la propria creativa ricerca pedagogica. Questi insegnanti non possono essere obbligati ad adottare un unico libro di testo. La normativa attuale in questo caso perpetra una vera e propria limitazione della libertà di insegnamento.

- Il libro di testo come fonte obbligatoria unica del processo di apprendimento si presta alla trasmissione di visioni ideologiche. Viceversa la sostituzione di esso con una pluralità di fonti permette il confronto delle idee, l'acquisizione degli strumenti per impostare un sapere critico e quindi lo sviluppo della capacità di valutazione e dello spirito critico.

- I tempi di realizzazione di un testo scolastico sono troppo lunghi per gli sviluppi impetuosi di alcune aree disciplinari, cosicché queste si ritrovano ad essere rappresentate da contenuti divenuti rapidamente obsoleti.

- Alla luce della recente riscoperta dei valori culturali locali, i libri di testo risultano quanto mai lontani (anche per motivi di forza maggiore) da preoccupazioni didattiche legate alla contestualità di un determinato territorio. Non è più possibile che uno studente conosca solo la storia e la letteratura nazionale, senza sapere nulla di quella locale e regionale.

- Dal dibattito è emersa anche la constatazione che, essendo obbligatoria l'adozione, le case editrici non sarebbero sufficientemente stimolate a realizzare degli strumenti flessibili, ma solo dei mezzi non didattici ad uso di mera consultazione da parte del docente. La non obbligatorietà potrebbe contribuire a una liberalizzazione della concorrenza nell'elaborazione dei sussidi didattici, rendendoli migliori e continuamente in evoluzione, in contrapposizione ad un "monopolio" che offre soluzioni preconfezionate alle quali la

domanda è costretta ad adattarsi senza possibilità di replica.

La proposta

Gli insegnanti della ML "lascuola":

- ritengono sia giunto il momento di far valere il principio secondo cui l'insegnante, all'interno dell'azione degli organi collegiali e con il contributo delle componenti genitori e studenti, sia tenuto unicamente a indicare gli strumenti di cui intende avvalersi per lo svolgimento della propria attività didattica, senza dover essere obbligato a imporre l'adozione del libro di testo unico. Anzi, come già consentito nella scuola primaria, va garantita la possibilità di rinunciare completamente ai libri di testo, attraverso lo strumento della sperimentazione da approvarsi a livello di Collegio dei docenti (art. 2 DPR 419/74), indicando con quali materiali s'intende sostituirli;

- propongono al MPI di modificare le disposizioni vigenti in materia di adozione dei libri di testo per recepire quanto sopra proposto e per creare le premesse per un nuovo rapporto tra scuola ed Editoria Scolastica.

Per quanto riguarda la qualità dei testi, gli insegnanti invitano le case editrici a:

- pubblicare testi essenziali, il cui contenuto sia rivolto più agli alunni che non ai docenti. Per gli alunni un libro di 100-150 pagine (di media) dovrebbe essere sufficiente;

- diminuire il numero delle illustrazioni (in quanto non sono mezzi esclusivi che contribuiscono alla facilitazione dei processi di apprendimento né alla crescita dell'amore per i libri) e, ovviamente, separare il testo che contiene gli esercizi dal volume dell'apprendimento vero e proprio. Gli esercizi dovrebbero costituire un tomo a sé stante ed essere continuamente rinnovabili;

- articolare i contenuti in modo da presentare all'allievo una proposta di apprendimento di base che gli consenta un'immediata percezione degli obiettivi, degli strumenti e dei metodi per conseguirli;

- realizzare un rapporto continuo con le scuole per consenti-

re una validazione sperimentale, diffusa e approfondita, dei contenuti dei libri di testo;

- pubblicare, nella presentazione dei testi, in modo documentato e riscontrabile, i processi di sperimentazione didattica da cui derivano i materiali pubblicati;

- separare, se proprio si vuole guidare anche il docente, in pubblicazioni diverse gli aspetti dell'azione docente dai materiali rivolti allo studente, in modo che su quest'ultimo non debbano gravare costi aggiuntivi.

Conclusioni

1) Si richiedono libri strutturati e organizzati secondo contenuti didattici, cioè funzionali per l'apprendimento.

2) Si giustifica la scelta della non-obbligatorietà del libro di testo fin dalle prime classi delle Elementari con l'esigenza di poter disporre di strumenti didattici continuamente aggiornati e aggiornabili per effetto dell'interscambio docenti/case editrici/ricerca scientifica, interazioni indispensabili per un reale progresso in questo settore.

3) Per le scuole medie inferiori e per quelle superiori, i materiali didattici vanno scelti dai docenti sulla base delle loro motivazioni culturali, progettuali e di esperienza.

Sul sistema nazionale di valutazione

La preoccupazione principale della Commissione ministeriale sul Sistema Nazionale di Valutazione, com'era facile aspettarsi, è stata quella di garantire, nel documento introduttivo, la massima obiettività possibile (trasparenza, omogeneità...) della valutazione, pretendendo, come Commissione, l'assoluta indipendenza dal Ministero P.I., in quanto non vuole essere condizionata politicamente e neppure vuole esserlo a causa dei continui turnover dei nostri ministri P.I., ad ogni caduta di governo...

Primo aspetto da discutere. È sufficiente, al fine di garantire dei parametri obiettivi di valutazione, che la Commissione sia composta da esperti della scuola, cercati a livello nazionale, che si possano muovere in maniera autonoma rispetto al Ministero? O non è forse necessario che gli esperti vengano cercati su un territorio locale, da loro conosciuto molto bene, nelle sue caratteristiche socio-ambientali e culturali?

La Commissione, per dimostrare la propria imparzialità, sceglierà, in maniera "ragionata", 1500 classi (proporzionate tra Nord, Centro, Sud e Isole), altri 3000 studenti li prenderà in maniera casuale, per assicurarsi che la suddetta "ragione" non sia stata viziata da pregiudizi inconsci.

Secondo aspetto da discutere. Il nostro Paese è davvero una realtà così omogenea da poter garantire dei risultati statistici obiettivi? Personalmente ritengo che un Sistema "Nazionale" di Valutazione che non tenga conto delle differenze regionali (e subregionali) non serva a niente.

Credo infatti che sia solo sulla base delle differenze regionali (e locali) che si possa scoprire quante e quali possibilità abbia uno studente medio (o in media) di frequentare la scuola e di applicarvi con profitto.

Questo in sostanza significa che se in una regione (o contesto locale) di scarse possibilità, la Valutazione dovrà premiare molto uno sforzo anche minimo compiuto in direzione della formazione

scolastica e culturale; in altre regioni, dove ci sono molte più possibilità, la Valutazione dovrà porsi altri obiettivi.

Non ha senso distinguere la Valutazione secondo ordini e gradi di scuole, senza tener conto delle differenze socio-ambientali, che possono caratterizzare scuole di ordine e grado omogenee. Ecco perché i concorsi dovrebbero essere tutti regionali e i trasferimenti interregionali dei docenti dovrebbero essere preliminarmente sottoposti a dei test di verifica.

In realtà l'equipe che ha elaborato il documento suddetto parla di "situazioni di partenza e di condizioni socioculturali" (II.2), ma come se fosse un aspetto secondario, un corollario... L'Italia è un paese troppo disomogeneo perché possa essere paragonato ad altre nazioni europee. Noi abbiamo tra le regioni più avanzate d'Europa, e altre tra le più arretrate.

Su quali standard geografici si decideranno i criteri di Valutazione? Se prendiamo quelli esistenti nelle regioni più avanzate, le più arretrate rimarranno tagliate fuori; se il contrario, quelle avanzate torneranno indietro.

In sostanza ancora non ci si rende conto che non può essere la realtà locale ad adeguarsi ai criteri astratti di Valutazione imposti dal Ministero, che, quale istituzione di carattere nazionale, non ha alcun sentore per le diversità locali e regionali. Non a caso il punto più importante del documento della Commissione (II.1.1) è stato messo all'ultimo posto (relativo alle "attività congruenti su scala locale e d'istituto"). Cioè invece di far partire le cose dal basso, il Ministero le cala dall'alto.

L'autonomia effettiva del sistema scolastico è vista quasi come una minaccia. Di qui l'esigenza di tenerla sotto controllo tramite meccanismi burocratico-intellettuali, come appunto tale Sistema di Valutazione Nazionale.

Ed ecco la mia proposta per un sistema di valutazione scolastico-nazionale.

1. Ogni Istituto segnali almeno due docenti che non abbiano il doppio lavoro, che si preoccupino dei loro ragazzi, che sappiano sperimentare nuove metodologie didattiche, che siano coinvolti da tempo in qualche esperienza extracurricolare (Progetto Giovani,

Centro Informazione Consulenza, Scuola aperta, ecc.), e che conoscano bene l'ambiente in cui insegnano.

2. Che il Distretto o il Consiglio Scolastico Provinciale chiedano loro (offrendo in cambio un semiesonero e il rimborso delle spese) di lavorare per un a.s. sul problema della valutazione.

3. Poiché si suppone che questi docenti conoscano bene la realtà del loro Istituto e del contesto locale in cui esso vive, saranno loro che dovranno elaborare dei criteri il più possibile oggettivi (omogenei per territorio: provinciale? regionale?) di valutazione.

4. In che modo faranno questo? Interpellando i loro colleghi e soprattutto verificando con loro, nelle rispettive classi, la validità di test, questionari, prove pratiche...

5. Quale sarà il risultato finale? Rispondo con un esempio. In questo momento i programmi ministeriali di Italiano e Storia, relativi a Licei e Tecnici, sono identici (persino i manuali, che ai Tecnici ovviamente vengono utilizzati in minima parte). È possibile che un liceale con 8-9 materie possa sapere l'italiano allo stesso livello di uno studente del Tecnico che ha il doppio delle materie (avendo tutte quelle di uno Scientifico tradizionale più quelle professionali)?

Bene, se non è possibile, lo studente dello Scientifico, in una scala da 0 a 10, dovrà conoscere l'italiano a 8-9 punti (quello del Classico a 9-10), mentre quello del Tecnico scenderà a 7-8 punti e quello del Professionale si limiterà a 6-7 punti.

I programmi ovviamente non potranno essere gli stessi, perché i ragazzi del Tecnico non ce la faranno mai (neanche con tutta la loro buona volontà) a studiare sul Pazzaglia (ancora il Pazzaglia?) o sul Salinari e poi ancora sul Guglielmino per il '900, sui *Promessi Sposi* e su Dante.

Sì, ma qual è la conclusione a livello nazionale? Se in Europa ci chiedono dei parametri cosa rispondiamo che ne abbiamo due-mila? È semplice: risponderemo che il nostro Paese è una realtà così disomogenea che qualunque dato nazionale risulterebbe falsato. Se un nostro studente vorrà andare a lavorare all'estero, dovrà superare delle prove ad hoc, elaborate per l'occasione.

Ogni persona che assume un dipendente non dovrebbe forse preventivamente sottoporla a delle prove attitudinali? Noi tutti dicia-

mo basta alle raccomandazioni, ma bisognerebbe dire basta anche ai titoli che di per sé possono anche non avere alcun valore. Un sistema oggettivo di valutazione serve per sapere a livello locale quali sono gli obiettivi che si possono e si devono raggiungere.

Sulla proposta di legge della deputata Aprea⁵

1. Una qualunque riforma dell'autogoverno della scuola è impossibile senza una contestuale riforma in senso federalista dello Stato, in quanto i fatti hanno dimostrato che in presenza del centralismo il discorso dell'autonomia scolastica tende a svuotarsi di contenuto. Autogoverno della scuola, nell'ambito di uno Stato federale, significa che la scuola deve raccordarsi organicamente con l'ente locale (lo Stato guida e controlla solo in ultima istanza, non deve gestire direttamente).

2. La scuola verrà finanziata dagli Enti Locali Territoriali e la sua gestione verrà affidata a fondazioni in stile inglese, in cui pubblico e privato interverranno paritariamente per il suo funzionamento. Le fondazioni potranno stipulare convenzioni con enti pubblici e privati, cui si permetterà di entrare nell'organo di governo dell'istituto.

3. La distribuzione delle risorse finanziarie deve basarsi sul numero degli studenti per istituto, tenendo conto del costo medio per alunno, calcolato in relazione al contesto territoriale, alla tipologia dell'istituto, alle caratteristiche qualitative delle proposte formative, all'esigenza di garantire stabilità nel tempo ai servizi formativi offerti, nonché a criteri di equità e di eccellenza. Nella sua introduzione l'Aprèa aveva detto che si doveva tenere in particolare considerazione l'effettiva domanda o libertà di scelta da parte delle famiglie (principio di sussidiarietà nei confronti di quest'ultime): dalla scuola di massa gestita in toto dallo Stato, si vuole passare a una scuola di qualità, in cui le famiglie diventano soggetti decisionali, insieme ad altre risorse specifiche del territorio locale.

4. Il dirigente di istituto viene messo in grado di assumere e licenziare chi vuole (coadiuvato da un organo di valutazione professionale): una scuola di qualità non può avere una docenza equivalent-

⁵ Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti (12 maggio 2008)

te a un ruolo impiegatizio e, avendo un compito educativo-formativo, questo va tenuto sotto controllo direttamente dal dirigente, il quale deve avere più funzioni didattico-educative che amministrative. Ovviamente ai docenti spetta una maggiore autonomia contrattuale nonché una specifica rappresentanza sindacale regionale (indipendente dai sindacati attuali?), anche perché avranno possibilità di carriera (docente iniziale, ordinario, esperto, vice-dirigente), esattamente come un professionista privato, che per farsi valere dovrà essere iscritto non tanto a un sindacato quanto a una libera associazione professionale. L'organo principale della scuola è il dirigente e il suo consiglio di amministrazione, che diventa più importante del collegio docenti. Gli studenti e i genitori controllano l'operato della scuola. Il docente "funziona" se è in grado di far raggiungere ai propri allievi determinati standard di qualità.

5. Docenti esperti possono far parte, insieme a due figure esterne, di quel comitato di valutazione che dovrà verificare l'efficienza di un istituto, sulla base di standard valutativi debitamente prefissati. Il dirigente, tre docenti esperti, interni all'istituto, e una figura esterna dovranno valutare l'efficacia didattica del docente (la commissione si rinnova ogni quinquennio). Per passare da docente iniziale a docente ordinario bisogna farsi vagliare da tale commissione. Invece per passare da docente ordinario a esperto, bisogna fare un nuovo concorso a livello di reti di scuole. I contingenti massimi di docenti ordinari ed esperti vengono decisi dal Ministero, secondo criteri eminentemente finanziari. Anche per diventare vice-dirigente occorre il concorso riservato ai docenti esperti. Il vicedirigente può essere esonerato dal servizio scolastico.

6. Nulla si dice di che fine faranno i docenti attualmente in ruolo. Cioè non si capisce se questa proposta ha valore retroattivo oppure no. Si conferma soltanto che per l'assunzione occorre la SSIS, il tirocinio, l'iscrizione a un albo regionale, l'anno di prova, poi vi saranno, per l'assunzione, i concorsi banditi dalle stesse istituzioni scolastiche statali, con cadenza almeno triennale. Viene assicurata la progressione economica automatica per anzianità e il fatto che le valutazioni periodiche dell'attività del docente costituiscono credito professionale utilizzabile ai fini della progressione di carriera, ripor-

tato nel suo portfolio personale. È soppressa la rappresentanza sindacale unitaria dell'istituzione scolastica.

Contraddizioni e problemi

1. Si vuole riconoscere al docente una funzione significativa per la formazione e poi nella gestione della scuola lo si equipara allo studente, alle famiglie, a una qualunque realtà esterna al mondo della scuola: il vero e unico soggetto a essere posto sotto controllo è il docente, che rischia d'essere continuamente ricattato da volontà estranee ai processi formativi veri e propri (p.es. potrebbe porsi un insanabile conflitto tra valenza "educativa", pretesa da famiglie di orientamento cattolico, e valenza "formativa" dell'insegnamento, che prescinde dalle appartenenze ideologiche). Un docente rischia d'essere valutato più per il proprio schieramento che per la propria professionalità. Non si può riconoscere a genitori e studenti un ruolo educativo o formativo quando ne sarebbero enormemente ostacolati da conflitti di interesse, da coinvolgimenti emotivi, da incompetenza oggettiva. Invece di esaltare la funzione docente l'Aprea la sminuisce, temendo che le maggiori resistenze alla sua proposta di legge verranno proprio dal corpo docente. Va detto tuttavia che viene esplicitamente riconosciuta la libertà di insegnamento e di scelta dei contenuti e delle metodologie didattiche, nel rispetto degli obiettivi generali del processo formativo (per la cui formulazione però il ruolo del docente è minimale, in quanto, in ultima istanza, è il consiglio di amministrazione che decide tutto).

2. Quando si contrappone una determinata categoria sociologica, che si vuole ipostatizzata positivamente: la *famiglia*, a un'altra, ipostatizzata negativamente: i *docenti*. è difficile pensare che dietro non vi siano motivazioni di tipo ideologico, anche perché, non essendo nati ieri e vivendo in un paese dalle caratteristiche storiche ben note, ogniqualvolta si sente qualcuno mettere le mani avanti incensando anzitutto e soprattutto i processi educativi delle famiglie, subito si subodora qualcosa a favore delle scuole private cattoliche. Purtroppo esistono ancora movimenti di tipo ecclesiale fermi nella convinzione che la crisi di identità che attanaglia la scuola, non ri-

guardi con analoga drammaticità anche le famiglie, meno che mai quelle "culturalmente orientate".

Tuttavia chi lavora, anche solo da pochi anni, in ambito scolastico, non può non essersi accorto che le famiglie dei nostri ragazzi spesso vivono situazioni tutt'altro che favorevoli ai processi educativi, non solo perché sempre più spesso abbiamo a che fare con genitori separati o con famiglie (straniere) non ancora ricongiunte, ma anche perché la famiglia in senso lato subisce ormai rassegnata tutto il peso dei valori consumistici della nostra società, per non parlare di quelle che per poter vivere uno stile di vita un minimo decente sono obbligate a lavorare così tanto che i figli vengono praticamente abbandonati ai nonni o alla strada o al destino..., cioè a tutto meno che alla scuola, poiché questa, quando comincia a pretendere, a parlare di impegno, di merito, di selezione, ecco che scatta, nella testolina dei genitori, la molla della difesa ad oltranza degli interessi dei propri figli, che, guarda caso, non coincidono mai con quelli dei docenti.

I genitori vogliono promozioni facili e in questo han trovato un alleato molto disponibile da parte del Ministero, il quale, non meno delle famiglie, nelle occasioni solenni in cui si testano le competenze dei nostri allievi, non trova di meglio che scaricare sulle spalle dei soli docenti i risultati statistici deludenti, che ci mettono alla berlina a livello europeo. Mi spiace, ma in tal senso fa un po' ridere pensare che genitori assenti, stressati, con poca istruzione, impossibilitati a coltivare interessi culturali nel tempo libero possano anteporre proprie esigenze "educative" a quelle "formative" tipiche dei docenti.

3. Paradossalmente anzi il modello della scuola pubblica diventa proprio quello della scuola privata cattolica. Lo si nota anche là dove si parla di trasformazione degli istituti in "fondazioni". Se tutte le scuole possono essere "fondazioni" tende a scomparire la differenza tra scuola pubblica e privata: tutte diventano pubbliche, in quanto gestite da organi locali di vario tipo. Quindi in sostanza il finanziamento statale passa anche attraverso il tipo di raccordo che ogni scuola riesce a realizzare a livello locale con questa o quella realtà. Quanto più estesi o significativi saranno questi raccordi, tanto

maggiori saranno i finanziamenti statali. Come questa procedura possa sottrarsi a logiche che con la vera formazione nulla hanno a che fare, è difficile dirlo. Inevitabilmente risulteranno favorite le scuole di città rispetto a quelle rurali o montane; le scuole delle grandi metropoli rispetto a quelle delle località minori; le scuole del nord rispetto a quelle del sud; le scuole i cui dirigenti sono già ammanicati con le figure autorevoli del territorio locale, ecc.

4. Nulla si dice sul reclutamento del personale dirigente della scuola e sulle modalità di controllo della sua attività. Non ha alcun senso sottoporre a un controllo di qualità l'operato dei docenti quando gli stessi dirigenti sono stati assunti secondo criteri che non ne premiavano la professionalità. Inoltre in una scuola territoriale non ha alcun senso che la gestione della scuola sia di tipo "verticistico" e non "collegiale". Il dirigente appare come un organo monocratico insindacabile, che si serve dei dieci eletti del consiglio di amministrazione (più quelli del raccordo territoriale) come di un proprio strumento esecutivo, in cui il ruolo della docenza è pari a quello degli studenti (quest'ultimi non possono votare solo perché minorenni!).

5. Molto controversa la questione della rappresentanza sindacale dei docenti. Infatti se da un lato è giusto riconoscere alla docenza una funzione specifica, che non può certo essere paragonata a quella amministrativa, dall'altro può risultare foriera di conseguenze politicamente rilevanti per l'unità nazionale il fatto che la contrattazione avvenga su base regionale.

La questione del merito in ambito scolastico

Analisi della proposta di legge della deputata Gelmini
XV legislatura della Camera dei Deputati n. 3423⁶

Il merito va premiato, ma nell'ambito dello Stato, che tende a massificare e generalizzare, pare la cosa più difficile di questo mondo. Non hanno risolto questo difetto nell'ex socialismo reale, nonostante la retorica dell'emulazione, non si capisce perché da noi dovrebbe essere diversamente.

Se nella scuola, che è organo statale *par excellence*, volessimo davvero premiare il merito, dovremmo anzitutto sostituire il concetto di "classe" con quello di "livello". Nel senso che ogni studente dovrebbe poter seguire un percorso adeguato alle proprie capacità.

Negli Usa sappiamo bene che per alcuni studenti i percorsi possono essere più accelerati che per altri: i geni li iscrivono all'università quando da noi fanno ancora il biennio delle superiori, e non a caso i loro scienziati, spesso specializzati su argomenti ultraselezionati, sono imberbi. Vi immaginate uno studente come Mozart fare educazione musicale nelle nostre scuole medie? Do do sol sol la si do la sol fa fa mi mi re do re mi do...

Ma i "livelli" presumono degli obiettivi chiari e distinti, prefissati a monte, da raggiungere inderogabilmente, e quindi oggettivamente misurabili. In Italia gli standard valutativi, di derivazione anglosassone, sono un'acquisizione relativamente recente, spesso contestata dai docenti.

Peraltro in un paese così socialmente diversificato come il nostro, renderli "nazionali" può risultare inappropriato, irrilevante sul piano statistico. Io p.es. vivo in una regione dove l'Emilia, di tradizioni più industriali, è notoriamente più avanti, in ambito scolastico, della Romagna, di tradizione contadina.

Ma se facessimo come in Giappone, dove la questione del

⁶ Interventi fatti nella ML Didaweb e qui sintetizzati.

"merito" è prioritaria su tutto, noi rischieremmo di creare dei disadattati tra chi non raggiunge gli standard previsti (non a caso nello stesso Giappone, che rifiuta l'assistenza sanitaria occidentale quando hanno terremoti, giudicandola di livello inferiore alla propria, quasi uno su cinque ha seriamente pensato di suicidarsi in un momento della sua vita e ben 30.000 lo fanno ogni anno).

Quindi dobbiamo trovare il modo di bilanciare le esigenze del merito con quelle psicopedagogiche di una crescita, sempre molto difficile, dell'adolescente come "persona" (basta vedere quanti nel mondo dello spettacolo restano "adolescenti" tutta la vita).

Non solo, ma nella generale valorizzazione del merito noi non possiamo penalizzare chi non ha mezzi economici adeguati. Questo è già un principio costituzionale.

Ancora: se in ambito scolastico premiamo il merito, deve poterlo fare anche il mondo del lavoro, altrimenti sarà inevitabile la fuga dei cervelli: già adesso per ogni cervello che entra nel nostro paese ne escono due e siamo ultimi nella classifica per numero di ricercatori nei paesi avanzati.

Ma procediamo: che facciamo di quelli che non raggiungono gli standard di qualità? Quante opportunità di recupero possiamo fornire loro? Non potremo certo tenerli a scuola una vita. Una volta c'era l'avviamento professionale... E fino a ieri c'è stata anche la possibilità di mandare i ragazzi, finite le medie, presso i Centri di formazione professionale, perché imparassero subito un mestiere. Poi Berlinguer ebbe la brillante idea di obbligare tutti gli studenti a fare il 15 anno nelle scuole statali, cui è seguita la non meno brillante idea di Fioroni di obbligarli a fare la stessa cosa fino a 16 anni, così praticamente dai Centri suddetti escono a 18 anni, dopo un biennio di frustrazioni e di tanti soldi spesi mali. Nella mia provincia gli istituti professionali han rimediato a queste assurdità stipulando convenzioni *ad hoc* con detti Centri per i casi più gravi.

Andiamo avanti. Dobbiamo parlare di "merito" sin dalla primaria (una volta c'era l'esame persino in seconda elementare) o iniziamo a farlo dalle superiori? È da molto che sosteniamo l'assurda equazione "scuola dell'obbligo = tutti promossi". Anche i cerebrolesi, gli autistici ecc. prendono la licenza media come tutti gli altri. È

sufficiente essere "certificati". Abbiamo abolito le scuole speciali con la stessa demagogia con cui abbiamo abolito i manicomi: cioè senza creare valide alternative, scaricando tutto sui docenti da una parte e sulle famiglie dall'altra.

Il che ha determinato l'abbassamento dei livelli di preparazione non solo nella scuola dell'obbligo, ma anche, inevitabilmente, nelle superiori, i cui docenti ogni anno al momento delle iscrizioni vengono a dirci: "Ma l'anno scorso chi ci avete mandato?".

Oltre all'handicap da gestire, ora abbiamo anche gli stranieri, nei cui confronti il Ministero vive come se non esistessero. All'aumento della complessità della nostra società e quindi della gestione delle nostre scuole il Ministero ci chiede di preparare i nostri alunni in modo inversamente proporzionale.

Prima d'andarsene, Fioroni ha spedito una circolare che prevede per gli stranieri un esame di licenza media basato sulle stesse prove degli altri alunni. Non è incredibile pretendere una cosa del genere quando lo stesso Ministero ci obbliga ad assegnare agli stranieri una classe corrispondente all'età che hanno, prescindendo da tutto il resto, cioè anche dal fatto che possono benissimo non capire un'acca, salvo la frase, che imparano subito: "Posso andare in bagno?".

Non si vogliono spendere soldi per interventi individualizzati, se ne spendono già abbastanza per l'handicap. Fioroni anzi aveva tentato di diminuirli anche per i disabili, ma di fronte alle ire delle mamme di plaza e memore del fatto che una fesseria compiuta nel suo Ministero rischia sempre di far perdere milioni di voti, come la famosa farfalla col suo battito d'ali, preferì andare a Canossa.

La scuola dell'obbligo è in effetti diventata un grande centro sociale, in cui la presenza degli elementi più difficili da gestire (handicap, stranieri e demotivati cronici) condiziona pesantemente qualunque didattica basata sul merito. Sotto questo aspetto non sarebbe solo il concetto di "classe" (indifferenziata) a dover essere abolito, ma anche quello di "scuola-parcheggio".

Insomma la proposta è questa: creare dei percorsi differenziati in relazione a capacità oggettivamente misurabili, con forme differenziate di partecipazione scolastica (laboratoriale), che porte-

ranno a esiti differenziati di preparazione. Alla fine del percorso andrà rilasciato un attestato dettagliato che varrà come documentazione per il portfolio dell'alunno, a disposizione del mondo del lavoro.

La "chiamata nominativa diretta" anche per le scuole statali, di cui già si parlava oltre dieci anni fa, è sempre stata in vigore nelle scuole private, che in Italia, essendo prevalentemente cattoliche, ha inevitabilmente voluto dire "selezione ideologica del personale".

A prescindere comunque dall'aspetto confessionale di dette scuole, va detto, più in generale, che nelle scuole private i contratti nazionali sono carta straccia. Gli stessi stipendi sono inferiori a quelli statali, tant'è che molti docenti passano ben volentieri dalle private alle statali, anche se a parità di diritti sicuramente non lo farebbero.

Quali possono essere i pro e i contro di questa forma di reclutamento nell'ambito della scuola statale? Forma che ovviamente prevede l'utilizzo del curriculum di titoli ed esperienze da parte del docente, nonché un periodo di prova (che la Gelmini pone di due anni).

I pro sono evidenti: gli istituti statali, avendo meno preoccupazioni ideologiche, tenderanno a chiamare il meglio, in senso professionale, che troveranno sul mercato. Sarebbero autolesionisti, in regime di concorrenza, se scegliessero secondo logiche di schieramento, di affidabilità ideologica o comunque secondo criteri extra-professionali.

I migliori però dovranno essere pagati meglio, perché tutti li vorranno avere, specie alle superiori. E come potranno esserlo senza federalismo fiscale? La chiamata nominativa diretta non ha senso se le scuole statali non vengono messe in grado di gestire autonomamente i propri bilanci anche per quanto riguarda la selezione del personale. Come appunto avviene nelle scuole private, che si basano sulle alte rette, sulle agevolazioni fiscali per le famiglie e soprattutto sui contributi pubblici (statali e regionali), offerti sia da destra che da sinistra.

Vediamo però i contro. "Chiamata" da parte di chi? Di dirigenti che a scuola non sono stati "chiamati" da nessuno e che sono diventati tali grazie al concorsone-farsa di Berlinguer?

La chiamata nominativa dovrebbe come minimo essere ge-

stita da una commissione di docenti super esperti, interna al singolo istituto. La stessa figura della Dirigenza dovrebbe sottostare al *placet* di tale commissione o comunque a una deliberazione periodica del collegio docenti.

La Gelmini invece pensa a fantomatici "organismi terzi", *super partes*, sottoposti a una non meglio definita "Direzione di valutazione e monitoraggio del merito", che dovrebbero da un lato "valutare i risultati e le prestazioni dei dirigenti e del personale dipendente" sulla base di produttività, efficienza, redditività e trasparenza; e dall'altro "pubblicare annualmente una classifica regionale delle istituzioni scolastiche fondata su parametri trasparenti e verificabili", onde decidere la ripartizione dei fondi pubblici.

Quali saranno questi "parametri"? Fare tanti bei progetti extra-curricolari? Dimostrare che i propri studenti hanno i voti migliori? Far vedere che burocraticamente si è perfetti?

Altro problema: nell'ambito della scuola da anni la domanda di lavoro è nettamente superiore all'offerta. Questo significa che in caso di contrattazione individuale dello stipendio e degli altri diritti, gli aspiranti alla docenza, a causa della forte concorrenza, rischieranno di dover accettare condizioni peggiori delle attuali.

Quindi appare evidente, se non vogliamo tornare al "rapporto feudale di tipo personale", che una chiamata diretta non può in alcun modo prescindere da una contrattazione nazionale sui diritti-doveri del docente. L'unico aspetto da lasciar fuori da tale contrattazione dovrebbe appunto essere lo stipendio.

Attenzione però che per la sola categoria dei docenti la Gelmini prevede "l'eliminazione di ogni automatismo nelle progressioni retributive e di carriera". Perché ci odiano così tanto quando noi in un anno prendiamo quanto un parlamentare in due mesi? Perché devono uccidere i diritti della nostra anzianità a fronte di un lavoro così fortemente usurante? Lo sa la Gelmini che tutto ma proprio tutto il nostro aggiornamento viene pagato col nostro stipendio?

Ma il *punctum dolens* è in realtà un altro ancora: per quale motivo si chiede di applicare la "chiamata nominativa diretta" al mondo della scuola e non anche a qualunque altro settore statale? La si chiede perché i docenti vengono giudicati degli incapaci o perché

si pensa che la formazione sia un aspetto fondamentale per la crescita di un paese? Se siamo degli incapaci, non lo siamo certamente più dei nostri colleghi dell'amministrazione pubblica; e altrettanto certamente l'efficienza della burocrazia non è meno importante di quella della formazione.

A noi viene richiesto di sottostare al "merito" quando nella valutazione del rendimento dei nostri ragazzi dobbiamo tener conto di mille variabili che col profitto nulla c'entrano. Quante volte ci sono arrivate circolari dal Ministero in cui ci si diceva, con vari eufemismi, di non bocciare nessuno perché altrimenti avremmo sfigurato nelle statistiche europee? o perché le bocciature sarebbero state un costo per le famiglie e per lo stesso Ministero? La stessa Moratti non ha forse eliminato l'esame di licenza elementare? E non voleva forse eliminare anche quello di licenza media? E non ha forse impedito che si bocciasse in prima media, imponendoci l'eventualità di poterlo fare in seconda solo in casi eccezionali e comunque a condizione di raggiungere l'unanimità?

Perché la Gelmini pretende di sottoporre a valutazione l'operato dei docenti quando da decenni è lo stesso Ministero che li obbliga a promuovere alla primaria e alle medie, e quindi a rendersi complici del generale abbassamento di livello delle superiori? Che senso ha sostenere che l'operato delle scuole deve superare il filtro dei genitori, quando nessun genitore sarà mai disposto ad accettare una selezione sfavorevole al proprio figlio? quando l'essere "genitore" non può di per sé implicare una valutazione congrua della capacità didattica di un docente?

Ho l'impressione che l'idea della "chiamata nominativa diretta" serva in realtà a far credere che i docenti delle private siano migliori di quelli delle statali e che quindi le private vadano trattate meglio delle statali. Dobbiamo dunque finire come nei paesi anglosassoni: buone private per l'élite, che da noi verranno pagate con soldi pubblici, e statali sottosviluppate per gli scarti dell'umanità?

*

Se devo essere sincero, è da tempo che non attendo più dal

Ministero alcuna possibilità di riforma della scuola, anzi, da tempo lo vedo come una controparte da combattere, come il principale protagonista del progressivo smantellamento della scuola statale, a favore della privatizzazione della formazione pubblica; e come oggi la destra ha eliminato significativamente un ministero specifico della Salute, accorpendolo a quello del Lavoro e delle Politiche sociali, così non mi meraviglierei affatto che anche il nostro venga un giorno accorpato p.es. a quello dei Beni culturali o semplicemente della Pubblica amministrazione.

Il miracolo di Berlusconi non è stato solo quello di poter fare a meno dei cattolici integralisti al seguito di Casini, ma anche quello di aver convinto la destra storica a rinunciare allo stalinismo ad oltranza. Sin dal primo governo ha posto all'ordine del giorno lo smantellamento dello Stato sociale.

Ebbene a questo punto vorrei che ragionassimo *e concessis*, cioè che dessimo per scontata l'inevitabilità di tale processo. E al limite persino una sua qualche giustezza recondita.

Rebus sic stantibus mi chiedo: come possiamo noi docenti opporre una difesa a questo progetto, che pare voler consegnare tutto nelle mani dei privati, facendo per di più pagarne le spese alla collettività, senza però che noi si debba ribadire la necessità di tenere in vita un pachiderma che ha decisamente fatto il suo tempo?

Questa domanda me ne fa sorgere un'altra, conseguente al fatto che la Lega ha già risposto alla prima con la sua proposta di Stato federale, nell'ambito del quale la scuola finirebbe coll'essere gestita dalle Regioni, che non dovranno fare differenza tra scuole pubbliche e private (il che immagino implicherà la fine anche dei vecchi Provveditorati, oggi peraltro ridotti a un ruolo del tutto insignificante). Le Regioni, col federalismo fiscale, avranno i fondi necessari per gestire le loro scuole.

Cosa abbiamo da dire noi docenti a una forma di federalismo che sicuramente favorirà la Regioni più avanzate del paese? Le quali inevitabilmente finiranno per avere le scuole migliori...

Per noi docenti "pubblico" coincide davvero con "statale"? o possiamo immaginarci un nuovo ruolo degli Enti Locali Territoriali, in grado di impedire che allo smantellamento del Welfare State fac-

cia seguito il darwinismo sociale?

*

Quello che ci manca è un'idea comune di progettazione di riforma della scuola, che tenga conto della necessità di superare il centralismo statale, che ha fatto il suo tempo, e che però non consegni la formazione alle agenzie o alle scuole private. Se passa il federalismo, passerà anche la regionalizzazione della scuola statale. Cosa vorrà dire questo per noi dovremmo cominciare a chiedercelo sin da adesso.

L'assenza della "cultura del merito" in Italia non è dipesa tanto dallo statalismo - come vuole la Gelimini e non solo lei -, quanto dal mancato superamento della cultura feudale di matrice cattolica, basata sul rapporto personale, nel senso che prima di valorizzare il merito da noi si guarda l'affidabilità (ideologica, politica...) della persona. La raccomandazione precede il merito e, anche se si vince un concorso, la progressione di carriera è spesso vincolata al *placet* dei dirigenti superiori.

Nei paesi ove s'è imposta la riforma protestante è molto meno visibile questo atteggiamento "gerarchico", anche se l'anticomunismo è una discriminante imposta ovunque in occidente. Questo per dire che il concetto di merito in Italia andrebbe applicato anche alle aziende private, nel momento in cui fanno assunzioni del personale, promozioni o licenziamenti, e soprattutto a quelle che hanno avuto bisogno di aiuti statali per sopravvivere (e tacciamo sul fatto che, nonostante i "meriti" degli operai, molte aziende preferiscono delocalizzare all'estero le loro attività).

Parlare poi di merito solo in riferimento agli impiegati statali, quando sono soprattutto loro che si accollano il maggior onere delle tasse nazionali, ivi incluse le super pensioni e buonuscite dei parlamentari, dei manager delle aziende statali ecc., fa un po' ridere.

In ogni caso il merito va pagato e questo in Italia non può essere fatto, proprio perché da noi esiste un'enorme forbice tra i redditi: pochi privilegiati prendono tantissimo, e la stragrande maggioranza non arriva a fine mese.

Per premiare il merito bisognerebbe far pagare le tasse a tutti e ridurre gli stipendi ai manager, ai politici, ai funzionari bancari ecc. Siccome questo non si può fare usando gli strumenti della democrazia, s'è preferito assicurare al "popolo buo" stipendi più o meno equivalenti, a prescindere totalmente dal merito. E i sindacati tutti d'accordo.

*

La scuola ha pagato e sta pagando gli errori e gli orrori della società in cui vive.

Oggi non selezioniamo più perché la società è diventata talmente difficile, violenta, che temiamo di consegnare i ripetenti alla criminalità, sicché preferiamo promuoverli tranquillamente, trasformando la scuola in un centro sociale, e quindi penalizzando inevitabilmente i capaci e meritevoli, che vedono progressivamente diminuire le richieste di preparazione da parte dei docenti.

Abbiamo preferito puntare soprattutto sulla socializzazione, illudendo anche i più scarsi che con un pezzo di carta in mano avrebbero comunque potuto fare un lavoro dignitoso, salvo avvalersi di spinte e raccomandazioni, così tipiche della subcultura nazionale.

In una società meno conflittuale non avremmo avuto riserve di tipo morale: di fronte al disimpegno avremmo invitato a recuperare il tempo perduto.

Il risultato ottenuto, di questa singolare operazione, svolta per lo più in maniera indotta da circostanze più forti delle volontà individuali, è stato duplice: giovani con buone capacità ma anche analfabeti rispetto ai loro coetanei di 30 anni prima; giovani violenti nonostante la socializzazione scolastica e la promozione più o meno garantita. E non siamo un paese da Terzo mondo: i manuali di geografia continuano a metterci tra il settimo e l'ottavo posto nella graduatoria del pil mondiale.

Nel suo insieme la società è andata degradandosi, sia per la bassa qualità degli studi, sia per l'incapacità di gestire la crescita, sempre difficile, della propria gioventù.

Oggi i giovani commettono crimini che solo 20 anni fa erano

impensabili, e di cui loro stessi non si rendono conto. Di recente (stando ai quotidiani), chi ha compiuto l'orrendo delitto di Lorena, a Niscemi, ha tranquillamente domandato se, dopo aver confessato tutto, poteva tornarsene a casa. È evidente che un comportamento del genere non si spiega senza pensare a qualcosa di molto più grande di quei minorenni, qualcosa che loro possono constatare a livello locale, ma che vedono enfatizzato a livello nazionale attraverso i media.

Una volta esistevano strutture educative che fiancheggiavano la scuola, c'erano valori condivisi tra scuola, famiglia e mass-media, anche se poi quest'ultimi – diciamo a partire dagli anni Ottanta – hanno enormemente contribuito a distruggerli.

Che facciamo adesso? Fare un discorso solo sulla scuola, senza coinvolgere anche l'intera società, mi pare fatica sprecata. Affidarsi al nichilismo non fa parte del dna dei docenti, anche se oggi per fare il nostro mestiere ci vuole davvero un fisico bestiale. Crede-re a soluzioni ministeriali o verticistiche è assolutamente illusorio. Non esistono più anticorpi al dilagare del capitalismo: una volta erano quelli della società contadina, ma dagli anni Cinquanta ad oggi i colpi che ha subito l'hanno stesa definitivamente al tappeto.

La stessa chiesa non è più in grado di dire nulla ai figli di quelle generazioni secolarizzate degli ultimi 30 anni. E purtroppo al vuoto lasciato dalle parrocchie e dai movimenti ecclesiali non è subentrato un pieno altrettanto significativo del mondo laico. Oggi, se un giovane vuole incontrare una comunità educativa, deve prima diventare tossico e poi pentirsene. Persino i valori formativi dello sport lasciano alquanto a desiderare.

Io non vedo altra soluzione che lavorare a livello locale, dal basso, tutti insieme: insegnanti, genitori, territorio, cioè operatori esterni al mondo scolastico, ma che possono interagire sulla base di progetti formativi specifici.

La scuola ha svolto fino ad oggi un ruolo molto simile a quello delle province: una sorta di organo decentrato dello Stato centralista, preposto al controllo delle autonomie locali, le quali infatti sono state espropriate di tutto: cultura tradizioni lingua, subendo una sorta di colonialismo interno.

La scuola deve diventare un'espressione della comunità loca-

le, di cui il Comune è l'anello più forte. Una riforma della scuola è impossibile senza quella della società.

*

La generazione di sinistra che negli anni Settanta s'è formata politicamente non è riuscita a diventare "figura di sistema", e quando ha cercato di farlo, senza tradire se stessa, ne è sempre uscita sconfitta. Gli anni Settanta sono stati un'incredibile anomalia rispetto alle generazioni del boom economico e a quelle successive del riflusso e del revisionismo.

Esiste una linea di continuità, a livello politico-istituzionale, tra il ventennio fascista, il cinquantennio democristiano e l'attuale destra mediatica e federalista. Con la vittoria di Berlusconi IV sembra che a uscirne con le ossa rotte non sia stata solo la sinistra, ma l'idea stessa di poter operare una qualunque inversione di rotta in direzione del socialismo democratico. Sono state talmente forti le aspettative, andate deluse, che la semplice parola "socialismo" oggi fa venire l'orticaria.

Noi docenti ci siamo limitati a coltivare qualche speranza sul piano didattico, affrontando argomenti curricolari, disciplinari; ci siamo illusi, gramscianamente, che una progressiva conquista culturale della società, partendo dalla scuola, potesse prima o poi portare a un corrispondente successo in ambito politico.

Oggi invece la destra è lì a dimostrare che lo strumento più potente per formare le menti non è la scuola e neppure la stampa, bensì la televisione. Le generazioni che, figlie della tv, non sono in grado di distinguere il reale dal virtuale, il fatto dalla sua interpretazione, la realtà dai propri desideri, hanno votato chi le fa sognare, come gli yankees facevano nel nostro dopoguerra col chewingum, la cioccolata e il rock and roll (poi vennero i prodotti casalinghi, la tv, gli elettrodomestici, gli insetticidi e soprattutto la plastica, che hanno sconvolto l'ambiente e i rapporti umani).

Ora, potrà mai venir fuori qualcosa di buono dal web per il futuro della scuola? O la Giudea, che giudicava sprezzantemente i galilei, invece di allearsi con loro contro Roma, perirà nel fuoco del-

la Geenna, dov'è pianto e stridor di denti?

*

Il '68 ci ha fatto capire una cosa, che la scuola non può essere di classe ma di massa. La borghesia discriminava i figli di operai e contadini, oggi lo fa solo la società, anche se i manuali costano sempre di più, in barba ai tetti ministeriali.

La scuola è diventata "buonista": promuove tutti quelli che hanno voglia di fare un minimo e, nella fascia dell'obbligo, anche quelli che non fanno nulla (alle elementari l'esame di quinta è stato addirittura abolito dalla Moratti ed è presumibile che presto lo sarà anche alle medie, in quanto non si capisce, visto l'attuale obbligo a 16 anni, perché non venga fatto alla fine del biennio delle superiori).

I ragazzi sanno bene tutte queste cose, per cui fanno sempre meno, avvalendosi, in questo, di ampi appoggi da parte delle famiglie, disposte a ricorrere a qualunque mezzo, ivi inclusi quelli legali. Sicché i titoli di studio hanno raggiunto un valore prossimo allo zero.

Da una scuola selettiva siamo passati a una scuola di fannulloni, da una scuola borghese a una anarchica, in cui tutto è possibile, salvo selezionare, perché questa parola ci riporta indietro, alle discriminazioni di classe.

Oggi questa situazione sta esplodendo, sia perché la società ha bisogno di formazione qualificata, altrimenti un paese del capitalismo avanzato come il nostro non reggerà le sfide del globalismo, sia perché il massiccio ingresso degli stranieri alle elementari e medie ha ulteriormente abbassato le già ridotte pretese dei docenti.

Qualcuno s'è scandalizzato dell'accostamento, apparentemente semplicistico, di stranieri, handicap e demotivati, ma chi insegna alle superiori non può non sapere che gli stranieri che gli arrivano sono già "selezionati".

Se uno straniero fa le elementari da noi, avrà anche la possibilità di fare un lavoro di un certo livello, iscrivendosi a un tecnico. Ma se riesce a frequentare soltanto le medie, al massimo farà un professionale o un qualche corso di formazione, e i suoi genitori saran-

no più che soddisfatti, perché si sarebbero anche accontentati di un qualunque lavoro manuale sufficientemente retribuito.

Il problema n. 1 degli stranieri, non dal punto di vista sociale ma scolastico, è per noi il fatto che in famiglia i genitori parlano e probabilmente parleranno sempre la loro lingua madre, sia perché non vengono a scuola da noi per imparare l'italiano, sia perché è questo un modo per loro di salvaguardare valori tradizioni origini...

La conseguenza è che i figli, spesso già bilingui per conto loro (p.es. arabo + francese), non imparano mai bene l'italiano. Magari da grandi, con uno sforzo personale, diventeranno dei Pennac, ma in una scuola "buonista" come la nostra, non si sentono incentivati a recuperare seriamente le lacune di base.

Noi docenti pensiamo in tutti i modi di favorire gli immigrati, ma lo straniero dalle buone capacità, avendo ancor più bisogno di una scuola di qualità, onde superare il gap di avere genitori che non gli parlano mai in italiano, difficilmente riuscirà ad accedere a un liceo. Il che significa sprecare delle risorse anche sul versante degli stranieri.

Se noi non usciamo da questo *empasse*, sarà prima o poi inevitabile il ritorno alla scuola d'*élite*, con la variante, tutta nostrana, che verrà pagata con soldi pubblici, come per buona parte lo è già adesso.

È dunque vero, non "possiamo istituzionalizzare le differenze". Ma il concetto di "classe" oggi non è forse la codificazione del disimpegno? È da un decennio che parliamo di centrare la didattica non sull'insegnamento (del docente) ma sull'apprendimento (del discente), ovvero sulla necessità di realizzare "piani di studio personalizzati", percorsi individualizzati, e nessuno però al Ministero vuole ammettere che tutti questi concetti di derivazione anglosassone sono inapplicabili là dove non esistono i "livelli" di preparazione, da stabilire già nella formazione di gruppi-classe relativamente omogenei, sulla base di prove preliminari d'ammissione.

Il concetto di "classe" non andava bene ieri, perché ne venivano culturalmente esclusi gli operai e i contadini, ma non va bene neppure oggi, perché promuovendo tutti *ad libitum*, s'è finito coll'abbassare di molto le prestazioni dei capaci e meritevoli.

Per quale motivo quando parliamo di "scuola di massa" dobbiamo sempre anteporre la questione "sociale" a quella "culturale"? Per quale ragione una scuola "democratica" non può essere una scuola culturalmente avanzata?

Quando parlo di "livelli" non intendo erigere dei muri di Berlino; intendo semplicemente parlare di percorsi differenziati basati su obiettivi standard da raggiungere, misurati oggettivamente. Col proprio impegno chiunque può superare determinati livelli; non c'è un destino che condanna l'alunno a restare un *minus habens*. La natura ci fa, per fortuna, nascere diversi; l'importante è che la società non faccia di queste diversità un motivo di discriminazione.

Personalmente l'unico vero problema che vedo nella sostituzione della "classe" coi "livelli" è nell'uso dei libri di testo, che per noi alle medie hanno valore triennale. Tuttavia è ora di finirla con questa schiavitù dei "manuali di regime". La didattica non può essere decisa dagli editori, con la complicità arrendevole del Ministero. Meno che mai in una società dove le fonti d'informazione si sono in quest'ultimo decennio enormemente diversificate e potenziate (cd-dvd, web, fad). Meno che mai all'interno di un progetto di riforma scolastica in cui si vuole assegnare all'autonomia del Consiglio d'istituto e del Collegio docenti un ruolo fondamentale.

*

Gli studenti capaci e meritevoli non riescono a emergere come dovrebbero, essendo condizionati da un ambiente molto sfavorevole, sicché l'unico vantaggio che possono trarne è quello di educarsi alla tolleranza.

Noi pensiamo che siccome loro hanno più capacità di altri, avranno modo di dimostrarlo una volta entrati nel mondo del lavoro; nel frattempo è meglio garantire i diritti ai più deboli. Intanto però hanno perso del tempo prezioso e non so se avranno modo di recuperarlo. Ogni cosa non ha forse il proprio tempo?

Il modello "barbiano" dove i migliori fanno da tutor ai peggiori resta una pia intenzione. Don Milani aveva in fondo la fortuna di trovarsi in un ambiente socialmente e culturalmente omogeneo,

ancorché deprivato, in quanto montano-rurale. Ma noi viviamo in un girone dantesco, dove, appena varcata la porta dell'aula, gli studenti non entrano solo col loro corpo e la loro mente, ma anche con odi e risentimenti alimentati da situazioni sociali pregresse, prescolastiche, infinitamente più complesse di qualunque nostra capacità individuale di affronto.

Un maestro spagnolo di religione islamica diceva nel XII secolo: "Il maestro di scuola non deve assistere a funerali lontani né prendersi molte vacanze né abbandonare i ragazzi né lasciarli soli più del tempo necessario per mangiare e per fare le proprie abluzioni. Deve stare fermo al suo posto e aver cura delle cose degli alunni" (cit. in A. Saitta, *Storia e tradizioni*, ed. Sansoni).

Siamo lontanissimi da questo modello: lo Stato non vuole degli educatori, dei pedagogisti che lavorino a tempo pieno con la gioventù (come poi facevano i pedagogisti "storici"), ma soltanto dei trasmettitori di nozioni, che peraltro, con l'avvento della infotelematica, sono entrati irrimediabilmente in crisi anche in questa funzione.

Tuttavia penso che noi non si possa lavorare solo sul versante della socializzazione, dell'educazione ai valori e alla legalità. Dobbiamo bilanciare conoscenze, abilità, competenze e educazione alla cittadinanza. E dobbiamo farlo per tutti. Certo, l'ideale sarebbe che il rapporto educativo andasse oltre il vissuto scolastico, affrontando il problema della motivazione anche al di fuori delle quattro mura scolastiche. Ma questo è più facile a dirsi che a farsi.

Valorizzare il merito nella didattica

Un modo per valorizzare il merito dei docenti potrebbe essere questo. Supponiamo che una prof d'italiano del triennio erediti una qualunque seconda, con ogni studente che avrà avuto un voto in italiano e latino. Non è importante che i voti siano alti o bassi (è evidente che ogni classe è diversa dall'altra). L'importante è la media complessiva della classe nelle due materie (tenute unite o separate). Alla fine della terza si confronta questa media con quella ottenuta con la nuova insegnante.

Questo confronto delle medie potrebbe essere fatto ogni

anno, anche con lo stesso docente, sempre che accetti di farlo. E qui si potrebbe decidere: p.es. se la media iniziale complessiva (in seconda) era 6 e quella finale (in terza) è 6,5 viene concesso un certo bonus, se invece è diventata 7 un bonus maggiore, e così via.

Qual è il problema? Solo uno: che il docente, pur di avere il bonus, gonfia i risultati. Come si risolve? Facendo fare alla classe dei test oggettivi (simili a quelli strutturati dell'Invalsi) per verificare se davvero vi è stato un miglioramento. Ovviamente la prova non può essere somministrata dallo stesso docente. Ci penserà allora un altro docente di italiano e latino, il quale, prima di preparare la prova, per poterla calibrare, dovrà essere edotto sul rendimento iniziale generale della classe (la preparazione di partenza).

La prova può essere somministrata anche a più classi nello stesso momento, riunite in palestra. Qualunque aiuto da parte del docente, durante la prova (di 60 item e quindi di un'ora), va vietato. Per la correzione il metodo universitario-ministeriale: 1,5 punti se giusta; -0,4 se sbagliata; 0 se manca la risposta. Vietati i ripensamenti con gomme o bianchetti (per questi viene dato foglio bianco a parte). Il test non ha funzione di profitto, ma solo per ottenere il bonus da parte del docente, in caso di profitto complessivo (della classe) migliorato. Il risultato può anche restare privato, a disposizione solo del Dirigente scolastico, onde evitare tensioni tra colleghi.

Ovviamente gli argomenti oggetto di prova devono essere considerati fondamentali, imprescindibili, dal Dipartimento a inizio anno scolastico. Non ci si mette d'accordo sugli argomenti prima di fare la prova, ma all'inizio dell'anno, anche perché a giugno il test dovrebbe essere fatto su tutti gli argomenti fondamentali, o comunque su quegli argomenti fondamentali che il docente in autonomia ritiene opportuno scegliere per una classe non sua.

I docenti si odieranno? Forse, ma il bonus è facoltativo e, in tal caso, riguarderebbe unicamente la didattica, offrendo una risposta a chi rifiuta di associare il bonus ai progetti.

Dalla classe ai livelli

PARTE I

Analisi complessiva del problema

Oggi un docente suddivide i propri studenti in fasce di livello anche quando non gli viene espressamente richiesto dall'Istituto: lo fa come forma interpretativa del rendimento generale della propria classe. In genere i nomi che vengono dati a questi livelli sono i seguenti: recupero, consolidamento, potenziamento.

Ora, per quale ragione tale suddivisione non ha mai una ricaduta significativa sull'organizzazione della didattica di tutto il consiglio di classe? La risposta è semplice e ogni docente la conosce: quando in una classe si trovano studenti di livelli molto distanti tra loro, qualunque lavoro didattico è destinato a fagocitare le capacità dei migliori.

A questo limite strutturale del concetto di "classe", che oggi è un concentrato indifferenziato di livelli diversissimi (a causa di due fattori fondamentali: l'equazione scuola dell'obbligo = tutti promossi e l'inserimento indiscriminato degli stranieri nelle classi relative alla loro età, senza una preliminare preparazione linguistica), s'è pensato che avrebbe potuto porre rimedio il tempo prolungato o, in altre parole, l'attività laboratoriale, possibile in virtù del fatto che la classe, divisa a metà, può utilizzare due docenti in contemporanea.

Tuttavia, se a un docente si chiede di realizzare un progetto con la propria metà di studenti, mettendo un voto finale nella scheda quadrimestrale di valutazione, i due gruppi dovranno per forza essere misti, poiché a nessuno piace lavorare soltanto con gli elementi più scarsi e demotivati. E i progetti si devono fare, altrimenti non avrebbe senso fare il tempo prolungato, né sarebbe possibile una didattica curricolare normale nel pomeriggio: gli alunni della scuola dell'obbligo non la reggerebbero.

Prima conclusione. Gli studenti fanno molte attività extra-

curricolari, tutte utili, ma gli elementi più scarsi non riescono a recuperare le abilità necessarie per frequentare con successo le scuole superiori più significative, e gli elementi migliori non riescono a potenziare le proprie conoscenze e abilità, in modo da poter frequentare un liceo senza troppe difficoltà.

Tutti, nella scuola dell'obbligo, sanno usare il computer, coltivare un orto, cucinare pizze e dolci e produrre l'oggettistica più disparata, ma resta il fatto che da vent'anni la scuola ha smesso di essere un luogo dell'apprendimento (sempre più approfondito) di quelle nozioni che poi permettono di muoversi agevolmente ai livelli superiori dello studio. Semplicemente la scuola è diventata un luogo in cui s'imparano cose che potrebbero tranquillamente essere apprese dopo un percorso regolare di studi o che, nel migliore dei casi, potrebbero riguardare le fasce di livello più scarse e demotivate, sempre che vi fosse da parte della docenza l'avvertenza di precisare che tutta questa attività non può mai essere sufficiente per accedere ai livelli superiori degli studi.

Si è voluta (e in questo il Ministero è direttamente responsabile) una scuola dell'obbligo in cui tutti fossero promossi, in cui risultasse una formale alfabetizzazione sul piano statistico, e, per realizzare ciò, si è stati costretti a mettere in cantiere delle attività in cui è praticamente impossibile avere un profitto negativo. Anzi spesso proprio in virtù di queste attività si è finiti col promuovere anche quegli elementi che non avevano raggiunto la sufficienza nelle discipline più caratterizzanti un percorso formativo. Questo trend purtroppo ha condizionato pesantemente anche gli istituti professionali, ove accedono gli elementi più scarsi o demotivati delle scuole medie, e sta inevitabilmente abbassando il livello delle performances didattiche degli insegnanti negli istituti tecnici e nei licei.

La scuola dell'obbligo ha smesso d'essere il luogo dell'apprendimento della lettura, della scrittura, dell'arte del ragionamento e del saper esporre le proprie idee e motivazioni, non è più il luogo in cui si apprendono le cognizioni scientifiche di un qualunque argomento, ma una sorta di "centro sociale", in cui si valorizzano abilità prevalentemente manuali, in cui si cerca di giustificare, con le motivazioni più varie (la prima delle quali è quella della "famiglia disa-

strata"), il disimpegno relativo a quelle che una volta venivano considerate le conoscenze e abilità fondamentali per poter riuscire nella vita.

Ora, come rimediare a questo stato di cose, che ha portato la scuola, progressivamente, a configurarsi come una sorta di parcheggio? Forse è possibile trovare una soluzione proprio puntando sulle fasce di livello, dando cioè a queste fasce la giusta importanza nell'attività didattica di ogni singolo docente.

Quando un docente divide la propria classe in livelli, lo fa ovviamente pensando non al comportamento dei propri alunni, ma al loro rendimento. Egli sa fin dove un certo alunno si sta impegnando e cosa avrebbe bisogno per migliorare se stesso. Lo sa per esperienza, ma se gli si chiedesse di dimostrarlo oggettivamente, potrebbe avere delle difficoltà: infatti l'unica prova che potrebbe esibire sono i classici elaborati scritti (in genere tre a quadrimestre). Certo, anche l'interrogazione comporta un voto finale, ma qualunque verifica orale resta sempre qualcosa di soggettivo, di suscettibile di opposte interpretazioni.

P.es. un docente d'italiano, non avendo come preoccupazione quella di lavorare prevalentemente sui livelli, per la semplice ragione che in una classe composta di elementi dal rendimento diversissimo è praticamente impossibile farlo, non ha la predisposizione a misurare oggettivamente il livello di ogni suo alunno. Si affida appunto all'esperienza pregressa, che è basata anche di buon senso e di intuito personale.

Le prove che somministra spesso non sono tarate sui diversi livelli di preparazione, di apprendimento che ha di fronte: sono prove che possono andar bene per tutti, secondo una media standard, con cui si cerca di trovare una via di mezzo tra i due estremi della facilità e della complessità. Il voto finale cercherà di non essere punitivo nei confronti di chi non supera la prova secondo la media prevista (cosa molto facile fino alla riforma Gelmini, in quanto l'unico voto negativo, nella scuola dell'obbligo, è stato per molto tempo il "non sufficiente").

Non avendo assolutamente il tempo di preparare ogni volta tre prove diversificate a seconda dei livelli, il docente inevitabilmen-

te pensa a una verifica che possa andar bene alla fascia di mezzo. Al massimo prepara una diversa prova per lo studente straniero di prima alfabetizzazione.

In questa maniera se la didattica può anche risultare di stimolo per gli alunni più scarsi, risulta inincidente per quelli più capaci. Alle medie, p.es., i più capaci tendono a lavorare poco perché, mettendo a confronto le loro conoscenze con quelle dei compagni più scarsi, hanno l'impressione di poter vivere di rendita, sfruttando le conoscenze già acquisite alle elementari.

Perché dunque suddividere la classe in fasce di livello quando poi questo non ha alcun effetto né sul mutamento della didattica, né sulla qualità dell'apprendimento? Se davvero si volesse dar peso ai livelli, il docente dovrebbe somministrare le prove non solo dopo l'iscrizione a una determinata classe, ma anche prima, proprio per verificare preventivamente se l'alunno è idoneo a essere iscritto a quella classe.

Se le prove oggettive fossero fatte prima, noi avremmo classi per livelli omogenei, dove il lavoro didattico potrebbe finalmente essere calibrato su capacità più o meno equivalenti. Ma per farle prima occorrerebbero delle prove rigorosamente strutturate, adatte proprio per saggiare il livello di conoscenze, di abilità, di competenze generali.

Superata la prova lo studente si troverà in una classe di compagni al suo stesso livello, o comunque a un livello che rispecchia una media abbastanza equivalente, dove il *range* (dal più alto al più basso) sarà alquanto ridotto. La didattica potrà finalmente essere calibrata su un livello medio abbastanza preciso.

È possibile fare questo? Sì, è possibile, ma rispettando due precise condizioni:

- siccome non si possono creare classi-ghetto, occorre dare ad ogni alunno, in determinati momenti (p.es. ogni anno) la possibilità di passare a un livello superiore (se un corso fosse impostato su quattro mesi, si potrebbe somministrare la prova oggettiva alla fine del quadrimestre);

- i libri di testo vanno completamente ristrutturati per fasce di livello (recupero, consolidamento, potenziamento). Già oggi esi-

stono manuali semplificati per quegli studenti stranieri che sanno a malapena l'italiano. Ebbene, questa procedura potrebbe essere adottata anche per gli studenti italiani di basso livello.

Un altro problema da affrontare riguarda l'assegnazione delle classi di livello ai docenti: quali criteri rispettare? Generalmente infatti un docente non ama insegnare a studenti scarsi e demotivati. Le soluzioni tuttavia possono essere molteplici:

- ai docenti più quotati (scelti da un apposito comitato di valutazione) dovrebbero spettare le classi di livello più alto (questo ovviamente presume che il docente accetti periodicamente che in classe la propria attività venga valutata da un esaminatore del comitato suddetto);

- un docente, appena entrato in ruolo, può esercitarsi partendo dai livelli più bassi e, col tempo, se dimostra capacità didattiche, può pretendere d'insegnare alle classi di livello superiore;

- le classi di livello più alto, essendo più facili da gestire, possono anche avere un numero superiore di studenti rispetto a quello delle classi del livello più basso (p.es. se adesso due classi sono di 23 e 24 alunni, con l'inserimento delle fasce potrebbero diventare, in virtù dell'autonomia scolastica, di 30 e 17);

- se i docenti oppongono forti resistenze ai criteri di attribuzione delle classi di livello basati sulle capacità dell'insegnamento, si può pensare a un criterio di rotazione periodica;

- in ogni caso non si dovrebbe mai escludere a priori la possibilità che un qualunque docente, "quotato" o no, scelga spontaneamente d'insegnare soltanto nelle fasce di livello più basse;

- neppure è da escludere l'idea che docenti multidisciplinari (p.es. italiano storia geografia e matematica e scienze), decidano di distribuirsi le discipline a seconda delle proprie preferenze (p.es. insegnare Storia al livello più alto e Geografia in quello più basso).

L'ultima questione da affrontare riguarda l'handicap, che è ben presente nella scuola dell'obbligo. Ora, è evidente che in una scuola le cui classi sono suddivise per fasce di livello, non ha senso tenere il portatore di grave handicap (down, autistico, cerebroleso ecc.) in classi dove l'apprendimento curricolare è la base di tutto. Per queste categorie di studenti occorrono due cose: aule speciali, debi-

tamente attrezzate, e docenti qualificati, debitamente formati. Oggi non abbiamo né questi né quelle. In ogni scuola esiste al massimo un'aula preposta per l'handicap e i docenti hanno soltanto una preparazione vagamente teorica.

Se questo progetto venisse realizzato noi non avremmo solo la possibilità di assicurare ai capaci e meritevoli la massima formazione possibile, ma anche quella di permettere loro un iter scolastico del tutto personalizzato, nel senso che le eccellenze potrebbero compiere gli studi in un periodo di tempo inferiore a quello previsto.

PARTE II

Definizione dell'organizzazione

Premesso che questa iniziativa ha semplicemente lo scopo di permettere agli alunni con capacità significative di raggiungere dei livelli di preparazione ottimali, in quanto si basa sul presupposto che il rendimento tende ad aumentare là dove sono possibili valutazioni del merito che portino a riconoscimenti tangibili per l'impegno dimostrato, si può pensare a ristrutturare persino la scansione dell'anno scolastico, se la cosa fosse resa possibile da una strumentazione, calibrata in maniera oggettiva, dell'apprendimento (cioè manuali riportati ai livelli, quindi a difficoltà crescente):

20 settembre – 23 dicembre = 1° trimestre

7 gennaio – 31 marzo = 2° trimestre

1 aprile – 15 giugno = 3° trimestre

Dal 1 settembre al 19 settembre preparazione delle attività e dei test oggettivi per i passaggi da un livello all'altro. La suddetta scansione temporale potrebbe anche rispettare i criteri dei livelli, cioè al 1° trimestre un alunno potrebbe frequentare il livello più basso, a causa di una bassa valutazione nei test di ammissione ai livelli, ma alla fine del trimestre gli si potrebbe offrire la possibilità di passare a un livello superiore, se gli esiti delle prove sono positivi. Se la scansione trimestrale è troppo stretta o troppo impegnativa, si possono lasciare i quadrimestri. Oppure si decide che il passaggio da un livello a un altro possa avvenire solo annualmente: l'importante è ca-

pire che la "classe", come tradizionalmente veniva intesa, cioè come luogo in cui è presente in maniera indiscriminata qualunque tipo di livello, non esiste più. Questo significa che anche le relazioni sociali tra i compagni subiranno un mutamento inevitabile.

Livelli

1° livello = fascia medio-bassa

2° livello = fascia media

3° livello = fascia medio-alta

Ogni livello è riferito alla singola disciplina, ha una determinata scansione temporale (decisa dal Collegio Docenti), è indipendente dall'età anagrafica dell'alunno e viene registrato nella scheda finale dell'esame di licenza (un livello di competenze per ogni disciplina). L'esame di licenza può anche coincidere con le prove oggettive dell'ultimo trimestre o quadrimestre dell'ultimo anno. Tuttavia sarebbe opportuno garantire agli alunni più motivati che il loro iter formativo può essere del tutto personalizzato, nel senso che se essi dimostrano di avere notevoli capacità di apprendimento, possono iscriversi prima degli altri a un Istituto superiore. Non ha senso che sia l'alunno a dover rispettare la scansione triennale della scuola media, quando con le sue capacità potrebbe farne a meno.

Le prove dell'esame di licenza ovviamente vengono somministrate in rapporto al livello raggiunto al momento dell'esame. E questo dovrà risultare per iscritto al momento del rilascio del certificato delle competenze delle singole discipline, per aiutare gli Istituti superiori a regolarsi di conseguenza.

All'atto di iscrizione presso la scuola media il livello attribuito sarà quello relativo al superamento di test oggettivi preliminari, che servono appunto per decidere il livello di partenza, esattamente come succede nei Centri Territoriali Permanenti per l'alfabetizzazione degli stranieri.

Verifiche

Le capacità vengono misurate sulla base di prove oggettive con quesiti a scelta multipla, fascicolate in un portfolio, che resta a disposizione della scuola, finché non vengono consegnate alla scuola superiore che deciderà di accettare l'iscrizione dell'alunno. Al momento della somministrazione delle prove, il controllo da parte degli

insegnanti deve essere molto rigoroso, poiché da esse dipende la valutazione oggettiva per il passaggio al livello superiore.

Alunni e classi

Una classe sarà composta da alunni di livello omogeneo, con questa precisazione: che il numero degli alunni del livello più basso deve necessariamente essere inferiore a quello degli altri livelli (p.es. si può pensare a una scansione del genere: 15, 20, 30 come massimo).

Disabili

Il disabile deve dimostrare di poter frequentare determinati livelli. Se non è in grado di frequentarli, gli verrà allestita una struttura apposita, dove imparerà ad acquisire delle abilità. Se il disabile non ha un handicap tale per cui occorre l'intervento di uno specialista, può acquisire delle abilità con l'aiuto di qualunque docente, che può servirsi dell'aiuto di qualunque studente (cui riconoscerà dei crediti) o di personale non docente, scolastico e non. La gestione dell'handicap viene quindi affidata a progetti laboratoriali specifici, in cui ogni docente deve sentirsi responsabile.

Docenti

In regime di autonomia ogni scuola dovrebbe poter decidere non solo il carico orario di ogni disciplina in rapporto ai singoli livelli, ma anche l'utilizzo del corpo docente in rapporto alle proprie effettive capacità. Cioè mentre la nomina del docente viene effettuata, attualmente, in base a un punteggio ufficiale di graduatoria e per classe di concorso, la singola scuola invece dovrebbe poter gestire in maniera più flessibile il proprio personale, valorizzandolo anche in quelle competenze che, pur essendo documentate, risultano irrilevanti ai fini della nomina (si pensi solo a quante competenze infotematiche esistono oggi nelle scuole che non vengono utilizzate solo perché esse si sono acquisite in un periodo in cui non esistevano neppure le relative facoltà universitarie).

Nessun docente può avere meno di 18 ore di lezione (al massimo un docente potrebbe chiederne 20). Ogni cattedra dovrebbe prevedere un certo monte ore settimanale, in cui risultano comprese le ore frontali, le ore per l'alfabetizzazione degli stranieri, le ore di mensa, le ore per la correzione delle verifiche, le ore di preparazione

della lezione, le ore di aggiornamento, le ore di recupero per gli studenti che lo necessitano, le ore per progetti didattici specifici, extra-curricolari e, naturalmente, le ore dei Collegi docenti, dei Consigli di classe, delle udienze generali e dei ricevimenti individuali. Si potrebbe pensare a un carico orario complessivo settimanale di circa 35 ore. Ogni ora andrebbe registrata e documentata, in maniera analoga a quello che fa il personale amministrativo che usa il cartellino marcatempo. Educazione fisica dovrebbe essere spostata al pomeriggio, oppure riconvertita in una disciplina che preveda: educazione alla salute, psicomotricità, primo o pronto soccorso, educazione all'igiene e all'alimentazione, medicina di base.

Libri di testo

Il passaggio da un livello all'altro può comportare un problema nella gestione dei libri di testo. La scuola può risolvere il problema in vari modi:

- abolendo l'obbligatorietà dell'adozione dei libri di testo e quindi avvalendosi di quanto già offre la rete Internet, che oggi ha raggiunto livelli ottimali per una scuola dell'obbligo;

- utilizzando i testi degli anni precedenti, soprattutto quelli che non richiedono costanti aggiornamenti, ovviamente previa ristrutturazione dei loro contenuti sulla base del livello di appartenenza dei propri alunni;

- cedendo agli alunni in comodato d'uso i libri che la scuola stessa ha acquistato e di cui resta la titolare, con l'obbligo di restituzione da parte dell'alunno, una volta terminato il periodo del suo livello;

- utilizzando cd o dvd di tipo didattico;

- stampando libri di testo in tipografia, ad uso interno, non commerciale;

- producendo fotocopie, nel rispetto delle norme vigenti se l'originale è un libro in commercio;

- facendo convenzioni specifiche con le case editrici, che devono adattarsi a produrre testi sulla base dei livelli, col concorso dell'insegnante che andrà a utilizzarli (cosa facilmente realizzabile attraverso il web).

I problemi che possono emergere da un'organizzazione del

genere vanno messi in relazione con quelli che dipendono dall'attuale impostazione dell'apprendimento basato sulle classi. Cioè non possono essere visti come un impedimento assoluto al mutamento dell'attuale sistema organizzativo, solo perché appunto nel risolvere determinati problemi quello nuovo finisce col crearne altri. Non esiste alcun sistema formativo che possa essere definito "perfetto". Si sceglie di mutare sistema soltanto quando ci si rende conto che ha fatto il suo tempo, proprio per l'evoluzione della società civile nel suo complesso.

I problemi principali da affrontare sono dunque i seguenti:

- abituarsi a dare valutazioni oggettive, in virtù delle quali sia possibile stabilire, con un buon margine di sicurezza, quando un alunno è in grado di passare a un apprendimento di livello superiore;

- evitare di cercare il valore medio tra livelli molto diversi, perché ciò, inevitabilmente, finisce col penalizzare gli elementi più dotati;

- abituarsi a produrre materiali didattici adeguati al livello di apprendimento dei propri alunni, evitando di usare forme di strumentazione indiscriminata, utile per ogni livello;

- far capire all'alunno che i problemi dell'apprendimento non sono meno importanti di quelli della socializzazione (là dove esistono i "livelli" in luogo della tradizionale "classe", le relazioni sociali possono subire una diversa configurazione);

- un docente deve inoltre imparare ad autovalutarsi e ad accettare d'essere valutato dai colleghi, per trovare il percorso più idoneo alle sue capacità d'insegnamento.

Brevi considerazioni sulla didattica

Didattica della storia⁷

Quando si fa "storia", come disciplina scolastica, la priorità andrebbe data all'*economia*, poiché la storia economica, meglio di qualunque altra storia, permette di concatenare i fatti e le diverse epoche.

Quando invece si prende in esame il "pensiero" degli uomini, occorrerebbe dare un certo risalto alle idee *politiche*, poiché esse costituiscono una sintesi di tutte le altre idee, nonché una loro verifica applicativa. Dalla politologia si può poi risalire all'etica, alla filosofia ecc., nonché alle concezioni in campo socio-economico.

Compito della scuola dovrebbe essere, anzitutto, quello di far capire il *presente*, che ha una priorità sia sul passato che sul futuro. È impossibile capire il passato senza conoscere il presente, e chi vuole vivere e conoscere a fondo il presente, deve avere del passato un quadro molto sintetico, essenziale.

È vero, il presente può essere meglio compreso se si vanno a ricercare nel passato le motivazioni storiche del suo esistere (delle sue contraddizioni), ma questo non significa che il passato può offrirci le soluzioni dei nostri problemi. La libertà dell'uomo deve giocare nel presente.

La storia, dunque, andrebbe fatta a partire dal presente, rivolgendosi al passato per cercare gli agganci col presente. Come si può pretendere che il giovane consideri "vivo" un tempo morto, quando per lui la scuola rende "morto" un tempo vivo? Se esiste un presente significa che il senso del passato non si esaurisce nel passato.

⁷ Sul tema della didattica della storia si rimanda al volume *Zetesis. Dalle conoscenze e abilità alle competenze nella didattica della storia*, ed. www.lulu.com/spotlight/galarico

Insegnamento delle scienze umane e naturali

Occorrerebbe un insegnamento di scienze umane e sociali che esaminasse le correnti di pensiero che più hanno determinato lo sviluppo della storia contemporanea:

1) il percorso dell'*empirismo inglese* che ha portato alla nascita dell'economia politica classica;

2) il percorso del *materialismo francese* che ha portato alla nascita delle teorie politiche sul socialismo;

3) il percorso della *filosofia idealistica tedesca* che ha portato alla scoperta delle leggi della dialettica.

Naturalmente tutte le correnti di pensiero e di azione che sono seguite all'economia, alla politica e alla filosofia suddette, dovrebbero essere prese in attenta considerazione (analiticamente), mentre tutto quanto ad esse precede è sufficiente esaminarlo in modo sintetico.

Oltre a ciò bisognerebbe prendere in esame alcuni autori fondamentali, che sono all'origine di diverse scienze, come ad es. Machiavelli (politica), Galilei (scienza sperimentale), Grozio (diritto), Freud (psicanalisi) ecc. L'esame delle scienze naturali dovrebbe anche cogliere quegli aspetti che hanno un riflesso, una conseguenza (diretta o indiretta) sulle questioni umane e sociali.

Triennio delle medie superiori

Suddiviso per aree specialistiche:

- *scienze sociali*: antropologia, sociologia, politica, diritto, economia, etnologia...;

- *scienze linguistiche*: letteratura italiana e straniera, linguistica, semiotica, psico e socio-linguistica...;

- *scienze esatte*: fisica, chimica, matematica, astronomia, geografia, statistica, logica formale, cibernetica...;

- *scienze estetiche*: musica, pittura, scultura, recitazione, spettacolo, fotografia, cinematografia...

Ogni disciplina va affrontata anche in maniera storica e in costante riferimento al presente.

Abolire:

- la *storia* come materia specifica, reinserendola in ogni disciplina (ad es. storia della letteratura, della matematica ecc.);

- la *filosofia* come materia specifica, anche se nel fare la storia di una disciplina si dovrà tener conto sia della filosofia che della religione;

- la *pedagogia* e la *psicologia* come materie specifiche, rendendole obbligatorie (come *scienze dell'educazione*) per la formazione non solo di ogni docente ma di chiunque faccia l'università.

Predisporre:

Materie trasversali: oltre a storia, filosofia/religione, psicologia/pedagogia, anche informatica e inglese. Considerare anche etica ed ecologia (l'etica non può prescindere dalle questioni sessuali e l'ecologia non può essere subordinata all'economia).

Sul processo dell'apprendimento

Se oggi prendiamo un qualunque individuo di qualunque parte della terra e lo costringiamo a imparare le equazioni di II° grado, siamo certi che prima o poi le imparerà.

Ma questo cosa significa? Significa che le potenzialità del nostro cervello non conoscono, attualmente, alcun confine geografico. La differenza fra le applicazioni di queste potenzialità è relativa alle circostanze socio-economiche.

In potenza, quindi, tutti gli uomini sono uguali, e lo sarebbero anche in atto se le circostanze fossero le stesse. Questo perché tutti gli uomini provengono da un unico ceppo, che col passare dei secoli si è semplicemente limitato a differenziarsi sul piano fenomenico (colore della pelle, caratteristiche somatiche, varietà dei linguaggi ecc.).

Naturalmente a parità di condizioni sociali continuerebbero a sussistere le differenze dovute alle qualità soggettive (inclinazioni, attitudini, interessi ecc.).

A questo punto però sorge una domanda: le attuali potenzia-

lità del cervello sono sempre state tali o hanno avuto per così dire una "data di nascita"? Per quale ragione dovremmo pensare che l'evoluzione della natura avrebbe dotato l'uomo (in anticipo) di enormi potenzialità cerebrali, quando per secoli e secoli egli non ne avrebbe usate che un'infima parte? Anche agli animali è possibile l'adattamento all'ambiente, ma entro limiti relativamente ristretti. Per quale ragione l'uomo si differenzia in misura così spiccata dal resto degli animali?

Detto altrimenti: lo sviluppo della storia e la modificazione dell'ambiente hanno anche determinato una trasformazione qualitativa della massa cerebrale (nel senso cioè che ne hanno aumentata la potenzialità), oppure storia e ambiente non sono altro che il frutto di diversi modi di utilizzare delle potenzialità innate?

È cioè possibile supporre che il figlio di due genitori intellettuali, a loro volta figli di una o due generazioni di intellettuali, riuscirà a risolvere le equazioni di II° grado più facilmente di qualunque altro individuo diversamente condizionato, soltanto perché le potenzialità del suo cervello hanno subito delle modificazioni organiche e qualitative?

Oppure possiamo tranquillamente sostenere che con la comparsa dell'uomo la natura ha raggiunto il massimo della sua perfezione possibile (a livello organico), per cui anche fra un milione di anni l'attuale massa cerebrale non subirà delle sostanziali modifiche?

Se col passare dei secoli (o dei millenni) è avvenuta una modifica organica sostanziale nell'evoluzione della massa cerebrale della specie umana, si può ancora considerare il concetto di "uomo" come un parametro universale, valido anche per tutti i tempi passati? In che senso allora si deve intendere il concetto di "storia"?

In sintesi, ecco le dodici fatiche di Ercole cui ogni studente deve necessariamente sottoporsi per un sano apprendimento delle cose:

1. Esercitare la democrazia in classe, nella scuola.
2. Rispettare scrupolosamente l'ambiente in cui si vive.
3. Non anteporre mai gli aspetti virtuali a quelli reali, gli aspetti artificiali a quelli naturali.
4. Non fare mai della diversità un motivo di divisione ma

sempre di arricchimento.

5. Di ogni cosa chiedersi sempre quale sia la sua origine.
6. Saper guardare le cose non solo in maniera scientifica ma anche poetica.
7. Saper apprezzare l'arte in tutte le sue manifestazioni.
8. Aver cura del proprio corpo praticando un'attività fisica.
9. Coltivare la lettura di testi significativi.
10. Saper usare applicativi fondamentali al computer.
11. Coltivare l'uso delle lingue straniere.
12. Esercitarsi a scrivere nel miglior modo possibile.

Il rapporto docente/studente

È assurdo pensare che tra un insegnante e un allievo vi possa essere una tale reciproca influenza che porti lo stesso allievo, ad un certo punto, ad assumere il ruolo dell'insegnante.

La piena simmetria può esserci solo tra persone equivalenti, alla pari, non tra persone oggettivamente diverse. È l'adulto che deve abbassarsi al livello del giovane per indurlo a crescere. Se l'adulto non si comporta così, non sarà certo il giovane a fare il primo passo verso l'adulto. In assenza di valori educativi, i giovani, quando imitano gli adulti, non fanno che acquisire i lati peggiori. In ogni caso essi riproducono quelle esperienze adulte che, anche se non negative, in loro lo diventano, poiché essi non hanno la responsabilità adeguata che le supporti.

L'insegnante dunque deve restare tale, anche quando, per ragioni funzionali o di opportunità, vuole realizzare un rapporto simmetrico con l'allievo. Considerare equivalenti due soggetti così diversi significa implicitamente ammettere che non si crede nel concetto di educazione o di formazione.

Certo, l'insegnante deve adeguarsi al contesto, ma fino a un certo punto; deve valutare le reazioni dello studente (o della classe) ai suoi stimoli; deve saper modificare (anche radicalmente) il proprio atteggiamento sulla base delle risposte agli stimoli, ma non può, neanche per un momento, dimenticare che fra lui e i suoi allievi il rapporto è e resta soprattutto di tipo complementare, cioè asimmetri-

co.

I ragazzi possono avere rapporti paritetici tra loro, come tra loro li hanno i docenti, ma la simmetria tra docenti e studenti al massimo può avere un valore di tipo strumentale, finalizzata a determinati obiettivi. Nel momento stesso in cui si pretendesse di realizzarla come una costante pedagogica, l'evoluzione del giovane cesserebbe d'essere stimolata.

Il docente quindi non può mai rinunciare all'idea di doversi imporre quando le circostanze lo richiedono. Sono gli stessi studenti che pretendono questa determinazione di carattere. Supplire alle carenze di motivazioni educative con la simmetria ad oltranza, porta il giovane a illudersi che nella vita sociale tutto sia relativamente facile da ottenere, e il docente a sentirsi frustrato in un ruolo che non gli appartiene.

Per una didattica multimediale

I

Posto che i docenti hanno bisogno di usare software e/o linguaggi multimediali che permettano di ottenere dei prodotti che abbiano una ricaduta didattica sull'apprendimento e sulla verifica dell'appreso, la domanda che sorge spontanea è: in che modo mettere in grado i docenti di gestire dei software utili non solo a produrre dei risultati multimediali il più possibile interattivi, ma anche a produrre dei test di verifica delle conoscenze acquisite da parte dell'allievo?

Oggi la didattica è ancora prevalentemente frontale (fatta nell'aula tradizionale), ma sta sempre più diventando anche laboratoriale (p.es. è possibile far confluire nel laboratorio informatico un'intera classe, studenti di classi diversi, piccoli gruppi su progetti specifici...; l'insegnante si autoforma usando gli strumenti del laboratorio e, quando possibile, trasforma la propria aula in un piccolo laboratorio, dotandola di una postazione informatica. Si avrà prima o poi che tutte le scuole di una provincia saranno in rete tra loro, ogni scuola avrà una rete interna, cioè ogni aula avrà almeno i cavi, gli spinotti cui poter collegare una postazione multimediale mobile, come si fa

col televisore quando si vuol vedere in aula una videocassetta... fino al giorno in cui ogni studente avrà il proprio pc o fino al giorno in cui la scuola, come edificio fisico, non esisterà più, essendo diventata la formazione solo a distanza).

Nel laboratorio tuttavia il docente usa prevalentemente prodotti preconfezionati (generalmente segnalati dai rappresentanti editoriali o da consulenti specializzati delle software house). Generalmente non riesce a produrre e a far produrre nuovi oggetti multimediali, perché non ne ha le competenze. Facciamo alcuni esempi: nelle lingue straniere si tratta unicamente di digitare dei tasti mentre si ascoltano delle frasi; in geometria - se si usa il Cabri - si tratta unicamente di eseguire degli esercizi che potrebbero essere fatti anche alla lavagna (così pure in matematica, se si usa il Derive): la differenza sta nella velocità di esecuzione, nella diversa visibilità del risultato finale, ma nulla di trascendentale, anche perché si ha a che fare con studenti ai quali non si può chiedere più di tanto. Chi poi usa il Word per chiedere ai ragazzi di elaborare testi poetici o l'Excel per elaborare statisticamente la linea di tendenza delle temperature giornaliere (sono esempi banali), non sta certo facendo della didattica multimediale molto creativa.

Col termine "competenze" (in riferimento al docente) direi d'intendere due cose:

a) saper usare un qualunque software integrato in grado di produrre un oggetto multimediale completo (editor di testo, di numeri, di dati ecc.), che non necessariamente deve prevedere una trasposizione in rete del prodotto (o comunque se la prevede, essa sarà in forma ridotta, perché vincolata ai limiti dell'html). In tal senso direi che le conoscenze richieste dal patentino ECDL dovrebbero essere impostate (da subito) sull'uso di un prodotto integrato (p.es. Office, OpenOffice, Incomedia...);

b) saper usare l'html in forma sufficientemente evoluta, al fine di assicurarsi una certa valenza didattica del prodotto multimediale. Dico questo nel senso che escluderei a priori una valenza didattica a un prodotto multimediale che non preveda la possibilità da parte dello studente di compiere dei percorsi sulla base degli input offerti dal docente: input che sostanzialmente consistono in doman-

de, test, opzioni in cui misurare determinate abilità... insomma i percorsi tipici dell'apprendimento. L'uso dell'html a questi livelli implica la conoscenza del dhtml o almeno di svariate cose del javascript. Il prodotto finale deve essere fruito online e offline, fatte salve le differenze dovute alle lentezze della rete, in adsl.

Se un docente vuole realizzare dei prodotti didattici su cd, io direi che una sorta di CED d'Istituto o di CSA provinciale dovrebbe metterlo in grado di poter presentare in rete il suo prodotto, con esempi significativi che ne illustrino le caratteristiche, al fine di poterlo proporre agli editori o software house, o di testarlo con altri docenti, o di scambiarlo con altri prodotti di altri docenti...

Se tutto ciò sembra sensato, quali sono le soluzioni ottimali, relativamente a software e linguaggi, che possano permettere una integrazione tra competenze informatiche (fruizione offline) e competenze telematiche (fruizione online) ai fini della realizzazione di un prodotto didattico interattivo?

O i docenti informatizzati fanno questo salto, oppure rischiamo di averli alfabetizzati per niente. In fondo i docenti sono come gli studenti: una volta acquisite delle cose bisogna indurli ad apprendere altre di più complesse, in un processo che non finirà mai...

Qual è il limite fondamentale dei cd didattici attualmente in circolazione? Il fatto che sono frutto di una mera trasposizione digitale di prodotti cartacei.

La didattica multimediale non ha dimostrato fino ad oggi di possedere una connotazione qualitativa molto innovativa rispetto a quella tradizionale. I mutamenti sono stati di forma non di sostanza. O comunque non esistono studi scientifici che dimostrino il contrario.

Prendiamo p.es. il cd "Gram It" sulla grammatica italiana, abbastanza usato nelle medie. È assolutamente esaustivo, ha decine e decine di esercizi con tanto di correzione finale, praticamente racchiude tutti i manuali di grammatica delle medie superiori e inferiori, sicuramente invoglia lo studente poco intenzionato a studiare la grammatica e altrettanto sicuramente è un valido supporto alla teoria

che il docente fa in classe.⁸

E tuttavia sarebbe interessante fare questa sperimentazione: si scelgano tre classi equivalenti di un medesimo istituto, si dicano loro che per un anno (o un quadrimestre o comunque con un monte ore assolutamente identico), saranno sottoposte a una sorta di gara di apprendimento della grammatica italiana, che si svolgerà così: una classe la studierà sul testo tradizionale e solo su questo, l'altra solo su cd e l'altra ancora utilizzando entrambi i mezzi. Alla fine dell'anno una commissione di docenti verificherà l'appreso e finalmente avremo la prova...

Avremo la prova che il cd di per sé non ha affatto aumentato il grado di conoscenza dello studente.

Qui naturalmente prescindo dalle considerazioni che molti fanno (incluso Maragliano) circa l'effettivo utilizzo dei prodotti multimediali (p.es. si dice ch'essi non devono "aumentare" le conoscenze, ma solo predisporle in maniera diversa, più integrata, reticolare, olistica e non meramente testuale, cronologica, sequenziale ecc.). E prescindo anche dalle considerazioni di chi sostiene che il prodotto multimediale può servire a stimolare gli allievi demotivati. Tutte considerazioni giustissime e validissime.

Il problema che pongo è questo: a quali condizioni si può dire che il prodotto multimediale offre una conoscenza superiore a quella testuale o appresa in maniera tradizionale? Secondo me la risposta a questa domanda è una sola: a condizione che garantisca il massimo dell'interattività possibile.

Facciamo dunque un altro esempio, restando sempre nell'argomento "grammatica". Mi piacerebbe lanciare questa ipotesi di sperimentazione digitale di didattica della grammatica italiana che vorrei chiamare "Sto per imparando. La grammatica a rovescio".

Non più regole astratte da applicare, ma, partendo da un censimento degli errori degli studenti (da implementare su database interattivo), predisporre test specifici di apprendimento, le cui proposizioni facciano riferimento alla quotidianità dei giovani.

⁸ Sull'insegnamento della grammatica italiana e della scrittura creativa si veda questo volume, *Grammatica e Scrittura. Dalle astrazioni dei manuali scolastici alla scrittura creativa*, ed. www.lulu.com/spotlight/galarico

In pratica si avrebbe:

1) un aggiornamento periodico degli errori (rintracciabili negli scritti e nelle verifiche orali);

2) una partecipazione dello studente sia nella individuazione degli errori (propri e altrui) che nella impostazione dei test di apprendimento, in quanto il docente deve fare riferimento, nell'elaborazione delle frasi, al vissuto del giovane;

3) la fruizione del database offline e online (se in Access è poi possibile vederlo usando Asp ed estensioni FrontPage o, molto meglio, un database Mysql; se in Txt è possibile vederlo in Java: non c'è molta differenza in tal senso tra offline e online);

4) il censimento online potrebbe anche avere una caratterizzazione geografica (regionale o macroregionale);

5) potrebbe anche essere suddiviso per fasce di età (sarebbe da discutere);

6) sulla base di esso potrebbero svolgersi studi scientifici da parte di esperti del settore (pensate solo alla diversa tipologia di errori che fanno gli studenti provenienti da situazioni dialettali, periferiche, disagiate, immigrate ecc.);

7) i test potrebbero essere scaricabili da altri docenti.

Sono convinto che coinvolgendo i ragazzi solo sugli errori più comuni e invitandoli ad elaborare soluzioni (anche "martellanti") per la loro non reiterazione, si sprecherebbe meno tempo e si riuscirebbe finalmente a capire quali grandi opportunità possono offrire i nuovi mezzi multimediali.

Ora, supponiamo che qualche docente accetti l'idea di dover produrre oggetti multimediali didattici e interattivi. Quindi no alle pagine web di istituto, che verranno collocate in siti ufficiali della provincia o del CSA; sì invece alla possibilità di fare sperimentazione su progetti di qualità (l'eccellenza che la provincia o il CSA non sono al momento in grado di offrire).

In che modo far lavorare i docenti? Se facciamo un semplice corso su un software x o su un linguaggio y, rischiamo, data la complessità delle cose, di ritrovarci tra un anno allo stesso punto di partenza, con la voglia di far cose (da parte dei docenti) ma senza la capacità.

Vediamo dunque di agire su un duplice livello: cosa possiamo proporre ai docenti che il suddetto CED sia in grado di supportare per un'assistenza-consulenza continua e online?

Io direi, indicativamente, che il CED dovrebbe dotarsi di almeno due cose:

1. estensioni Frontpage, così si può lavorare con asp, access, coi moduli del FP... Il FP è l'editor più usato, perché in italiano, connesso all'Explorer e all'Office, di basso costo (se preso a sé), si sono fatti molti corsi per usarlo, in web esistono molte ML e newsletter ad esso dedicate...;

2. una dir cgi-bin con dei file che possano permettere agevolmente di creare form, search, moduli d'ogni genere, database... Questo non perché si debbano fare dei corsi sul cgi ma per far capire ai docenti che se vogliono sperimentare l'uso di svariati cgi già installati, possono farlo con una semplice assistenza online (poi uno deciderà con quali software usarli). In web ce ne sono a milioni gratis (per usi non commerciali), basta studiarli un po' e vedere cosa sono in grado di fare;

3. uso massiccio di script asp, anche evoluti, assai presenti in rete per avere un motore di ricerca interno, un guestbook, un contautenti con possibilità di statistiche, un validatore per il sorgente, la possibilità di crearsi un proprio forum o una mailing list ecc.

Oltre a ciò possiamo pensare a quale applicativo integrato in lingua italiana lanciare sul territorio per la realizzazione di prodotti su cd. L'OpenOffice p.es. è gratuito e completo, Incomedia costa solo 100.000 lire... I docenti hanno pochi soldi e non amano prodotti troppo complicati.

II

Quanto più si perfezionano gli strumenti tecnologici riproducendo in maniera digitale l'interazione presente in classe e anzi offrendo un plus dovuto alle performances della tecnologia, tanto più rischiano di perdersi le motivazioni didattiche che rendono indispensabile un confronto diretto tra docente e allievo.

La stessa scuola come struttura "muraria", collocata in uno

spazio definito in maniera architettonica, perde sempre più la sua ragione d'esistere.

L'evoluzione tecnologica del web deve indurci a riflettere su alcune questioni di fondamentale importanza:

- la didattica esplica la sua funzione ponendosi come unico obiettivo l'apprendimento?

- per ottenere questo obiettivo è necessaria una stimolazione di aspetti meta-cognitivi, oppure la didattica virtuale (la formazione a distanza) non è tenuta ad affrontare questi aspetti?

- per sviluppare aspetti meta-cognitivi è sufficiente la tecnologia e quindi il rapporto a distanza, oppure resta necessario un confronto in presenza?

- se è necessario un confronto diretto, personale, che cosa si può fare in tale confronto che non si possa fare in rete?

In sintesi: se per l'apprendimento cognitivo ci si può affidare a strumenti telematici particolarmente evoluti, che permettono il reperimento di una quantità enorme di materiali, che cosa si può fare in un *rapporto diretto* per stimolare emotivamente l'impegno cognitivo?

Vi è un altro aspetto da considerare molto importante: quali sono gli strumenti per assicurare al docente l'effettivo raggiungimento da parte dell'allievo di determinati obiettivi cognitivi? Cioè è necessario quantificare le competenze, accertarsi che siano state acquisite in maniera autonoma, oppure si procede all'abolizione del valore legale del titolo di studio e si lascia che sia il mondo del lavoro a operare le dovute selezioni del personale?

Se le competenze vanno certificate, l'operazione può essere fatta solo a distanza, oppure occorre anche un confronto diretto, personale?

Se la scuola è solo un luogo di:

- socializzazione
- motivazione allo studio e all'azione (sapere e saper fare)
- esperienze di attività extratelematiche (p.es. danza, canto, pittura, musica con strumenti tradizionali, laboratori specifici ecc.)
- apprendimento di mansioni operative (la scuola si apre al territorio)

- valutazione e autovalutazione
tutto il resto può essere vissuto in web.

Ma in web la formazione è per tutti, non solo per gli studenti. Il concetto di "allievo" si allarga e coinvolge anche l'adulto: la formazione diventa permanente. Che cosa può imparare l'adulto in rete? Che cosa può insegnare l'adulto a scuola?

L'adulto in rete potrebbe:

- usare le tecnologie multimediali per produrre contenuti (editor di pagine web, blog, news in giornali o portali dinamici), per cercare contenuti altrui (motori di ricerca, newsgroup, forum, mailing list...), per aggiornare i propri contenuti (economia/finanza, diritto, cultura, attualità, ambiente, sicurezza, linguaggi, sanità, scienza/tecnica, psicologia, sessualità...), per interagire intorno a dei contenuti, propri e altrui (newsgroup, forum, mailing list, chat, bacheche...).

Nuovi saperi nuovi esami

Oggi grazie alla rete si è capito che la cultura deve essere generale, non nel senso che uno deve sapere tutto (anzi in tal senso la rete obbliga a una conoscenza sempre più specialistica), ma nel senso che si deve sapere come viene strutturato il sapere in generale, che è poi la competenza che nel mondo reale deve avere il bibliotecario o l'archivista.

Oggi dobbiamo essere tutti degli *infomediari*, cioè delle persone che sanno come reperire la conoscenza dalle due fonti principali di organizzazione del sapere: i *portali generalisti* e i *motori di ricerca*. Il sapere è diventato mondiale, grazie alla rete, in due sensi: può essere acquisito da chiunque abbia accesso alla rete; può essere prodotto, potenzialmente, dalla stessa persona che accede alla rete.

Premesso questo, che è una semplice constatazione e che prescinde da altre cose: a) l'effettiva diffusione geografica della rete, b) l'effettiva capacità della conoscenza internettiana di risolvere i problemi globali, c) il rischio di monopolizzare la conoscenza da parte dei grandi network ecc., si può ora ipotizzare una serie di "prove d'esame" (qui prevalentemente per le materie letterarie) cui sotto-

porre le nuove generazioni:

- capacità rielaborativa (di sintesi) di testi plurimi monotematici (p.es. tre versioni di uno stesso fatto, o tre pareri su uno stesso argomento, o tre considerazioni che vanno sintetizzate a mo' di verbale, ricondotte a un unicum sensato);

- capacità interpretativa (di analisi) di un unico testo completo (prosa, poesia, articolo di giornale o altro genere);

- capacità organizzativa di una serie di testi precostituiti, per una loro presentazione razionale, convincente a un determinato target (offrendo allo studente una possibilità minima di varianti, ma con ampia possibilità di scelta del mezzo mediale);

- capacità classificativa, cioè saper categorizzare una serie di testi già dati (qui nessuna variante sui contenuti, neanche minima): ovviamente lo studente deve poter classificare sulla base di una serie di voci precostituite (che possono includere delle sottovoci, come nel sistema Dewey, su cui si basa p.es. Yahoo!);

- capacità di ricerca delle fonti in web (italiano e straniero), sulla base di un determinato argomento, quindi saper citare non solo la fonte ma anche l'autore, la data, il luogo del reperimento ecc.;

- test a domanda chiusa sulla grammatica, che si presta molto a questa verifica dell'apprendimento;

- simulazione di casi/situazioni critiche, difficili, in cui vanno prese delle decisioni (sulla base del lavoro che si andrà a fare oppure sulla base di esperienze aziendali tipiche);

- capacità di lettura/scrittura/comprendimento/conversazione di una o più lingue straniere.

*

A proposito di saperi, si dovrebbe provvedere ad elaborare un dizionario della lingua italiana proporzionato all'uso che ne possono fare gli studenti. Non ha senso obbligarli ad acquistare un dizionario di 127.000 voci quando poi, al massimo, arrivano ad usarne 2-3.000, di cui una buona parte sono inglesi. Si demoralizzano. E poi i dizionari della lingua italiana non sono fatti per i giovani, sono troppo burocratici, troppo pesanti, anche fisicamente.

Dovrebbero essere ridotti a 3-4.000 voci, senza fare differenze tra italiano e lingua straniera. Quando una parola è entrata nell'uso quotidiano, non ha più senso suddividerla in base alla provenienza geografica: tutte le parole hanno la stessa dignità se vengono usate con frequenza. Viviamo nel villaggio globale e dobbiamo parlare una lingua globale. Già oggi usiamo tante parole italiane di origine straniera e non stiamo lì a dirci ogni volta la loro origine etimologica o a correggerci con una parola italiana, come si faceva sotto il fascismo.

Le parole da mettere in un dizionario per giovani (ma in un certo senso potrebbe essere usato anche da quegli adulti che non frequentano ambienti di alto livello culturale) dovrebbero essere le più usate e per ognuna delle quali dovrebbero essere riportate le espressioni più note o più significative. Una parola ha senso solo nel contesto semantico in cui può essere usata. In sé e per sé una singola parola non vuol dire nulla.

In tal senso il dizionario dovrebbe essere lasciato aperto, depositato in rete, così tutti possono aggiungere continue varianti (possibilità di revisioni, arricchimenti...). Un dizionario dovrebbe essere frutto di una coscienza comune e non un'operazione che un intellettuale fa prendendo come fonti altri dizionari. Oggi con gli strumenti telematici sarebbe facilissimo fare un dizionario del genere, che dovrebbe fungere anche per le occorrenze dei sinonimi e dei contrari.

In un dizionario giovanile non dovrebbero mancare le parole e le espressioni dialettali, proprio perché ancora esistono in Italia delle aree geografiche in cui il dialetto viene parlato o quanto meno viene capito. È stato un errore madornale l'aver creato un dizionario della lingua italiana in cui parole ed espressioni dialettali fossero del tutto assenti. Abbiamo voluto distruggere i dialetti nella scuola di stato, pensando che questo fosse il modo migliore per unificare linguisticamente la nazione, quando in realtà proprio i dialetti costituivano una fonte inesauribile per l'arricchimento della lingua italiana (il Pascoli p.es. l'aveva capito e si preoccupava di fornire propri glossari per la comprensione delle parole di origine dialettale che usava). Ora però ne paghiamo le conseguenze, poiché siamo diventati deboli nei confronti delle lingue straniere. L'italiano stesso nel

villaggio globale è diventato, rispetto alle lingue dominanti, una sorta di dialetto. Lo siamo persino nei confronti dello spagnolo, che deve al latino la maggior parte delle sue parole.

L'inglese spopola, non solo perché lingua commerciale e scientifica, ma anche perché info-telematica. Eppure è una lingua che non ha finezze linguistiche, emotivamente è debole. Ha la stessa importanza del francese ai tempi di Napoleone, ma tra le due vi è molta differenza nelle sfumature, nelle cosiddette "ambiguità semantiche".

Inoltre ogni categoria di persone dovrebbe avere il proprio dizionario. Non ha senso riempire un dizionario standard di parole tecniche che si possono trovare in un dizionario medico o giuridico o informatico. È puro nozionismo riempire la testa di parole inutili alla comprensione della vita pratica.

Riforma laboratoriale della scuola

I

La scuola dovrebbe essere composta da un numero consistente di laboratori, anzi dovrebbe essere fatta solo di laboratori, in cui lo studente impara non uno ma tanti mestieri, a seconda delle esigenze della società.

Il passaggio da un laboratorio a un altro dovrebbe avvenire quando si raggiungono adeguate competenze per svolgere con sufficiente padronanza un determinato mestiere.

L'ideale sarebbe che tutti sapessero fare tutto, almeno a livello accettabile (in quanto la scuola non deve creare dei "professionisti"). Però si può anche accettare l'idea che tutti, per poter scegliere la propria futura professione, si esercitino nel maggior numero possibile di attività. La scuola dovrebbe diventare il luogo privilegiato del tirocinio a vasto raggio, in cui i docenti sono anzitutto insegnanti di un mestiere.

Una volta raggiunte le adeguate competenze "scolastiche" per svolgere una determinata mansione, non ha più senso, per lo studente, continuare a frequentare il relativo laboratorio: deve passare ad altro.

Nell'arco di un decennio l'allievo deve aver maturato un complesso di conoscenze e abilità su molte attività pratiche, di cui poi sceglierà, nel mondo del lavoro, quella più conforme alla sua natura (che può voler dire: indole, inclinazione, interesse, motivazione ecc.). Una scelta ponderata può essere fatta solo se prima s'imparano tante cose, teoriche e pratiche.

Nell'arco di una mattinata dovrebbe essere sufficiente frequentare un laboratorio, al massimo due. Un altro laboratorio ancora nel pomeriggio. Sono gli studenti che si devono spostare da un laboratorio all'altro, dove l'insegnante li attende (e per "insegnante" occorre intendere un professionista del mestiere, non semplicemente un "laureato": è la competenza in un mestiere che abilita a insegnar-

lo, salvo il fatto che tutti gli insegnanti devono avere capacità di svolgere anche un ruolo psico-pedagogico, avendo a che fare con soggetti in via di formazione, con problematiche specifiche all'età adolescenziale).

I laboratori possono essere tanti, ma la loro tipologia non può essere decisa dai soli insegnanti. La scuola fa parte di un territorio, anzi una vera scuola dev'essere territoriale (e non astrattamente o centralisticamente statale), e sono i componenti del suo territorio locale che decidono cosa a scuola bisogna apprendere e cosa invece va considerato superato.

Occorre in tal senso un osservatorio territoriale per il mondo del lavoro, che monitori costantemente le esigenze locali e che s'interfaccia continuamente con la scuola. La scuola va collegata al territorio sulla base di questo osservatorio locale, in cui confluiscono le esigenze del mondo del lavoro, che va interpellato periodicamente.

Le esigenze ovviamente non possono essere solo di tipo "produttivo", poiché una comunità locale vive anche di arte e di cultura. I laboratori non devono rispondere soltanto a esigenze pratiche, ma anche a esigenze estetiche o artistiche (come p.es. la musica, la danza, il canto, la recitazione, l'espressione grafica ecc.), senza dimenticare quelle ludiche, sportive, ricreative (quante attività economicamente non produttive insegnano a usare la tattica, la strategia, l'organizzazione, la simulazione, la memoria, l'intuito, il rischio calcolato, l'improvvisazione e molte altre cose ancora?).

In altre parole la scuola ha il compito di valorizzare i talenti di ciascuno, secondo un ampio ventaglio di possibilità operative, direttamente mirate a svolgere una determinata attività o utili soltanto indirettamente. E in questa valorizzazione una parte delle attività dev'essere obbligatoria, un'altra parte invece a scelta del diretto interessato, nel rispetto di un monte ore comune.

Posto questo, occorre risolvere un altro problema: come valorizzare la diversità dei vari livelli di apprendimento. Gli esseri umani non sono macchine tutte uguali, che devono produrre le stesse cose negli stessi tempi.

Bisogna offrire a tutti un insegnamento rispondente alle proprie capacità di apprendimento. I percorsi devono per forza essere

personalizzati per gruppi di livello. Dovrebbero esistere quindi medesimi laboratori almeno di primo e di secondo livello, e il passaggio dall'uno all'altro dovrebbe avvenire previo superamento di uno specifico test abilitativo.

Non ha senso mettere insieme ragazzi con capacità molto diverse, poiché per non svantaggiare uno si finirà inevitabilmente col danneggiare l'altro. In presenza di livelli di apprendimento molto diversi, il docente si crea sempre nella sua mente un livello medio standard, che finirà col danneggiare i più capaci.

Finito il corso dell'apprendimento laboratoriale, il docente avrà il compito di certificare le competenze acquisite da parte di ogni singolo allievo (cioè le conoscenze unite alle abilità e alle capacità d'imparare ad imparare). Non ha alcun senso "bocciare", come si fa nelle scuole odierne, dove addirittura l'insufficienza in talune materie obbliga alla ripetenza anche in quelle che invece risultavano sufficienti.

Il certificato delle competenze indica i livelli effettivamente raggiunti in ogni singola esperienza laboratoriale. Questo certificato dovrebbe essere utilizzato dall'impresa, dall'ufficio, dall'ente, dall'agenzia, dall'azienda che vuole assumere del personale, per poter fare una scelta la più possibile mirata (anche per adeguare la remunerazione in rapporto alle reali capacità dimostrate).

L'aspetto teorico di ogni apprendimento laboratoriale dev'essere finalizzato a rispondere alle esigenze che di volta in volta s'incontrano. La teoria deve rispondere alle domande della pratica, per migliorarne la qualità (che è forma e sostanza).

La teoria deve servire per ridurre al minimo gli errori, per avere uno storico su cui riflettere, per programmare degli obiettivi, per discutere sulla loro fattibilità, sulla loro mancata realizzazione, sulla necessità di una loro riformulazione...

La teoria non può riguardare soltanto il contenuto di un'attività pratica da acquisire, ma anche le relazioni tra i componenti che devono eseguire tale attività. La teoria non può essere solo disciplinare (di contenuto, didattico o scientifico, per apprendere conoscenze, abilità, competenze), ma dev'essere anche psico-pedagogica, poiché l'essere umano non è una macchina, non è - come si diceva una

volta - "un vaso da riempire". E la sua particolare creatività, che può impiegare nell'azione lavorativa (e che la macchina ovviamente non può avere), emerge meglio quando si affrontano le cose anche sul piano emotivo o motivazionale.

La separazione della teoria dalla pratica non comporta solo la morte della teoria, ma anche la morte della pratica. La scuola oggi è prevalentemente il luogo della teoria, dove la pratica è ridotta al minimo. È il luogo della teoria fossilizzata, inutile e ripetitiva, mentre la pratica, nel migliore dei casi, è una mera simulazione.

Se si vogliono fare delle simulazioni, queste devono essere le più realistiche possibili (p.es. con programmi che riproducono la conduzione di un qualunque veicolo a motore). Con l'uso dell'informatica si possono fare simulazioni a qualunque livello, su qualunque argomento.

A scuola si devono studiare cose che servono a realizzare degli obiettivi.

II

Quando da adolescente frequentavo Comunione e liberazione e leggevo i testi di Giussani, una delle frasi che bisognava fissarsi bene in mente era: "La cultura è la riflessione sopra un'esperienza in atto". Dopodiché ci si chiedeva come vivere questa esperienza e, di tanto in tanto, anzi, abbastanza frequentemente, ci si confrontava per rifletterci sopra. La verità di questo assunto ci pareva evidente anche leggendo i testi di Barbiana.

Ora, la scuola odierna, privata o statale, fa una cosa del genere? riesce davvero a ricomporre il diviso? Secondo me no. E il motivo è molto semplice: nella scuola, privata o statale, vige la separazione tra cultura e vita, il che trasforma la cultura in un astratto nozionismo.

A scuola si trasmettono contenuti la cui applicazione, nei migliore dei casi, è simulata; di regola viene affidata alla buona volontà che lo studente dovrebbe manifestare nella vita privata, anzi, viene addirittura demandata alla sua futura professione. Noi docenti insegniamo cose che qualcuno, quando lo studente entrerà nel mon-

do lavoro, dirà che non servono quasi a nulla per fare carriera, soprattutto quelle di tipo etico; cose che anzi è bene dimenticare, se davvero si vuole emergere.

Nella separazione di cultura e vita i licei, che ancora risentono dell'impostazione gentiliana, eccellono. Forse gli istituti che più hanno cercato di superare questo cronico gap della scuola italiana sono stati i Professionali, ma la loro attuale situazione è desolante, e non solo perché qui si concentrano gli elementi meno motivati allo studio, ma anche perché con la riforma Gelmini l'uso dei laboratori è stato ridotto al minimo e solo qualche disciplina teorica fa da supporto all'attività pratica.

Forse i Corsi di Formazione Professionale gestiti dalla Regione sono quelli che meglio hanno superato il divario tra teoria e pratica, ma sono anche quelli dove il livello di cultura generale è bassissimo. Là dove ci si concentra a far imparare un solo mestiere, si toglie anche la possibilità d'apprendere tutto ciò che potrebbe servire per fare altri mille mestieri.

Forse il problema più grave della scuola italiana è che ogni disciplina procede per conto proprio: le programmazioni non s'incrociano mai, se non casualmente, e in ogni caso non esiste neppure l'idea di una programmazione interdisciplinare, cioè un affronto comune di medesimi argomenti, visti da angolazioni scientifiche differenti. La separazione della cultura dalla vita ha prodotto anche la separazione assoluta delle materie d'insegnamento tra loro.

Ogni docente è solo coi propri allievi. Persino là dove, come alle Elementari, le maestre (o i maestri) potevano confrontarsi ogni fine settimana su quanto avevano fatto, ora, con la reintroduzione del maestro unico, s'è tornati alla monade di Leibniz.

Andando avanti così, la scuola rischia di diventare la cosa più inutile di questo mondo, tanto più che i titoli, ai fini dell'inserimento lavorativo, sembrano avere un'importanza del tutto irrisoria.

Insomma, la scuola andrebbe rifatta completamente: quanto meno bisognerebbe agganciarla alle esigenze del territorio, creando continue sinergie tra il fuori (il mondo del lavoro) e il dentro (la progressiva formazione). Bisogna ricomporre il diviso partendo dai bisogni, ma per fare una cosa del genere non siamo neanche all'ABC.

Premessa da mettere in fondo

La scuola insegna davvero poco di utile. È per lo più un centro sociale, una forma di badando da parte dei docenti, i quali permettono ai genitori di collocare i loro figli in tutta tranquillità, in un posto più sicuro della strada o anche della propria abitazione, quando si è fuori per lavoro.

Per i giovani invece è un modo per formarsi il carattere, per crescere a livello comportamentale, in quanto bisogna pur sapere come stare in un gruppo di coetanei e come relazionarsi con un adulto che non sia un proprio parente. Se l'utilità della scuola deve stare solo in questo, allora sì, essa è utile.

Se infatti guardiamo le abilità di base: leggere, scrivere e far di conto, queste le hanno già imparate alle elementari, anche se in parte le hanno disimparate alle medie, e quel che non s'è appreso alle elementari, sarà impossibile recuperarlo alle superiori. Se dopo dieci anni di grammatica, non si è capaci di fare un tema sufficientemente corretto, gli errori rimarranno tali per sempre.

Nella scuola italiana non c'è apprendimento di abilità o competenze da spendere nella società. I docenti al massimo impartiscono nozioni astratte, che troveranno una loro qualche concretizzazione solo nel mondo del lavoro, nel migliore dei casi, e in una forma che la scuola non può certo sapere, anche se appunto cerca di immaginarselo astrattamente, illudendosi che a un certo titolo di studio possa corrispondere un lavoro più o meno adeguato.

In realtà la scuola non è "maestra di vita" e non ha la più pallida idea di che fine faranno i propri studenti; non è in grado di prevedere nulla neppure delle proprie eccellenze. Tutto sembra essere affidato al caso o, al massimo, alle conoscenze e raccomandazioni.

La scuola non serve a rendere la società più efficiente, proprio perché essa non risponde a precise esigenze dell'ambiente e del territorio in cui essa opera. La scuola statale è un corpo estraneo calato dall'alto in un tessuto sociale che non riesce a interagire in maniera organica con essa. L'interazione è sempre e solo relativa alla fase della socializzazione dei ragazzi o di maturazione psico-pedago-

gica, un settore nel quale l'Italia pensa di essere la prima della classe, ma il fatto che da noi i giovani restino in casa fino a 30 anni dovrebbe farci riflettere. Di qui tutti i rapporti col Sert, con l'Asl, coi Consulitori, con le comunità terapeutiche, con gli psicologi dell'età evolutiva...

Il rapporto col mondo del lavoro è rimandato a data da destinarsi, è circoscritto a periodi molto brevi di stage, in cui s'impara molto poco, essendo simulazioni estemporanee di basso livello professionale. Forse l'aspetto migliore di questi stage sono i gemellaggi con scuole straniere, dove però l'apprendimento della lingua (che pur nelle nostre scuole studiano per molti anni) resta sempre a livello elementare.

Non è singolare che non esistano da nessuna parte degli osservatori del mondo del lavoro che permettano un'interazione tra scuola e aziende, agenzie, enti e quant'altro?

Sull'insegnamento della religione

Un insegnamento mono o plurireligioso?

Leggendo l'art. di F. Messina sulla religione nelle scuole elementari ("Calendario del popolo", n. 536/90), mi chiedevo se l'autore si rendeva conto di quello che scriveva e se se ne rendeva conto la redazione che aveva accettato di pubblicarlo. Su un punto almeno (quello relativo alla proposta che Messina fa di sostituire l'insegnamento della religione cattolica con quello dell'educazione o cultura religiosa), pensavo che la sinistra da tempo avesse le idee chiare.

In altre parole, il Messina dovrebbe essere così gentile da spiegare ai lettori del "Calendario" in che modo un'educazione religiosa (stiamo attenti agli aggettivi!) non implica alcuna "confessionalità" rispetto all'attuale insegnamento del cattolicesimo. In effetti, soltanto perché si sostituisce una disciplina "mono-religiosa" con un'altra "pluri-religiosa", si crede davvero d'aver superato il limite della "confessionalità"? Messina cioè è davvero convinto che laicità voglia dire soltanto "tolleranza religiosa", "rispetto di tutte le religioni", "pluralismo confessionale"?

Sembra di sognare. Sono almeno 500 anni che in Europa si parla di "tolleranza religiosa" (cioè dalla Riforma protestante) e sono almeno 200 anni (cioè dalla Rivoluzione francese) che si sostiene (seppure in maniera contraddittoria) il principio secondo cui la libertà di coscienza non riguarda solo la libertà "delle" religioni ma anche la libertà "da tutte" le religioni (principio, questo, sancito definitivamente dalla Rivoluzione bolscevica del 1917, anche se poi applicato nei modi rozzi che conosciamo). Possibile che Messina non abbia ancora afferrato un concetto così elementare? Oppure ritiene - sulla scia di Croce e Gentile - che la religione "non faccia male" alla coscienza dei bambini?

Che poi la sua proposta non è tanto quella di "sostituire" l'attuale insegnamento concordatario con l'educazione religiosa in senso lato (riferita alla fenomenologia e ai valori delle religioni), ma è

quella di "affiancare" un insegnamento all'altro, riprendendo la vecchia ipotesi del "doppio binario" dei cattolici progressisti, sempre rifiutata dalla chiesa. In pratica egli, da un lato, giustifica l'insegnamento cattolico ribadendo che è parte del "patrimonio storico" della nazione (peraltro "storico" non vuol dire "contemporaneo": oggi i cattolici veramente praticanti sono pochissimi e il fenomeno religioso risveglia un relativo interesse solo quando si parla di "plagio" e "lavaggio dei cervelli" nell'ambito delle moderne sette. Se poi vogliamo insistere sull'aggettivo "storico", non potremmo dimenticare che almeno un'altra decina di religioni fanno parte del patrimonio nazionale: dagli ortodossi ai musulmani, dagli ebrei ai valdesi, fino a tutte quelle correnti ereticali le cui idee, all'estero, hanno poi portato alla Riforma. Per non parlare del fatto che tantissime altre realtà culturali fanno non meno parte del suddetto patrimonio, cui la scuola non presta alcuna attenzione: basti pensare ai dialetti regionali e locali, alle tradizioni, usi e costumi mutuati da secoli di dominazioni cd. "barbariche"... E che dire dell'influenza che ancora oggi esercitano sulla *forma mentis* degli italiani il diritto romano e la filosofia latina?).

Dall'altro lato Messina giustifica un insegnamento pluralistico delle religioni col dire - e questo è veramente incredibile - che siccome "l'uomo non è ancora riuscito a spiegarsi tutti i fenomeni dell'esistente", allora la religione può servire "a mantenere viva la fiaccola delle aspirazioni umane verso l'ignoto e il sublime", per cui essa "non può e non deve essere cancellata dall'animo umano".

Ora, che non "possa" essere cancellata solo il diretto interessato ovviamente può deciderlo, e che non la si "debba" cancellare con la forza dalla coscienza degli uomini, è la coscienza stessa che lo impedisce (i paesi est-europei ne sanno qualcosa), ma che da questo si arrivi a dire che la religione è superiore alla scienza, ce ne corre. Sostenere che "la scienza, soprattutto quella medica (ma anche quella astronomica, e altre) affonda le sue radici storiche nella religione", è dire cosa a dir poco falsa, poiché proprio gli studi etno-antropologici da tempo hanno dimostrato sia che la religione si è imposta alla collettività sfruttando le primitive cognizioni scientifiche, ovvero trasformandole in pratiche magico-divinatorie e risanatrici di

mali psico-fisici, sia che l'ulteriore sviluppo della scienza è potuto avvenire sempre in contrapposizione alle resistenze della religione, intenzionata a non perdere le posizioni di potere e di privilegio acquisite nel corso dei secoli.

Il Messina quindi deve documentarsi di più sull'origine e sulla natura del fenomeno religioso. Solo così potrà capire in che modo questa realtà può essere affrontata in quell'ambito che lui definisce, e che si può senz'altro condividere, "socio-antropologico". Ma, finché quest'ambito non si forma nelle scuole italiane (dalle elementari alle superiori), è meglio conservare le attuali disposizioni ministeriali, che permettono a chiunque lo voglia di non lasciarsi indottrinare dagli insegnanti di religione cattolica. È meglio questo, piuttosto che obbligare gli studenti a sorbirsi un insegnamento "religioso" di tutte le "religioni". Per i "non-avvalentisi" del diritto di fare religione cattolica, semmai il problema è quello di disporre di valide alternative "laiche" e "scientifiche".

La "vecchia" religione nella "nuova" elementare

Nei *Nuovi programmi della scuola elementare* (Dpr 12.2.1985), il capitolo dedicato all'insegnamento della religione è quanto di più equivoco e contraddittorio si possa leggere. Già nel titolo lo si nota. Laddove infatti nel testo preparato dalla commissione Fassino si parlava di "conoscenza dei fatti religiosi", qui invece si parla di "religione" *tout-court*.

Non crediamo di sbagliarci affermando che, mentre la prima ipotesi lasciava aperta la possibilità che la religione potesse essere studiata anche in maniera non-religiosa (cioè scientifica), la soluzione definitiva invece, considerando la religione in sé e per sé, cioè non in rapporto alla scienza, costringe lo studio a una stretta compatibilità con i principi appunto religiosi e a rinunciare a un'impostazione scientifica.⁹

Ma che la legge sia indirizzata verso una confessionalità uni-

⁹ Ricordiamo qui che nel settembre del 1984 persino al Consiglio nazionale del Miur s'era appoggiata la soluzione di un corso specifico di religione obbligatorio e scientifico per tutti.

laterale ed esclusiva lo si comprende sin dalle prime battute: la scuola - vien detto - ha il compito di riconoscere il "valore" della realtà religiosa. In che senso? Da quale punto di vista? Essendo esclusa la possibilità di una lettura scientifica del fenomeno, la risposta non può che essere una: dal punto di vista *religioso*. La scuola deve riconoscere la religione come un valore "religioso".

Il che contraddice, come noto, il carattere *laico* che la scuola dovrebbe avere. La quale, proprio in quanto istituzione statale, non dovrebbe essere tenuta a riconoscere alla religione in sé alcun valore. Al massimo dovrebbe riconoscerne la presenza, cioè il fatto. Ma per poi chiarire, subito dopo, che l'interpretazione di valore di questo fatto sarà tutt'altro che "religiosa".

Avremmo comunque un bel daffare cercando di ricavare da questo capitolo dei suggerimenti pratico-teorici per interpretare scientificamente la religione. I contenuti di tale insegnamento - com'è noto - saranno successivamente definiti con apposito Dpr, ma già si prevede l'orientamento verso una maggiore "scientificità del confessionalismo".

Mentre la commissione Fassino, in questo senso, qualche spunto lo dava, seppur ambiguo, qui il buio s'infittisce a oltranza. Soprattutto resta avvolto nel mistero il criterio con cui si debbono "rispettare" le "varie" posizioni che le persone possono prendere nei confronti della religione. Il pluralismo "delle" scelte nella scuola italiana pare stia diventando assoluto, cioè al di fuori di qualsiasi regola.

Ma la cosa più assurda sta al punto C. È qui che si presenta l'incongruenza più stridente con quanto affermato nel prologo. Da un lato infatti si riconosce alla realtà religiosa un valore *storico, culturale* e (purtroppo si aggiunge anche) *morale* per la realtà sociale in cui il fanciullo vive (purtroppo nel senso che se il valore storico-culturale può essere studiato scientificamente, a prescindere dal proprio atteggiamento verso la religione, l'aspetto "morale", se inteso in senso "coscienziale", non può certo prescindere dall'esperienza della fede); dall'altro lato si afferma che la disciplina può essere anche non scelta dal genitore, dando così per scontato ch'essa debba essere svolta in maniera assolutamente confessionale, smentendo ampia-

mente l'importanza del "fenomeno storico-culturale" riconosciuta poco prima, o comunque subordinando nettamente tale importanza a quella ch'esso può avere sul piano "morale" (che è poi quello che maggiormente interessa alla chiesa, perché è poi su questo che può esercitare un'ingerenza di tipo politico).

Delle due insomma l'una: o alla religione si riconosce un valore storico-culturale, da studiarsi obbligatoriamente e scientificamente; oppure si abbia il coraggio di affermare che, essendo ognuno libero di credere nella religione che vuole, la scuola, aperta a tutti e pagata anche con le tasse di chi credente non è, rinuncia a impartire qualsiasi insegnamento confessionale.

Come al solito, purtroppo, anche questa legge è il frutto di un compromesso politico, in cui però, chissà perché, chi ci rimette è sempre il valore dell'umanesimo laico e dello studio scientifico dei fenomeni, e mai la religione. Anche se poi, è vero, si cerca d'insistere sul fatto che tale religione, benché insegnata secondo contenuti confessionali, deve adeguarsi alle "finalità della scuola".

Che significhi poi "adeguamento alle finalità della scuola" nessuno lo sa. S'intende forse che quando di tratterà, ad esempio, di spiegare il senso dei miracoli di Gesù ci si dovrà appellare, pur continuando a darne per scontata la storicità, alle cosiddette scienze etno-antropologiche, psico-sociali, esegetico-filologiche e via dicendo, mettendo in secondo piano i riferimenti più propriamente catechetici ed evangelizzanti, di competenza parrocchial-comunitaria? Cioè significa che la confessionalità deve in qualche modo rendersi conto, se vuole sopravvivere come tale, che sta operando in un terreno, quello scolastico, che non è esattamente quello della parrocchia?

Solo di una cosa al momento siamo sicuri: l'estrema artificialità di questa legge sta a indicare quanto oggi siano contestate, a livello sociale e quindi parlamentare, le giustificazioni che nel passato avevano retto la confessionalità. Lo dimostra il fatto che per motivare l'assurdità del punto C (rispetto alla premessa) il legislatore è costretto a elencare ben quattro principi:

- riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società (il che spiega la confessionalità);
- rispetto e garanzia del pluralismo religioso (questo spiega

la facoltatività, ovvero il diritto di non avvalersi dell'insegnamento per gli a-cattolici);

- rispetto e garanzia della libertà di coscienza dei cittadini (questo dovrebbe spiegare il diritto di non avvalersi dell'ora di religione per i non-credenti. Dico "dovrebbe" perché, a voler essere pignoli, solo questo principio poteva bastare per motivare il dovere di studiare in modo laico-scientifico la religione da parte degli studenti di tutte le scuole, prescindendo dal loro atteggiamento di *coscienza* nei confronti della religione o da quello dei loro genitori. Detto altrimenti: basterebbe secondo me appellarsi alla *libertà di coscienza* per non volere la confessionalità della religione nelle scuole. Ma come tale libertà sia interpretata dal nostro legislatore resta veramente un'incognita);

- il quarto principio, messo ingiustamente per ultimo, fa riferimento al recente concordato fra Stato e chiesa cattolica e alle Intese fra Stato e altre eventuali confessioni. In pratica, l'insegnamento confessionale della religione è voluto per motivi esclusivamente *politici*: questa la motivazione di fondo che spiega tutte le altre. E per far vedere che sul piano politico lo Stato è democratico e pluralista, cioè imparziale nei confronti di tutte le religioni, il legislatore fa capire d'essere disposto ad accettare, tramite intese, qualsiasi insegnante di religione nelle scuole pubbliche.

Una vera fortuna che, in questo senso, i valdesi abbiano già declinato l'offerta, preferendo coinvolgere nel compito educativo-religioso solo le famiglie e la loro chiesa. Ma se gli ebrei fossero più esigenti? E se ci fosse da qualche parte una buona percentuale di protestanti e/o ortodossi pronti a rivendicare il diritto all'istruzione religiosa per i propri figli? Quanti preti e laici di religione in più dovrebbe stipendiare lo Stato? O forse lo Stato pensa che, a conti fatti, fra esonerati e non, le spese resteranno invariate? E se non lo fosse, sarebbe forse questo un motivo valido per chiedere che l'onere sia sostenuto dalle comunità locali?

Ecco, adesso abbiamo veramente raggiunto il fondo, il fondo appunto di una laicità che non ha la forza di concepirsi in maniera autonoma, "separata", ma che, al contrario, per viltà o debolezza, è pronta a servire tutti i credo religiosi e tutte le ideologie. Prima l'ora

di religione era un privilegio ingiustificato, adesso - offrendo quest'ora a tutte le confessioni che la richiedono - diventa un diritto sacrosanto, il fiore all'occhiello dello Stato laico.

Sia come sia, io credo che almeno, per ora, sia necessario lottare per garantire che il fanciullo dei genitori atei o acattolici non resti in classe quando viene insegnata la religione cattolica, ma che gli si trovi un'opportuna collocazione altrove.

Scuola e umanesimo laico

La scuola è un'istituzione laica della società civile, un servizio pubblico dello Stato: come tale essa non deve farsi carico di un insegnamento specifico della religione, né confessionale (perché la scuola è aperta a tutti ed è pagata con tasse di cittadini che professano varie religioni o che hanno atteggiamenti agnostici o ateistici), né aconfessionale (perché non è insegnando la religione con l'ausilio delle scienze umane che si evita la confessionalità).

Nella scuola pubblica non può esserci alcun insegnamento "di" religione, né come catechesi o evangelizzazione, né come pre-catechesi o pre-evangelizzazione, e neppure come cultura religiosa: qualunque forma d'indottrinamento religioso o di sollecitazione del sentimento religioso si configura come violazione della libertà di religione (se vi sono credenti di varie confessioni) e di coscienza (se vi sono anche non credenti). Quindi l'unico insegnamento possibile è quello *extra-religioso*, cioè quello scientifico "sulla" religione, condotto con l'aiuto delle scienze umane (antropologia, etnologia, sociologia ecc.).

All'interno della scuola pubblica il criterio di comprensione di tutte le materie di studio dovrebbe essere dettato da modalità epistemologiche e gnoseologiche di natura *laico-scientifica*, per tutti i docenti, nessun escluso. Chi non vuole attenersi a questa disciplina, dovrebbe optare per la scuola privata, di tendenza.

Questo significa che anche l'insegnante credente dovrebbe usare un linguaggio e forme di ragionamento di tipo laico, cioè umanistico e storicistico, proprio in quanto insegnante pagato dallo Stato per impartire contenuti di carattere scientifico generale, non di ten-

denza, acquisibili da qualunque studente, a prescindere dall'atteggiamento nei confronti della religione. È probabile in tal senso, che l'insegnante delle discipline scientifiche (matematica, fisica, chimica...) si trovi avvantaggiato rispetto a quello delle materie umanistiche, ma non dobbiamo dimenticare che molte religioni hanno preteso di interferire anche nelle questioni prettamente scientifiche (p.es. sull'origine dell'universo, sull'evoluzione della specie, ecc.).

L'insegnante credente, al di fuori della scuola, può proporre la sua esperienza religiosa agli studenti interessati, ma nell'ambito della scuola deve rinunciare a farlo e ogni violazione della libertà di coscienza andrebbe in qualche modo sanzionata. Ciò ovviamente non significa che l'insegnante non possa contattare esponenti di confessioni religiose per svolgere (anche a scuola) un dibattito di tipo culturale su argomenti didattici.

I genitori credenti di uno studente credente devono avere la massima garanzia che la loro confessione non verrà in alcun modo discriminata per motivi religiosi, ovvero che la scuola non favorirà mai alcuna religione rispetto ad un'altra.

Se si vuole una scuola confessionale, pagata con le tasse dei cittadini appartenenti a quella confessione, si tratterà di favorire questa soluzione, ma non si può pretendere che questa soluzione trovi una qualche applicazione nella scuola statale.

Uno studio scientifico del fenomeno religioso deve risultare compatibile con la dignità del credente, ovvero l'insegnante deve evitare con cura di offendere in qualsivoglia maniera i sentimenti religiosi degli allievi. Il volgare anticlericalismo o l'antiteismo, inteso come istigazione all'odio o inimicizia, o le offese nei confronti degli atteggiamenti superstiziosi, tutto ciò va espressamente vietato e sanzionato. È compito dell'insegnante, con la sua sensibilità pedagogica e serietà professionale, saper trasmettere dei contenuti scientifici senza denigrare la coscienza dello studente credente.¹⁰

¹⁰ P. es. non si darà un'interpretazione letterale laddove s'incontrano frasi del genere: "Dio disse a Mosè", ma non si dovrà neppure dire che "Mosè stava farneticando"; sarà sufficiente dire che "così dice il testo, così scrive l'autore, così vuole la tradizione...", e poi dare di ciò un'interpretazione scientifica.

L'unica vera domanda che una scuola laica dovrebbe porsi è al momento questa: perché un insegnamento specifico sulla religione e non invece diluire tale insegnamento in tutte le altre discipline, umanistiche e scientifiche? È evidente infatti che qualunque disciplina, se condotta in maniera scientifica, contiene elementi sufficienti per affrontare in maniera adeguata il fenomeno della religione (basterebbe affrontarla in maniera storico-evolutiva per accorgersene).

Il problema qui è di opportunità. Poiché la religione ha sempre preteso di porsi in maniera politica nella società e ancora oggi è così (almeno da parte di una delle confessioni più importanti, quella cattolico-romana), occorre chiedersi se tali elementi debbano emergere in maniera esplicita da un insegnamento specifico o se invece sia sufficiente che vengano dedotti in maniera implicita dallo studio di tutte le altre discipline. Ovviamente la risposta dipende dal livello di maturità dei cittadini.

Il fatto che le cose possano anche essere lasciate nell'implicito non necessariamente va considerato come un difetto della posizione laica della scuola, ma al contrario come un segno di maturità della società di cui la scuola deve essere espressione. Se la società è evoluta sul piano culturale, diventa inutile ribadire quanto già acquisito.

È vero che nella scuola lo studente deve acquisire dei contenuti in maniera esauriente, ma è anche vero che se nella società fosse molto sviluppata la consapevolezza scientifica delle cose, non sarebbe necessario un insegnamento specifico sulla religione. In generale si può dire che quando è in gioco la formazione delle nuove generazioni, le preoccupazioni pedagogiche devono essere ai massimi livelli.

L'insegnamento secondario superiore in Finlandia

La Finlandia è uno dei migliori sistemi educativi del mondo. Gli studenti della sua scuola secondaria superiore regolarmente ottengono i punteggi più alti nei test OCSE-PISA. E questo senza fare nelle loro scuole dei test autovalutativi. Il 93% degli studenti ha un diploma superiore (media OCSE: 80%) e di questi il 66% va all'Università (media OCSE: 25%).

In Finlandia la scuola statale non è gestita dallo Stato (che ha una funzione di indirizzo generale), ma dagli Enti locali. Circa la metà degli istituti professionali è comunale, un terzo è statale e il resto sono privati. Le scuole professionali ricevono sovvenzioni dallo Stato. Anche la maggior parte dei licei è attualmente di proprietà comunale (sono molto rari quelli privati).

Questo decentramento è nato a partire dagli anni Ottanta. Esiste un curriculum nazionale, ma i programmi vengono compilati a livello comunale, e ogni singola scuola stende ogni anno un piano di azione annuale (una sorta di POF autonomo). Il calendario scolastico, p.es., è stabilito a livello locale e di singolo istituto, nel rispetto di indicazioni nazionali.

Si comportano così non perché ci sia molta disparità tra la popolazione e la superficie della nazione, ma per scelta strategico-didattica: hanno capito che a livello locale l'istruzione si gestisce meglio, in maniera più responsabile, più flessibile e più controllata.

Stessa cosa, peraltro, succede da noi per i nidi e le materne comunali, ma solo perché le battaglie regionaliste degli anni Settanta riuscirono in questo settore ad avere la meglio sul centralismo statale. Noi italiani non ci rendiamo conto che non siamo affatto costretti ad avere lo Stato centralista solo perché siamo in troppi o perché c'è molta disparità geografica tra una scuola e l'altra (p.es. tra quelle del nord e quelle del sud).

È vero che la nostra tradizione scolastica è impostata sullo Stato centralista sin dalla sua nascita, ma questo non significa che non si debbano tentare altre soluzioni. Non dimentichiamo infatti

che se tentativi di riforme ne abbiamo avuti a iosa per le Superiori, di fatto solo due si sono realizzati: la riforma Gentile e quella dei Decreti Delegati. Tutto il resto, alla fin fine, si è ridotto a tagli e ridimensionamenti di varia natura.

*

Gli insegnanti finnici vengono reclutati (e licenziati) dalle singole scuole o dai Comuni, i quali spesso ricorrono ad annunci sui quotidiani per trovare personale. Questa cosa, a quanto pare, sembra essere simile alla "chiamata nominativa diretta", in Italia proposta dal centro-destra e mai attuata. Eppure tutte le loro scuole sono finanziate dallo Stato, anche quelle private in base a un sistema di vouchers.

La riforma del 1994 ha conferito ancora più autonomia alle loro scuole. Gli insegnanti p.es. sono liberi di progettare completamente la loro programmazione. Questa cosa da noi non esiste. Alle Superiori non si possono decidere i programmi, se non dopo un iter così burocratico che scoraggia chiunque. E chi lo fa, avrà i propri studenti penalizzati all'esame di stato, poiché i commissari esterni si atterranno ai programmi istituzionali.

Solo il 10% dei candidati all'insegnamento viene accettato e tutti hanno non solo una laurea ma anche un master.

Esiste inoltre un forte interscambio tra ricerca universitaria e attività didattica. Ad esempio è possibile che accanto a una facoltà universitaria dove studiano i futuri docenti vengano allestite delle scuole ove loro possano già iniziare a esercitarsi o a vedere come agiscono altri docenti. Docenti che insegnano alla scuola primaria e secondaria insegnano anche all'università, e gli studenti universitari vanno nelle loro scuole a vedere le pratiche didattiche.

*

In Finlandia esistono due tipi di istruzione secondaria (non obbligatoria): i "licei", di carattere generale, e i "professionali", di carattere specifico, che durano tre anni, dai 16 ai 19, ma uno studen-

te può completarle in due o in quattro anni, a seconda delle sue capacità. Per loro è più difficile accedere agli istituti professionali che non ai licei, essendo maggiori le richieste di iscrizione.

Il liceo conduce direttamente agli studi di livello universitario e mira ad una preparazione culturale globale. L'accesso universitario agli studenti degli istituti professionali è interdetto, a meno che questi studenti non abbiano superato la fase di specializzazione più lunga del previsto, quella più impegnativa.

Non dimentichiamo che in Finlandia tutte le università sono a numero chiuso e ogni anno sono disponibili non più di 18.000 posti in tutto il Paese (su circa 40.000 studenti che sostengono la maturità). Quindi per iscriversi a un corso di studi universitari bisogna sostenere un esame di entrata per il corso prescelto.

Questo, se ci pensiamo, è del tutto naturale. A chi sin dall'inizio ha fatto una scelta orientata ad avere un diploma per andare a lavorare, non avendo voglia d'impegnarsi troppo nello studio, a che pro consentire d'andare all'università? Quanto meno gli si dovrebbero far fare dei test duri di ammissione al corso.

Da noi invece, dove l'illusione va a braccetto con la demagogia, si permette a tutti di fare gli studi più alti, salvo poi rendersi conto che, non essendosi formate le basi quand'era il momento giusto, ogni sforzo è vano, tant'è che gli abbandoni sono elevatissimi. Su 100 iscrizioni il 45% non arriva alla laurea, senza poi considerare che a forza di far accedere chiunque all'Università, il suo livello tende progressivamente ad abbassarsi.

Va detto però che da noi son sempre meno le lauree, in netta controtendenza col resto del mondo, semplicemente perché l'investimento economico è troppo rischioso rispetto alla possibilità di ottenere un posto di lavoro. Di qui l'idea scriteriata di rendere i corsi di laurea più facili e di minor durata. Anche per non fare brutta figura coi partner europei.

*

Le scuole superiori finlandesi sono basate su strutture modulari flessibili, in grado di offrire agli studenti una scelta molto ampia

di ciò che studiano.

Il liceo finlandese è "generale" (non suddiviso in specificità come da noi). La struttura è a corsi corrispondenti a moduli di sette settimane, per cui l'anno è suddiviso in cinque periodi. I moduli possono variare da 75 a 100 per tutto il percorso. Il percorso può durare da un minimo di due a un massimo di quattro anni, secondo i ritmi dell'alunno, senza che questo venga considerato "fuori corso". In media una cinquantina di moduli sono comunque obbligatori, gli altri sono opzionali. L'alunno che alla fine delle sette settimane non supera il modulo, può ripetere una sola volta la verifica. Se anche questa volta non la supera deve ripetere la frequenza del modulo.

L'orario settimanale è in genere organizzato su cinque giorni. Una lezione ha la durata di 60 minuti, di cui 45 di lezione effettiva e 15 di pausa.

Gli insegnanti passano 592 ore per anno scolastico nelle classi (media OCSE: 703 ore). Questo permette di avere più tempo per sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento. Lavorano con questi studenti individualmente o in piccoli gruppi. Rispetto ai colleghi italiani, i docenti finlandesi normalmente si recano a scuola prima e ne escono dopo, perché trovano un ambiente attrezzato e accogliente, che favorisce le attività di studio e approfondimento, di relazione con i colleghi e soprattutto con i ragazzi, di riordino dei materiali. "Scuola" non vuol dire soltanto "lezione in aula".

Di recente sono state inserite, per l'esame dei diplomati degli istituti professionali, le dimostrazioni delle abilità attraverso un test organizzato in collaborazione con gli operatori del mondo del lavoro a livello locale, e questi operatori valutano insieme ai docenti.

Quando uno studente richiede l'iscrizione a un istituto superiore, è questo che decide se accettarla o meno, e in genere si guardano i risultati dell'istruzione obbligatoria, ma si usano anche test attitudinali per l'iscrizione a una scuola professionale ed eventualmente si valutano esperienze lavorative pregresse.

Agli studenti deve essere fornito anche un servizio di orientamento educativo e professionale.

Gli studenti che non hanno ottenuto un posto nella scuola superiore o che non sono ancora in grado di scegliere il percorso suc-

cessivo, possono frequentare un decimo anno supplementare dell'istruzione di base (dai 16 ai 17 anni di età). Durante questo anno possono anche iniziare a familiarizzare con alcuni percorsi di formazione professionale.

Son tutte cose che da noi non esistono o si fanno con grandissima difficoltà. E la motivazione di fondo sta nella scarsissima autonomia che lo Stato concede agli Enti Locali Territoriali. Pensiamo solo al fatto che pur essendo nate nel 1948, con la Costituzione, le nostre Regioni sono state formalmente istituite solo nel 1970. Ancora oggi abbiamo a che fare con governi che chiedono la metà dell'IMU, quando questa è l'unica vera tassa dei Comuni.

*

Si è parlato di "strutture modulari flessibili". In effetti il percorso curricolare dei loro studenti rende possibile la progettazione di programmi individuali di apprendimento all'interno di corsi modulari della durata di 38 ore ciascuno. Alcune materie sono obbligatorie, altre facoltative. Non solo, ma ai corsi curricolari le scuole possono offrire corsi aggiuntivi, la cui tipologia viene decisa di volta in volta. Praticamente hanno i licei impostati come le nostre università.

Da noi questa cosa sarebbe impensabile, a motivo del fatto che la nostra scuola è impostata sulla base delle classi quinquennali, del tutto indifferenziate nelle fasce di livello e assolutamente burocratizzate nel loro percorso.

Nei loro licei non esistono gruppi-classe come li intendiamo noi. Ogni studente sceglie le materie che vuole seguire e in cui vuole sostenere l'esame di Stato: quindi i gruppi sono ogni volta formati da studenti interessati a uno specifico corso.

I corsi modulari hanno luogo in determinati periodi dell'anno. Gli studenti possono seguire i loro ritmi di apprendimento individuali, e per questo possono svolgere gli studi anche in quattro anni invece che tre.

L'esame terminale, corrispondente al nostro esame di stato, si svolge su una disciplina obbligatoria e tre scelte dallo studente. Gli esami terminali si svolgono a marzo e gli esiti vengono sottopo-

sti a una verifica centrale per accertare che non ci siano eccessive differenze tra le varie scuole nei criteri di valutazione. Solo dopo questa verifica l'esame è convalidato. Di fatto quindi l'ultimo anno di corso termina due mesi prima di quello delle altre classi.

Nel primo anno degli istituti professionali fanno cose di carattere generale. Invece le fasi di specializzazione hanno durata variabile da uno a quattro anni, a seconda della difficoltà e anche del prestigio delle mansioni. Qui si apprende un vero e proprio inquadramento professionale.

Fonti

www.pearsonfoundation.org/oeed/finland.html

www.graffinrete.it/tracciati/storico/tracciati1/finlandi.htm
ecolelerbadelvicino.wordpress.com/2011/10/14/la-scuola-finlandese-de-visu/

www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1710

www.youtube.com/watch?v=-KfvPjuR4HA

Organizzazione di un Istituto

Carta dei diritti e dei doveri dello studente¹¹

Tit. I) Dignità dello studente

Art. 1) Lo studente, in quanto persona, ha diritto alla libertà di pensiero, parola ed espressione a tutti i livelli; ha diritto all'ascolto delle sue opinioni o proposte, alla partecipazione attiva alla vita della scuola, a prendere delle decisioni responsabili, nel rispetto della libertà di tutti.

Art. 2) Lo studente ha diritto alla riservatezza personale, a un rapporto collaborativo e propositivo con gli insegnanti, a essere rispettato nelle sue scelte culturali, convalidate nell'ambito del Progetto Educativo d'Istituto.

Tit. II) Diritto a uno studio qualificato

Art. 3) Gli studenti hanno diritto ad avere un personale docente competente e preparato didatticamente, sin dall'inizio dell'anno scolastico.

Art. 4) Lo studente, nel rispetto delle competenze e responsabilità del ruolo-docente, ha diritto a conoscere in anticipo i criteri di valutazione di ogni docente, ha diritto a che questi criteri siano trasparenti, obiettivi e motivati, nonché concordati tra i docenti di uno stesso consiglio di classe e possibilmente tra corsi diversi; ha al-

¹¹ Questa *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti* venne discussa, nell'a.s. 1994-95, in due Commissioni dell'Istituto Tecnico Commerciale "R. Serra" di Cesena: una degli studenti, l'altra dei docenti. Alla fine si approvò quella giunta dal Ministero. Insieme ad essa si discussero anche un *Protocollo sulla didattica* (o *Patto d'aula*), che ogni docente dovrebbe verificare con le proprie classi, per poterlo applicare, in autonomia, secondo le esigenze incontrate; e un *Codice deontologico*, rivolto esclusivamente agli insegnanti.

très diritto a valutazioni costruttive che permettano un processo di recupero.

Art. 5) Gli studenti hanno diritto ad avere dei corsi di recupero e di sostegno durante l'anno scolastico, assolutamente gratuiti.

Tit. III) Diritto all'organizzazione scolastica

Art. 6) Gli studenti hanno diritto ad avere aule attrezzate e laboratori efficienti. In particolare, ogni aula deve essere dotata di un armadietto con chiavi, di una chiave alla porta, di attaccapanni sufficienti, di luminosità adeguata, di lavagne funzionali e di una targhetta distintiva di riconoscimento della classe.

Art. 7) Gli studenti hanno il diritto a personalizzare la loro aula con creatività (senza danneggiare pareti e/o arredi), nel rispetto del gusto di tutte le componenti della classe, e di non cambiarla, l'anno successivo, se non per cause di forza maggiore o per motivi didattici.

Art. 8) Ogni classe, col consenso del Consiglio di classe, può organizzare piccole mostre al fine di poter esprimere le proprie opinioni e i propri interessi. Non sono ammesse affissioni anonime. Le defissioni, possono essere decise, per gravi motivi, solo dal Consiglio d'Istituto.

Art. 9) Gli studenti hanno diritto ad avere una scuola in condizioni igieniche accettabili.

Art. 10) Gli studenti hanno diritto a utilizzare gli ambienti scolastici anche di pomeriggio, previa comunicazione alla Presidenza.

Art. 11) Gli studenti hanno il diritto-dovere di dare suggerimenti sugli acquisti del materiale didattico dei libri in biblioteca.

Art. 12) Gli studenti hanno diritto all'Assemblea d'Istituto.

Art. 13) Gli studenti hanno diritto al Comitato di base dei rappresentanti di classe.

Art. 14) Gli studenti hanno diritto all'Assemblea di classe.

Art. 15) Gli studenti hanno facoltà di chiedere l'Uscita di socializzazione.

Art. 16) Gli studenti hanno il diritto-dovere di chiedere che

all'ordine del giorno dei Consigli di classe venga prevista, quando necessaria, la programmazione didattica; hanno il diritto-dovere di chiedere che tali Consigli aiutino a risolvere effettivamente i problemi della classe; hanno infine la facoltà di chiedere che tali Consigli favoriscano la partecipazione attiva dell'intera classe (quando particolari esigenze lo richiedono), fermo restando il diritto di voto ai soli due rappresentanti.

Art. 17) La classe ha diritto ad avere un orario compatibile con le esigenze didattico-educative.

Art. 18) I rappresentanti degli studenti hanno diritto a partecipare alla Commissione che elabora il Regolamento Interno d'Istituto.

Art. 19) Gli studenti hanno diritto a che i docenti prendano atto delle giustificazioni firmate dai genitori (o personali, se maggiorenni), in occasione di manifestazioni collettive, indette o approvate da organismi studenteschi.

Art. 20) Gli studenti hanno diritto a richiedere e a partecipare a stages qualificati.

Art. 21) I rappresentanti degli studenti hanno diritto ad esprimere dei pareri motivati sul documento redatto annualmente dalla Commissione Viaggi.

Art. 22) Gli studenti hanno diritto ad avere un'assicurazione efficiente, che li copra veramente delle spese sostenute a causa di incidenti che avvengono a scuola.

Tit. IV) Diritto all'informazione

Art. 23) Lo studente, qualora lo richieda, ha diritto a conoscere tutte le deliberazioni prese dal Consiglio d'Istituto e dal Collegio dei docenti, pertinenti all'attività in cui egli stesso è coinvolto.

Art. 24) Lo studente ha il diritto-dovere di conoscere questa Carta dei Diritti e dei Doveri, nonché tutti i documenti ad essa allegati.

Art. 25) Gli studenti hanno il diritto ad avere un loro Giornale d'Istituto.

Art. 26) Lo studente ha diritto ad usare la Biblioteca d'Istitu-

to nei pomeriggi, compatibilmente con l'orario del personale addetto.

Tit. V) I doveri dello studente

Art. 27) Lo studente ha il dovere di tenere a scuola un comportamento dignitoso, corretto e responsabile.

Art. 28) Lo studente ha il dovere di rispettare il docente, nella sua dignità di persona e nella sua libertà d'insegnamento, conformemente agli articoli previsti da questa Carta e dai Regolamenti annessi.

Art. 29) Lo studente ha il dovere di rispettare tutti i componenti del personale non-docente, come persone e nelle loro mansioni.

Art. 30) Lo studente ha il dovere di frequentare regolarmente la scuola, di essere presente in aula all'ingresso del docente, di prestare attenzione, interagendo attivamente, alle lezioni e di applicarsi nello studio di tutte le discipline. Ha quindi il dovere di sottoporsi alle verifiche orali e scritte.

Art. 31) Tutti gli studenti hanno il dovere di portare a scuola il loro materiale didattico.

Art. 32) Lo studente ha il dovere di rispettare gli ambienti e il patrimonio dell'Istituto.

Art. 33) Nel caso di proclamazione di sciopero da parte del personale docente e/o non docente, gli studenti sono tenuti a presentarsi regolarmente a scuola. Il Preside però è tenuto ad avvertire le famiglie con congruo anticipo dell'indizione dello sciopero.

Art. 34) Tutti hanno il dovere di uniformarsi alla normativa vigente in materia di fumo.

Art. 35) Lo studente ha il dovere di rispettare il Regolamento Interno.

Art. 36) Lo studente ha il dovere di rispettare e di far rispettare questa Carta e i Regolamenti annessi.

Art. 37) Lo studente ha il diritto-dovere di rivolgersi al Comitato di tutela dei diritti (di cui al Tit. VI) per segnalare eventuali inadempienze relative agli articoli di questa Carta e di qualsiasi altro Regolamento dell'Istituto. Tanto il dichiarante della trasgressione

quanto il trasgressore hanno diritto a che i componenti del suddetto Comitato conservino il loro anonimato.

Tit. VI) Competenze del comitato di tutela dei diritti

Art. 38) Il Comitato di tutela dei diritti, che prende in esame le eventuali inadempienze, deve essere composto da rappresentanze paritetiche sia del personale docente, eletto in seno al Collegio dei docenti, sia degli studenti, eletti in seno al Comitato dei rappresentanti di classe, in numero complessivo non superiore a otto unità, con durata annuale. La Presidenza d'Istituto è membro permanente.

Art. 39) Le decisioni del Comitato devono avere come scopo il recupero civile e democratico alla vita scolastica e devono tener conto del caso specifico e della situazione generale in cui è maturata l'inadempienza.

Art. 40) In caso di eventuali danni materiali provocati dagli studenti, oltre al risarcimento economico (totale, se il danno è doloso, parziale, se è colposo), è prevista una sanzione che abbia una valenza rieducativa.

Art. 41) In caso di inadempienza da parte degli studenti, le sanzioni devono essere personali e non collettive, a meno che non si sappia con sicurezza che la classe è complice attiva o passiva.

Art. 42) La ripetizione della trasgressione costituisce un'aggravante.

Art. 43) La presa di coscienza dell'inadempienza o della trasgressione o del danno implica una riduzione della sanzione.

Art. 44) Le sanzioni non possono ledere il diritto allo studio del trasgressore, ad eccezione del caso in cui venga violato il diritto allo studio degli altri.

Art. 45) Il Comitato ha facoltà di proporre l'eventuale modifica o abrogazione o integrazione di articoli alla presente Carta e a tutti gli altri Regolamenti ad essa collegati.

Codice deontologico del docente

Art. 1) Il docente è tenuto a usare la massima professionalità

nell'insegnamento della propria disciplina.

Art. 2) Il docente deve essere interessato a un continuo aggiornamento, anche per sperimentare nuove tecniche didattiche, che implicino una valutazione scientifica dell'impegno degli studenti e che sappiano suscitare interesse e partecipazione in tutta la classe.

Art. 3) Il docente deve essere disponibile a rispiegare, su richiesta degli studenti della classe, gli argomenti non capiti, e deve essere altresì disponibile ad approfondirli.

Art. 4) Il docente, nei limiti consentiti o quando particolari esigenze del momento lo richiedono, deve essere disposto a discutere argomenti extra-curricolari o di attualità.

Art. 5) Il docente è tenuto a valutare il profitto dei propri studenti nel modo più trasparente, obiettivo, motivato e omogeneo possibile. In particolare il docente ha il dovere di non demotivare lo studente con valutazioni che appaiano irrimediabili.

Art. 6) Il docente è tenuto a esplicitare alle proprie classi, all'inizio dell'anno scolastico, il piano preventivo degli argomenti che intende trattare, nonché quali obiettivi, di volta in volta e più in generale, intende perseguire.

Art. 7) Il docente, nei limiti del possibile, è tenuto a rispettare il principio della continuità didattica.

Art. 8) Il docente, nei limiti del possibile, è tenuto a non pretendere un orario scolastico che contraddica le fondamentali esigenze didattiche di una classe.

Art. 9) Ogni docente è tenuto ad avere e ad usare tutto il materiale didattico che gli è necessario per lo svolgimento delle sue lezioni, e deve essere altresì disposto a usare i laboratori, là dove occorre.

Art. 10) Nelle ore di sostituzione è bene che un docente non interroghi gli studenti (o che comunque non dia alcuna valutazione), anche se sono di una sua classe, nel caso in cui non sia stato possibile preavvisarli.

Codice etico per la libertà d'insegnamento

1) Libertà d'insegnamento vuol dire che un docente dispone

della libertà di adottare mezzi e strumenti didattici, nonché metodiche e scansioni temporali utili al proprio insegnamento. Tale libertà personale va posta in essere in maniera conforme alla libertà d'insegnamento dei colleghi della medesima disciplina, con cui il docente deve confrontarsi in maniera assidua e organica (cfr l'uso dei Dipartimenti).

2) Tale libertà, personale e collegiale, deve inoltre tener conto del Regolamento di Istituto e di tutti gli altri regolamenti o codici scolastici approvati nel Collegio dei Docenti. E deve essere conforme al dettato costituzionale, al Testo Unico del Miur, ai programmi ministeriali e alle riforme scolastiche previste dai governi in carica.

3) Per quanto riguarda i contenuti della disciplina, il docente non solo deve tener conto dei programmi ministeriali (salvo motivata e documentata richiesta di variazione), ma anche del fatto che sul piano psico-pedagogico il rapporto con gli allievi resta del tutto asimmetrico, per cui deve fare molta attenzione a non approfittare della sua funzione o ruolo per operare dei condizionamenti sulle convinzioni che gli allievi possono avere o maturare in campi ritenuti, di regola, "sensibili", come quello etico, religioso o ideologico (ivi incluso l'orientamento sessuale). Il docente deve sempre tenere in considerazione che gli studenti, una volta scelto l'istituto, sono obbligati a frequentare le sue lezioni e ad ascoltarlo. Pertanto egli non può approfittarne per svolgere attività politica o per indurre a credere in determinate concezioni di vita. Il docente non deve mai mettere i propri allievi in condizioni da poter avere dei conflitti in famiglia per motivi di opinione, meno che mai se relativamente ad argomenti di natura sensibile.

4) Va considerato in maniera particolarmente grave che un docente agisca in forma discriminatoria, mostrando preferenze per le opinioni che taluni studenti possono esprimere. Il ruolo del docente è quello del moderatore, cioè quello d'insegnare ai giovani le regole della democrazia, il rispetto reciproco, la necessità di ascoltare le opinioni altrui e di usare un linguaggio corretto sotto ogni aspetto. Al massimo il docente può porre delle domande che invitino a una discussione, può esigere che determinate opinioni vengano meglio motivate, può decidere a chi assegnare la parola e per quanto tempo,

ma deve evitare di parteggiare per gli uni o per gli altri allievi, a meno che essi non dicano cose in palese contrasto coi principi costituzionali, con le leggi vigenti o coi regolamenti scolastici fondamentali.

5) Ancora più grave è che il docente approfitti del proprio ruolo istituzionale per indurre i propri studenti ad avere determinati comportamenti sessuali. Indicativamente il docente deve evitare di scendere nel particolare o d'indurre lo studente a farlo, quando sono in causa delle situazioni troppo personali o familiari, patrimoniali, di appartenenza etnica o di provenienza geografica, o comunque quando ci si riferisce a usi, costumi, tradizioni che il giovane può aver ereditato dalla propria comunità di origine o acquisita, a meno che non sia lui stesso a parlarne spontaneamente, senza che però questo debba suscitare una discussione su cosa sia giusto o sbagliato. Il docente deve sempre fare in modo che ogni studente venga a scuola motivato e disposto ad apprendere per la sua formazione personale.

Protocollo sulla didattica

Art. 1) **Programmi e programmazione.** È nell'interesse di tutto l'Istituto che i programmi siano il più possibile aggiornati, utili all'inserimento lavorativo e alla comprensione dei meccanismi della società contemporanea. In tal senso viene lasciata facoltà ai docenti di supplire alle lacune (di metodo e/o di contenuto) dei programmi ministeriali, con iniziative di carattere personale, anche pomeridiane, su temi concordati con la classe, il cui svolgimento potrà interessare il profitto finale dello studente o della classe partecipante.

Art. 1.1) Il docente deve conoscere il programma svolto dai suoi colleghi di corso l'anno precedente, anche per non darne per scontata la conoscenza da parte degli studenti.

Art. 1.2) Il docente deve essere interessato a programmare la propria attività didattica, anche a livello di Consiglio di classe.

Art. 1.3) Il docente è tenuto a chiarire sin dall'inizio dell'anno scolastico quali criteri di valutazione intende adottare.

Art. 1.4) Il docente è tenuto a far controfirmare dagli studenti delle sue classi solo il programma degli argomenti effettivamente

svolti.

Art. 2) **Compiti in classe.** All'inizio del quadrimestre è auspicabile una programmazione razionale dei compiti in classe, onde agevolare il loro svolgimento.

Art. 2.1) Ogni docente è tenuto a far conoscere, con ragionevole preavviso (non inferiore a una settimana), la programmazione dei compiti in classe. Nei limiti del possibile i docenti di una classe cercheranno di non fare più di tre compiti a settimana e non più di uno nell'arco di una mattinata.

Art. 2.2) È auspicabile che il docente conceda un compito di recupero sullo stesso argomento, quando la prova è risultata negativa ai 3/4 della classe.

Art. 2.3) Il docente è tenuto a far conoscere alla classe, in tempo utile, il risultato di un compito prima di quello successivo.

Art. 2.4) Sarà cura del docente, laddove necessario, fornire alla classe una fotocopia leggibile del testo del compito in classe.

Art. 2.5) È facoltà del docente servirsi di test o questionari.

Art. 2.6) È facoltà del docente di lingua straniera permettere l'uso del vocabolario nei compiti scritti.

Art. 3) **Interrogazioni.** Sarà cura del docente richiedere alla classe verifiche, valutabili per l'orale, proporzionate nel numero e graduate nella frequenza, su argomenti coerenti con la preparazione ricevuta.

Art. 3.1) È facoltà del docente accettare i "volontari", le "interrogazioni programmate" e la sola spiegazione della lezione il Lunedì (senza interrogazioni o senza compiti in classe).

Art. 4) **Compiti per casa.** Compatibilmente all'orario curricolare, è consigliabile che i docenti di una classe programmino i compiti per casa in rapporto alla globalità delle discipline.

Art. 4.1) È bene che i compiti dati per casa vengano verificati in classe.

Art. 5) **Giustificazioni.** È facoltà del docente concordare con la classe il tipo, le modalità e il numero delle giustificazioni possibili.

Art. 6) **Libri di testo.** Il docente è tenuto ad adottare dei libri di testo comprensibili, essenziali, culturalmente validi e aggiornati e

realmente utilizzabili.

Art. 6.1) Sarà cura del docente chiedere alla propria classe un parere sul libro di testo usato durante l'anno scolastico, anche ai fini della sua conferma o eventuale sostituzione, a scadenza dei termini.

Art. 7) L'Istituto s'impegna a istituire dei corsi sulla sessualità e sull'educazione stradale, intese come "discipline trasversali", previste dal Ministero della P.I., da programmare a livello di Consiglio di classe.

Assemblea di classe

Art. 1) Le domande di autorizzazione dell'assemblea di classe devono pervenire alla Presidenza cinque giorni prima della data stabilita; devono contenere l'ordine del giorno e recare la firma di almeno cinque richiedenti.

Art. 2) I docenti in servizio nel giorno previsto dagli studenti, possono, per motivate esigenze didattiche, chiedere che la convocazione dell'assemblea venga rinviata: in questo caso la decisione spetterà alla Presidenza dell'Istituto.

Art. 3) L'assemblea non può essere tenuta sempre lo stesso giorno della settimana durante l'anno scolastico, tanto meno nelle stesse ore dello stesso giorno. Né possono aver luogo assemblee negli ultimi 30 giorni di ogni quadrimestre.

Art. 4) All'assemblea di classe dovrebbe assistere, ai fini della vigilanza, l'insegnante che in quel momento è in orario. L'insegnante non ha né il diritto né il dovere di partecipare attivamente all'assemblea, a meno che non sia la classe stessa a interpellarlo.

Art. 5) L'insegnante uscirà dall'aula il tempo necessario richiesto dalla classe quando all'ordine del giorno vi siano questioni di carattere personale, specie se inerenti ai docenti della stessa classe.

Art. 6) L'insegnante ha il dovere di segnalare alla presidenza la gestione dispersiva e inconcludente dell'assemblea.

Art. 7) L'assemblea di classe è di due ore mensili, che possono essere utilizzate anche separatamente.

Art. 8) La classe deve tenere un apposito quaderno per ver-

balizzare gli interventi. Il quaderno deve essere depositato in presidenza e restare a disposizione del consiglio di classe.

Art. 9) È bene che l'assemblea venga convocata prima dei consigli di classe, affinché i rappresentanti di classe possano formulare precise proposte, ed eventualmente dopo per riferire e discutere su quanto emerso nei medesimi Consigli.

Assemblea di Istituto

Art. 1) La richiesta di convocazione dell'Assemblea d'istituto deve essere presentata al Preside con almeno cinque giorni di anticipo e deve essere sottoscritta dalla maggioranza del Comitato di base degli studenti, ovvero dal 10% degli studenti dell'Istituto. L'Assemblea non può essere convocata negli ultimi trenta giorni di lezione che precedono il termine dell'anno scolastico.

Art. 2) La partecipazione degli studenti è libera: coloro che non intendono parteciparvi, possono restare in classe con l'insegnante, il quale è tenuto a non svolgere lezioni che possano danneggiare i partecipanti all'Assemblea.

Art. 3) Non possono essere tenute più di quattro assemblee all'anno. L'eventuale partecipazione di esperti va autorizzata dal Consiglio d'Istituto.

Art. 4) I rappresentanti di classe e di Istituto, che formano il Comitato di base degli studenti, sono responsabili dell'ordinato svolgimento dell'Assemblea d'Istituto.

Art. 5) Parte del monte-ore annuale previsto per l'Assemblea d'Istituto può essere utilizzato, in alternativa, per lo svolgimento di attività integrative di carattere culturale o ricreativo. La scelta spetta agli studenti, che devono comunicarla al Preside entro il mese di Settembre.

Art. 6) Il Comitato di base ha diritto ad avere degli spazi per comunicazioni e giornali murali, senza che su quelle e su questi si eserciti alcuna censura.

Comitato di base degli studenti

Art. 1) Il Comitato di base dei rappresentanti di classe e d'Istituto degli studenti può essere convocato non più di una volta al mese e per non più di due ore (a rotazione, per giorni e ore), previa presentazione al Preside, con cinque giorni di anticipo, dell'ordine del giorno e della data di convocazione. Il Comitato non può essere convocato negli ultimi trenta giorni che precedono il termine dell'anno scolastico. È bene che il Comitato venga convocato prima del Consiglio d'Istituto.

Art. 2) Al Comitato possono partecipare esperti di problemi sociali, culturali, artistici e scientifici. I loro nominativi devono essere indicati con congruo anticipo insieme all'ordine del giorno e la loro partecipazione deve essere autorizzata dal Consiglio d'Istituto.

Art. 3) I rappresentanti d'Istituto sono responsabili dell'ordinato svolgimento del Comitato degli studenti.

Art. 4) Al Comitato possono assistere il Preside o un suo delegato. Possono assistere anche gli insegnanti, con facoltà di parola, qualora il Comitato lo consenta.

Art. 5) Durante lo svolgimento dell'assemblea del Comitato, gli insegnanti, nelle classi, è bene che non svolgano lezioni che possano danneggiare i rappresentanti di classe.

Art. 6) I rappresentanti di classe non possono partecipare all'assemblea del Comitato solo se devono sostenere un compito scritto in classe già programmato.

Art. 7) Il Comitato dovrà delegare alcuni studenti per la stesura del verbale, che va consegnato in Presidenza, e per l'appello dei presenti.

Uscita di socializzazione

Art. 1) L'uscita di socializzazione rientra in una di quelle quattro giornate annuali di cui gli studenti possono disporre in maniera creativa.

Art. 2) Essa non ha bisogno dell'approvazione del consiglio di classe, ma della presa visione della presidenza e dei docenti della mattinata scelta dagli studenti.

Art. 3) I docenti della mattinata potrebbero non autorizzarla

solo per motivate ragioni didattiche.

Art. 4) Occorre l'autorizzazione scritta dei genitori (per i minorenni) e gli assenti si devono giustificare.

Art. 5) È unica per tutto l'anno scolastico; va chiesta, specificando tempi e modi, con almeno cinque giorni d'anticipo e va effettuata entro il mese di Ottobre, possibilmente coi docenti accompagnatori che nel mattino sono in orario nella medesima classe.

Art. 6) Non deve per forza avere una finalità didattica e può durare anche un'intera giornata se i due docenti accompagnatori sono disponibili.

Art. 7) I mezzi di trasporto devono essere pubblici o quelli privati dei genitori.

Regolamento per un Giornale di Istituto

1. Niente attacchi diretti alle persone, a meno che non vi siano motivi gravissimi, sui quali deciderà la redazione del giornale.

2. Evitare ogni caratterizzazione ideologica e ogni strumentalizzazione politica.

3. Niente critiche unilaterali senza proposte alternative.

4. Nessuna volgarità.

5. Rispetto delle opinioni altrui, anche se la redazione dovrà cercare di valorizzare al massimo quelle costruttive.

6. Privilegiare le osservazioni sui fatti concreti, le testimonianze personali, le notizie che abbiano dei riscontri effettivi.

7. Possibilità d'intervenire sul giornale da parte di chiunque abbia da dire qualcosa che la redazione riterrà significativo.

8. Ognuno è responsabile delle affermazioni che dice. Non possono essere accettati articoli anonimi. Sono accettati gli pseudonimi o le sigle o le iniziali di nome e cognome, a condizione che la redazione conosca l'autore del testo (del quale garantirà, se richiesta e se compatibile con i regolamenti in vigore in Istituto) la riservatezza. Nel caso in cui giungano al giornale, attraverso la buchetta delle lettere, importanti articoli anonimi, sarà la redazione a decidere se pubblicarli o meno, fatta salva la libertà di omettere i riferimenti diretti o indiretti alle persone.

9. La redazione si riserva di rivedere gli articoli in accordo coi loro autori.

10. Il giornale dovrà soprattutto parlare del disagio scolastico e delle problematiche adolescenziali, focalizzando l'attenzione non solo sul proprio Istituto, ma, in prospettiva, anche sulla situazione delle scuole della città. Si raccomanda, in tal senso, lo scambio dei giornali fra Istituti. Naturalmente il giornale sarà libero di esprimersi anche su avvenimenti nazionali e internazionali aventi un contenuto di carattere sociale o culturale.

Per una riforma dell'esame di stato

Al fine di valorizzare il processo di autonomia della scuola italiana, razionalizzandone altresì le spese, si propone una modifica sostanziale delle attuali procedure dell'esame di stato nelle Scuole superiori. Attualmente le tracce delle varie prove vengono decise a livello ministeriale, in quanto si presume che siano più oggettive di quelle che può decidere il singolo istituto per i propri allievi.

Il problema però è che il Ministero, essendo un organo centrale, non può sapere se un determinato argomento è mai stato affrontato in ogni singolo istituto o, se lo è stato, non in una classe quinta, che deve sostenere l'esame di stato, ma in una terza o in una quarta. Le tracce sono uguali per tutti gli studenti, a seconda della tipologia d'istituto che frequentano, come se tutti gli istituti fossero uguali, avessero fatto le stesse cose e gli studenti avessero la stessa preparazione teorica per poterle svolgere adeguatamente.

È senz'altro fondata la preoccupazione del Miur di garantire delle prove assolutamente oggettive, indipendenti dalla volontà degli insegnanti che, nel corso dell'anno scolastico, hanno formato determinati allievi. Ma chiediamoci: un esame obiettivo da chi può essere fatto? La pedagogia dice che può essere fatto solo da una persona che conosce bene le capacità di chi lo deve superare, il quale, a sua volta, deve conoscere bene le difficoltà che lo attendono e le abilità necessarie. È possibile avere queste cose nell'ambito di un singolo istituto assicurando la massima obiettività possibile all'esame di maturità? Non è forse vero che una finalità importante per la scuola è, da tempo ormai, diventata quella d'individuare spazi di riflessione sulle proprie modalità di lavoro pedagogico e didattico per effettuare un'autovalutazione, il più possibile obiettiva, d'istituto, di consiglio di classe, di singolo docente?

A essere pignoli gli studenti, se quanto detto è vero, dovrebbero essere sottoposti alle prove d'esame in momenti separati, in base alla loro preparazione acquisita, che sicuramente differisce caso per caso. Ci vorrebbero degli esami periodici nel corso dell'ultimo

anno, come gli appelli universitari, onde permettere ai più capaci e meritevoli di fruire di un percorso differenziato, in tal caso accelerato. Ma questo implica una diversa strutturazione della Scuola superiore, molto più flessibile, che al momento sarebbe sicuramente complicato realizzare.

L'unica cosa che oggi si potrebbe agevolmente fare, se si vuole riformare l'esame di stato, sarebbe quella di affermare due principi basilari: il primo è che gli studenti vengano esaminati da insegnanti del loro stesso istituto ma non della loro classe; il secondo è che le prove oggettive non dipendano dalla valutazione soggettiva dell'esaminatore.

Per "**prove oggettive**" s'intendono quelle la cui risposta è univoca, in quanto il quesito è formulato in maniera chiara, da non ammettere ambiguità nella risposta. Le prove oggettive sono simili a quelle attuali dell'Invalsi, somministrate nell'esame della scuola secondaria di I° grado e nel biennio delle Superiori, cioè fondamentalmente dei test strutturati o semistrutturati, su argomenti dell'ultimo anno, dove il candidato sceglie fra due o più opzioni o dove deve organizzare razionalmente dei contenuti già dati o dove deve completare degli item privi di elementi fondamentali per la loro correttezza, e cose del genere¹². Prove per le quali, in ambito universitario e in molti concorsi pubblici, il tempo a disposizione è generalmente di un minuto per item, salvo eccezioni; e per le quali non è possibile avere ripensamenti né è consentito fare cancellazioni o revisioni di sorta di ciò che si è scritto, in quanto la correzione del test deve poter essere fatta dal docente in maniera molto agevole (in teoria anche da un docente che non insegna la disciplina oggetto di test). Solo in un foglio bianco lo studente potrà scrivere ciò che vuole.

Per valutare i test si potrebbero usare i criteri universitari (quelli con cui i maturati avranno a che fare l'anno successivo, per poter accedere alle facoltà) ed eventualmente aggiungerne altri. Per esempio in un test da 60 item: 1) se la risposta è giusta, il punteggio

¹²Di regola i test strutturati sono i seguenti: 1) Domande a scelta multipla del tipo corretta / sbagliata; 2) Domande a risposta multipla; 3) Domande a risposte vero / falso; 4) Domande a risposta aperta; 5) Domande con parole omesse; 6) Domande ad associazione di parole.

è 1,5; 2) se la risposta è sbagliata, il punteggio è -0,4; 3) se manca la risposta, il punteggio è 0. Il punteggio massimo è 90; la sufficienza è 20. A questi si potrebbero aggiungere altri criteri: 4) se vi sono cancellature, il punteggio è come se la risposta fosse sbagliata; 5) se vi sono segni di riconoscimento, l'intero test sarà insufficiente; 6) se l'item presenta delle ambiguità oggettive, lo studente ha diritto a chiedere chiarimenti e la risposta del docente sarà pubblica, rivolta a tutti gli esaminandi e verrà messa a verbale, onde evitare che la cosa si ripeta l'anno successivo.

Oppure si può decidere di dare un punto alle sole risposte giuste, tralasciando di valutare quelle sbagliate o vuote o che presentano cancellature. Il risultato finale non sarà molto diverso.

Considerando che nel corso delle Scienze Umane del Liceo Classico le discipline sono 15, se per ogni disciplina si prevedono 30 item, in tutto lo studente dovrà rispondere a 450 item, il cui valore complessivo, rispetto al totale del voto finale, potrebbe essere dell'80%, riservando il 20% all'orale e alla tesina. (Questi item si possono ridurre se il docente di Scienze umane ritiene di dover sottoporre lo studente a due sole materie delle quattro che insegna, e se quello di Educazione fisica svolge l'attività prevalentemente in palestra.)

In ogni caso se il totale fosse di 450 item e lo studente ne facesse bene 425 (circa il 95%), ottenendo un punteggio di 75,5/80, si potrebbe pensare di assicurargli un bonus di 5 punti se all'orale prende 20 punti, al fine di permettergli di prendere 100. Mentre se uno studente ne fa bene oltre 425 e all'orale prende 20, si potrebbe meritare anche la lode. Resta poi da stabilire che valore dare al credito scolastico maturato nel triennio.

Poiché per un test di 60 domande è quindi sufficiente un'ora, si può pensare che nell'arco di una mattinata è possibile fare almeno otto test di 30 item di otto discipline diverse. In tutto si può pensare a due giorni per i test e a uno per l'orale. Si possono p.es. prevedere 30 domande d'italiano e 30 di latino, 30 di storia e 30 di filosofia, 30 di matematica e 30 di fisica, ecc. In tal modo le discipline potrebbero essere addirittura otto di mattina e il resto di pomeriggio. Ogni istituto dovrebbe decidere le proprie modalità.

I test vanno consegnati dagli studenti in forma anonima, totalmente privi di segni di riconoscimento, compilati con una penna nera o una matita consegnata dalla commissione. Le generalità dello studente vanno registrate in un foglietto a parte, accluso in una busta specifica, che andrà a sua volta inserita dentro la busta più grande, che includerà tutti i test fatti nella giornata. Un qualunque segno di riconoscimento, giudicato tale dalla commissione, implica un voto insufficiente (quello immediatamente al di sotto del minimo previsto per avere la sufficienza). Già nell'attuale esame di stato viene fatta firmare una dichiarazione in cui i docenti attestano di non essere imparentati con nessun candidato da esaminare.

Di regola gli insegnanti della scuola italiana, soprattutto quelli che lavorano negli istituti a indirizzo umanistico, sono contrari all'uso di test per valutare il rendimento degli studenti. In realtà nel test bisognerebbe verificare non solo talune conoscenze fondamentali di una determinata disciplina, ma anche la sua specificità (cioè la sua tipologia, la sua metodologia, le sue forme applicative, la sua scientificità). Dopo un quinquennio di studi l'allievo dovrebbe aver chiaro lo statuto epistemologico di ciascuna disciplina, cioè i presupposti su cui essa si basa, i limiti entro i quali può muoversi e le finalità che si prefigge. I test non dovrebbero essere un semplice esercizio mnemonico di conoscenze acquisite, ma un'occasione per verificare, in maniera riepilogativa, il significato essenziale di quanto si è appreso. In teoria lo studente, giunto al compimento dei suoi studi, dovrebbe, più che fare un esercizio specifico, dimostrare di saper conoscere le regole generali con cui fare un qualunque esercizio. I test dovrebbero essere un momento in cui si esercita la *logica*, non tanto una semplice conoscenza mnemonica. Oggi, con l'esame di stato, spesso le conoscenze e competenze acquisite dallo studente non riescono ad essere applicate adeguatamente proprio perché taluni contenuti delle prove gli appaiono, per un motivo o per un altro, quasi del tutto estranei, sicché la riuscita dell'esame finisce col dipendere in buona parte dal caso.

Facciamo un esempio concreto con la prova d'italiano, in teoria la più difficile da somministrare in forma di test strutturati. Essa dovrebbe verificare le seguenti abilità, conoscenze e competen-

ze: 1) padronanza lessicale, ortografica, sintattica e sillabica; 2) comprensione di un testo; 3) capacità di sintetizzarlo sulla base delle parole-chiave individuate; 4) padronanza nell'uso del dizionario; 5) individuazione degli errori in un testo (come se si dovessero correggere delle bozze altrui); 6) capacità di trovare sinonimi pertinenti; 7) capacità di distinguere un genere letterario da un altro; 8) capacità di distinguere una figura retorica da un'altra; 9) capacità di distinguere l'uso letterale o simbolico di determinate espressioni o parole; 10) saper individuare o produrre una *consecutio temporum*; 11) saper individuare la necessità dell'uso del congiuntivo; e così via (altre modalità si possono trovare nelle prove Invalsi).

L'orale dovrebbe consistere in un argomento che lo studente vuole discutere con la commissione d'esame, esibendo una qualsivoglia documentazione di cui la commissione possa prendere visione con congruo anticipo, e le domande degli esaminatori dovrebbero vertere unicamente sull'argomento suddetto, a meno che un docente non preferisca interrogare sugli errori compiuti nel test di pertinenza della sua disciplina (e qui ci si riferisce a quei docenti per i quali lo studente non è riuscito a trovare collegamenti organici nella propria tesina). L'argomento che si vuole discutere deve riguardare uno di quelli già affrontati nel corso del triennio, visto nelle sue molteplici sfaccettature, e deve essere impostato o come una visione organica delle cose, in cui tutti gli elementi sono collegati tra loro, o come se fosse una tesi da dimostrare, per cui lo studente deve impegnarsi a evidenziare almeno due possibili e opposte interpretazioni dell'argomento in oggetto. Questa tesina va preparata nel mese di maggio, che è anche il mese in cui si deve fare il ripasso generale di tutti gli argomenti affrontati nell'ultimo anno. Finita la scuola il 31 di maggio, si potrebbe passare immediatamente a espletare le procedure dell'esame finale, per il quale non si deve prevedere alcun costo in termini finanziari.

In definitiva a che serve l'esame di maturità? A verificare due cose: se lo studente è in grado di superare le proprie difficoltà psicologiche quando si trova sotto stress e se è in grado di esercitare la propria capacità logica ed espositiva nelle varie prove.

Ma ora vediamo **come scegliere gli esaminatori**. Le preoc-

cupazioni d'imparzialità del Miur non sono certo peregrine e di esse in qualche modo bisogna tener conto. Si può considerare pacifico che in una prova d'esame i docenti non possano verificare i propri allievi, ma in tal caso occorre che il Dipartimento della disciplina cui essi appartengono sia in grado di concordare tutti i contenuti fondamentali, trasversali al triennio, assolutamente imprescindibili, della disciplina in oggetto, che ogni classe è tenuta a svolgere, una parte dei quali si troverà di nuovo ad affrontare al momento dell'esame. Oltre a ciò vanno naturalmente concordati i criteri valutativi (cioè le griglie coi parametri oggettivi, sia per gli orali che gli scritti, ivi inclusi i test) e gli strumenti operativi. Se c'è uniformità nel modo di lavorare, non vi possono essere difficoltà a sostituire, per l'esame di maturità, gli insegnanti di una classe con quelli di un'altra. Viene ovviamente lasciata facoltà al docente di preparare gli studenti su argomenti non fondamentali o non concordati coi colleghi, per i quali non è prevista la verifica di prove d'esame. Tali argomenti possono però essere oggetto della tesina finale, che lo studente dovrà preparare per l'orale.

Tutti gli insegnanti del triennio sono tenuti a svolgere l'esame finale, che va fatto su tutte le discipline o quanto meno su quelle caratterizzanti l'identità di un istituto, sempre che sia prevista una differenza tra discipline obbligatorie e discipline facoltative (come spesso accade nei sistemi scolastici stranieri). È importante che lo studente non sia indotto a trascurare alcuna disciplina. Gli insegnanti dell'ultimo anno, oltre a decidere con quali voti ammettere o non ammettere uno studente all'esame, devono formulare un giudizio di ammissione all'esame, evidenziando gli aspetti e le discipline in cui lo studente ha mostrato le migliori attitudini, onde favorire un'adeguata prosecuzione degli studi. A tale scopo è indispensabile che lo studente sappia quali facoltà o accademie garantiscono maggiori sbocchi occupazionali, affinché il suo orientamento sia il più ponderato possibile.

I criteri per l'ammissione all'esame sono uno dei due: 1) voto sufficiente in tutte le discipline; 2) voto sufficiente come media complessiva di tutte le discipline (a tale media concorre anche il credito maturato nel triennio). Al di fuori di questi due casi restano solo

due alternative: 1) si concede allo studente la possibilità di frequentare l'anno successivo, come esterno, soltanto quelle lezioni in cui non ha ottenuto la sufficienza (quindi il giudizio resta sospeso); 2) lo studente non sufficiente può richiedere un semplice attestato di frequenza, in cui la scuola dettaglierà i risultati conseguiti nel triennio. Ogni attestato rilasciato dalla scuola deve comunque essere analitico dei risultati ottenuti nel triennio, al fine di verificare una qualche progressione negli interessi culturali maturati dallo studente o se invece vi è stata una certa continuità.

L'esame di maturità non serve solo agli studenti ma anche agli stessi **docenti**, i quali sono tenuti a verificare l'efficacia della propria abilità didattica, pur nella consapevolezza che una classe è diversa dall'altra, inclusi i livelli (iniziali) di apprendimento. In fondo il successo degli studenti nelle prove d'esame è il successo degli insegnanti che li hanno formati. Studenti capaci e meritevoli avrebbero diritto ad avere gli insegnanti più preparati. Un docente dovrebbe non solo essere premiato sulla base del merito, ma anche "declassato" dal triennio al biennio, da un istituto a un altro e persino da una funzione docente a una amministrativa quando dimostra di non essere all'altezza della situazione. Il concetto di "ruolo fisso", se non ha più senso in generale, tanto meno ne ha in ambito scolastico, dove la formazione di un giovane richiede abilità didattiche, conoscenze e competenze culturali e scientifiche di un certo spessore, periodicamente aggiornate e continuamente verificate. È compito di ogni singolo istituto porre in essere delle procedure oggettive che premino il merito ovunque esso si manifesti. Naturalmente queste sono considerazioni che non possono prescindere da un adeguato riconoscimento economico della professionalità docente.

La **correttezza formale dell'esame di maturità** va sottoposta al controllo del Dirigente scolastico. Le prove oggettive gli vanno consegnate in tempo utile, affinché possa verificare ch'esse siano tutte diverse, cioè non identiche. Resta a sua discrezione decidere non solo gli abbinamenti tra esaminatori ed esaminandi, ma anche tra prove oggettive e classi, fatto salvo unicamente che nessun docente può somministrare i propri test alla classe avuta nell'ultimo anno. Se i docenti non fossero sufficienti per l'abbinamento alle clas-

si, è facoltà del Dirigente avvalersi di tutte le abilitazioni o i titoli che i docenti possono esibire per poter valutare le classi a prescindere dalla disciplina insegnata, oppure avvalersi dei docenti del biennio, se titolati.

Le classi da esaminare per ogni docente vanno abbinate tra loro, in un numero non superiore a due. Per la correttezza formale dello svolgimento delle prove e per la verbalizzazione di tutte le procedure e le attività, il Dirigente può delegare gli insegnanti del biennio.

Al Dirigente vanno consegnate non solo le prove oggettive, ma anche le risposte agli item. Queste ultime vanno messe in una busta chiusa separata, che non può essere aperta se non al momento della valutazione della prova (in particolare il docente, quando valuta i test, non può sapere in anticipo da quale studente sono stati elaborati). I fogli delle risposte vanno numerati, scritti a mano, firmati, datati dal docente, e la busta che li contiene deve contenere tutti gli accorgimenti che ne impediscano la contraffazione. Le risposte vanno consegnate insieme alle prove, in quanto, nell'eventualità di situazioni imponderabili, la correzione dei test deve poter essere affidata, essendo oggettiva, a un altro docente della commissione, coadiuvato da almeno un altro docente della medesima commissione, in quanto la correzione è valida solo se collegiale, nelle forme che la commissione riterrà opportune. Di tutto ciò il Dirigente è responsabile.

Quanto al **punteggio finale** è giusto che concorrano i crediti maturati nel triennio per attività supplementari a quelle strettamente curricolari, ed è giusto concedere un bonus, analogamente a come si fa all'Università con la lode, ai maturandi che presentino le migliori capacità.

A questo punto è inevitabile chiedersi se abbia ancora un senso parlare di **valore legale del titolo di studio**.

Buona parte della moderna pedagogia ritiene che una prova d'esame sia tanto più pertinente quanto più viene somministrata da educatori che hanno formato il soggetto che la deve superare, e poiché da più parti si fa notare l'esistenza di una contraddizione tra il fatto che il Miur assicuri, da un lato, la più ampia libertà d'insegnamento e, dall'altro, imponga, a livello nazionale, delle prove d'esame

che spesso risultano non attinenti ai programmi realmente svolti dai docenti, si propone di sostituire l'attuale esame di stato con **esami di idoneità** agli studi superiori (facoltà e accademie), organizzati, nella loro integrale formulazione, dagli stessi istituti interessati, titolati a rilasciare diplomi o attestati.

In tal caso il Miur rinunciarebbe a qualificare detti esami di maturità con la dicitura corrente di "esame di stato" e i singoli istituti, dal canto loro, dovrebbero accettare l'idea di abolire il valore legale dei titoli di studio, non potendo esserci alcun controllo da parte dello Stato. L'esame sostenuto cioè non costituirebbe un diritto insindacabile, in virtù del quale lo studente può accedere a una determinata università o accademia o pubblico concorso, ma verrebbe a configurarsi come una sorta di abilitazione o idoneità che permette di accedere alle prove preliminari agli studi superiori o concorsi pubblici, fatta salva la libertà di università, accademie o enti pubblici di tenerne conto sulla base di propri criteri oggettivi, di pubblico dominio. Cosa che, d'altra parte, avviene già oggi, allorché gli studenti, intenzionati a iscriversi a una determinata facoltà ma timorosi di non superare la prova d'ammissione, preferiscono sostenere più test di facoltà affini o collaterali, nella speranza di superarne almeno uno.

In altre parole università, accademie o enti pubblici potrebbero riservarsi il diritto di sottoporre i loro candidati all'iscrizione o al concorso a prove preliminari, per le quali l'esame di idoneità, sostenuto in una Scuola superiore, pubblica o privata, costituirebbe soltanto un elemento di cui tener conto, non una indispensabile discriminante (una discriminante potrebbe p.es. essere un voto di maturità non inferiore a 70/100). Ciò servirebbe anche per favorire la partecipazione a dette prove preliminari anche a quei soggetti che hanno acquisito all'estero determinati diplomi o attestati di qualifica, siano essi europei o extraeuropei.

Sarà poi cura dei singoli istituti dimostrare, con dati alla mano, in stretto contatto con università, accademie ecc., quanti loro studenti riescono a superare la prova preliminare agli studi superiori, e quanti riescono a conseguire un diploma di laurea o quanti riescono a entrare nel mondo del lavoro e in quali funzioni. La richiesta di

tali informazioni è un diritto degli studenti e dei loro genitori, in vista dell'iscrizione a un determinato istituto.

Nel **documento finale** rilasciato dalla scuola al maturato dovrebbero essere indicati i punteggi conseguiti in ogni test d'esame, la votazione dell'orale, i crediti extracurricolari maturati nell'ultimo triennio, la frequenza scolastica espressa in ore, eventuali bonus riferiti all'eccellenza della prova d'esame.

L'attestato non ha un valore giuridico in sé, ma un valore indicativo relativamente al percorso formativo compiuto dallo studente. L'attestato di idoneità agli studi superiori viene rilasciato se lo studente, nel voto finale, complessivo di tutte le prove, ha conseguito un punteggio non inferiore a 70/100, altrimenti si consegna un attestato di sufficienza o, nel caso di insufficienza, un attestato di frequenza. In quest'ultimo caso l'istituto può permettere allo studente di frequentare, come esterno, nell'anno successivo, le lezioni in quelle discipline in cui non ha raggiunto la sufficienza, al fine di ottenere un attestato positivo. In tal caso l'esame verterà unicamente sulle discipline che deve recuperare. In ogni caso si esclude che lo studente debba ripetere l'anno in tutte le discipline (cosa che in realtà, se la scuola fosse strutturata non per classi ma per corsi di studi, dovrebbe essere possibile in qualunque anno). Il punteggio finale di 70/100 dovrebbe permettere a università o accademie di accettare l'accesso alle prove preliminari soltanto a candidati che soddisfano determinati requisiti.

Appendice

Decalogo per far crescere un bambino

1. Non si può pretendere di fare troppi ragionamenti con un bambino molto piccolo: anzitutto deve capire che cosa può e non può fare, eseguendo alla lettera delle direttive sufficientemente precise. I ragionamenti si fanno col tempo, man mano che cresce. Anche perché quanto più il contesto sociale in cui ci si trova a vivere è difficoltoso e complicato, tanto più importante diventa la sicurezza, l'integrità psico-fisica.

2. Più peso si danno ai suoi capricci, più attenzioni lui ci richiederà, in un crescendo continuo, che finirà con l'insoddisfare chi chiede e con l'esasperare chi offre.

3. Se lo si minaccia di una qualche punizione e poi, all'occasione, non la si esegue, penserà che abbiamo scherzato e che lo faremo anche la prossima volta.

4. Più che la vicinanza, il bambino deve capire la distanza che lo separa dall'adulto. Non ci si può abbassare al livello di un bambino più di quanto il bambino non debba alzarsi al livello dell'adulto. La prossimità va guadagnata con fatica.

5. Il bambino deve capire quanto prima che l'autonomia è più importante della dipendenza. E l'autonomia la si apprende interiorizzando una certa scansione del tempo, una certa ritualità nelle azioni.

6. Qualunque occasione, buona o cattiva che sia, deve servire per responsabilizzarlo, cioè per fargli capire quali sono i limiti entro cui può muoversi.

7. I bambini più grandi sono responsabili nei confronti di quelli più piccoli, almeno finché non si dimostra che per motivi oggettivi non potevano esserlo.

8. Un adulto che non riesce ad applicare questi principi elementari, deve chiedersi se il motivo non stia nel fatto d'aver avuto un'educazione troppo permissiva.

9. Un adulto deve sempre chiedersi se sia preferibile che il bambino impari a vivere grazie ai propri errori o non piuttosto grazie a indicazioni che può ottenere da un adulto.

10. Un adulto deve capire di non poter riversare sui propri figli né le proprie frustrazioni né le proprie aspettative, e che, nonostante questo, egli non può esimersi dall'impartirgli l'educazione in cui crede. Ritenere che il bambino vada lasciato libero di autoeducarsi, significa esporlo, senza criterio, a tutte le influenze esterne, che sono sicuramente superiori alle capacità o possibilità di una singola famiglia. Neppure se tutte le influenze esterne fossero positive, un bambino dovrebbe essere lasciato solo ad autoeducarsi. D'altra parte un figlio non appartiene ai genitori più di quanto non appartenga all'intera società. I figli vanno educati, non assecondati, e i genitori stessi vanno educati a educare, facendo superare loro gli inevitabili conflitti interiori.

Bibliografia

Scipioni Ermenegildo, *La scuola e le sue leggi. Compendio delle leggi di Riforma della scuola italiana dal 1924 ad oggi*. Con CD-ROM, 2010, Armando Editore

Malinverno Angelo, *La scuola in Italia. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, 2006, Unicopli

Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro, 2006, Giuffrè

Biscotti Margherita, *Cultura e pedagogia della riforma. La scuola che riflette e il contributo dell'università e della ricerca*, 2006, Cacucci

La riforma della scuola; quali prospettive pedagogiche?, 2006, Bulzoni

Di Donato Riccardo, *L'arca di Noè. Contribuiti a una riforma della scuola*, 2006, ETS

Scuola e università. Riflessioni sulla riforma, 2006, Edizioni Scientifiche Italiane

La riforma della scuola. Nodi problematici tra agibilità e discontinuità, 2005, Ugo Mursia Editore

Minnetti Silvio; Salvucci Luciana, *Legislazione e pedagogia nella scuola della riforma*, 2005, Franco Angeli

Le discipline umanistiche nella riforma della scuola. Temi e problemi di una didattica di competenze, 2011, Rubbettino

Quero Cosimo; Intini Vito; Bortone Rita, *Organizzare la scuola della riforma. I processi di attuazione come la personalizzazione, la flessibilità, l'ologramma*, 2005, Milella (Bari)

Oltre la riforma Gelmini. Per una scuola dell'intercultura, 2008, EMI

Fiorin Italo, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, 2008, La Scuola

Brocca Beniamino; Frabboni Franco, *Dialogo sulla riforma della scuola*, 2004, Laterza

Indice

Premessa.....	5
Utoskul. La scuola che non c'è.....	7
Quale scuola, quale cultura.....	10
Scuola e gioventù: il decalogo dell'alternativa.....	18
Conoscere è crescere. Il programma dell'Unione.....	54
Scuola pubblica e privata.....	68
Finanziare con le proprie tasse la propria scuola.....	68
Una parità compatibile con la scuola statale.....	70
Un'intesa coi sostenitori della scuola privata?.....	71
È possibile rivedere la Costituzione?.....	74
Due strade.....	76
La fine della scuola statale.....	77
Fa davvero così paura una scuola locale?.....	81
Il primato del territorio nella riforma della scuola.....	82
La questione del buono scuola.....	84
Per una scuola pubblica, autonoma e locale.....	88
L'autonomia scolastica in Svizzera.....	94
Modello minimo di scuola pubblica superiore.....	102
Le stelle dell'Orsa Maggiore.....	115
L'obbligatorietà dell'adozione dei libri di testo.....	121
Sul sistema nazionale di valutazione.....	126
Sulla proposta di legge della deputata Aprea.....	130
La questione del merito in ambito scolastico.....	135
Valorizzare il merito nella didattica.....	149
Dalla classe ai livelli.....	151
Brevi considerazioni sulla didattica.....	161
Per una didattica multimediale.....	166
Nuovi saperi nuovi esami.....	173
Riforma laboratoriale della scuola.....	177
Sull'insegnamento della religione.....	184

L'insegnamento secondario superiore in Finlandia.....	193
Organizzazione di un Istituto.....	199
Carta dei diritti e dei doveri dello studente.....	199
Codice deontologico del docente.....	203
Codice etico per la libertà d'insegnamento.....	204
Protocollo sulla didattica.....	206
Assemblea di classe.....	208
Assemblea di Istituto.....	209
Comitato di base degli studenti.....	209
Uscita di socializzazione.....	210
Regolamento per un Giornale di Istituto.....	211
Per una riforma dell'esame di stato.....	213
Appendice.....	223
Decalogo per far crescere un bambino.....	223
Bibliografia.....	225

