

cui la scuola non aveva fatto nessun conto. L'altro esempio è Silvia, 15 anni, prima della classe in un paesino dell'Appennino: invogliata a proseguire gli studi, si ritrova a Pistoia nel marasma della scuola superiore, dove tutti diventano nessuno. Prende 1 in latino e si uccide.

Se io penso all'esperienza di tutti i giorni ritrovo molti casi significativi, anche se certo non così drammatici: mi vengono mandati in ufficio solitamente i "reprobi" della situazione (perchè il preside è visto ancora come il babau che sospende, per qualche giorno o per sempre, dalle scuole della Repubblica). Dopo qualche parola con questi ragazzi mi rendo conto che spesso hanno dentro una ricchezza e una sofferenza che ha solo bisogno di essere capita: viene voglia di rimproverare qualcun altro, anzichè loro, e spesso soprattutto i genitori.

Non c'è bisogno di essere presidi, del resto, per sapere come vanno le cose a scuola: c'è una classe di 25 o 30 teste, con 25 o 30 personalità diverse, che vengono messe - tutte - davanti alla stessa identica lezione. Vi sono allora tre possibilità: una è quella della scuola "selettiva" (che appunto torna di moda), la quale boccia quelli che non riescono e va veloce, al ritmo dei più bravi; gli altri sono demoliti non solo perchè bocciati, ma proprio per il fatto di non riuscire a tenere il ritmo: si sentono frustrati e perdono sempre più ogni motivazione.

Un'altra possibilità è quella della scuola "permissiva", attenta a chi ha più difficoltà: il ritmo è molto rallentato, si annoiano tutti e, spesso, neppure gli ultimi sono recuperati.

La terza possibilità è un ritmo medio che, in quanto tale, non va bene a nessuno: anche in questo caso un problema grosso è la noia, come proprio questa sera mi si faceva presente in un'assemblea di genitori.

Questo vale, in generale, per tutta la scuola di impostazione tradizionale (salvo qualche eccezione, come ho detto): in molte situazioni, poi - specie per le superiori - il problema diventa addirittura drammatico. Che soluzioni si possono dare? La risposta la danno già la legge 517, i programmi del '79 della scuola media e i recenti programmi delle scuole elementari: l'individualità dell'apprendimento postula necessariamente l'individualizzazione dell'insegnamento. Partire dai bisogni concreti dei ragazzi, sviluppare dei percorsi adeguati a questi bisogni in modo da far emergere e rendere produttive il più possibile le loro potenzialità. Ma come realizzare l'individualizzazione, con 25 alunni in classe? Occorrerebbe qui fare il punto su strutture e metodologie operative che possano consentire un lavoro di questo genere, come ad esempio alcune flessibilità strutturali che si possono individuare nel tempo prolungato, ma lascio all'insegnante che parlerà stasera ed all'eventuale dibattito, il discorso tecnico che ne consegue. Ci sono a mio avviso, altri due grossi ostacoli, che definirei piuttosto come due assenze: la prima gran

de assente nella scuola - e spesso nella famiglia - è la pedagogia dell'ascolto. Ascolto alla rovescia di ciò che è prassi normale: non da parte dei ragazzi, ma da parte dei docenti e di tutta la scuola: oggi più che mai i ragazzi hanno bisogno di essere capiti, in quanto sono del tutto nuove le loro motivazioni allo studio, diversissime da quelle che avevamo noi, e senza la comprensione di queste non c'è apprendimento (don Milani lo sapeva e dava ai suoi ragazzi, prima di tutto, la motivazione allo studio come difesa dei propri diritti).

Ancora, del tutto cambiate risultano le strutture cognitive di questi ragazzi: la diffusione dei mass-media e dell'elettronica ha sviluppato nei giovani un modo di pensare diverso dal nostro. Se non c'è la volontà e la capacità di capire queste nuove strutture mentali, è impossibile che ci sia la capacità di aiutare i ragazzi ad imparare.

La seconda grande assenza, a mio avviso, è quella della flessibilità. Le strutture scolastiche, la mentalità comune dentro e fuori dalla scuola relative al problema scuola sono tutte impregnate di rigidità, ed è questo uno dei più gravi ostacoli alla realizzazione dello sviluppo delle persone.

Basti pensare, ad esempio, al dramma del passaggio dalle medie alle superiori: la riforma dorme nel cassetto da vent'anni, e intanto lo stacco netto fra le due scuole è la causa di un abbandono scolastico che arriva in certi casi al 50%, senza contare - al di là dei casi drammatici che ho citato - i traumi nello sviluppo della creatività, della voglia di fare, dell'autostima.

Anche il passaggio dalle elementari alle medie è molto secco, nella realtà (sulla carta ci sono invece ottimi programmi); inoltre ogni scuola va per la sua strada, ed è quindi impossibile svolgere un progetto di studio efficace lungo tutto l'arco scolastico.

(Il provveditore di Bergamo ha organizzato recentemente un corso di aggiornamento in cui, proprio per questa considerazione, potessero finalmente lavorare insieme gli operatori delle elementari, delle medie e delle superiori: ebbene, in tutta la provincia soltanto due istituti hanno aderito per le elementari e per le medie, nessuno per le superiori. La rigidità non è dunque soltanto nelle strutture).

La struttura burocratica è comunque un grosso ostacolo per l'efficienza delle scuole: da molto tempo si richiede l'istituzione delle autonomie degli istituti per ovviare alla totale mancanza di tempestività negli interventi. Per il momento ci sono solo promesse. Un altro ostacolo sono le classi chiuse: un insegnante si trova davanti ad una classe di 25 - 30 alunni come ad un insieme monolitico, e le difficoltà sono evidentemente notevoli. D'altra parte di sperimentazione si parla sempre meno: il tempo prolungato non è normativo, ma richiesto dai genitori, quindi diffuso in modo molto ineguale: ci sono zone dove questa possibilità non è nemmeno presa in considerazione.

La rigidità più grave però resta quella dell'atteggiamento mentale: non mi pronuncio sui presidi, vorrei piuttosto aprire un dibattito sulla situazione dei docenti, che non hanno avuto una formazione professionale per essere docenti (l'Università dà una formazione disciplinare, non professionale e tanto meno pratica): eppure le richieste di aggiornamento sono sempre sporadiche, volontarie: si aggiorna sempre chi è già preparato, e chi invece ne avrebbe bisogno non si aggiorna mai.

Rigidità ancora più grave è l'atteggiamento mentale di totale sordità ai bisogni dei ragazzi. Si parla di responsabilità civile dei giudici quando rovinano una persona: quanti ragazzi potrebbero reclamare un indennizzo per il fatto di non essere stati aiutati, o, addirittura, per essere stati danneggiati dai loro insegnanti?

Questo atteggiamento si ritrova anche nei genitori: spesso e volentieri la richiesta dei genitori è "preparatevi bene mio figlio per le superiori", cioè una richiesta di nozionismo puro e semplice, come appunto richiede l'attuale scuola superiore.

C'è un rifiuto e una incomprensione per le innovazioni: in accesi dibattiti di qualche tempo fa c'era chi tuonava contro il tempo prolungato perché "rubava i ragazzi alle famiglie".

Su questa base si è scelta o scartata la possibilità del tempo prolungato.

Nemmeno i ragazzi, però, sono immuni dalle rigidità mentali: sarà per il condizionamento dei mass-media, per l'abitudine a "ingoiare", sempre tutto senza nemmeno il tempo - né la capacità - di elaborare criticamente ciò che viene loro dato; c'è la scelta della comodità dello stereotipo piuttosto che della mentalità flessibile e creativa.

Un ultimo punto mi sembra molto importante, anche perché il senso che aveva in don Milani si ritrova oggi completamente stravolto: si tratta della "serietà dello studio". Oggi è inteso come la selezione naturale che porta avanti i più capaci, gli altri si arrangino; in don Milani non aveva certo questo significato. C'è qui la reazione a quello che è stato probabilmente un grosso equivoco del messaggio del '68: il "promuovere tutti" è stato inteso come "lassismo". Al contrario don Milani (come Brecht) diceva che la cultura dà potere e lo diceva per gli ultimi, non per i privilegiati: è quindi alla cultura che si deve arrivare, non alle promozioni.

Gramsci diceva che per ottenere la cultura ci vuole impegno e serietà: a Barbiana non c'erano vacanze, né domeniche né, addirittura gioco, ma questa fatica era proprio in funzione dei più poveri, di quelli che più di tutti avevano bisogno di progredire. Chi è ricco non ha bisogno della scuola: la sua famiglia gli dà la cultura insieme al caffè latte del mattino e questo viene poi scambiato per "capacità".

Oggi "povero" ha un significato culturale ancora più di allora: si sente dire spesso ai consigli di classe "quello lì tanto non prosegue gli studi, buttiamolo fuori". Ma chi gli darà, poi, la possibilità di difender

si dai soprusi, di organizzare la sua piccola parte di potere, se la scuola vi rinuncia? Si è detto che don Milani insegnava attraverso tre grossi strumenti: il Vangelo, la Costituzione e il giornale. Significa che la vita come fatto pubblico, politico, entrava nella scuola attraverso il giornale, e acquisiva significato e valore attraverso il Vangelo e la Costituzione.

Questo serviva concretamente ai ragazzi, dava loro un grosso strumento nella vita.

La scuola DEVE essere utile. Una scuola efficiente serve proprio ai più poveri non in senso classista, quanto nel senso degli ultimi: è il "mezzo di liberazione degli ultimi".

Questo discorso di don Milani rimane, è una intuizione potente che l'America latina ci sta riproponendo, e vale per tutto il Terzo Mondo e anche per le "sacche ghettizzate" del secondo e del primo mondo. E vale anche per noi, immersi in un consumismo che ci condiziona e ci fa fare un po' quello che vuole: la scuola più che mai è il mezzo di liberazione, se sa fornire gli strumenti per una riflessione critica, per una cultura vera.

"Il merito deve vincere il privilegio" dice don Milani: il nuovo senso della meritocrazia va rivisto, soprattutto alla luce delle osservazioni di Sergio Neri sul diritto allo studio. Se il ragazzo ha il diritto di studiare, come si concilia questo con la meritocrazia?

Secondo me prima viene il dovere della scuola di ascoltare i ragazzi e di trovare la strategia per convincerli ad impegnarsi sul serio; quando la scuola ha assolto questo dovere, allora il ragazzo ha il dovere di impegnarsi sul serio. Non prima.

Io sarò abbastanza polemica nei confronti della categoria che rap-
 presento, per tre motivi: primo, perchè quello che mi fa restare volen-
 tieri dentro la scuola sono i ragazzi (e lo dico fuor di retorica, per-
 chè con i ragazzi ci litigo ogni giorno, eppure il rapporto con loro
 diventa più coinvolgente via via che invecchio); poi perchè credo che,
 nel mondo adulto, si sia affermata una cultura che chiamerò "dell'altro-
 ve": si è tutti assai più sensibili, rispetto al passato, ai diritti di
 tutti, ma al tempo stesso si ritiene siano sempre "altrove" i violatori
 di tali diritti. (La scuola accusa la famiglia, la famiglia la scuola
 ecc.). Perciò preferisco vedere le violazioni che avvengono dove io so-
 no. Infine, mi sembra che nella scuola dell'obbligo sia inflazionato il
 discorso sulle strutture: si è parlato moltissimo di come sono, oppure
 dovrebbero o potrebbero essere le strutture, ma ci si è curati poco di
 quel che veniva fatto all'interno di queste strutture, di ciò che era
 dentro i "contenitori".

Queste sono le giustificazioni preliminari al taglio provocatorio
 che vorrei dare al mio intervento. Ho ascoltato l'intervento di Sergio
 Neri: molto interessante, ma su un punto non sono d'accordo. Dice che
 si sta riaffermando il fenomeno della bocciatura, della selezione in
 termini analoghi a vent'anni fa. Io non lo credo.

Sul piano quantitativo e formale è molto articolato: c'è una forte arti-
 colazione del discorso delle bocciature, e ci sono promozioni con giu-
 dizi tanto pesanti da risultare più avvilenti delle stesse bocciature.
 Ma, rispetto a vent'anni fa, la differenza sta nel fatto che gli inse-
 gnanti di oggi, bocciando non sono più convinti di fare una cosa "giu-
 sta". Capita piuttosto che se ne vergognino; in una scuola o in una
 classe dove ci sia una selezione molto alta, è molto difficile discu-
 tere serenamente con gli insegnanti che sono artefici di queste situa-
 zioni: quando si tenta di farlo, ci si accorge che preferiscono non
 pensarci. Questa è la spia di una crisi profonda: il nostro collega di
 trent'anni fa avrebbe potuto anche andare orgoglioso di essere un in-
 segnante selettivo, avrebbe ritenuto un segno della propria serietà
 professionale: allora chi bocciava molto era spesso chi si sentiva qua-
 lificato, attrezzato dal punto di vista pedagogico, padrone della si-
 tuazione. Oggi, in generale, boccia molto l'insegnante che poi va in
 vacanza e non vuole più sentir parlare di scuola. C'è un disagio, dun-
 que, legato all'insuccesso dei ragazzi.

Questo disagio nel rapportarsi ai ragazzi è legato, a mio avviso,
 al più generale squilibrio dei rapporti tra le generazioni. C'è, nella
 società, una crisi molto strisciante, spesso non chiara: si legge fa-
 cilmente sui libri e sui giornali che i giovani di oggi, data anche la
 mancanza degli alloggi e del lavoro vivono sulla famiglia d'origine pa-
 cificamente, senza i grandi conflitti a cui era abituata la mia genera-
 zione.

Questo dovrebbe far pensare ad un rapporto di comprensione, invece non
 è affatto così: negli adulti di oggi c'è, più che comprensione, una pau-
 ra ad opporsi, un senso di timore ad esprimere i propri valori e la pro-
 pria identità.

Questo dà luogo a tensioni molto nascoste, che alla fine, spesso esplo-
 dono a scoppio ritardato: nella scuola, nella bocciatura non come fat-
 to inserito in un processo educativo, ma come episodio terminale, una
 sorta di punizione e sfogo dell'adulto.

I suicidi degli adolescenti sono per tutta la società una prova violenta e irrimediabile della risposta alla tensione nei confronti di questi adulti paurosi di esprimere una propria identità e quindi incapaci di un contatto diretto con i giovani. E' un'impresa enorme andare alla ricerca delle motivazioni di tutto questo, e devo continuare a fare generalizzazioni, pur sapendo di poter essere contestata nel particolare.

Ritengo che, nella generazione dei trenta - quarantenni, ci sia come una perdita, o meglio una rimozione di memoria storica che viene poi rimproverata ai ragazzi: "tu non hai il senso del passato, non ti rendi conto di quello che c'è stato dietro, e per questo la tua identità è così fragile, e ti perdi dietro ai vari miti". Ma chiaramente questo processo di rescissione l'abbiamo cominciato noi. Mi ha molto colpito un'indagine sui ragazzi americani: si è scoperto che la maggior parte di loro non sa quando è stata scoperta l'America. Ma come potrebbero saperlo, se nei programmi scolastici alla storia è dato uno spazio così marginale, se tutto quello che hanno intorno è nuovissimo o, comunque molto recente? Non hanno neppure il borgo medievale o la chiesa rinascimentale che possiamo avere noi.

Possono forse inventarsela, i ragazzi, la storia, oppure sono stati gli adulti a compiere quest'opera di rimozione per buttare poi la colpa sui giovani?

Una delle ragioni principali, a mio avviso, è che siamo una generazione che ha vissuto e subito molte trasformazioni, che ha fatto grandi sogni che non si sono poi avverati, e allora, come un bambino che ha sbagliato il gioco, vorremmo cancellare tutto e vederci riconosciuto il diritto di ripartire daccapo: in realtà più che ripartire daccapo, ci troviamo, più o meno consciamente, a rispolverare cose vecchie.

Nella scuola si tollerano tante volte comportamenti inammissibili (il bambino che ruba le scarpe della ragazza handicappata, le butta nel cesso e tira la catena, è rimproverato appena un po' più duramente del solito - per fare un esempio) e, a forza di apparente tolleranza, si arriva alla stangata finale: e poi, di corsa, in vacanza.

Questo è l'esatto rovesciamento di quella parte del discorso di don Milani che ritengo oggi vitalissima, e che chiamo "pedagogia dell'attenzione quotidiana": del discorso paradossale e provocatorio: "le porto la frusta, professoressa, però metta giù la penna dal registro". Un invito alla professoressa a compromettersi in un rapporto, in uno scontro quotidiano con il ragazzo, piuttosto che lasciarlo a se stesso e alla fine marchiarlo.

Questa storia del rapporto è fondamentale, non soltanto nella concezione radicale di don Milani che voleva una dedizione totale del maestro agli allievi, ma anche in una concezione laica della professione. Se si vuole evitare la fuga per le vacanze dopo la bocciatura, che secondo me è il simbolo della miseria della nostra professione, è ne

cessario capire che per il ragazzo c'è un intreccio fortissimo fra l'aspetto dell'apprendimento e il rapporto con l'adulto: un adulto umanamente disattento, che lascia correre, anche se è un pozzo di scienza, non può essere positivamente significativo per il bambino di 7 anni, nè per un ragazzo di 15 anni; forse a 20 si può distinguere fra capacità umane e capacità culturali e scientifiche.

Quindi in tutta la scuola dell'obbligo c'è la necessità dell'attenzione, di un rapporto quotidiano.

Nel libro "La ricreazione è finita" di Norberto Bottani, che pure non condivido pienamente, ho trovato dei dati molto interessanti sul livello di cultura delle nuove generazioni dei paesi industrializzati. Cosa emerge di sorprendente, rispetto ai luoghi comuni? Intanto ho trovato che, in strutture ed organizzazioni scolastiche diverse, più o meno selettive, il livello medio delle prestazioni degli studenti non varia di molto; un altro dato è che il 5% di studenti di livello alto hanno prestazioni culturali pressapoco identiche in paesi molto diversi tra loro e con sistemi scolastici profondamente diversi; in sostanza, dunque, il livello medio - alto resta abbastanza indipendente dai meccanismi selettivi. La fascia dell'analfabetismo resta, nei vari paesi, legata alla provenienza sociale, all'emarginazione e così via, non alla maggiore o minore selettività della scuola. Tutto ciò ci dice che la scuola negli ultimi vent'anni, è riuscita a molto poco, rispetto all'uso della scrittura, della lettura, del simbolo per la parte più svantaggiata della popolazione; c'è una quota di persone che sfugge e continua a sfuggire, c'è una fascia di livello medio alto che si accultura agli stessi livelli in sistemi scolastici diversi. La scuola non ha nè rafforzato nè diluito i meccanismi selettivi della società. Bottani propone di continuare sì a preoccuparsi delle strutture, ma anche di vedere bene cosa c'è nella cultura degli operatori che si possa cambiare per far cambiare la scuola, in modo che risulti più incisiva e anche più piacevole e motivante a tutti i livelli.

E' difficile dare delle risposte definitive, ma una constatazione si può fare sulla scuola italiana che pure ha aspetti di grande creatività e di impegno, perchè una parte di colleghi hanno dato e continuano a dare con grande impegno senza i tornaconti che si possono trovare in altri settori - è che c'è stata un'illusione ricorrente. Si è pensato che spostando l'attenzione dai percorsi alla valutazione finale, si potesse rendere più democratica ed efficiente la scuola: è un equivoco nato già negli anni '70, quando certe tensioni stavano venendo meno, con la proposta del sei politico. L'errore sta, prima che nel fatto che non c'è un'equivalenza tra il sei e la promozione culturale, nella logica sbagliata che cambiando il punto d'arrivo si possa cambiare il percorso. Ma adesso, nel momento in cui si diffonde un certo "yuppismo" nei confronti della scuola da parte dei professori e dei genitori, si continua a dare un valore magico al momento finale, quando il problema reale è il percorso, l'attenzione quotidiana.

La questione della selezione e dell'emarginazione, come giudizio finale che marca un bambino (e qui ci sarebbe da fare un discorso sulla perfidia della "scheda", per cui io posso promuovere però scrivendo "non ha fatto; non ha capito, non sa") si sta diffondendo (si giunge più di una volta a Bergamo a 10 bocciati in due anni nello stesso corso in una scuola media della città; è pure frequente il caso del bambino che ripete per la terza volta la stessa classe). E questa selezione massiccia viene giustificata con la teoria dell'"esempio": visto che è difficile sostenere una strategia del recupero con dieci bocciati in due anni, si dice "ne boccio cinque, così gli altri si spaventano e si mettono a studiare". E' un ragionamento che non funziona mai: perchè questo ragionamento non tiene conto di certi meccanismi che operano nella scuola: ad esempio, di quanto incida su ciascun ragazzo l'immagine che egli ha del gruppo.

Ci sono insegnanti che pensano che sia solo l'immagine che il bambino ha di se stesso a farlo rendere più o meno: certo, questo è vero, soprattutto nei casi positivi, ma questa immagine deve essere legata all'immagine positiva del gruppo in cui si è. Anche se un bambino è abituato ad essere il primo della classe, se vede cinque dei suoi compagni bocciati, è coinvolto facilmente in meccanismi depressivi: non è un caso - e credo che qualunque insegnante possa confermarlo - che, se in una classe di 25 scolari si bocciano i cinque più svogliati e disturbatori, l'anno successivo tra i 20 superstiti ne emergono altri 5 altrettanto svogliati e disturbatori. Succede infatti che si attribuisca a un gruppetto il malessere generale, che invece resta di tutti.

Il ragazzo - e lo diciamo nella nostra "Carta" - non deve essere stimolato a studiare dall'insuccesso altrui, ma dai propri successi, e semmai da quelli del proprio gruppo. Venga il litigio, anche la sospensione, se serve a far capire che una cosa proprio non va fatta: l'importante è che il ragazzino senta che si è dalla sua parte, nello stesso gioco, nello stesso suo progetto .

Un altro punto importante è che i ragazzi non hanno in testa un calcolo e una programmazione del proprio futuro lontano, come gli insegnanti pensano: la promozione o la bocciatura di lì ad otto mesi non costituisce perciò assolutamente un deterrente. Sono molto più determinanti un rimprovero, oppure la contentezza di aver fatto qualcosa di buono: l'adulto, per poter rimproverare o condividere la gioia del bambino, deve riassetare la propria identità, spesso vacillante.

Qui arriva il discorso scuola-famiglia e di nuovo la cultura dell'altrove: è entrata nella sensibilità comune la consapevolezza dei diritti dei minori, ma continuiamo a vederli violati dagli altri. Gli insegnanti vedono la violazione dei diritti del bambino da parte delle famiglie, i genitori rimandano il problema agli insegnanti, e se qualche insegnante è genitore arriva a spaccarsi in due senza accorgersene: se parla di suo figlio se la prende con gli insegnanti, se parla dei suoi alunni se la prende con i genitori.

Una scuola non deve assolutamente "contrattare" con i genitori (un altro punto attualissimo di don Milani) nè irrigidirsi: c'è bisogno di reale autonomia, di rendere trasparente i propri propositi e i propri meccanismi, con la coscienza di strutturare un mondo necessariamente diverso da quello della famiglia. Che senso ha che il professore dica: "guardi che suo figlio non sta attento in classe"? Che può fare il genitore? Quello della "classe" è un contesto di cui risponde necessariamente e completamente il professore.

La famiglia è una struttura in qualche modo più rigida della scuola, in quanto la posta in gioco è molto più decisiva e vitale; la scuola è una struttura che occupa un tempo definito della vita di chi lavora o studia al suo interno; c'è gente che va e che viene, c'è un dinamismo maggiore che le permette di riverificare le proprie leggi intese non come regolamenti affissi sulle porte delle aule, ma in modo più profondo. Una maggiore chiarezza dei rispettivi ruoli potenzia le possibilità di uno scambio corretto di informazioni e di esperienze.

Chiudo ricordando che abbiamo posto come asse della "Carta dei diritti dello scolaro" lo svantaggio: perchè il recupero del ragazzo svantaggiato è un indice della capacità effettiva della scuola di incidere poi su tutte le fasce di utenza. Indica che la scuola non si limita a registrare e risistemare i successi e le esperienze che i ragazzi hanno altrove, ma sa incidere realmente sul complesso delle esperienze del ragazzo. Io non credo che il recupero dello svantaggiato sia in alternativa alla promozione culturale dei non-svantaggiati: questo è un alibi a cui l'istituzione fa ricorso per giustificare la propria incapacità di "promuovere" davvero.

Intervento di DANIELA DALLE FUSINE
(Genitore - del "Comitato per i Diritti dello Scolaro")

Cerco di essere breve sia per non togliere tempo al dibattito sia perchè condivido le cose che sono state appena dette; intervenendo per ultima vorrei evitare di ripetere concetti espressi stasera o negli incontri precedenti, limitandomi a qualche considerazione per vedere se è vero che oggi, a Bergamo, la scuola non promuove, nei due sensi di passaggio agli anni successivi e di acquisizione della formazione indispensabile per introdursi in modo felice e produttivo nella vita adulta. Vorrei anche dire qualcosa sulla questione del "genitore", perchè non condivido del tutto alcune affermazioni fatte.

Dico subito che non mi sembra giusto limitare il discorso al periodo della scuola dell'obbligo, nel senso che la legge stabilisce che la scuola finisce a quattordici anni, ma è chiaro che questo periodo non è sufficiente a fornire una completa formazione di base.

Secondo le informazioni statistiche della Regione Lombardia, la situazione di Bergamo, dal punto di vista del passaggio regolare da un anno all'anno successivo, è senz'altro buona, se confrontata con le altre province lombarde: abbiamo infatti la più alta percentuale di studenti "regolari" e la più bassa percentuale di usciti senza la licenza media; esaurito l'obbligo, abbiamo in compenso il più basso proseguimento (insieme con Brescia). E' già stato detto, nel primo incontro, che le statistiche devono servire a verificare delle ipotesi: si tratta quindi di vedere se la quantità modesta di insuccesso (poco più del 4%, corrisponde a circa 500 ragazzi) che si registra a conclusione della scuola di base, sia effettivamente un fenomeno trascurabile.

Una risposta alla domanda che ci siamo posti questa sera si può dare infatti solo andando a vedere chi sono i ragazzi colpiti dalla selezione.

Obiettivo della scuola dell'obbligo è di dare a tutti i ragazzi una formazione di base, ma l'insuccesso si registra in situazioni in cui il capofamiglia ha un basso titolo di studio; considerando i diversi casi e partendo da capifamiglia laureati a quelli privi di titolo di studio si osserva una progressione crescente di ritardi e di bocciature.

Andando, poi, a vedere il comportamento di questi ragazzi a conclusione dell'obbligo scolastico, troviamo che il ritardo accumulato nella scuola di base incide pesantemente sul proseguimento degli studi: il 50% dei ragazzi non "regolari" non prosegue, mentre gli altri scelgono per lo più corsi brevi di formazione professionale o, meno frequentemente, istituti tecnici, nei quali nuovamente si confrontano con una selezione altissima.

La scarsa attenzione per le situazioni meno privilegiate, insomma, innesta tutto un meccanismo di conseguenze negative.

Per quanto riguarda, infine, la promozione in senso culturale, complessivo, quella che riguarda anche i promossi, l'indagine sottolinea che la motivazione largamente prevalente nei ragazzi che hanno scelto istituti tecnici o istituti professionali è la possibilità di inserimento immediato in un qualsiasi lavoro.

Naturalmente non voglio dire che la scuola non debba formare per il lavoro, ma deve farlo all'interno di un discorso educativo che dà più spessore alla scelta e alle possibilità di scelta.

Davanti ad un ragazzo che vive la scuola come un'istituzione obbligatoria che non riguarda poi tanto il suo futuro e la sua vita, mi chiedo quanto pesi una effettiva incapacità degli operatori ad assolvere il loro compito, a recepire i progetti individuali dei ragazzi aiutandoli a formularli in modo realistico, ad approfittare del tempo scolastico per indirizzarli effettivamente ad un inserimento nella società.

Come genitore penso che questa sia la cosa più importante: la motivazione reale, il senso dell'utilità di ciò che si studia.

Non ho risposte sulle diverse responsabilità, ma credo che la buona volontà degli operatori non possa fare più di tanto; credo che il problema sia politico, che riguardi tutta la società.

Se io andassi a chiedere agli insegnanti, anche ai più bravi e motivati, come pensano che sarà la società in cui vivranno i nostri ragazzi, penso che non saprebbero cosa rispondere. Occorre una riflessione collettiva su questo da parte della scuola e delle famiglie.

Sul problema "genitore" il discorso è abbastanza ambiguo e difficile, condizionato dalla pratica, ormai lunga, dei decreti delegati, secondo i quali il genitore entra nella scuola ed ha voce in capitolo sugli aspetti "educativi": chiunque frequenti i consigli di classe sa quanto sia difficile parlare di educazione nella scuola senza inciampare nella didattica.

Il genitore vive in una situazione di non competenza perchè a scuola si parla di apprendimento e di risultati scolastici, di problemi specifici, mai del progetto del ragazzo. La non competenza diventa allora un ostacolo invece di essere la ragione del dialogo fra la scuola e la famiglia.

Un altro problema è che la scuola, attraverso il ragazzo, si confronta anche con le famiglie; il ragazzo vive il confronto fra quello che impara a scuola e quello che vive in casa, ed anche per questo il dialogo va ricercato, perchè i genitori possono pesantemente smentire oppure rinforzare gli obiettivi che la scuola propone.

E' vero però che l'intervento del genitore è spesso di stampo conservatore, perchè quello che si aspetta è spesso condizionato da quello che ha vissuto.

Per questo motivo la scuola dovrebbe rivalutare il proprio ruolo di informazione, e di controinformazione, nei confronti delle famiglie.

E' difficile istruire i ragazzi trascurando di spiegare metodologie ed obiettivi ai genitori, con i quali i ragazzi vivono. Se c'è il rifiuto del rinnovamento, credo che sia soprattutto per ignoranza.

Infine, per quanto riguarda la "Carta dei diritti dello scolaro", credo si possa dire, tanto ai genitori come agli insegnanti, che se si deve riflettere insieme sul discorso educativo, essa rappresenta un'ottima piattaforma di lavoro.

Parla di situazioni concrete, riportando l'attenzione sul ragazzo come soggetto principale del progetto educativo e salda il discorso dell'apprendimento con quello di un bilancio complessivo di benessere psico-fisico, che non esclude gli insuccessi e le "correzioni", ma li vede in funzione del ragazzo e di una sua reale promozione. L'istruzione va a segno solo se non dimentica l'interesse ed il benessere della persona a cui è destinata.

D I B A T T I T O

Domanda: Mi sembra che, nella scuola, la vivacità sia considerata un handicap. Si preferiscono forse degli studenti apatici? Come mai gli insegnanti non riescono a sfruttare questa espressione del comportamento?

Risposta (Nessi Calzi)

Spesso i ragazzini capitano in presidenza perchè sono stati "troppo" vivaci, molto raramente perchè sono apatici. Il problema è che la vivacità disturba a livello di classe e di rapporto classe-insegnante. Qualche tempo fa si mandava il ragazzino fuori dalla porta.

Io ricordo ragazzi e classi estremamente vivaci, ma questa vivacità corrisponde effettivamente ad una potenzialità interiore che, per fortuna, la scuola non riesce sempre ad uccidere.

Spesso, nella scuola, viene uccisa la capacità di essere se stessi e di essere spontanei, anche in quegli spazi che dovrebbero incentivarla (educazione artistica, musicale, fisica): questo fa parte dell'incapacità della scuola di capire i bisogni dei ragazzi.

E' per questo che poi i ragazzi e, di più, i giovani, cominciano a chiedersi cosa vanno a fare a scuola. A livello di scuola dell'obbligo è ancora importantissimo come l'insegnante sa fare interagire tra di loro i ragazzi: è finito il tempo del rapporto verticale insegnante-classe, occorre invece avere coscienza di tutte le interrelazioni. Se ci sono relazioni si risolve anche il "problema" della vivacità, perchè esistono i canali per esprimerle in modo costruttivo.

Domanda: Che rapporto c'è tra la struttura autoritaria della scuola e l'educazione allo spirito critico?

Poi, se gli insegnanti devono motivare gli studenti allo studio, chi è che motiva gli insegnanti ad insegnare?

Molta gente fa questo lavoro perchè è comodo, o perchè gli interessava l'università, ma abbiamo detto che saper insegnare è un'altra cosa.

Risposta: (M.L. Bufano)

Sotto il termine autoritario vanno molte cose diverse: se si intende l'atteggiamento ricattatorio, questo è terribile. Ma autorità è anche il fatto che io, come insegnante e come persona, ho una certa esperienza, e finchè chi è più giovane di me non mi dimostra che certe mie convinzioni vanno riformate, fino ad allora la

mia identità, le mie idee, per quanto limitate, le tengo ben strette, soprattutto oggi che nessuno ha una visione della realtà tranquilla da poter porgere su un piatto d'argento.

Questo non toglie che ci possa essere il confronto, e magari anche lo scontro: mi sembra che in molti settori si è perso il gusto di li ti ga re, sia tra studenti e insegnanti, sia tra insegnante e insegnante. Chi ha qualcosa da dire è considerato un'attaccabrighe, e quelli che gli stanno intorno sono sempre a occhi bassi.

Ma se c'è una sfuriata momentanea non c'è il ricatto finale: c'è au tor ita ri smo, certo, da parte di chi ha più strumenti, ma è con tro l ab ile. Tra l'altro in questo modo non si arriva agli estremi del suicidio dell'adolescente, addirittura senza nessun messaggio scrit to, la massima forma di rifiuto del rapporto.

Chi motiva gli insegnanti all'insegnamento? Se la società ti dice "se studi hai meno possibilità di restare disoccupato, più studi più soldi puoi fare", allora non c'è motivo per sentirsi motivati ad in segn are meglio. Del resto il lavoro è comunque una grossa parte del la vita e se uno è intelligente sceglie di viverlo bene: poi si sen tono dichiarazioni d'amore per il computer, e tutti lo accettano, mentre se uno ha la passione dell'insegnante è guardato con sospetto, come se avesse qualche mania. E' evidentemente, un discorso di valori rispetto a tutta la società.

Risposta: (D.Dalle Fusine)

Sono d'accordo con la signora Bufano, sull'interazione personale con i ragazzi, e questo è, di per sé, un fattore motivante; vorrei aggiungere che l'autorità di chi insegna è legittimata dalle competenze, e i ragazzi sanno riconoscere molto bene quando manca. C'è uno specifico professionale che il ragazzo riconosce al di là delle apparenze superficiali: una competenza profonda della disciplina che si insegna e del metodo che si usa è garanzia di un'autorità rispettosa del senso critico. Non esiste nessun intellettuale serio che dice "una cosa è vera perchè lo dico io". Questa competenza va richiesta.

Risposta: (Nessi Calzi)

Questo è un discorso evidentemente politico: in un certo periodo si è andati verso la democrazia, cercando di far parlare gli studenti; non è però un governo centrale che può creare autonomie e decentramenti. I decreti delegati non hanno dato la possibilità di intervenire veramente, come è stato detto: gli studenti e i genitori che vi si erano buttati hanno dovuto ritirarsi perchè potevano fare poco.

E' un problema politico anche che la riforma delle superiori sia ferma da vant'anni: le superiori attuali non sviluppano il senso critico, non danno al giovane strumenti culturali adatti alla società di oggi; eppure tutto va avanti così. Come questa, vi sono molte altre contraddizioni, perché il Parlamento non sa arrivare al nocciolo del problema.

"Pedagogia della liberazione" significa educazione che porta alla libertà, alla possibilità per tutti di scegliere la propria vita e quindi è una scelta politica, perché riguarda l'intera comunità, non è certo un problema riservato agli addetti ai lavori.