

Contro l' eccellenza

Una scuola per il disagio

Marcello Palagi *

Anniek Cojean dice
che un preside di liceo americano aveva l'abitudine
di scrivere, ad ogni inizio di anno scolastico, una lettera
ai suoi insegnanti.

La seguente:
«Caro professore,
sono un sopravvissuto
di un campo
di concentramento.

I miei occhi hanno visto ciò che nessun essere umano dovrebbe mai vedere:
camere a gas costruite da ingegneri istruiti; bambini uccisi con veleno da medici ben formati; lattanti uccisi da infermiere provette; donne e bambini uccisi e bruciati da diplomati di scuole superiori e università. Diffido - quindi - dall'educazione. La mia richiesta è: aiutate i vostri allievi a diventare esseri umani. I vostri sforzi non devono mai produrre dei mostri educati, degli psicopatici qualificati, degli Eichmann istruiti. La lettura, la scrittura, l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani».
(*Les mémoires de la Shoah, Le Monde del 29 aprile 1995*).

27 gennaio
«Giorno della memoria»

Nella scuola artistica dove lavoravo, era diventata abitudine che, nella sezione in cui anche io lavoravo, venisse inserito il maggior numero possibile di studenti con problemi familiari, fisici e psichici, con ritardi scolastici, droga, eccetera. La preside si giustificava dicendo che nelle altre classi non li volevano, mentre noi li accettavamo senza proteste.

L'eccezione come regola

Abbiamo perciò visto di tutto, in modo concentrato: studenti con gravi problemi motori (eravamo una scuola artistica, dove la manualità è un requisito fondamentale), sordi profondi, handicappati di vario genere, con lievi o gravi ritardi mentali, in difficoltà nelle relazioni con gli altri o con gravi conflitti familiari, disadattati insofferenti di ogni regola e incapaci di collaborazione, adottati che si sentivano respinti (spesso a ragione) dai genitori acquisiti, e ancora ragazzi depressi, immigrati con situazioni economiche e familiari disastrose, che non riuscivano a inserirsi in un mondo diverso da quello di origine, ragazzi scampati a guerre in cui avevano visto massacrare i genitori e i familiari ed erano giunti in Italia da clandestini a sedici anni, dopo essersi imbarcati di nascosto su una nave, figli di devianti che mantenevano la famiglia spacciando, bulli violenti, persecutori e sfruttatori dei compagni più deboli, omosessuali il cui primo problema era quello di accettarsi e riconoscersi per tali e molti altri casi ancora.

Non eravamo, in quella sezione, degli insegnanti specializzati, dei tecnici del sostegno, anche perché, quando abbiamo cominciato ad essere una sezione rifugio, dove venivano scaricati i casi difficili della scuola, nei primissimi anni '70, non erano previste figure specialistiche di sostegno, psicologi scolastici, assistenti sociali, operatori socioeducativi, eccetera, e non c'erano "progetti" per gli studenti in difficoltà: chi aveva difficoltà fisiche, psichiche e mentali, chi era malato o handicappato, semplicemente, nella scuola non doveva entrarci e starci. O si adattava ai ritmi della produzione scolastica o veniva espulso... o capitava in una sezione come la nostra.

Senza voti e registro

Eravamo solo un gruppo di insegnanti umanamente disponibili ad accettare in classe ragazzi, come si diceva allora, difficili, a non scandalizzarci dei loro comportamenti devianti, a non avere preoccupazioni per lo svolgimento dei programmi ufficiali e a non considerare il nostro ruolo come

un dato oggettivo e predefinito. Ci occupavamo degli studenti che ci venivano affidati, rinunciando agli inutili strumenti autoritari tradizionali del potere e del controllo scolastico: dai voti all'uso del registro, alla divisione rigida dell'orario, per materie (per due anni abolimmo persino le classi, ma erano altri tempi; oggi verremmo espulsi noi), alle regole della disciplina ufficiale, al confino degli studenti nei banchi, al controllo dell'apprendimento con interrogazioni e compiti o prove in classe. Gli studenti ci davano del tu (con grande scandalo delle autorità scolastiche e dei colleghi delle altre sezioni), non perché glielo avessimo chiesto, ma perché così, autonomamente, prima uno, poi un altro, poi tutti avevano fatto questa scelta che

trasmettevano anche ai nuovi iscritti che di anno in anno, accedevano a questa sezione. Non era affatto una perdita di autorevolezza, ma la costituzione di rapporti di fiducia che andava oltre le formalità delle istituzioni. Le nostre valutazioni (si fa per dire, perché già da prima non usavamo voti) tenevano conto dei punti di partenza e non dei traguardi di legge e avvenivano grazie ai passi fatti assieme, all'ascolto, allo stare, al "prenderci tempo", al lavoro, alla ricerca, al tempo lungo che vivevamo assieme. Sarebbe stato contraddittorio che solo la valutazione spettasse a noi insegnanti. avevamo dei veri e propri prescrutini, con tutti gli studenti, perché non eravamo riusciti a far aprire loro i consigli di classe agli studenti, e successivamente, nello scrutinio ufficiale, col direttore (allora le scuole artistiche, nella loro autonomia, non avevano presidi, ma direttori ex colleghi di insegnamento ed era un gran vantaggio) trascrivevamo i "voti" decisi con gli studenti. La scelta era quella di portare avanti tutti. Non era per motivi ideologici, come il sei politico (anche se questa era l'accusa ricorrente che ci veniva fatta), perché, al contrario, la diversificazione nelle valutazioni, avveniva quotidianamente, durante il lavoro comune, ma in considerazione del fatto che i bocciati avrebbero perso, con la possibilità di restare a scuola, quella di studiare e imparare, poco o tanto che fosse, e soprattutto, l'ambiente, gli impegni e i rapporti che la classe offriva loro, un gruppo di riferimento, le amicizie e gli adulti che lavoravano con loro. Per molti di questi studenti, la bocciatura avrebbe significato finire nella strada, da cui molti provenivano prima di aver saputo di questa scuola libera, e l'abbandono a se stessi, non avendo alla spalle famiglie interessate né a loro né alla loro formazione culturale. Meglio poco redditizi nella scuola che fuori a frequentare bar e chissà cos'altro, si pensava. La graduatorie di merito non ci preoccupavano molto. Eravamo un ghetto e ci autogestivamo, definendo le nostre regole e le nostre finalità, nelle frequenti, spesso giornaliere, assemblee. C'erano anche dei genitori che ci pregavano di bocciare i loro figli in difficoltà e non autosufficienti, in modo da poter prolungare gli anni della loro permanenza a scuola, in un ambiente che giudicavano positivo e che li sollevava da molte fatiche. Ed è vero che, almeno due studenti, dopo aver concluso l'iter scolastico, Accademia compresa, si sono uccisi, perché non avevano più un ambiente che li accettasse, mentre altri, tomati in seno alla famiglia, si sono o sono stati segregati in casa, subendo un degrado fisico e mentale, spesso senza ritorno.

Una "didattica" diversa, alternativa, molto selvaggia, e un diverso rapporto tra insegnanti e studenti era perciò, di necessità, nelle cose, perché i problemi di molti di loro, imponevano attività di lavoro e studio che li coinvolgessero e i programmi ministeriali non rispondevano a queste esigenze. E proprio perché occorreva innovare e ricercare strade diverse nell'insegnamento, c'era bisogno anche di una maggiore presenza a scuola e un impegno anche al di fuori, sia degli insegnanti che degli studenti.

C'erano anche dei ragazzi "normali", con buone attitudini, voglia di fare, e capacità di imparare e seguire i programmi ufficiali; erano i non raccomandati che si ritrovavano assegnati a queste classi "ghetto", perché ignorandone l'esistenza di fatto, non avevano richiesto l'assegnazione ad altre sezioni. Anche per loro, come per noi insegnanti, non era facile stare, vivere in queste classi. Alcuni, più egoisti o arrivisti, narcisisti, meno autonomi, più problematici e deboli, e i figli di genitori che "Pensa al tuo futuro, che se frequenti quelli lì, tutte cattive compagnie, non vai da nessuna parte e finisci male", chiedevano di passare a sezioni più "scolarizzate" e ottenevano regolarmente il nulla osta da noi. Non potevamo imporre i nostri ritmi e le nostre scelte a chi non vedeva il vantaggio di esperienze umane diverse e forti, ma fuori dalle norme, dello sviluppo del senso della solidarietà e del prendersi cura di qualcuno. Solo i più forti e motivati restavano e imparavano a dare una mano.

Succedeva anche, che ragazzi in difficoltà, di altre sezioni e anche di altre scuole (avevamo le porte aperte, e spesso ci trovavamo in classe studenti di altre scuole, invitati liberamente dai nostri), chiedessero l'inserimento in queste classi "ghetto" e i loro insegnanti o le loro scuole erano ben contenti di liberarsi di questi "scarti", che rallentavano lo svolgimento dei programmi e turbavano il corretto rapporto docenti-discenti e di prendersi, in cambio, i "normali", scolarizzati o scolarizzabili che emigravano da noi. Certo le difficoltà per noi aumentavano e partendo, all'inizio dell'anno scolastico, con un 40-50 % di ragazzi problematici, ne vedevamo aumentare il numero progressivamente fino a Natale, quando, per legge, i cambi di sezione o di istituto non venivano più consentiti. Tutti i giorni iniziava una nuova avventura, perché niente era del tutto prevedibile e le programmazioni potevano saltare in qualsiasi momento. Avveniva così che anche degli insegnanti, entrassero in crisi, per la perdita apparente di ruolo e per la mancanza del sostegno rassicurante delle linee guida dei programmi ministeriali e chiedessero di essere trasferiti ad altre sezioni, più titolate.

Un ghetto liberato

No, non eravamo insegnanti speciali né specializzati, avevamo solo il merito di non avere nessuna preoccupazione per il rispetto delle regole scolastiche, anche perché, se le avessimo applicate, avremmo dovuto mandar via dalla scuola, la gran parte di quelli che ci erano stati così graziosamente affidati, perché altri non li volevano.

Un anno, la segreteria aveva scremato, dagli iscritti al primo anno, tutti i casi difficili e tutti i ragazzi il cui libretto scolastico attestava difficoltà di rapporto e scarso rendimento e li aveva generosamente concentrati per noi in una sola classe. Solo due studenti avevano 14 anni, cioè l'età per la prima, ma uno dei due aveva "un leggero ritardo mentale" (anche se poi non era vero), mi avvertì la segretaria - "L'abbiamo messo lì, così voi ci state attenti". Tutti gli altri avevano uno, due, tre e più anni di ritardo scolastico (senza dire di altri problemi) e il più anziano, quasi trentenne, era un

gay dichiarato (allora, inizio anni '70, era considerato una cosa molto scandalosa), già diplomato alle magistrali, che aveva deciso, da adulto, di frequentare la scuola dei suoi sogni, la nostra, artistica, da cui i genitori lo avevano tenuto lontano, perché vi avrebbe potuto fare "pericolose amicizie". Fu una fatica bestiale, inutile nascondere, erano troppe le "eccezioni", le problematicità. Per inciso, la quattordicenne "normale", brava, l'anno dopo cambiò sezione

Passavamo molto tempo con questi studenti, ben oltre il nostro orario di lavoro; facevamo ore e ore di "compresenza", anche se a quel tempo dubito che esistesse questa parola. In varie occasioni, ci siamo occupati di qualche classe anche d'estate, portando gli studenti in campeggio, perché imparassero a vivere accanto all'handicap e alle marginalità, a prendersene cura e a prendersi cura anche di se stessi, a socializzare, lavorare assieme, sopportarsi a vicenda, imparare ad ascoltarsi e a dialogare, a essere critici. Era tutto lavoro in più, non previsto dall'ordinamento scolastico e, naturalmente, neanche riconosciuto o ben visto. E del tutto gratuito.

Nell'estate del '68, avevamo portato un gruppo di studenti, tutti "normali" questi (si fa per dire), in una piccolissima colonia che, per caso, gli anarchici ci avevano messo gratuitamente a disposizione, ai Ronchi di Marina di Massa e che ci autogestivamo. Quando esplose il '68 degli studenti venimmo accusati, dai nostri colleghi, di aver fatto dei corsi di preparazione alla contestazione della scuola e della società, e alla rivoluzione. A parte queste miserie, ci siamo divertiti molto e abbiamo imparato molto. O, almeno per me, è stato così.

Bisogna riconoscere che tutta questa autonomia e libertà di insegnamento "extraistituzionale" è stata possibile anche perché eravamo in una scuola artistica, che per storia, condizione istituzionale (solo con i decreti delegati del '75, l'istruzione artistica perse molta della sua autonomia e passò alle dipendenze dei provveditorati), per cultura di partenza, per la prevalenza delle cosiddette materie "artistiche" rispetto a quelle "culturali", era naturalmente "attiva" e poco formale e finiva per attirare studenti, spesso poco scolarizzati, ma creativi, molto indipendenti, capaci di iniziative autonome. A nessun docente era richiesta un'abilitazione all'insegnamento, perché i più, quelli delle cosiddette materie artistiche, dovevano presentare, per l'accesso all'insegnamento, una documentazione "artistica", cioè la prova concreta del loro fare, della loro professionalità. Tutto questo rafforzava il loro spirito di autonomia e la distanza dalle istituzioni burocratiche. Molti degli studenti, con cui abbiamo lavorato, hanno sicuramente migliorato la loro qualità della vita e, spesso, anche la loro salute. Non è, del resto, una scoperta che il fare e il fare "artistico" sono liberatori e vanno considerati anche terapeutici. Come anche la libertà. Non per tutti, ovviamente, perché nessuna esperienza e, tanto meno, nessun insegnante, sono buoni per tutte le stagioni e per tutti gli studenti. Può essere che tra i compiti "istituzionali" di una scuola non ci sia quello di migliorare la qualità della vita dei propri studenti, ma allora pensavamo di poter essere degli educatori solo occupandoci, per dirla sinteticamente, prima delle persone che dei programmi. Cosa che penso ancora, anche se la scuola, compresa quella artistica in cui insegnavo, è andata da un'altra parte, a forza di sperimentazioni autorizzate e non selvagge, di offerte formative, progetti e programmazioni di ogni genere, riforme, promozione della competitività tra insegnanti, che hanno ridotto gli studenti a clienti che le scuole si contendono a colpi di presentazioni e pubblicità.

I risultati scolastici

E' chiaro che i risultati di questi studenti "informali", alla maturità, non erano, in genere e salvo eccezioni, particolarmente brillanti, rispetto a quelli delle classi "normali", ma noi puntavamo soprattutto alla "promozione" di tutti, non quella scolastica, che pure arrivava, ma quella umana, per prima. Una volta, un collega, che vedeva male questa attività didattica, non conforme alle regole, perché giudicava dequalificasse l'istituto, si vantava, con me, che i "suoi" scolari, alla maturità, avessero avuto voti più alti, mediamente, dei "nostri" che veleggiavano tra il 60 e il 80 o poco più, con qualche rara ed "eroica" eccezione.

Gli chiesi quanti studenti di quelli che erano partiti, in prima, nella sua classe, fossero arrivati alla maturità. - Sei su venti - mi rispose -. Noi invece ne avevamo portati alla maturità diciotto, dei venti della prima, ma solo perché due si erano ritirati per propria scelta. Per cui - ironizzai - la nostra "didattica" doveva essere considerata tre volte più efficace, visto che avevamo una "produzione" scolastica tre volte superiore a quella delle sue classi. Non credo abbia capito.

Studenti, ma non da Invalsi

Mi sono ritornati alla mente questi lunghi, faticosi e bellissimo (per me) anni scolastici, che, non so perché o forse sì, non ho mai voluto raccontare, nonostante abbia conservato molti degli appunti e dei documenti di allora e, qualche volta, mi sia stato chiesto di scriveme e questo scambio di battute con quel mio collega, leggendo la proposta di legge che stabilisce che, per l'erogazione dei finanziamenti alle scuole, "si tenga conto, dei risultati ottenuti".

Se i ragazzi "difficili" di quelle classi fossero stati sottoposti ai test Invalsi, avrebbero sicuramente abbassato la valutazione del "rendimento" della nostra scuola. E se dovesse andare avanti la proposta dei finanziamenti maggiori per le scuole con i risultati migliori, nessun istituto accetterebbe questo tipo di studenti o, se dovesse farlo, finirebbe per sbarazzarsene quanto prima, con bocciature e "disinteressati" consigli ai genitori di ritirare i loro figli, "per il loro bene, perché non sono adatti a questa scuola". L'assurdità e la ferocia di questa proposta di legge per finanziare i migliori è evidente e molto tradizionale e scontata, specie oggi che i tagli all'assistenza in ogni campo, sono radicali: si propone di potenziare la salute dei sani, di non curare i malati e di non occuparsi dei più esposti al rischio e di chi ha bisogno. La rupe Tarpea non è poi così lontana da noi come si crede,

anche se i mezzi sono diversi.

Non sono pentito di queste esperienze o per i risultati, scolasticamente lontani, di sicuro, dagli standard ministeriali, nonostante tutte le difficoltà, approssimazioni, improvvisazioni, ingenuità, errori e fatiche fatte, sia da noi insegnanti che dagli studenti. Credo che a quegli studenti in difficoltà, quella scuola anomala, dal basso, extra legem, in ricerca continua, inquieta e inquietante, allegra, giocosa, caotica anche, che non otterrebbe finanziamenti, perché riservati ai “migliori”, sia servita. Anche a noi insegnanti, che molto “normali” non dovevamo essere, e agli studenti “normali”, che seppero resistere.

Ma se penso all’impegno, alle attese e alle fatiche di allora, a quanto ci si sia dannati accanto a studenti che avevano solo la possibilità di migliorare rispetto ai propri punti di partenza bassi (scolasticamente parlando e solo in questo senso), ai difficili “risultati” che non erano propagandabili, apprezzabili burocraticamente né spettacolarizzabili, mi chiedo se ne sia valsa la pena. Per chi ha vissuto quelle esperienze, la risposta è sicuramente sì, ma lo scopo fondamentale che ci proponevamo, era quello di incidere sulla scuola, la nostra e quella fuori, non di creare Zone temporaneamente temporaneamente liberate (anche se pure importanti) e di contrastare la visione e i progetti scolastici ministeriali e dominanti presso l’opinione pubblica media, sempre più meritocratici, selettivi, discriminatori, classisti e disumani. In questo senso siamo stati sconfitti e ne abbiamo anche pagate le conseguenze. Oggi vediamo che si riservano i finanziamenti alla scuola del successo e del risultato, per l’industria e la produttività, per la normalità contro la devianza, per i vincenti contro chi a questo gioco non può o non intende starci o è “perdente”; insomma la scuola dei belli, puliti e buoni, contro i brutti, sporchi e cattivi, ha prevalso. Ma pretendere di valutare l’attività scolastica, la sua “eccellenza” come se si trattasse di una produzione industriale, in termini di “pezzi” riusciti o scartati, snatura ogni rapporto educativo, che si fonda, prima di tutto, sui rapporti personali. Non è legittimo misurare con un metro astratto, unico, che dovrebbe individuare l’eccellenza, un elaborato, un lavoro scorretto, ma che segna un grande passo in avanti, di chi lo ha fatto, rispetto ai suoi punti di partenza. Certo, negli attuali standard di valutazione di una scuola, non rientra e non è apprezzabile uno studente che ha vinto, grazie anche ai suoi insegnanti, le sue sofferenze psicologiche, il suo disagio, le sue frustrazioni, la sua incapacità di crescere e accettare la realtà, le sue difficoltà relazionali, i limiti dei suoi handicap. Come si può misurare tutto questo?

Gli studenti, i giovani sono in maggioranza, in difficoltà, oggi almeno, e non sono in grado di uniformarsi agli schemi di eccellenza istituzionali e produttivi. La società non ha bisogno di “eccellenti”, ma di uomini e donne adulti, responsabili, capaci di assumersi ruoli e doveri, di avere il senso degli altri, di essere umanamente flessibili, aperti e disponibili. L’oggettività meccanica dei test ministeriali, si presenta come al di sopra delle parti, democratica ed egualitaria, ma, al contrario, ne è del tutto al di sotto, profondamente ingiusta e discriminatoria, come insegnava, molti anni fa un “cattivo” maestro dell’epoca, il vecchio don Milani, che metteva in guardia contro la violenza e l’ipocrisia di chi vuole fare parti eguali tra diseguali. La docimologia ministeriale in ritardo e i test, ambiscono ingannevolmente, ma con gravi conseguenze sulla scuola, al ruolo di scienze oggettive, ma, nei fatti, si limitano a confermare l’esistente, la sua ferocia, la sua ingiustizia e a spostare la soggettività relativa, inevitabile, delle “misurazioni” dei singoli insegnati e dei consigli di classe, nell’ambito di valutazioni pseudo oggettive che sono in grado di apprezzare solo l’ovvio e l’omologato. Ciò che attiene all’esistenziale, alla malattia, al disagio, alle difficoltà di rapporto, all’emotività, all’empatia non è misurabile, almeno nella scuola; per questo lo si vuole eliminare, in quanto dannoso per l’eccellenza e la produzione.

Una sezione vergognosa

Naturalmente, allora e poi, non abbiamo mai chiesto finanziamenti e nessuno si è mai preoccupato di proporceli e non abbiamo mai presentato progetti che, a quei tempi, non erano neanche previsti. Neanche le sperimentazioni correnti e autorizzate o autorizzabili, in quegli anni, anche se molto diffuse, potevano offrirci dei modelli di riferimento (e sì che ne consultammo ampiamente le documentazioni), perché nascevano, sempre malamente, perché non contestavano l’esistente, per classi “normali”, non di “eccezioni” considerate negative. Eravamo, al contrario, mal sopportati, considerati la sezione da tenere nascosta e da sconsigliare ai figli dei benpensanti, i matti, quelli che volevano distruggere la scuola, quelli del “sei” politico, che attiravano e riempivano l’istituto di drogati, devianti, spostati, handicappati, disadattati, danneggiandone l’immagine e allontanandone i “normali”. Eravamo “utili” solo per quel tanto di disadattati che riuscivamo a recuperare dalla strada: aumentavano il numero degli iscritti e, a inizio anno scolastico, permettevano alla scuola, di ottenere qualche classe in più. I guai, per noi, cominciavano dopo, perché cercavamo di tenerli a scuola, di renderli attivi, di coinvolgerli e di farci coinvolgere da loro, invece di ributtarli al più presto fuori. Si trattava di presenze perturbanti e anche noi finivamo per essere considerati fuori squadra.

Oggi non sarebbero più possibili quelle esperienze

Oggi, con i progetti, le programmazioni, i crediti scolastici, gli psicologi, gli assistenti sociali, i dirigenti scolastici, l’educazione alla socialità, alla legalità, eccetera, eccetera, esperienze di questo genere, un po’ selvagge e fuori legge, non credo siano più possibili, anche se possono essere maturate, nel frattempo, altre metodologie, più efficaci delle nostre improvvisate... Ma allora c’era bisogno di rompere abitudini, pregiudizi, regolamenti e tanto perbenismo

Mi auguro che le cose siano cambiate, ma qualche dubbio ce l’ho. Non sono più nella scuola da molti anni e mi occupo d’altro, per cui non so se e come questa si accollì, oggi, ragazzi così problematici, ma, se devo stare alla riforma Gelmini e alle cronache dei giornali, che vantano come dimostrazione diserietà e successo, l’aumento delle bocciature e della severità contro i portatori di handicap, i ragazzi in difficoltà e i figli di immigrati, non so se si possa essere ottimisti. I tagli finanziari previsti e attuati riguardano molto il sostegno, cioè i ragazzi che non supererebbero i test di ren-

dimento, in vista dei finanziamenti. E Monti continua per questa strada: sostenere chi è forte e togliere risorse a chi ne ha poche in partenza.

Ma forse, per quanto riguarda il disagio, le cose sono migliorate

Non lo so. Spero, però, che, rispetto ad allora, nella scuola, a livello di insegnanti, ci sia una consapevolezza maggiore dell'esistenza di questi problemi, che maggiori siano gli strumenti di conoscenza e analisi del disagio scolastico e che la presenza di handicappati, anche gravi, non susciti più resistenze, rifiuti e scandalo. Che si riconosca di più che l'handicappato o chi ha ritardi di qualsiasi origine o è in situazione di disagio esistenziale e familiare, ha diritto a una scuola che tenga conto dei punti di partenza e delle esigenze di ciascuno studente. Ed è ormai accettata, in genere, l'idea che l'insegnante di sostegno stia in classe e non che debba tenere a bada, fuori, nei corridoi o in qualche sgabuzzino e non luogo dell'edificio scolastico, l'handicappato o il disadattato.

Allora, nelle medie superiori, gli handicappati non venivano accettati; erano considerati ineducabili, pesi morti, gente che abbassava il livello della classe e rallentava lo svolgimento dei programmi, intrusi di cui sbarazzarsi subito, perché non all'altezza dei livelli di apprendimento richiesti. E quando dovevano essere accolti, venivano immediatamente relegati fuori della loro classe, assieme all'insegnante di sostegno. Perché c'era anche il timore e l'imbarazzo degli insegnanti di dover fare lezione davanti a quello di sostegno che veniva a rompere, di fatto, il loro monopolio assoluto sulla classe e ad esercitare, senza volerlo, un controllo sul loro modo di operare e il loro sapere.

Segnali di involuzione per favorire le scuole di eccellenza

E' molto concreto e forte il pericolo di un ritorno all'indietro, se dovesse vincere la mentalità neoliberista dei tagli all'istruzione pubblica e dell'incattivazione di scuole di eccellenza (boh?!?), da finanziare, tagliando le risorse a quelle che non vogliono produrre "superuomini" (sempre pericolosi, questi, a qualsiasi livello), ma solo uomini e donne un po' più capaci di felicità e di equilibrio, di quanto non sarebbero se abbandonati a se stessi, se non "sostenuti". Dalle classi ghetto, come erano le nostre, si passerà alle scuole ghetto dequalificate, dove si raduneranno tutti gli "scarti" che le altre non accetteranno o espelleranno. Già oggi è così.

Per capire, basta domandarci quanti ragazzi in difficoltà, fisica, psichica e socio-familiare, sono presenti nelle attuali scuole di élite e ben frequentate, come il classico e lo scientifico, per non dire di quelle private di alto livello. Molto pochi o nessuno. La giustificazione è che quanto si insegna in questi istituti sarebbe troppo difficile per chi non ha tutte le carte intellettuali, psichiche e fisiche, "a posto". Sarà, ma questo si può affermare per tutte le materie e per qualsiasi scuola, anche quelle che non si propongono di formare la futura classe dirigente. In molte scuole, come quella dove insegnavo, oggi sono inseriti ragazzi che sicuramente non potranno imparare molto dei programmi scolastici, ma non è obbligatorio che, per starci, debbano seguirli come fanno i cosiddetti "normodotati"; è anche importante che stiano in mezzo ai coetanei, che facciano esperienza di altre persone e altri ambienti diversi da quelli, inevitabilmente e drammaticamente marginalizzanti, delle loro famiglie. I "normo o superdotati d'élite", potrebbero imparare molto da questi rapporti, arricchirsi di conoscenze, difficilmente acquisibili attraverso libri di "alta cultura" e di capacità di comprensione, di esperienze e di socializzazione con chi è diverso da loro, non apprezzabili dai questionari Invalsi né grazie ai finanziamenti per l'"eccellenza". Forse domani, se dovessero dirigere la società, saprebbero comprenderla meglio. Penso anche che gli insegnanti delle scuole d'élite e finanziate, dediti solo alla "produzione" di "studenti eccellenti", corrono il pericolo di ricavarne, a parte i maggiori finanziamenti e stipendi, un danno umano per se stessi. Perché acquisiscono e comunicano, nel ruolo, inevitabile, di "superinsegnanti", una visione del mondo falsa e irrealista, unidirezionale, escludente, da "mini-privilegiati" formatori di élite, invece di educare a relazionarsi e a mettersi nei panni degli altri, a sperimentare e accettare la diversità, per quanto difforme, scandalosa, disturbante possa essere, cosa che si può ottenere solo "perdendo tempo" a stare e a dialogare con chi è molto diverso da noi.

da Ecoaquano, luglio 2015