



Un'idea di scuola e impresa: il rischio educativo

Bassano del Grappa, 24 gennaio 2004

RELAZIONE del prof. ROSARIO DRAGO

Vi ringrazio dell'invito anche perché, da buon bassanese, tornare a Bassano è come tornare a casa mia. Ho sempre una grande nostalgia della mia città e del Veneto. Vi porto i saluti del ministro dell'istruzione e anche del sottosegretario Aprea che, insieme, hanno dato un contributo decisivo a questo cambiamento, per ora normativo e legislativo, della scuola italiana. Prima di darvi un'idea, almeno generale, della riforma, anch'io, come l'amico Nembrini, vorrei darvi l'occasione di riflettere un po' su quello che sta succedendo, che è molto preoccupante.

La scuola occidentale è nata per un unico scopo; al di là delle materie, del personale, degli insegnanti, della gestione. È nata, come dice Hannah Arendt, «per un desiderio di immortalità delle generazioni». Le generazioni, trasferendo nella scuola la tradizione, aspirano a far sì che ciò che hanno conquistato di buono e di bello, con fatica, dolori, conflitti, possa essere tramandato. Quindi la scuola fa parte della dimensione dell'immortalità dell'uomo. È un'organizzazione artificiale, una bellissima invenzione dell'uomo per aspirare a questa dimensione.

Dice il Talmud, con una bella frase, che «il mondo si regge sul respiro dei bambini che studiano» e, ancora oggi, è così: sono i bambini che tengono in piedi questo mondo, dando a noi la sicurezza della continuità anche dopo la morte. Ecco perché i bambini hanno bisogno di rispetto; ciò che sta succedendo, invece, indica una rottura grave di questo rapporto. Va sicuramente discusso apertamente per quale motivo si è arrivati al punto da usare i bambini come strumento di conflitto: probabilmente perché si ritiene che i bambini possano suscitare emozioni nella gente, si ritiene che i bambini in piazza, arruolati nella battaglia o nell'agone politico, possano essere più convincenti con il pubblico dei media. Resta il fatto che si tratta di un errore gravissimo, che non è mai avvenuto nella storia della scuola italiana ed europea.

Gli unici esempi, purtroppo, di uso dei bambini nella battaglia politica, si hanno in situazioni estreme di lotta e di guerra e si vedono nelle immagini dei bambini che imbracciano il fucile e marciano con le bandiere delle loro parti nel Medio Oriente, nell'estremo Oriente, in questi anni di terribili conflitti. Che questi modelli abbiano intaccato anche la nostra vita civile è un fatto molto negativo, per due motivi essenziali. Non tanto perché siamo abituati a tenere i bambini fuori dai conflitti tipici degli adulti, ma per due motivi più profondi: quando noi guardiamo ai cambiamenti necessari, lo diciamo da cinquanta anni, della scuola, dei bambini e dei cittadini, abbiamo l'obbligo di essere ottimisti. Anche il peggiore di noi adulti, di fronte a un bambino, cerca di mostrare la parte migliore di sé; questo è il miracolo che fanno i bambini nei confronti degli adulti. Perciò, quando di mezzo ci sono i bambini, noi siamo tenuti ad avere una visione del futuro positiva, siamo tenuti ad avere fiducia nel futuro, perché il futuro è ciò che prepariamo per loro. L'immagine, che scaturisce da quelle manifestazioni, di una riforma devastante, che toglierebbe ossigeno, respiro, spazio, diritti ai bambini, è un'immagine non solo falsa, ma ricattatoria. Nessuna riforma ha tanta potenza; magari, scrivendo una legge, si potesse cambiare la scuola; le riforme legislative sono modeste, non hanno il compito di rivoltare come un guanto l'istituzione scolastica, che ha centocinquanta anni di vita.

È un fatto negativo, soprattutto per un altro motivo: perché la scuola è fatta essenzialmente dalla qualità dei suoi insegnanti. Il 98% di ciò che avviene nella scuola è dovuto ai comportamenti degli insegnanti. Sì, le riforme si possono occupare dell'architettura generale, degli esami, delle pagelle e di quando comincia e finisce un anno scolastico, però ciò che determina la qualità dell'istruzione scolastica sono le fatiche didattiche e professionali dell'insegnante singolo e dell'insegnante in collaborazione con i suoi colleghi. Questo, che è il nucleo essenziale del

rapporto educativo, non può cambiarlo nessuna riforma. E se andate alla storia anche recente, dato che fra qualche giorno si ricorda, attraverso la giornata della memoria, l'immane eccidio del popolo ebraico, ricordate che in occidente la scuola si è fatta in qualsiasi situazione. Anche nei lager nazisti, compresi Auschwitz, o Dachau, Buchenwald, i bambini, quei pochi che restavano, uscivano dalle loro baracche, per andare a scuola. Nel ghetto di Varsavia, in piena guerra, per i bambini andare a scuola in quelle condizioni, scavalcando i cadaveri che di notte si accumulavano nelle strade e nelle vie di quel ghetto, era un segno di vita. Quindi, la scuola si può fare in tutte le condizioni; l'importante è che ci sia un maestro ad attendere quei bambini. Uno dei più grandi pedagogisti d'Europa, il polacco Koghac, che accompagnò i suoi bambini al martirio nel 1943, non smise mai di fare scuola, pur sapendo dove portava quei bambini.

Quindi, il primo punto importante da ricordare è che noi, operatori, tecnici, consiglieri, politici, quando discutiamo di scuola, abbiamo un obbligo morale: far vedere ai bambini che ci occupiamo di loro in modo positivo e che nulla potrà mai distruggere il patrimonio che la civiltà occidentale ha costruito attorno alla loro crescita e che si chiama "scuola". È un grave errore dare l'immagine di una riforma "distruttiva" e, come qualcuno ha detto stupidamente, "devastante" per la scuola italiana.

Il secondo argomento di riflessione va rivolto non solo agli operatori, ma anche ai genitori: la scuola ha bisogno di rispetto. Gli italiani, negli ultimi 30-40 anni, sono diventati ricchi e potenti senza scuola; sono diventati una delle più grandi potenze industriali del mondo, ma non si sono occupati molto della scuola, perché hanno visto che, in fondo, anche uno che aveva la 5^a elementare, poteva diventare miliardario. Oggi siamo consapevoli che non si può restare stupidi e ricchi per più di una generazione e che, se anche coloro che sono ricchi (beati loro! Non è una colpa; lo sono diventato con fatiche, con sacrifici) vogliono che questo benessere prosegua, i loro figli devono diventare più intelligenti. Quindi, oggi siamo più consapevoli del fatto che la scuola ha un ruolo fondamentale nel mantenere e migliorare le nostre condizioni di benessere e di vita. Però non dobbiamo fare nemmeno l'errore, presi dall'ansia del cambiamento, di usare la scuola anche per questo nobile scopo. Il cardinal Martini, quattro anni fa, rilasciò una dichiarazione sulla scuola che mi ha molto impressionato. Diceva: «la scuola deve essere un luogo relativamente appartato dalla società, non protetto, appartato». Secondo me, questa riflessione è carica di molti elementi positivi: nella scuola non dobbiamo farci impressionare da ciò che avviene all'esterno, (che pure è importante, perché lì vivono i bambini, i ragazzi, le famiglie), dobbiamo costruire una ipotesi di scuola che dia tempo alla crescita, che non interrompa, con i traumi delle influenze esterne, la naturale crescita dei bambini. Perciò, se nella società esterna prevale il rumore, la scuola è il luogo del silenzio, dove si sperimenta il silenzio; se fuori prevale dappertutto la velocità, la scuola dovrà essere il luogo anche della lentezza: dare tempo. Se il mondo (quello di oggi) è il luogo della virtualità, forse è bene che a scuola si faccia esperienza dell'autenticità. Se il mondo è il luogo, sempre più, della violenza, a scuola si fa esperienza di cortesia, di rispetto. Se il mondo è il luogo delle dipendenze, la scuola è il luogo dell'autenticità del soggetto. Questa è l'ipotesi di scuola, nella quale la riforma non ha alcuna influenza.

La riforma è un obbligo legislativo, perché la scuola costa 100.000 miliardi di vecchie lire, ha 1.100.000 dipendenti, ha delle strutture, degli edifici, e quindi è indispensabile che il settore pubblico si occupi di mettere a posto le cose, di dare sicurezza, stabilità, e via dicendo. Abbiamo anche, come nazione, la necessità di dare una certa unità nei programmi, nei curricoli; ma, oltre questo, le riforme non possono andare. Sono fondate, se sono buone riforme, essenzialmente su una dimensione di fiducia nei confronti degli insegnanti. Troppo spesso noi, invece, abbiamo fatto cambiamenti nella scuola basati sulla diffidenza nei confronti degli insegnanti. Questo è il senso, o quello che io ho imparato, degli episodi di questi giorni.

Non c'è da impressionarsi per le reazioni, più o meno evidenti, al cambiamento, reazioni che sono tipiche di una scuola italiana che è stata costruita sulla dimensione della stabilità. La scuola italiana è una scuola estremamente rigida e stabile. Qualcuno dice, e in effetti in parte è così almeno dal punto di vista amministrativo, che la scuola italiana è una scuola mussoliniana senza Mussolini, nel senso che la struttura del ministero, degli uffici periferici, delle materie, dei registri, tutto è stato costruito negli anni '20-'30 e ce lo siamo portato fino ad oggi. Siccome tutto è stato costruito sulla dimensione della stabilità, questa è la scuola e tale rimarrà, per cui, quando c'è aria di cambiamento, l'ansia, l'aggressività, la protesta sono abbastanza comprensibili.

Purtroppo, tutta la scuola europea, tutta la scuola del mondo industrializzato ha perduto da tempo il diritto allo status quo, a restare ferma. Quindi, la scuola del futuro sarà una scuola in

continuo cambiamento. Brevemente, ecco cosa succede nel mondo (così ci consoliamo delle nostre disgrazie). Siamo alla ricerca di un modello di scuola, dato che quello organizzato un secolo e mezzo fa, in Europa non funziona. Queste sono le 4 dimensioni del cambiamento che noi stiamo rincorrendo:

- **1° cambiamento: l'autonomia delle istituzioni scolastiche.** Molti degli argomenti della polemica di questi giorni, sono incentrati proprio sull'autonomia. Anche in Italia c'è un'autonomia, però è un'autonomia molto limitata, molto parziale, e quindi dovremo lavorare ancora molto per darle uno sviluppo sufficiente. Insomma, prendiamo l'autonomia di una scuola australiana: quella scuola assume e licenzia il personale, stabilisce l'organizzazione interna, ha ampia autonomia nel definire i programmi, almeno per il 50% del curriculum, gli orari, e via dicendo; la sua ipotesi educativa è scritta in un progetto di istituto. Quindi è un'autonomia, veramente di impresa educativa. Perché gli australiani, i neo-zelandesi, gli olandesi hanno scelto questa strada, che a noi sembrerebbe scandalosa? L'hanno scelta perché l'ipotesi vera su cui si fonda l'autonomia in occidente negli ultimi 15 anni di lavoro, è quella di ricostruire le condizioni delle responsabilità educative degli adulti. Mentre la scuola statale classica, nata nell'800, era, anche nei casi migliori, una scuola di impiegati dello stato che imponevano, attraverso l'insegnamento, determinati contenuti, metodi, ecc, oggi bisogna creare le condizioni perché lo stesso insegnante sia imprenditore dell'impresa educativa. L'insegnante, da impiegato dello stato, diventa educatore: è un passaggio molto complesso, di cui abbiamo tanti esempi. Noi li abbiamo perduti nella memoria, ma i più grandi pedagogisti che noi ricordiamo non erano professori universitari: dirigevano scuole. Koghac, che ho già citato, ma anche Tolstoj, la Montessori, don Bosco, don Milani non erano cattedratici, non scrivevano libri di storia della pedagogia, non insegnavano a noi cosa insegnare: era gente che dirigeva scuola e faceva scuola. Quelli sono veri pedagogisti, veri imprenditori. Inoltre, avevano una forte responsabilità per i risultati della loro impresa educativa: ricorderò sempre le lettere e le preoccupazioni della Montessori sui bilanci della sua scuola. Quindi si occupava anche delle entrate, delle uscite, delle spese; aveva una visione molto concreta dell'impresa educativa. Lo stato, specialmente italiano, del dopoguerra ha fatto il deserto di queste esperienze: siamo la scuola più statale d'Europa. Lo stato non ha nessuna concorrenza, nessun confronto. E' significativo: l'autonomia è il tentativo dello stato occidentale di ricostruire le condizioni dell'impresa educativa e quindi della responsabilità degli insegnanti nei confronti dei risultati delle loro azioni: non più solo insegnanti, ma professionisti dell'insegnamento e quindi educatori: cosa difficilissima che abbiamo appena cominciato. Perché fa paura l'autonomia? L'autonomia fa paura perché si perde la sicurezza di quello che si fa. In fondo, ogni nostro collega insegnante, fino ad oggi, può giustificare il suo scarso, o scadente, risultato educativo perché "gli hanno detto di fare così". Non si fa domande sul perché si fa così. Quando invece c'è autonomia, c'è anche una profonda responsabilità e quindi l'ansia di questa responsabilità.

L'ultimo punto sull'autonomia, è importante sottolinearlo, riguarda una dimensione, che io chiamo in modo estremo per farmi capire, quella della morte. Le istituzioni scolastiche continentali sono nate come istituzioni immobili e immortali. Nessuno ha mai messo in dubbio che una scuola non dovesse essere lì per sempre, qualsiasi cosa avvenisse dentro quella scuola. Quattro mesi fa, il Primo Ministro inglese Tony Blair, ha chiuso 147 scuole del Regno perché troppo scadenti. In Inghilterra, ogni 5 anni, un'équipe di ispettori e di esperti visita la scuola; se è una scuola scadente informa gli insegnanti e il preside del perché, secondo loro, non funziona, e danno un anno di tempo per rimediare. Se, dopo un anno, non c'è cambiamento, quella scuola viene chiusa. In Inghilterra, chiudere una scuola non vuol dire chiudere i battenti o l'edificio scolastico: vuol dire che tutto il personale, dal capo d'istituto all'ultimo dei bidelli, viene licenziato, cioè perde il posto. La paura dell'autonomia è dovuta alla chiusura della scuola. Se c'è responsabilità, e non dipendenza, se sbaglio devo pagare. Noi siamo tranquilli, per ora, perché nessuno sa qual è un buon risultato didattico: le mamme non possono vedere se i loro figli sono più ignoranti di prima, perché l'ignoranza non è una malattia esantematica (non è che aumenta la temperatura corporea, o i figli vengono tutti rossi, ecc.) anzi sembra che per i bambini, l'ignoranza sia uno stato di felicità. I cittadini sono sostanzialmente disarmati di fronte al cattivo servizio didattico; questo è il punto che l'autonomia mette in questione. Bisogna dare ai cittadini la capacità di capire se la scuola funziona o non funziona, se gli insegnanti fanno un buon lavoro oppure no, e cosa fare se gli insegnanti, collettivamente presi, non fanno un buon lavoro. Anche l'Italia, faticosamente, si sta muovendo in questa direzione.

- **2° cambiamento: il decentramento.** Anche questo, per gli italiani, è uno spettro che si aggira per l'Italia da 50 anni. I costituenti, quelli che hanno fondato la nostra Repubblica (c'era anche Ciampi) hanno scritto un bellissimo articolo, almeno per la prima parte, l'art. 33 della Costituzione, che dice: «la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione» e, implicitamente, non amministra le scuole, perché i Costituenti avevano capito che il male peggiore del fascismo era stato quello di aver sviluppato e costituito uno stato educatore: il consenso, il fascismo l'aveva ottenuto anche attraverso le scuole e attraverso insegnanti dipendenti dello stato. Dopo cinque anni dalla marcia su Roma, il 95% degli insegnanti era iscritto al Partito Nazionale Fascista. Quindi è molto pericoloso che uno stato amministri centinaia di migliaia di dipendenti nell'insegnamento: è pericoloso per la democrazia, come sapevano quelli che avevano fatto la Resistenza e scritto la Costituzione. Nello stesso anno, uno dei più grandi filosofi tedeschi, Theodor Adorno, dagli Stati Uniti, disse rivolto agli intellettuali e anche agli insegnanti tedeschi e italiani: «È possibile scrivere poesia dopo Auschwitz? Dove eravate voi, insegnanti, con la vostra cultura, la vostra letteratura latina e greca, i vostri discorsi sulla storia, quando venivano organizzati e gasati milioni di uomini? Dov'era la vostra esaltazione dell'Umanesimo quando succedevano queste cose?» La domanda, piuttosto fastidiosa, di Theodor Adorno, in Italia, non ha trovato ancora risposta. La Germania, è diventata, per questo, uno stato federale; non ha nemmeno un ministero dell'Istruzione, ha un coordinamento degli assessorati o dei ministri dell'Istruzione. L'Italia, nel 1948, invece, ha dimenticato questo articolo della Costituzione, perché i grandi partiti democratici che hanno fondato il nostro stato democratico, e cioè la Democrazia Cristiana e il Partito comunista, non si fidavano l'uno dell'altro. Per i comunisti, se si fosse attuato il decentramento, le scuole del Veneto sarebbero state vendute tutte alle suore; per i democristiani, in Emilia Romagna, le scuole sarebbero state trasformate in case del popolo. Quindi, hanno detto, "lasciamo un sistema accentrato e statale". Questa è la causa storica di 50 anni, nei quali noi non abbiamo più messo in discussione la titolarità del ministero di gestire le scuole.

Ma, nel 1946, i dipendenti del Ministero dell'Istruzione Nazionale, così si chiamava, erano 116.000; oggi, sono 1.224.000. Allora le scuole erano 4.000, oggi le sedi scolastiche sono 50.000. Quindi, in Italia, come in molti paesi, si pone seriamente il problema del decentramento, che vuol dire, semplicemente, come ha detto la Corte Costituzionale, una settimana fa in una sentenza, «restituire alle comunità locali l'Amministrazione delle scuole»: decide chi paga. Quindi, se voi volete tenere i bambini in tempo pieno, se volete tenerli dalla mattina alle 8.00 fino a mezzanotte, dovete fare i conti con il Sindaco: è la comunità che deve decidere se costruire il nuovo Palazzetto dello Sport o la palestra per l'Istituto Tecnico. È la comunità che deve occuparsi, almeno parzialmente, di come deve essere organizzata l'istituzione scolastica. Questa era, all'origine, la nostra scuola; nell'800, la nostra scuola è nata come scuola locale, come in Inghilterra, in Olanda, in tanti paesi. Poi, nel 1911, fu trasformata in scuola centralizzata e statale; oggi dobbiamo fare questa operazione come tutti i paesi, compresa la Francia. Proprio in questi giorni, il Primo Ministro francese illustra al parlamento il disegno di legge di trasferimento di parte del personale agli enti locali; la Svezia l'ha già fatto sei mesi fa e tutti gli altri paesi lo stanno facendo. Lo Stato resta garanzia dell'indirizzo, della valutazione, del controllo, della distribuzione delle risorse; la gestione deve essere locale, del Comune, perché, evidentemente, se non facciamo questa operazione in fretta e bene, come abbiamo già fatto per la sanità, per il catasto, per tantissimi altri servizi, succede che il problema dell'ultimo bidello di Casoni diventa il problema quotidiano di un Ministro dell'Istruzione. Non è possibile che i ministri dell'Istruzione facciano politiche scolastiche e nello stesso tempo amministrino perché in questa maniera l'educazione coincide necessariamente con la gestione del personale. Questo non è tollerabile perché noi non faremo mai nessuna scelta nell'interesse di quei bambini, se a schierarsi di fronte a noi c'è 1.200.000 persone. Quindi: decentramento.

- **3° cambiamento: la valutazione.** I cittadini devono essere difesi dal cattivo funzionamento dell'istituzione scolastica. Quindi qualcuno deve valutare. Faremo le nostre esperienze, faremo i nostri tentativi, cercheremo di perfezionare gli strumenti, però il cittadino deve essere informato se la scuola dove manda il figlio è una buona scuola oppure no. Questo è un passo di civiltà e va preteso.

- **4° cambiamento: la professionalizzazione degli insegnanti** (punto, questo, su cui tutto il mondo discute e sul quale prende iniziative). Gli insegnanti impiegati, che eseguono le indicazioni del centro (che poi non si sa bene chi le dia), non sono adatti ad una scuola autonoma. Quindi bisogna professionalizzare gli insegnanti, in modo che siano in grado di risolvere i problemi

educativi che si trovano all'interno delle istituzioni scolastiche. Su questa base interviene la riforma cosiddetta Moratti; su uno scenario internazionale, perché l'Italia, a differenza di 150 anni fa, perché la prima legge è del 1859, non può fare da sola, non può fare nulla senza tener conto di ciò che avviene in Europa e nel mondo industrializzato.

Per essere molto semplice, ma anche per rispetto dei miei interlocutori, vi dico quali sono, secondo me, le tre caratteristiche fondamentali della riforma Moratti, senza evitare di sottolineare che questa non è la riforma rivoluzionaria della scuola italiana: è una riforma che mette le cose a posto, sistema, è come mettere a posto un appartamento, sistemare in modo diverso i mobili, ecc., appunto mettere a posto, sistemare, dare più chiarezza. Abbiamo bisogno di stabilità nell'architettura dell'istituzione scolastica e questa è la funzione ordinativa, che è compito dello stato:

1. dopo un secolo e mezzo, mettiamo a posto un fatto abbastanza serio, cioè la scuola di base (scuola primaria, ciclo primario) diventa, se non proprio un *unicum*, almeno un ciclo unitario. I nostri figli, i nostri nipoti fra dieci anni, frequenteranno la scuola dalla 1^a all'8^a. I sistemi scolastici italiani si sono formati per agglutinazione: prima si è formata la scuola elementare, ed è rimasta così; poi ci abbiamo aggiunto la scuola media, poi gli istituti; però, nessun bambino oggi, da quaranta anni, esce dalla scuola media per andare a lavorare. Quindi bisogna ristrutturare questo troncone iniziale e dargli una coerenza, quello che i tecnici chiamano il "curricolo verticale", pur essendo articolato. Io, ad esempio, ho studiato col mio maestro che ha spiegato gli egiziani in terza elementare. Poi, in prima media, ho studiato gli egiziani un'altra volta; in quarta ginnasio, gli egiziani per la terza volta; poi, disgraziatamente, sono andato all'università, ho fatto archeologia e ho studiato ancora gli egiziani, quanto avevo vent'anni. Quindi quattro volte gli egiziani; secondo questo modello: "repetita iuvant". In effetti, io non ricordavo niente, se non qualche episodio, qualche aneddoto che mi raccontava il maestro in terza elementare. Questa circolarità del curricolo, sempre a circoli più ampi, non è utile, non serve. Ora, il curricolo diventa più armonico, non si ripetono più le cose che si sono fatte prima e il bambino/ragazzo ha la possibilità di accedere ai livelli superiori con una preparazione qualitativamente superiore: la storia, quindi, comincerà con i bambini di terza elementare, proseguirà normalmente fino al Novecento in terza media. Quindi: unificazione del curricolo. Certo, l'ipotesi di Berlinguer era più giacobina, perché Berlinguer non faceva altro che fare una "fusione a caldo" di maestre e professoresse, premerle su sette anni invece che su otto, creando lo scompiglio: non è che l'idea fosse da buttare via, in teoria a tavolino, ma creava lo scompiglio perché tra le due figure magistrali c'è un abisso storico. Bisogna aspettare del tempo perché le funzioni docenti, le pratiche, diventino comuni e quindi bisogna dare molto tempo e gradualità a questo processo di unificazione; poi, alla fine, forse fra 15-20 anni, certamente insegnare in terza media o in seconda elementare – cambieranno le metodologie, cambieranno i contenuti, cambieranno anche i soggetti –, ma sarà un'attività professionale piuttosto omogenea; però ci vorrà molto tempo perché questo avvenga. L'ipotesi di questa legge, la 53, è molto più modesta, ma ha più possibilità di diventare una realtà, tenendo conto che l'ipotesi di unificare, di graduare il curricolo dei primi otto anni di scolarità è un'ipotesi ormai condivisa in tutto il mondo. Naturalmente, su questo primo punto, i dolori sono tanti; almeno uno va sottolineato. Dietro tutte le manifestazioni, le agitazioni, i cartelli, ecc., c'è l'ignoranza e la non volontà di accettare che abbiamo fatto negli ultimi vent'anni degli errori madornali e soprattutto nella scuola elementare. Io penso che l'errore più grande da parte delle maestre, alcune maestre, sia stato quello di abbandonare i tre grandi vantaggi che hanno le maestre rispetto a tutti gli insegnanti. Il primo vantaggio è che la maestra elementare in tutto il mondo ha il controllo dei risultati dei propri bambini, cioè vede se sanno scrivere e se sanno leggere. Questo è un vantaggio che noi, che insegniamo italiano, latino, greco, ecc. ai diciassettenni-diciottenni non abbiamo ed è una grande leva per la motivazione professionale. Infatti le maestre sono soddisfatte, in genere, del loro mestiere, perché vedono quello che i bambini riescono a fare sulla base del loro insegnamento. Il secondo vantaggio, che le mie colleghe non sono disposte a confessare, è che, a casa, c'è un'altra maestra, che è la mamma. Le mamme sono le attrici della rivoluzione scolastica del dopoguerra; le madri italiane hanno fatto le riforme vere della scuola italiana; noi, con i nostri politici, abbiamo riformato la scuola media nel 1962, quando la scuola media era già diventata scuola di massa universale; da almeno cinque anni. Le madri non mandavano più a lavorare i figli dopo la quinta elementare e li mandavano alla scuola media, anche se i professori glieli bocciavano. Noi abbiamo fatto la riforma della secondaria l'anno scorso, nel 2003, ma da anni le

madri mandavano i figli, al 93 %, dopo il diploma di terza media, alla scuola secondaria superiore, dove glieli bocchiamo, ma loro li hanno mandati. Quindi noi siamo sempre arrivati in ritardo rispetto all'intuizione delle madri che dicevano: "No, mio figlio deve stare meglio di quanto sta suo padre, o stiamo noi, deve istruirsi; oggi ci vuole un'istruzione". Noi siamo arrivati in seconda battuta. La madre è quella che contribuisce anche alla qualità; la maestra lo sa, perché la madre, fino ad un certo livello di istruzione (scuola elementare), controlla il lavoro dei figli e quindi la maestra ha una grande sponda familiare su cui può lavorare ed agire. Invece, quando il ragazzo diventa più grande, questo controllo della madre sui lavori scolastici che diventano più complessi per l'istruzione generale delle madri italiane, ovviamente viene perso. Il terzo vantaggio delle maestre, che rischiamo di perdere, è che le maestre sono le uniche professioniste dell'insegnamento che hanno una certa formazione professionale. L'istituto magistrale era inadeguato, però dava alcune nozioni fondamentali di pedagogia, psicologia, ecc. Cosa è avvenuto, invece, negli anni '90? Diciamo subito che noi abbiamo assunto in dieci anni 93.000 maestre in più di quante avremmo dovuto assumerne se la scuola fosse rimasta quella del 1991. Quindi noi dovremmo avere degli alunni che escono dalla scuola elementare, almeno "fosforescenti", perché prima avevano una maestra, mentre adesso, mediamente, un bambino, vede attraversare la sua aula da cinque figure magistrali. Perché? Il complesso di inferiorità della maestra media elementare ha fatto sì che si spingesse verso un'imitazione dei modelli secondari e questa è stata una grave perdita. Dobbiamo tornare indietro al più presto: primo, perché nessuno in Europa, si è azzardato ad imitarci, secondo, perché tagliare a fette la giornata scolastica, e le materie (che si chiamino pure ambiti), con i bambini, scarica su di loro il compito di fare sintesi delle materie scolastiche; terzo, perché la giornata scolastica è diventata una giornata burocratica, che non ha niente a che fare con lo sviluppo spontaneo delle condizioni, anche cognitive, del bambino. Questo è il punto. Mio padre che era socialista, ma insegnava bene la religione cattolica, sapeva come organizzare la giornata scolastica ed introduceva l'argomento di insegnamento religioso quando gli pareva, quando vedeva che i bambini erano predisposti, era il momento giusto; non c'era nessuno che suonava il campanello ed entrava "quella" di religione ed usciva "quella" di matematica, entrava "quella" di italiano e di psicomotricità.

Abbiamo dei curricoli oggi in Italia in cui si insegnano quindici materie, per sei-sette ore alla giornata, cioè situazioni repulsive dell'apprendimento: nessuno apprende niente in quella maniera. Come fate, voi, ad avere in Italia un istituto professionale con quaranta ore di lezione alla settimana e un quarto d'ora al giorno di pausa? Noi guardiamo queste cose come fossero normali, ma quella scuola non è centrata sulle condizioni di sviluppo e di apprendimento dei ragazzi e dei bambini. Quindi, il segnale debole, graduale, della legge sulla scuola nel suo ciclo primario è proprio questo: l'essenzialità del processo di apprendimento, perché il secondo peccato noi non l'abbiamo fatto soltanto "tagliando a fette" il curriculum, ma l'abbiamo fatto proprio in omaggio al consumismo culturale: siccome fuori si fa questo, anche a scuola si deve fare questo. C'è una forma di "bulimia curricolare", per cui il bambino deve essere come una spugna, deve assorbire tutto quello che si fa e che corre nella società e noi dobbiamo riempirlo: ipotesi assolutamente sbagliata sul piano della crescita culturale. Ci possono essere molte attività, il bambino può essere sottoposto a più stimoli, ma bisogna tenere fermo il timore dello sviluppo. Le cose che i bambini ed i ragazzi devono imparare per diventare cittadini sono pochissime, anche se quelle tre cose sono difficilissime da far apprendere. Pensate quanto è difficile fare in modo che tutti i cittadini italiani parlino e scrivano decentemente la loro lingua. Quindi, non svicoliamo verso altre cose. Sapendo che uno diventa cittadino italiano perché scrive in italiano e legge bene l'italiano, su quello dobbiamo puntare tutti i nostri sforzi e non trasformare la scuola in una specie di albero di Natale, dove si portano molti balocchi e non il pane quotidiano. Quindi: unificazione del ciclo primario, articolazione del ciclo, essenzialità del curriculum. È ovvio che se noi vogliamo dare maggiore autonomia alla progettualità delle scuole, lo Stato deve ritirarsi dal curriculum obbligatorio. Se io, Stato, stabilisco che tutte le quaranta ore in cui i ragazzi stanno seduti sui banchi in un istituto superiore le determino io, per gli insegnanti non c'è nessuna autonomia, non possono muoversi. Quindi, è indispensabile che lo Stato, se dà fiducia alle istituzioni scolastiche, si ritiri dal curriculum obbligatorio e stabilisca livelli relativamente bassi di obbligatorietà; poi voi insegnanti potete progettare il curriculum, modulare l'organizzazione a seconda delle necessità. Se io, a Borso, ho il 25% dei bambini di prima che sono extracomunitari, non posso fare il curriculum centralizzato. Sappiamo che per loro la lingua italiana è questione di vita o di morte; quindi, utilizzerò più ore anche per gruppi, non solo per classi, per insegnare loro, il più presto possibile, a comunicare nella

lingua italiana. Se invece mi trovo in un'altra situazione, probabilmente le 27 ore le utilizzerò in modo diverso. Io avrei preferito 25, perché 25 sono le ore d'Europa. Nessuno si azzarda, in Europa a tenere un bambino più di 25 ore sui banchi, a meno che non sia un bambino che ha delle difficoltà. Guardate il film più bello uscito in Europa dopo la guerra: si intitola "Avere ed essere" o "Essere e avere" e riporta un anno scolastico di un maestro della provincia francese; vi renderete conto di quanto sia bello insegnare, anche con una certa informalità e senza complicazioni. Ecco, dunque: tempi statali stretti. Certo, il sindacato nei tempi statali vede l'occupazione, perché in ogni ora ci sono 2000 maestre e quindi se io riduco di un'ora il curriculum obbligatorio, il sindacato va in "crisi di astinenza" perché pensa che le maestre vengano licenziate, o non vengano più assunte nella misura in cui venivano assunte prima. Però, noi non possiamo costruire dei curricula, sulla base dell'occupazione: l'occupazione è lo strumento della formazione organizzativa della scuola, non l'inverso. Quindi è evidente che su questo, più bassi sono i curricula obbligatori, più alta è la libertà degli insegnanti, con la loro responsabilità e il loro ambito di progettazione.

2. Il secondo cambiamento decisivo è il più complicato: la sfida dell'Italia, nei prossimi cinquant'anni, (ci diamo mezzo secolo di tempo) è la diversificazione dei percorsi di istruzione ed educazione. In Svizzera, nel Cantone di Ginevra, 634 diciottenni hanno appena sostenuto l'esame e si sono diplomati tutti, in 34 maniere diverse. Noi, in questi vent'anni, abbiamo fatto l'opposto: abbiamo preso il liceo e l'abbiamo stiracchiato in tutta la secondaria. Il 75% delle materie che si insegnano oggi al liceo, cosiddetto sperimentale, si fanno negli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali. Allora, cerchiamo di aprire gli occhi, da cittadini: facciamo finta di essere dei visitatori stranieri alla scuola italiana, la mia: Istituto Remondini. Nella mia carissima scuola: 1170 allievi, 370 iscritti in prima. Su 370 iscritti, 354 erano classificati sufficienti alla scuola media. Un buon insegnante di scuola media, giudica "sufficiente" un ragazzo quando: conosce poco la lingua italiana, la scrive ancora peggio, non sa cos'è la lingua straniera e in matematica, deve ripassare le quattro operazioni. A questo alunno o alunna noi, senza battere ciglio, offriamo un "menu" di 15 materie: italiano, storia, ed. civica, matematica, informatica, 1^a lingua straniera, 2^a lingua straniera, geografia, scienze, diritto, legislazione sociale, educazione fisica, religione, materie pratiche, materie di indirizzo. Ma vi rendete conto che noi abbiamo preparato il suo insuccesso? Naturalmente, in omaggio alle nostre buone intenzioni, ma le buone intenzioni fabbricano l'inferno degli alunni italiani. E' ovvio che, se io preparo un curriculum impossibile, coltivo in lui la disistima e i comportamenti opportunistici ("Faccio questo, ma non faccio l'altro") oppure le logiche di "zapping" o di slalom attraverso il curriculum, in cui gli alunni italiani hanno imparato a studiare metà delle materie, mentre le altre le lasciano, e a costruirsi i "mutui" che durano cinque anni, con debiti, come li chiamano, formativi, che non vengono mai pagati. Per la prima volta in Italia abbiamo ragionieri con tanto di diploma che non hanno mai avuto la sufficienza in tutti gli anni della ragioneria, in ragioneria. Queste anomalie devono essere rapidamente rimosse e ci vuole una grande unità dell'opinione pubblica italiana, perché lo scontro sarà decisivo. È ovvio che la prima operazione da fare è quella di abbassare drasticamente il numero delle materie e il numero delle ore. I ragazzi tedeschi non fanno più di 25 ore alla settimana e non superano le cinque materie alla settimana e non sono più intelligenti dei nostri ragazzi. E se vanno al pomeriggio, ci vanno per fare laboratorio, dove i ragazzi stanno benissimo e fanno, con intelligenza, costruire, risolvere problemi, anche di carattere pratico. Noi abbiamo costruito un inferno per cui i miei alunni stanno seduti sui banchi, ma i loro insegnanti non ci starebbero neanche mezza giornata in quelle condizioni. E, secondo l'antichissimo adagio evangelico, "non si fa agli altri ciò che non si vorrebbe fosse fatto a se stessi", se io, come insegnante, non sopporterei mai quelle condizioni, non posso neppure mettere i miei alunni in quelle condizioni. Possibile che nella scuola italiana non si superi la pausa di 10-15 minuti nell'intera giornata, mentre in Germania, dopo due ore, è obbligatorio fare almeno 30 minuti di sosta? Quella è una fabbrica, non di conoscenza, ma di ignoranza, perché i ragazzi conoscono la misura delle loro possibilità. Quindi: massima diversificazione, senza gerarchia dei percorsi. Si farà scuola professionale, scuola a parecchie uscite, scuola liceale, naturalmente, scuola con l'alternanza scuola-lavoro: vinceranno la partita quelle regioni, quelle zone d'Italia che avranno la capacità, la fantasia di costruire occasioni di apprendimento molto diverse e molto vicine alla sensibilità, così diversa, dei nostri ragazzi. Questa la parola d'ordine, la prospettiva, la strategia e questo comporterà dei conflitti, perché alcuni già mi dicono: "Ma, allora, tu vuoi togliere il "pan degli angeli" della cultura ai ragazzi che non hanno cultura?" Bisogna intenderci su che cos'è la cultura generale nel 21° secolo. Per me, per mio padre, la cultura

generale è conoscere tutta la storia della letteratura italiana. Poi, fra l'altro, gli italiani leggono la storia della letteratura italiana, ma la letteratura mica tanto; i nostri ragazzi del liceo sanno cosa ha detto quel grande critico del Foscolo, ma non leggono tanto il Foscolo! Sanno cosa hanno detto cinquanta autori sul Manzoni, ma non leggono tanto il Manzoni! Quindi imparano con una logica di dipendenza, non hanno giudizi autonomi. Il nostro ragazzo medio, anche del liceo, non ha un giudizio proprio su ciò che legge e questo è un vizio tipicamente italiano, mentre noi, per i cittadini futuri, dobbiamo sviluppare la capacità autonoma di giudizio: non devono ripetermi ciò che dice il Binni, sul Foscolo; devono dirmi ciò che pensano loro del Foscolo. Devono avere fiducia sulle loro opinioni, farsi un'opinione, essere quindi autonomi su quel terreno e, se devo insegnare italiano (cultura generale), in quanto lingua attiva della scrittura, della comunicazione, ecc. mettiamoci d'accordo su quello che è essenziale per tutti i cittadini. Però non è tollerabile che noi manteniamo una concezione libresca nata nell'800, confermata negli anni '20, della nostra cultura, per cui un nostro ragazzo di 13 anni, in seconda media, fa musica leggendo la vita di Mozart! Nessun paese al mondo lo fa; dappertutto si canta, si balla e si suona, con la musica! Non si fa tecnologia, raccontando la storia del petrolio o come si produce la carta: si costruiscono situazioni operative, organizzative, si costruisce e si mantiene in piedi una serra, si fa cucina, si usa Internet: questa è tecnologia. Non possiamo eguagliare tutto, per cui il 27% dei nostri insegnanti dell'ultimo anno delle superiori adotta persino il libro di testo di educazione fisica. Non è vero che tutte le discipline hanno bisogno del libro di testo, perché il cervello può apprendere attraverso il sistema che si chiama simbolico-ricostruttivo, che è quello del testo, ma si può insegnare moltissimo in altre maniere e bisogna aprire tutti i tasti, tutte le possibilità dell'apprendimento. Quindi: diversificazione della scuola secondaria nei percorsi, perché è molto importante non che tutti frequentino la scuola secondaria superiore, ma che tutti la finiscano positivamente. Una buona scuola secondaria non si giudica dall'etichetta, ma dal successo reale degli alunni: se noi tra 20-25 anni avremo tutti i diciottenni con una qualifica, con un diploma, avremo vinto la partita. Per raggiungere questo, dobbiamo trovare mille modi di fare scuola, anche perché l'adolescente, oggi, ha delle esigenze, ha una volontà e una sua autonomia, per cui non possiamo costringerlo in situazioni estreme, altrimenti si dimette dall'impresa educativa: quindi dobbiamo trovare le condizioni, con lui, favorevoli alla realizzazione del suo progetto di vita, anche se, magari, non siamo del tutto d'accordo con ciò che è il sogno della sua vita.

3. Il terzo cambiamento sostanziale non riguarda strettamente la riforma, però è connesso alla legge 53: è il tentativo di trovare un'alternativa all'Università. Lo so che, dell'Università, non si può parlare male, perché, siccome le Università sono dappertutto, è evidente che questo è un settore estremamente delicato. Però quel ragazzo che noi, nella scuola secondaria, abbiamo coccolato, sostenuto, seguito, che non fa niente da solo, a cui tutto l'orario è stabilito, che anche negli intervalli viene sorvegliato da 149.000 bidelli, ecc., questo ragazzo che non si è assunto mai nessuna responsabilità, che non ha scelto mai nessuna materia, molto spesso non ha scelto nemmeno quella scuola, a questo ragazzo noi presentiamo un'Università in cui deve fare tutto da solo. Improvvisamente appare, e si affaccia, un abisso: il 27% dei ragazzi che si iscrivono all'Università lascia nei primi sei mesi. Non c'è libro di testo, non c'è un orario, non c'è, a volte, nemmeno l'insegnante; devono correre da un'aula all'altra, devono organizzare un'agenda tutta diversa da quella che avevano tradizionalmente, nessuno detta nel diario le lezioni per il giorno dopo, la mamma è impotente. Questo ragazzo, in questa scuola, dove sta? Su 10 iscritti all'Università, noi ne laureiamo 4. Quindi noi abbiamo una scuola senza ricerca, che riflette poco su se stessa e un'Università senza didattica. Lì l'insegnante fa lezione come quattro secoli fa. Ora, noi dobbiamo preoccuparci seriamente per le giovani generazioni, di modificare questa cultura. Certo, l'Università sa fare molto bene alcune cose, ma altre non le sa fare. La sfida è quella di costruire, come in molti paesi europei e del mondo, una scuola superiore, di alta formazione tecnico-professionale, per professionisti di prestigio, che non sia, necessariamente, l'Università: qui si giocherà la volontà degli amministratori locali, degli imprenditori, delle forze culturali, per costruire queste nuove scuole per le alte professionalità. Se mio figlio vuole diventare direttore d'albergo, oggi, poveretto, deve diplomarsi al liceo, non certo all'Istituto Tecnico; poi va a fare Economia e Commercio (la durata reale è 6 anni e mezzo); noi lo ritroviamo laureato a 26 anni. Poi deve fare un corso di specializzazione di due anni. In Italia questo ragazzo, su cui la famiglia ha speso un patrimonio, comincia a guadagnare a 30 anni! Ingegneri, avvocati, commercialisti cominciano a guadagnare a 30 anni! Non esiste in nessuna parte d'Europa, una cosa del genere.

Si comincia a guadagnare, a diventare autonomi, a formare una famiglia, a fare dei figli a 23-24-25 anni; non si resta a carico delle famiglie fino a 33-34 anni. Tra l'altro, questo è il periodo più fecondo, dal punto di vista professionale, della creatività, della formazione. Non è una similitudine appropriata, però il generale di corpo d'armata che ha vinto la guerra in Iraq aveva 49 anni; l'età media del nostro Stato Maggiore è di 62 anni: per fortuna non facciamo guerre! Pertanto, occorre trovare un'alternativa. Una delle competenze fondamentali, riconosciuta a livello internazionale, è che i ragazzi acquisiscano responsabilità professionale di lavoro il più presto possibile, perché sviluppare il mestiere di studente è rischioso. Non è vero che è una professione, fare lo studente. È troppo comodo: sviluppa dipendenza dalla famiglia, scarsa autonomia, mancanza di creatività, poca fiducia in se stessi e relazioni immature, perché l'ambiente scolastico, anche nelle situazioni migliori, è comunque un ambiente immaturo, dove io ho sempre relazioni con gente della stessa età e con adulti che non sono mai usciti dalla scuola. Noi dobbiamo abituare i ragazzi ad assumersi delle responsabilità e loro lo chiedono perché vogliono fare dei lavoretti, ci tengono ad avere la loro paghetta, vogliono avere un minimo di autonomia, ecc.: c'è una richiesta, da parte dei giovani, di avere una maggiore autonomia nella scuola e fuori. La sfida del cosiddetto "secondo canale" è proprio quella che il secondo canale non sarà più un binario morto, un canale di scarto o di scarico, ma potrà portare questi ragazzi ad un'età accettabile (22-23 anni) ad assumersi responsabilità professionali molto elevate, di grande specializzazione, che l'Università non è in grado di fare, per la sua storia, per i suoi metodi, la sua organizzazione. Poi, se questi ragazzi vogliono, possono anche farsi accreditare presso l'Università.

Queste sono le tre sfide. Ma, quando avverrà tutto questo? Penso tra 20-25 anni, però è come piantare una quercia. Proprio perché la quercia è lenta a crescere, è urgente piantarla; non possiamo perdere tempo. Non è un tenero virgulto che fiorisce in primavera e poi scompare; un sistema scolastico dura 100-150 anni, per cui, quando abbiamo deciso di comune accordo che ci sono delle cose da fare, proprio perché non possiamo perdere tempo per le generazioni che verranno, dobbiamo immediatamente provvedere, essere presi dall'urgenza, anche se sappiamo che la crescita del tronco, dei rami, delle foglie, ecc. sarà quella che decideranno coloro che ci succederanno. Queste tre novità, unificazione del primo troncone e finalmente un ciclo primario completo, responsabile, articolato, ricco di opportunità e anche di flessibilità, poi la diversificazione del ciclo secondario (il ragazzo deve trovare la sua scuola) e poi ridurre la dispersione dei ragazzi all'Università, rispondono, molto schematicamente, a dieci competenze strategiche per il cittadino dei prossimi 50 anni, su cui tutto il mondo è d'accordo.

Un ragazzo, alla fine del ciclo di studi, deve essere in grado di fare queste cose:

1. deve conoscere bene l'italiano, scritto e orale e non è una cosa semplice. Conoscere bene l'italiano, per un cittadino italiano, significa conoscere almeno 35.000 vocaboli, per essere competente; il nostro ragazzo di 5^a superiore ne possiede meno di 3.000. Quindi, c'è molto lavoro da fare: forse, bisogna che usi di più l'italiano, che abbia più confidenza con questa lingua.
2. Deve conoscere l'inglese. Un cittadino italiano che tra dieci anni non conoscerà bene l'inglese sarà fuori dal mercato del lavoro e andrà in concorrenza con gli extracomunitari. Quindi preoccupiamoci, fin da piccoli, che tutti i cittadini diventino cittadini anche del mondo, non solo dell'Italia. L'intuizione delle mamme, che dieci anni fa ricattavano il Preside che non dava l'inglese ai figli, era giusta.
3. Deve conoscere bene la matematica, non come applicazione di regole, ma come capacità di soluzione di problemi. Non deve, cioè, sviluppare una mentalità dipendente (cfr. le famose espressioni); è la soluzione dei problemi la competenza che va sviluppata.
4. Deve avere confidenza con le tecnologie della comunicazione. Le tecnologie non sono una disciplina scolastica, sono un mezzo: è come usare la penna e la matita. Anche la matita è una tecnologia, immortale, come il martello; sono elementari, ma utili, comode, le usiamo anche quando altre tecnologie hanno sviluppato altre possibilità di scrivere, ma la tecnologia della comunicazione sono altrettanto importanti, come utilità della comunicazione. Quindi, tutti i ragazzi devono essere competenti in questo settore, e anche le ragazze, perché, mentre i ragazzi hanno una naturale predisposizione nell'utilizzo di queste tecnologie, le ragazze, invece, si ritirano, hanno più difficoltà ad approcciare questo strumento e invece vanno abituate, altrimenti anche per loro saranno guai nel mercato del lavoro.
5. Deve alternare periodi di studio a periodi di lavoro, perché la rivoluzione degli ultimi 20 anni è stata la velocità dei cambiamenti delle conoscenze, che ha messo in crisi la scuola. Bisogna

andare verso soluzioni che non siano centrate solo sui primi anni di scuola: dobbiamo sapere che abbiamo tempo, se realizziamo la nostra carriera professionale con periodi di alternanza scuola – lavoro.

6. Deve abituarsi a muoversi. La mobilità è la dimensione fondamentale del futuro; sapersi muovere. Saremo, certo, sempre, legati alla nostra identità locale, alla nostra Bassano, ai nostri amici, alla nostra famiglia, ma questo dovrà essere conciliato con una tensione internazionale. Quindi, capacità di conoscere altre culture.
7. Deve avere la capacità di informarsi sul proprio lavoro, dalle riviste, dai giornali, dai libri, sapere dove i segreti della propria professione vengono scoperti, dove si fa ricerca su quella professione e la si sviluppa.
8. Deve imparare un lavoro manuale, perché nel futuro diventerà preziosissimo: nessuno, o pochissimi, faranno il lavoro manuale e quelli che lo faranno se lo faranno pagare. Quindi, circuito elettrico, giardino, casa sono cose da imparare a fare, presto, maschi e femmine.
9. Deve lavorare, e trovare un lavoro, il più presto possibile, anche un lavoro precario, temporaneo, ma entrare in un ambiente adulto. I ragazzi, a 17 anni, dovrebbero avere questa curiosità: di entrare in un ambiente adulto, di avere forti responsabilità, di gestire un'organizzazione flessibile.
10. L'ultima competenza è la più bella; difficile per gli italiani, ma molto importante: non lamentarsi.