

Benedetta Tobagi, *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*. Bur, 2017.

Qualche governo fa, si assistette ad un fenomeno di inclusione, molto, ma molto embrionale e mai arrivato ad un vero parto. Fu dato un ministero ad una donna di origine africana. La scarsa importanza del gesto fu determinata, a giudizio dell'estensore di queste note, dalla tipologia del dicastero, non solo perché si trattava di uno di quelli che un tempo si chiamavano "senza portafoglio", ma soprattutto perché si trattò di un ministero creato lì per lì e detto "dell'integrazione" o qualcosa del genere. La vera integrazione sarebbe ovviamente stata l'assegnazione del ministero dell'Economia e Finanza o meglio ancora dell'Interno. L'integrazione è ad alto rischio di tautologia, nel senso che può funzionare solo per parlare di se stessa e, quel che è peggio, per costituire fine esclusivo della vita degli integrati. Trovati invece i metodi dell'inclusione (lo sviluppo moderno dell'integrazione), si dovrebbe verificarne l'effetto nel constatare i vantaggi della vita dopo l'integrazione. Il libro della Tobagi pare seguire un'altra direzione, visto che esalta il momento prolungato della integrazione e la specificità profonda e permanente dell'ambiente educativo dell'integrazione. Pare quindi dare per scontato che la scuola italiana sarebbe stata investita da un fenomeno che la cambia profondamente, salvandola. Chi scrive queste note sottolinea certo la positività di questo assunto se la scuola da salvare è quella sortita dalla riformetta gelminiana e dalla protervia renziana, che hanno trasformato la tradizione umanistica della nostra Pubblica Istruzione in un modernariato di arrivismo, burocrazia e addestramento alla inconsapevolezza tecnologica. Siamo dunque con la Tobagi, quando cita:

«Persiste un'idea forte, tra i genitori non necessariamente agiati, ma di un certo livello sociale, che la scuola migliore, dunque quella che vogliono per i loro figli, è quella che li rende più capaci di reggere o sostenere la competitività» sospira l'assessore, «ma le migliori prassi didattiche sono inclusive, non competitive.» (intervista assessore Cappelli, giunta Pisapia, a Milano, n. d. r.)

E quando cita lo stesso che se la prende con la logica sfrenata del progetto e introduce l'argomento del libro:

Negli anni, continua l'assessore, s'è molto lavorato per progetti e iniziative speciali, finanziati ad hoc, magari da soggetti come la Fondazione CARIPLO. «Tutto molto bello» dice, «ma il mio chiodo fisso è "l'eccellenza del quotidiano". L'eccellenza non dev'essere un caso fortunato, una felice combinazione di persone: perché il Pierino che sta da un'altra parte non dovrebbe avere la stessa qualità? Bisogna lavorare per questo.» Ragionare solo in termini di progetti speciali è il pendant della logica dell'eterna emergenza, e disperde risorse in mille rivoli. L'inclusione è un lavoro quotidiano, soprattutto in queste scuole di «seconda generazione». Dove i problemi più grossi riguardano la dimensione culturale, l'integrazione si fa in larga parte con la didattica ordinaria, aggiornata in senso interculturale.

La giornalista e saggista parte con questa ipotesi di inchiesta e di viaggio per un percorso da Milano a Palermo attraverso le scuole che si segnalano per la logica inclusiva, in modo da verificare se, quanto e come l'inclusione stessa stia salvando la scuola italiana dai danni che la affliggono. Il metodo è quello dell'intervista, integrata da osservazioni di raccordo tra le parole, i

racconti e le opinioni degli operatori scolastici intervistati, al fine di correlare i contributi individuali e di ricavarne una metodologia didattica che sembra coerentemente porsi come efficace in tutta la penisola. L'integrazione non passa attraverso l'imposizione dell'Italiano, come si credeva: il mantenimento della lingua d'origine è uno dei contributi degli alunni stranieri alla salvezza della scuola italiana:

Prima di intraprendere questo viaggio, la questione della lingua d'origine non mi era nemmeno passata per la mente. Pensavo che per i migranti, adulti e bambini, tutto si riducesse a imparare l'italiano nel modo migliore possibile e nel minor tempo. Sbagliato. Nei bambini migranti, perdere la lingua madre, o L1, ostacola l'apprendimento della L2: come costruire un nuovo piano su una casa dalle fondamenta instabili. Purtroppo, parecchi insegnanti ancora raccomandano ai genitori stranieri, anche se parlano male l'italiano, di usarlo comunque a casa per comunicare con i figli. Nonostante anni di ricerche abbiano dimostrato al di là di ogni dubbio che l'apprendimento della L2 da parte dei bambini trae maggior giovamento dal parlare un'altra lingua correttamente, piuttosto che dall'assorbire l'italiano pieno di errori di un genitore migrante. I vantaggi cognitivi per i bambini che crescono bio trilingui sono riconosciuti: una mente più flessibile e maggiore facilità nell'apprendere nuove lingue, crescendo. Valorizzare il plurilinguismo dà una marcia in più i bambini stranieri, che sotto tanti altri aspetti partono svantaggiati.

Una inclusione dunque che deve creare uguaglianza senza annullare le specificità culturali che giungono da paesi lontani. Il pericolo è però sempre presente:

La disuguaglianza, alla lunga si paga cara. E genera mostri.

La Tobagi nutre speranze sul ruolo dei dirigenti scolastici, che, a suo giudizio, non sarebbero caduti nel tranello teso loro già negli anni novanta:

Da anni è molto di moda parlare di «presidi-manager». I bravi dirigenti, a quanto vedo, mostrano indubbie capacità organizzative e manageriali, ma non le impiegano per creare una «scuola azienda». Mettono la loro vis organizzativa a servizio di una scuola tesa a realizzare la propria vocazione costituzionale: dare di più a chi ha meno, formare alla cittadinanza, cercare di appianare le disuguaglianze di partenza e, dove gli stranieri sono tanti, contribuire a una loro autentica inclusione. Non obbediscono alla cancerosa logica di mercato che avvelena la società e accresce le disuguaglianze.

E poi:

«Anche quando non sono d'accordo con l'insegnamento di una docente sono sempre molto rispettoso. Alla fine, vedi, gli insegnanti sono la mia classe: bisogna che io faccia come chiedo loro di fare coi bambini, mica puoi prendere una e dirle che sbaglia tutto, non bisogna mortificarli. Ascolti, cerchi di suggerire di fare diversamente, cerchi un modo di valorizzarli. Non mi arrabbio mai con il docente, o se capita è molto raro, perché penso che se mi arrabbio con lui, quello poi va in classe e si arrabbia con gli alunni. E io sto qui per gli alunni.» Sorride. Anche lui è fedele a quello che la dirigente Maria Caccagni, la «signora in giallo» di Lumezzane in Val Trompia, chiamava «l'approccio pedagogico alla dirigenza». Dare il buon esempio, esercitare l'autorevolezza attraverso il rispetto e la

persuasione, puntare sulla formazione: fossero tutti così, i dirigenti, non solo a scuola, ma anche in molte aziende, le persone lavorerebbero meglio assai, come si dice qui. Peccato che la cosiddetta «Buona Scuola», rinforzando l'autorità monocratica dei dirigenti e il loro potere di decisione discrezionale, non incentivi affatto i presidi a evolvere in questa direzione.

L'inclusione non riguarda solo gli stranieri, ma anche bisogni educativi speciali per alunni disabili. Qui il problema è divenuto cronico e squisitamente burocratico. I due comparti dell'Amministrazione (Istruzione e Sanità), colpevolmente, non raccordano le procedure e i tempi e, per un fatto puramente formale, procurano disagi e sofferenza:

La legge prevede che un bambino sia «segnalato» (termine usato spesso, a scuola, per designare i portatori di handicap) all'apposito ufficio della ASL perché sia valutato da un neuropsichiatra. Quando c'è la diagnosi, la scuola può richiedere il sostegno. Semplice, in teoria. «Se segnaliamo un bambino oggi, lo vedono tra più di un anno!» sbotta Lara, «a parte casi gravissimi, non passano meno di nove o dieci mesi.» «L'ufficio scolastico regionale di solito assegna l'organico di sostegno a marzo» aggiunge la dirigente, «se non hai la diagnosi in tempo, si va all'anno successivo. Passa un anno e mezzo, a volte due rispetto alla prima segnalazione.» «Immagina poi cos'è lavorare in classe» conclude Lara.

Basterebbe poco: l'impegno di qualche dirigente pagato inutilmente per pensare soluzioni che, in questo caso, sarebbero semplicissime (ricordo della tempistica).

Mi tornano in mente le parole semplici di un magistrato di Cassazione in pensione, Vito D'Ambrosio, il cui contributo fu cruciale per determinare una svolta nel processo per la strage di Brescia: «Non penso di risolvere i problemi del mondo, ma cerco di aiutare e dare l'esempio. Se fossimo in tanti potrebbe bastare». L'eterno mistero degli uomini e delle donne di buona volontà.

Benedetta Tobagi insomma pare aver messo a fuoco tante situazioni di buona scuola (quella vera, non quella del velleitario e protervo nomignolo dato ad una legge di questi anni) e aver dimostrato così la attendibilità della sua ipotesi di ricerca. E' un saggio che va letto anche proprio come resoconto di tante situazioni reali e paradigmatiche di meccanismi educativi che funzionano, programmando l'azione educativa a partire da quelli che sarebbero potuti apparire solo come problemi.

Chiara è anche la coscienza di altri errori che si stanno commettendo nella volgare vulgata della attuale cialtroneria pedagogica imperante:

Si parla di merito ormai da anni, ma le soluzioni elaborate finora deludono, quando non paiono controproducenti. Meccanismi di chiamata diretta e superpoteri dei dirigenti, per esempio, sembrano adatti a incentivare un atteggiamento pavido e servile tra gli insegnanti, piuttosto che coraggiose sperimentazioni e autonomia di pensiero. Nel corso del mio viaggio, ho avuto modo di rendermi conto come la retorica della meritocrazia e del «premio» associato al merito sia difficilmente praticabile, e, soprattutto, non sembri la più adatta per motivare un corpo insegnanti troppo a lungo bistrattato e privato di ogni forma di riconoscimento sociale ed economico. Il ragionamento che mi ha convinto di più, e mi pare sintetizzare meglio il pensiero di tanti insegnanti che ho ascoltato, l'ha

formulato l'assessore ed ex preside Francesco Cappelli. «Il tema è strutturale» diceva, «che senso ha “premiare”? La scuola non è una linea di produzione! La premialità dovrebbe essere a sostegno del quotidiano, non abbiamo bisogno di eccellenti maestri, ma di bravi insegnanti in classe ogni giorno con tutti i bambini». L'impresa eccezionale dammi retta/è essere normale cantava Lucio Dalla. Maestri normalmente capaci, aggiornati e motivati, questo serve.

L'esigenza prioritaria dell'inclusione crea la metodologia e determina scelte didattiche in grado di salvare la scuola italiana dalle peggiori tendenze indotte dalle ultime, diciamo, riforme. Un salvataggio visibile in primo luogo, come già accennato, anche per le necessità educative speciali autoctone:

Da quello che ho potuto vedere, questo stile d'insegnamento sarebbe un toccasana per tanti bambini che, pur italianissimi e benestanti, soffrono di deficit dell'attenzione, sono indisciplinati, iperattivi, o troppo sedentari, o variamente infelici perché, in modo del tutto diverso, anche loro hanno genitori che non li guardano né li vedono davvero. In realtà, credo offrirebbe grandi stimoli a qualunque bambino.

Chi scrive queste note, pur nell'entusiasmo da lettore di un testo appassionato e appassionante, continua però a rilevare i pericoli esposti all'avvio. O almeno qualcosa su cui riflettere, pur senza guastare la festa.

«Quando vai “sul campo”, ti rendi conto che la prima cosa è far stare bene tutti e tirare fuori il meglio da ognuno.» Altro che essere ossessionati dai programmi. «L'importante» insiste, «è che i bambini stiano bene, che siano contenti di venire a scuola. Hanno una vita per imparare.»

Occorre renderci conto che tale passaggio è epocale e da non affrontare a cuor leggero. Prima di tutto una domanda: che far imparare non sia sia più una funzione della scuola è affermazione valida per tutte le scuole o solo per quelle fortemente inclusive? Non è solo questo il problema. L'altra domanda pare affacciarsi spontanea: se la scuola si occupa solo di benessere e competenze, quale altro ente fa imparare? Quale ente, inoltre, seleziona i contenuti di questo imparare? Si sono fatti conti con la brevità della vita umana e si è individuato in quale altro segmento di vita saranno imparate le conoscenze di base che vanno portate da una generazione all'altra, sia al fine del benessere individuale legato anche alla conoscenza, sia allo scopo del benessere generale? O ci dobbiamo fidare del deposito delle nozioni e delle conoscenze asetticamente presente in rete e disponibile sul telefonino o, al limite, sul computer di casa? Per questo motivo ci hanno rinzeppato le scuole di aule informatiche, lim, tablet et similia, perché queste tecnologie erano destinate a divenire uniche depositarie delle conoscenze?

Intanto pare scontato che l'insegnante non abbia un prestigio legato alle sue conoscenze:

Il cosiddetto circle time è una pratica diffusa anche in altre scuole, specialmente quelle «di frontiera», in modo più o meno formalizzato: alla «Manzoni» di Brescia, per esempio, la chiamano «didattica conversazionale», una maestra di Napoli, spiritosa, dice che «fanno il riscaldamento». Dove i bambini vivono situazioni complicate, creare questi spazi è di grande conforto e insieme offre agli insegnanti un canale per conoscerli meglio. Più

importante ancora, i bambini ricevono attenzione, si abituanano a riconoscere i propri sentimenti, a nominarli e dare loro voce. Proprio per favorire questa «alfabetizzazione del cuore», l'angolo morbido di Angela include sempre un giro di «Oggi mi sento... come...» in cui i bambini scelgono un aggettivo e una metafora per descrivere il proprio stato d'animo. I bambini preparano un cuscinone colorato anche per me e mi ammettono nel cerchio. Come rituale di accoglienza, ciascuno si presenta e regala al gruppo una parola in una delle lingue incontrate nelle loro scorribande all'insegna del plurilinguismo: molto spagnolo, ma anche siciliano, inglese, albanese e arabo. Mi invitano a ripetere le parole e a scriverle nel mio quaderno. Quando si arriva all'arabo arranco, i bambini ridono e mi correggono finché la pronuncia non è accettabile. Questo li mette immediatamente a proprio agio: siamo tutti allo stesso livello, tutti abbiamo da imparare. Praticare le lingue vuol dire abituarci all'idea che siamo tutti stranieri per qualcuno.

In secondo luogo, anche la responsabilità di dare una struttura al corso pare non appartenga più al docente:

Di recente, due alunni sono tornati in India con le famiglie per un matrimonio, e hanno condiviso i racconti di viaggio con tutta la classe, che ne è stata affascinata. Nelle classi quarte, Paola e le altre maestre hanno lavorato sull'autonarrazione, a partire da alcuni brani dell'autobiografia di Liliana Segre, proseguendo poi con l'educazione all'affettività.

Continuo in tal senso anche l'elogio dell'invadenza del territorio:

Però, ancora una volta, vedo che la scuola non ce la farebbe a soddisfare i bisogni della sua utenza, se non ci fosse una rete sul territorio a sostenerla. «Per la L2 abbiamo l'aiuto di alcuni tirocinanti della Facoltà di Lettere, Istituto di Lingue orientali, al terzo anno, che vengono e lavorano con i bambini neoimmessi. Per i mediatori, ci avvaliamo del CIES, un'associazione che lavora sul territorio del municipio. Loro si finanziano con altri progetti e offrono il servizio gratis per la scuola.

Oppure, con l'evocazione delle famigerate competenze, questa volta in accordo con la passione sfrenata ministeriale:

con ogni alunno si faceva un «bilancio delle competenze», ossia un momento dedicato ad accertare le attitudini di ciascun bambino, le abilità di base (a livello percettivo, psicomotorio, nei processi logici e di simbolizzazione), le conoscenze già acquisite, ma anche le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico, sociale, «perché anche se sono indietro nell'istruzione formale, sul piano informale imparano tante cose» sottolinea la dirigente. Mi ricorda quello che mi ha spiegato la maestra Angela a Genova: mettere il bambino al centro della didattica vuol dire riconoscere, accogliere e valorizzare tutto ciò che porta da fuori, dal suo mondo.

Infine si sponsorizza una spasmodica esigenza di apertura continua delle scuole, con una frequenza di alunni e genitori da raggiungere ad ogni costo:

Ricorda la storia di un'associazione: «Facevano corsi per le mamme sull'alimentazione, non ne andava una; hanno fatto un corso da estetiste con le stiliste Dior e si sono iscritte

duecentocinquanta mamme, c'era la fila fuori! Di quelle ne sono rimaste trenta, alcune le abbiamo formate, e adesso sono loro a fare educazione alimentare ad altre sessantacinque donne. Su questo credo si giochi il welfare di comunità nei prossimi anni»: coinvolgimento e responsabilizzazione. Come la maestra Giulia, Andrea e i suoi soci sono convinti che è indispensabile tenere le scuole aperte fino a tardi, specialmente in periferia, di modo da tener lì i ragazzi, «basterebbe metterci duecentomila euro» per organizzare le attività, dice Andrea. È una battaglia che il movimento dei parroci napoletani «Il popolo in cammino» porta avanti da tempo. Però non è solo questione di soldi, puntualizza: «Bisogna mettere in rete le iniziative, farle conoscere. Non basta la buona volontà. Mi sembra che manchi il governo di questi processi: la politica, insomma. Tante realtà fanno ottime cose, come ente locale dovrei investire su questi presidi pubblici non solo in termini di risorse economiche, ma anche strutturando i processi, mettendo a sistema le iniziative»; un po' come diceva l'assessore Cappelli a Milano, per costruire «l'eccellenza della normalità».

Il modello della scuola "salvata" appare dunque quello in cui la metodologia innovativa indotta dall'inclusione elimina dalla didattica ogni impegno sui contenuti dell'insegnamento. Si include, par di capire, per ottenere l'inclusione stessa ma senza prendersi responsabilità di organizzare culturalmente il gruppo sociale in cui si include. Valga l'esempio su cui si è aperta questa nota: il ministro Kyenge di origine congolese non fu incluso in un governo italiano a reggere un normale ministero, ma a rappresentare solo il bisogno di inclusione. L'impatto dell'operazione fu solo quello di eccitare i soliti imbecilli fascisti, senza portare un vero cambiamento nel governo, dove i non congolesi continuarono a prendersi Interni, Esteri e Finanze. Ora, se anche nella scuola, l'inclusione porta inclusione e metodi inclusivi al limite utili per includere altri esclusi nostrani, quando gli inclusi arriveranno al privilegio di toccare la cultura ? Se la scuola non ha più niente a che fare con la trasmissione della cultura, chi o che cosa prenderà il suo posto ? Prende corpo l'idea di un ambiente dove si include ma senza che questo ambiente possa mantenere la sua rilevanza sociale. L'unica certezza sembra quella dell'apprendimento delle lingue:

In compenso, spesso parlano molte lingue: hanno dovuto impararle durante il viaggio, per necessità. «La cosa nuova è che l'analfabeta, visto di solito come povero linguisticamente, qui si rivela come portatore di ricchezza inattesa. È emerso con prepotenza l'ossimoro dell'“analfabeta plurilingue” o poliglotta. La nostra ipotesi di ricerca è che, a parità di condizioni, questo faciliti l'apprendimento della scrittura, e in genere della nuova lingua, rispetto agli analfabeti monolingui» spiega Mari.

Ma siamo alle solite. L'odierno apprendimento delle lingue si caratterizza come puramente strumentale e mai come comparazione di culture. Impareremo a comunicare in tante lingue, ma per comunicare che cosa ?