

**Dentro la  
democrazia scolastica:  
ascoltare la quotidianità**



---

# INDICE

<i>Introduzione</i> . . . . .	pag.	5
<i>Premessa</i> . . . . .	pag.	8
<b>Parte I Percorsi e strumenti</b>		
1.1 Mettersi all'ascolto: coordinate per un percorso esplorativo. . . . .	pag.	17
1.2 Dalla viva voce: il diario autobiografico . . . . .	pag.	22
1.3 "Vengo anch'io...?": gli studenti valutano l'esperienza . . . . .	pag.	26
<i>Post scriptum: riflessioni degli studenti a conclusione della scrittura.</i> . . . . .	pag.	30
<b>Parte II La democrazia scolastica</b>		
<i>Introduzione</i> . . . . .	pag.	35
2.1 La democrazia formale scolastica: tra centro e periferia . . . . .	pag.	40
2.2 La terra vista dalla luna: dalla parte degli studenti . . . . .	pag.	47
2.3 I luoghi della democrazia formale. . . . .	pag.	52
2.4 La democrazia formale secondo gli studenti. . . . .	pag.	56
<b>Parte III Le relazioni interpersonali a scuola: una questione di democrazia</b>		
<i>Introduzione</i> . . . . .	pag.	65
3.1 Le relazioni interpersonali: i modelli di ascolto dei docenti . . . . .	pag.	67
3.2 Le relazioni interpersonali: la relazione tra studenti. . . . .	pag.	73
3.3 Le relazioni con i docenti: i modelli di ascolto. . . . .	pag.	79
3.4 Le relazioni con i non docenti . . . . .	pag.	85
3.5 Diritti e responsabilità degli studenti . . . . .	pag.	89
3.6 Diritti e responsabilità: parlano gli studenti . . . . .	pag.	95
<b>Parte IV Conclusioni non definitive</b>		
4.1 Gli studenti parlano della democrazia scolastica . . . . .	pag.	103
<i>Una riflessione aperta sull'esperienza.</i> . . . . .	pag.	108

**Ricerca promossa dall'Associazione Del Monte**

**L'équipe di ricerca:**

*Responsabile e coordinatore: Mario Benozzo; gruppo di lavoro sui diari autobiografici: Adriana Barbolini, Gianna Niccolai, M.Gabriella Pavarotti, Anna Maria Pedretti; gruppo di lavoro sull'osservazione partecipante: Luciana Bertellini, Stefania Mantovani, Cristina Nocetti, Orville Pantaloni, Maurizia Rabitti, Clara Vaccari; hanno collaborato anche: Pietro Tioli, e Milva Marri; coordinamento di segreteria: Maria Laura Reggiani; consulenza alla ricerca: Vando Borghi*

**Per informazioni sulla ricerca:** Associazione Mario Del Monte, m.delmonte@modena.legacoop.it

---

## Questa ricerca\*

1. La democrazia della scuola, piuttosto che la scuola della democrazia: invece di una lettura della scuola come dovrebbe essere sulla base di principi generali e di indirizzi esterni, una proposta di materiali di testimonianze e di valutazioni di un gruppo di insegnanti, di numerosi studenti delle rispettive classi di scuola secondaria, accompagnati da esperti esterni.

Filo conduttore dell'impresa: le percezioni e le valutazioni della pratica delle regole scritte e di quelle non scritte della democrazia scolastica, vissute dagli studenti come costitutive dell'apprendimento dei saperi e della propria formazione.

Da un versante, abbiamo le considerazioni dei singoli insegnanti che hanno assunto il rischio insolito di mettersi in gioco (senza compenso) e di esporsi al giudizio (senza mediazioni) degli studenti: "a rendere conto, a nutrire e far crescere una qualche cultura dei risultati, che parta dai fatti inerenti al compito". Dall'altro, le testimonianze e i giudizi degli studenti: prodotti nella forma diretta dei diari personali con garanzia di anonimato, raccolti in rapporti specifici da un gruppo di lavoro di esperti e restituiti direttamente a ciascuna classe coinvolta.

Entrambi i versanti vengono raccordati dalle considerazioni provvisorie dei curatori della ricerca. Complessivamente, uno spaccato di percezioni, giudizi, considerazioni sulle esperienze individuali quotidiane, sugli scarti tra le enunciazioni e i processi reali della democrazia scolastica nella formazione della generazione d'ingresso di oggi: disagi, rivendicazioni di diritti (di cittadinanza nella scuola); attitudini alla responsabilità; domande esigenti agli insegnanti di capacità di ascolto e di competenza: "nel valutare ciò che ho fatto, valuta anche ciò che sono, valuta la persona che sta dietro alla prova".

2. La scelta netta di documentare dall'interno dell'istituzione sociale scuola condizioni e giudizi di valore, tratti dalla vita quotidiana della classe piuttosto che dall'istituzione nel suo insieme (orari e intervalli; interrogazioni e compiti in classe; rapporti con gli insegnanti e tra gli studenti, verso il dirigente scolastico e il personale non insegnante; negli organismi scolastici; le stesse gite) lascia apparentemente sullo sfondo le interazioni con il processo contrastato di riforma, pure ripreso nella ricerca; così come le relazioni con la realtà 'esterna' della stessa vita quotidiana e della formazione dei/delle ragazzi/e e delle loro culture; con la percezione e l'idea della democrazia di oggi. E dunque può apparire poco netta la distinzione tra gli elementi ricor-

---

\* Giuseppe Gavioli, Associazione Mario Del Monte.

renti della vita scolastica e i tratti distintivi delle condizioni di un/una ragazzo/ragazza di oggi, attraversato/a – anche nella scuola – dal flusso continuo dei messaggi e delle informazioni; nell'intreccio tra esperienze reali e virtuali e nelle incertezze crescenti a progettare il proprio futuro.

Non mancano i riferimenti alle mutazioni e agli eventi del mondo, visti dalle esperienze delle assemblee, dalle iniziative di informazione promosse dal/la singolo/a insegnante o su sollecitazione degli studenti. Appare tuttavia significativo, ad esempio, che l'attenzione all'immigrazione sia più oggetto di sensibilità personale che di valutazione comune di qualche esperienza.

Ma questa osservazione è probabilmente il segno di una modalità di lettura esterna alla scuola, propria di una generazione come la mia che non riusciva neppure a pensare una separazione tra scuola e società, in ragione della politicizzazione pervasiva della sua formazione.

Per la verità, il progetto di ricerca prevede una seconda fase di indagine (che spero si possa fare), naturalmente sulla base dei risultati di questo primo approdo provvisorio. Che, già da solo, offre una documentazione qualitativa e protezioni di appassionante lettura, di un pezzo di realtà localizzata (il modenese) della democrazia materiale della scuola.

Sicuramente si tratta “una buona partenza per una ricerca-azione, rigorosamente condotta da insegnanti adeguatamente formati”, sulla base delle valutazioni dirette degli studenti, attorno alla ‘normalità’ della scuola: un primo approdo -probabilmente replicabile- da vagliare accuratamente, con l'apporto di altre competenze e testimoni, per ricavarne sviluppi progettuali ed operativi.

**3.** La ricerca nasce per impulso di due insegnanti che hanno proposto –con la loro disponibilità personale- all'associazione ‘Mario Del Monte’ di promuovere una ricerca sulla percezione dei valori civili e democratici nella scuola di oggi. Si è poi venuto formando un gruppo più largo di interessi, competenze e passioni che ha realizzato una impresa singolare e complessa, di cui dà conto questo primo Quaderno dell'Associazione. Ringrazio tutti sinceramente.

L'Associazione ‘Mario Del Monte’, che si è venuta caratterizzando con la pubblicazione annuale di un Rapporto su aspetti della situazione economica e sociale della provincia di Modena, sta provando ad allargare le tematiche di ricerca e documentazione sulla qualità ambientale e sociale dello sviluppo e del suo governo, sulla formazione, la ricerca, le culture reali diffuse: le une e le altre costitutive di una società civile e democratica della conoscenza, verificate nella realtà modenese e possibilmente in termini comparati.

Perciò l'Associazione non poteva che far proprio e sostenere con convinzione questo progetto; e cercare le risorse finanziarie indispensabili. Complessivamente 10.500 euro (“Hei, Amico ‘Associazione Del Monte’, quanti

soldi hai buttato per questo quadernino-contentino?”, chiede uno studente -Il Tristo Mietitore- in uno dei quaderni di diario). Ringrazio vivamente Legacoop di Modena per l'accollo delle spese della ricerca e adesso Coptip per la stampa.

---

## PREMESSA\*

*Oggi la libertà di pensare e dare vita all'innovazione scolastica è spesso vanificata da una ipertrofia di progetti e progettini, che piovono dall'alto, con obiettivi, azioni e tempi non condivisi, conditi da un lessico coniato anch'esso altrove.*

(da, *La scuola deve cambiare*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 2002)

*“Un’idea si muove nella mia testa: la società sembra diventare sempre meno ‘educante’, tende a cristallizzare il sapere, a rendere sempre più difficili l’identificazione, la riflessione, l’elaborazione e la valutazione (ciò che si usa indicare come ‘partecipazione coinvolgente’). Eppure, nonostante ciò, vedo nei giovani con i quali lavoro un’ansia e un’incertezza del futuro che li rende, di fatto, curiosi, portatori di una richiesta forte di valori (a volte anche di miti o di ‘eroi eponimi’), depositari di grande emozioni: se fossi riuscita, anche solo in parte, a mettermi in gioco con energia e passione costanti, ‘impastando’, giorno per giorno, anche in me, autonomia e cultura, sarei piuttosto soddisfatta .....*”

*Così scrive un’insegnante che ha partecipato al percorso di ricerca che presentiamo. Esso ha preso le mosse da alcune considerazioni ampiamente condivise, e da una sfida i cui esiti, nelle nostre proiezioni, erano potenzialmente di grande rilevanza e passibili di ulteriori, futuri sviluppi.*

*Oggi la maggior parte dei giovani frequenta la scuola secondaria di secondo grado: la scuola superiore. Qui incontra coetanei, adulti, regole, occasioni per strutturare la propria identità personale; conduce esperienze diversificate che fanno della scuola uno straordinario ‘laboratorio’ di azioni per la crescita umana e culturale, per la prima e non definitiva elaborazione di un proprio ‘progetto di vita’. Ed è al contempo, la scuola, uno spazio di ‘osservazione’ privilegiato dei comportamenti, dei pensieri, delle tensioni e ‘voglie’ delle giovani generazioni.*

*A scuola i giovani “portano” il loro vissuto, non immediatamente ‘commerciabile’: anzi, di solito scelgono di tenerlo nascosto. Ma ci sono momenti nei quali sfugge al loro controllo: sono momenti preziosi che permettono di decodificare “ciò che sono” all’interno di “ciò che dicono”: loro idee, giudizi di valore, concezioni del mondo, stili di vita, progetti, ideali, frustrazioni, emozioni...*

*Ci siamo allora chiesti se la scuola può essere il luogo in cui, senza*

---

\* a cura di Mario Benozzo.



*rinunciare alla sua 'mission' fondamentale - dotare di strumenti per accedere alle conoscenze, per descrivere il mondo, raccontarlo; saper trattare le informazioni per potersi orientare all'interno di esse; costruire conoscenze e saperne trasmettere il 'sapore' -, sia possibile anche favorire l'esplicitazione, la narrazione diretta o indiretta, dei percorsi logici, analogici, emotivi attraverso i quali i giovani costruiscono le proprie idee, attribuiscono significati alle loro esperienze di vita, apprendono a comunicare l'irripetibile singolarità che sono, danno giudizi di valore sul mondo nel quale vivono e agiscono.*

*Ed è possibile, auspicabile - ci siamo chiesti ancora - che i docenti, con grande rispetto, curiosità, umiltà, avvicininno quel mondo, raccontino il proprio senza assolutizzarlo come unico riferimento, facciano interagire i tanti mondi costitutivi del contesto classe?*

*Queste domande, ovviamente retoriche, hanno mosso l'attività di un gruppo di docenti di alcune scuole della provincia di Modena. L'incertezza dell'esito e la certezza che fosse di grande interesse hanno costituito una motivazione forte, un valore aggiunto al fatto che la ricerca fosse affidata, tentando una strada non consueta e tanto meno scontata, agli attori stessi dell'interazione educativa scolastica: i docenti e gli studenti, gli 'autentici proprietari' della scuola. Non osservatori esterni, quindi, ma soggetti implicati nei processi che si intendevano rappresentare, con ottiche consapevolmente 'pregiudicate' da empatie e (pre)giudizi di valore. Non un aggregato sociologico, ma persone con un volto, una storia, un nome e cognome (meglio: uno pseudonimo): su di loro si focalizza la ricerca. A partire dalla loro condizione, dal loro modo di pensare e di pensarsi, dalle relazioni scelte o obbligate all'interno delle quali vivono e dalle quali vengono condizionati, si è cercato di ricostruire la loro percezione circa l'ambiente e gli eventi che vivevano e vivono.*

*Il tempo della ricerca ha coinciso con il tempo della scuola: nelle intenzioni del gruppo di ricerca, il lavoro non doveva essere fatto in ore aggiuntive, ma doveva essere interno al normale e routinario 'fare scuola'; si doveva, magari, accentuare lo stile dialogico nella trasmissione educativa; ricorrere ad un 'controllato' agire empatico; intensificare la disponibilità all'ascolto dei ragazzi; facilitare la loro uscita dalla finzione, dal mascheramento, l'inizio di un dialogo autentico, all'interno del quale non è permesso a nessuno di nascondersi. Identità di volti, di pensieri, di passioni: corrispondenza tra ciò che si dice e ciò che si pensa. Affermazione, non definitiva, della persona che si è.*

*Anche questo può essere la scuola? Questo, da qualcuno, le viene richiesto.*

*E' una ricerca condotta da insegnanti, e da insegnanti, talora, implicati nei processi che esaminavano: si era consapevoli che questo avrebbe potuto fornire agli insegnanti stessi un'ottica deformante. D'altra parte l'osservatore guarda ciò che la sua cultura, il suo sistema di valori di riferimento, la sua concezione del mondo gli suggeriscono.*

*Sapevamo che era inevitabile che i giudizi o i pregiudizi spingessero all'urgenza valutativa più che suggerire la pazienza dell'osservazione ripetuta e lo sforzo di comprensione.*

*Tuttavia tutti gli 'oggetti' (eventi, interazioni, scambi comunicativi, atti relazionali, etc.) della ricerca sono stati osservati da occhi, pensieri, esperienze, livelli di conoscenze, culture molto diversi.*

*E poi gli insegnanti hanno un grande vantaggio rispetto ad un osservatore esterno: che è ciò che apparentemente li svantaggia. La loro attenzione, l'interesse ed il sapere relazionale, li portano a considerare i ragazzi non come un indistinto generazionale o un aggregato anonimo, ma come soggettività, irripetibile identità individuale formatasi all'interno delle relazioni che hanno vissuto e vivono coi diversi soggetti del sistema o dei sistemi nei quali sono inglobati, con diversi livelli di consapevolezza. Non cadono nell'errore di molti adulti che si fermano ad una conoscenza superficiale, dalla quale rischiano di semplificare e falsificare i profili, i volti di una generazione contraddittoria e complessa nella quale vivono, talora mescolate insieme, generosità e indifferenza, individualismo e voglia di socialità, impegno e leggerezza, autonomia e dipendenza.*

*Il lavoro interattivo dei docenti può disvelare il vero volto di questo 'popolo' che apparentemente sembra prevalentemente dedito al consumo del presente ma che, in realtà, è profondamente preoccupato del futuro. E non solo in termini individuali o 'locali'.*

*Abbiamo pensato ad una ricerca sulle interazioni e rappresentazioni, cioè sul modo di 'vedere', sentire, attribuire significato e vivere le relazioni degli attori in un dato contesto istituzionale. A partire dalla scuola, nella quale trascorrono una parte significativa del loro tempo di vita.*

*Cosa pensano i ragazzi della scuola? Cosa è per loro? Luogo privilegiato per l'apprendimento; occasione di crescita, di confronto di idee ed esperienze; spazio di interazione comunicativa; luogo dinamico delle relazioni interpersonali e con i saperi? O invece, spazio dei doveri e degli obblighi, della possibilità di intervenire "solo se interrogato", dell'adempimento di funzioni il cui esito rimane oscuro, della certificazione del proprio destino professionale e sociale?*

*E quali sono le esperienze, le relazioni, i giudizi, gli impegni, le espressioni delle giovani generazioni su temi che interessano forse maggiormente*

*noi adulti: la famiglia, la città, la politica, il lavoro, il volontariato, l'organizzazione mondiale, la responsabilità, il proprio progetto di vita.....?*

*Pensavamo ad un lavoro di approfondimento complessivo della durata triennale. Poi, a partire da queste premesse, abbiamo scelto di focalizzare la ricerca per questo primo anno – 2002 - sulla percezione che gli studenti – ma anche gli insegnanti – hanno della scuola come spazio della democrazia: Scuola come apprendimento ed esercizio della democrazia.*

*Ci è sembrato di grande interesse verificare, da un lato l'idea di democrazia agita che gli studenti hanno desunto dal contesto scolastico, dalle sue pratiche e dai suoi riti; dall'altro la tenuta democratica del luogo deputato alla educazione intenzionale delle giovani generazioni, tenuto conto che democrazia ed educazione, democrazia e cultura sono, o dovrebbero essere, in un rapporto di reciproca implicazione.*

*Era decisivo verificarlo attraverso la percezione dei soggetti 'utenti' e protagonisti dei processi democratici.*

*Se è vero che il significato di ogni comunicazione non sta nelle intenzioni di chi elabora e trasmette un messaggio ma nella 'testa' di chi lo riceve, per analogia l'esistenza e la salute della 'democrazia a scuola' non abita nelle circolari, nei programmi, negli assetti decisi da chi la governa a livello centrale o periferico, ma nel vissuto di chi ne è governato, nella interpretazione di studenti ed insegnanti, per quanto riguarda la scuola.*

*Focalizzare questo fondamentale aspetto della scuola, la sua capacità di regolare comportamenti, conflitti, relazioni in vista di un obiettivo di grande utilità e prestigio sociale ci sembrava particolarmente importante, se commisurato all'attuale contesto sociale. Pratiche di illegalità diffusa, relazioni interpersonali prevalentemente predatorie, insofferenza delle regole della convivenza, fuga dalle responsabilità, cultura del 'furbismo' non sono, purtroppo eccezioni nel panorama dei comportamenti diffusi.*

*Da qui, la necessità di una scuola impegnata ad educare 'socialmente', a dotare delle necessarie competenze 'sociali', quelle che fanno di un individuo un cittadino.*

*Il rischio è che ancora una volta ci si rivolga alla scuola con la richiesta-pretesa di inventare attività capaci di prevenire comportamenti di cui il tessuto sociale che li ha, in buona parte, provocati, non è in grado di farsi carico. E ignorando totalmente il problema dell'esistenza delle competenze professionali per svolgere simile compito, e affidandosi, ancora una volta, alla generosa 'buona volontà' degli insegnanti. Che è importante ma non sufficiente.*

*Negli anni passati la scuola è stata chiamata ad assolvere compiti spesso*

*impropri, compreso quello di sostituire le istituzioni sociali, il mondo degli adulti (cui spetta di condividere, quanto meno, le responsabilità educative con la scuola), perfino la famiglia. E così alla scuola, meglio dire agli insegnanti, sono arrivate tante richieste di educazione quante erano le emergenze sociali di fronte alle quali la società degli uomini ha alzato 'bandiera bianca': educazione stradale – antidoto illusorio alle 'stragi del sabato sera'; educazione alimentare – per prevenire anoressie e bulimie; educazione alla salute – contro l'uso di sostanze stupefacenti o per dissuadere dall'uso dell'alcool, del fumo.; e poi educazione alla legalità, alla tolleranza, alla mediazione dei conflitti, all'affettività....; educazione alla democrazia! Questa non è mai arrivata dal governo della scuola!*

*Già, la democrazia. E la scuola.*

*La scuola è, senza dubbio, il momento e lo spazio nel quale i ragazzi trascorrono un tempo rilevante della loro vita dal punto di vista della quantità e della qualità; è anche il luogo in cui direttamente e, ancor di più, indirettamente, la democrazia viene interpretata, definita, tematizzata, discussa, a partire non da una sua definizione astratta ma dalle forme concrete e dalle pratiche nelle quali prende corpo. Soprattutto attraverso la qualità delle relazioni che si vivono, si giunge a dare una propria valutazione della democrazia scolastica.*

*Non c'è alcun dubbio che la scuola sia per il giovane, per il bambino il primo incontro con la democrazia, il primo luogo di esperienza di pratiche potenzialmente democratiche: a scuola conosce le prime regole, sperimenta relazioni interpersonali allargate, scopre le procedure di formazione delle decisioni, la partecipazione, i ruoli, la possibilità di esprimere opinioni, di avanzare proposte, di essere ascoltato. Di tutto questo, la scuola, non sempre è consapevole: pare, a volte, ignorare che le sue lezioni di democrazia non sono quelle canonizzate nell'ora di "educazione civica", ma sono strettamente correlate al suo modo di essere, alla sua organizzazione, al rispetto sostanziale per i suoi cittadini-studenti ed alla loro possibilità di interagire, all'interno di precisi e intelligenti confini, con chi, per ruolo, competenze, autorità, prestigio regge quella democrazia, la **DEMOCRAZIA SCOLASTICA**.*

*La democrazia non la si può insegnare se non attraverso l'esercizio della democrazia, le cui regole non possono essere trattate come ogni altra regola che presiede ad ogni insegnamento disciplinare: le regole della democrazia devono essere 'contrattate', discusse, interiorizzate; in esse si deve riconoscere una convenienza sociale, una garanzia per la pratica dei diritti di ciascuno pagabile in termini di 'doveri' e di assunzione di responsabilità. La democrazia deve garantire la crescita di individualità nel e attraverso il*

*gruppo: le regole stabiliscono i confini e facilitano i processi e le pratiche di questa doppia crescita.*

*Competenze tecniche e competenze sociali devono coesistere, interagire e arricchirsi reciprocamente per la formazione di cittadini colti, competenti, capaci, cioè, di sapere e di saper essere.*

*La scuola come istituzione governa questo percorso. Lo fa con la sua organizzazione dei tempi, degli spazi, con la regolamentazione dei comportamenti dei suoi cittadini –docenti, non docenti, studenti – con la qualità delle relazioni che promuove, con le modalità di trasmissione e costruzione partecipata delle conoscenze; ed anche con le ‘sue’ donne, i ‘suoi’ uomini chiamati a dare vita e spessore alla democrazia. Lo fa decidendo qual è la collocazione degli studenti nell’interazione educativa, con la disponibilità ‘colta’ di ascoltare, con attenzione e rispetto, dubbi e pareri degli studenti; lo fa con la promozione di autonomie, con la predisposizione di spazi per la scelta; e lo fa educando alla responsabilità connessa ad ogni scelta. L’esercizio di tale potere non passa attraverso la verbalizzazione predicatoria o paternalistica o morale, ma attraverso il suo modo di essere, gli stili che adotta, le pratiche, le relazioni che attiva.*

*Abbiamo ‘ascoltato’ la rappresentazione della democrazia scolastica fatta da studenti e da insegnanti. In entrambi esistono, forse, dei pregiudizi; sicuramente delle ottiche diverse, degli strumenti diversi per rilevare la consistenza della democrazia scolastica: gli studenti la verificano soprattutto nella qualità delle relazioni, nell’esercizio del potere non contrattabile, nell’ambiente scolastico che nulla ha a che vedere con quel “benessere” che anni fa il ministero predicava come una delle prerogative della scuola: “star bene a scuola”!.*

*Gli insegnanti sono più attenti agli aspetti formali che garantiscono, secondo loro, l’esercizio della democrazia.*

*Docenti e, soprattutto, studenti hanno raccontato in modo diretto o indiretto le loro esperienze di democrazia, ne hanno evidenziato limiti obbiettivi, hanno contestato comportamenti o li hanno giustificati, hanno testimoniato il bisogno urgente – così, almeno ci è parso – che la scuola si guardi dentro, attui un’ampia riflessione sul suo stato di salute in quanto istituzione democratica che ha, nei suoi obbiettivi, anche quello di offrire percorsi ed esempi di legalità, rispetto, fiducia negli studenti, promozione di una ‘democrazia delle conoscenze’; da qui nasce l’idea e la pratica della democrazia nelle giovani generazioni.*



P A R T E I

# Percorsi e strumenti





---

## 1. Mettersi all'ascolto: coordinate per un percorso esplorativo\*

*Interrogare l'abituale. Ma per l'appunto ci siamo abituati. Non lo interroghiamo, non ci interroga, non ci sembra costituire un problema, lo viviamo senza pensarci, come se non contenesse né domande né risposte, come se non trasportasse nessuna informazione. Non è neanche più un condizionamento, è amnesia. Dormiamo la nostra vita di un sonno senza sogni. Ma dov'è la nostra vita? Dov'è il nostro corpo? Dov'è il nostro spazio?*

(...)

*Ciò che dobbiamo interrogare, sono i mattoni, il cemento, il vetro, le nostre maniere a tavola, i nostri utensili, i nostri strumenti, i nostri orari, i nostri ritmi. Interrogare ciò che sembra per sempre aver smesso di stupirci.*

(G. Perec, *L'infra-ordinario*, Bollati Boringhieri, Torino 1994)

*“E’ davvero impressionante – ha scritto di recente Marco Rossi Doria - lo scarto che c’è tra le intenzioni dichiarate e la realtà degli assetti entro i quali cerchiamo di stabilire più adeguate relazioni educative. E’ uno scarto di tale ampiezza e pervasività da imporre una riflessione che va ben al di là delle contingenze politiche e delle vicende specifiche del nostro sistema educativo. E’ davvero difficile trovare, in Italia, la disponibilità a parlare di quel che accade, di quel che è stato e di quel che è, a rendere conto, a nutrire e fare crescere una qualche cultura dei risultati, che parta dai fatti inerenti al compito”<sup>1</sup>. Uno scarto che possiamo facilmente rinvenire anche rispetto alla democrazia nell’istituzione scolastica, come già hanno sottolineato le considerazioni svolte più sopra.*

Il lavoro che viene qui presentato nasce appunto da un gruppo di insegnanti che ha scelto di interrogarsi su tale scarto – quello tra i principi democratici che la scuola dovrebbe rappresentare ed insegnare e la loro pratica effettiva nella quotidiana attività scolastica -, sulle ragioni che lo determinano, sulle forme concrete con cui esso si manifesta, sui comportamenti attraverso cui i diversi attori della scuola, di volta in volta, lo alimentano o lo attenuano. Per quanto concerne il piano metodologico, l’aspetto decisivo consiste nel fatto che abbiamo deciso di *non delegare questa riflessione*, di non affidare a terzi il processo di costruzione delle conoscenze indispensabili a nutrire la riflessione stessa: si tratta di un punto rilevante, sul quale ci soffermeremo ulteriormente nel corso di questo breve rendiconto metodologico.

---

\* a cura di Vando Borghi.

<sup>1</sup> Marco Rossi Doria, 1999, *Di mestiere faccio il maestro*, L’ancora del mediterraneo, Napoli.

Dalla discussione e dal confronto interno a questo gruppo di insegnanti, che ha trovato attenzione e sostegno nell'Associazione Del Monte, è emerso così il progetto di cui vengono qui presentati i risultati. Altri insegnanti e scuole sono state coinvolte. Si è quindi strutturato un gruppo di ricerca, suddiviso a sua volta in due équipes di lavoro, tra loro ovviamente coordinate, ma operanti secondo due differenti approcci: da un lato coloro che avrebbero lavorato attraverso la tecnica dell'osservazione partecipante (e della cui prospettiva parleremo qui di seguito); dall'altro, coloro che, attraverso lo strumento del *diario* tematicamente focalizzato, e compilato direttamente dagli studenti, avrebbero cercato di raccogliere la viva voce di questi ultimi (è l'argomento del paragrafo successivo)<sup>2</sup>.

Il campo dell'indagine – il mondo scolastico - è una *istituzione sociale*. Come tale, essa è uno specifico insieme di aspetti materiali e simbolici, una modalità socialmente e storicamente determinata di incorniciare e di attribuire significato alle azioni che attori differenti attivano al suo interno<sup>3</sup>. Un campo fatto di saperi e di domande, di ruoli e di organizzazione di spazi materiali (aule, sale per professori, laboratori, corridoi, bagni, scale...), di circolari e di passioni, di silenzi e di relazioni, e così via. Ogni istituzione, è stato detto, è un contesto formativo: come tale, essa – l'amministrazione pubblica, il tribunale, la scienza, l'ospedale, il mercato, etc. – genera, riproduce e moltiplica forme di relazione, e lo fa tanto più pervasivamente quanto più le routine, in cui tali modelli relazionali si cristallizzano, sono assunti come naturali, dati per scontati. Non solo le istituzioni pensano, ci dice l'antropologa Mary Douglas, vale a dire forniscono forme di classificazione e criteri di valutazione, vincoli e possibilità, ma sono tanto più forti (cioè incidono profondamente nei modi di fare degli attori) quanto più sono invisibili. Inoltre, le routine che si stabilizzano nelle istituzioni sono inevitabilmente vischiose, rendendo perciò difficile e faticoso qualsiasi processo di apprendimento e di mutamento. L'obiettivo della ricerca, allora, può essere formulato all'incirca in questi termini: *rendere meno invisibile ed opaco, de-naturalizzare il processo attraverso cui le culture della democrazia costruite, rappresentate e trasmesse nella scuola si strutturano*, assumendo il carattere oggettivo dei comportamenti, dei modelli relazionali, delle regole implicite ed esplicite e degli assetti spaziali.

La scuola, poi, rappresenta un'istituzione nella quale la democrazia è pra-

---

<sup>2</sup> Per quanto concerne la parte di ricerca basata sull'osservazione partecipante, essa si è svolta in sette scuole superiori, localizzate nelle aree di Modena, Carpi, Mirandola e Vignola. I dettagli relativi alla parte di ricerca condotta attraverso lo strumento dei diari sono forniti nel paragrafo successivo.

<sup>3</sup> Per una analisi delle istituzioni congruente con le definizioni e l'approccio qui esposti, vd. O. De Leonardis, 2002, *Le istituzioni*, Carocci, Roma; K. Weick, 1997, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.

ticata (o disattesa) ed appresa (o negata) almeno a tre livelli: esplicitamente, come argomento didattico, oggetto di studio e discussione, di comunicazione e di verifica; implicitamente, nelle routine e nelle regole (scritte e non; concordate o imposte) che, come in ogni 'comunità di pratiche', reinterpretano e manipolano le normative formalizzate; direttamente ed indirettamente, nelle relazioni tra le diverse articolazioni e figure che governano ed amministrano l'istituzione scolastica stessa. Le contraddizioni, i conflitti, i corti circuiti ed i blocchi comunicativi tra questi livelli sono parte dell'esperienza che ciascun cittadino (essendo ancora la scuola una istituzione attraverso cui tutti passano) ha fatto o sta facendo di questa istituzione, e come tali penetrano e complicano il campo di indagine. Un campo assai vasto e complesso di indagine, dunque, che il gruppo di ricerca ha affrontato sottolineando il carattere sperimentale – il gruppo di insegnanti, in primo luogo, si è messo fortemente in gioco, in un percorso impegnativo ed in un ruolo per loro inedito – ed esplorativo – come primo passo indispensabile per più ampi e sistematici approfondimenti – del progetto.

Abbiamo accennato all'approccio con cui si è deciso di procedere alla realizzazione di questa ricerca: non delegare il processo di costruzione delle conoscenze; non circoscrivere la riflessione degli insegnanti su problemi scolastici alla valutazione di conoscenze già definite e codificate da altri. Gli insegnanti hanno scelto di partecipare direttamente alla ricerca e, dunque, di praticare essi stessi l'osservazione, la narrazione, l'ascolto, adottandoli come tecniche per la costruzione di quelle conoscenze indispensabili per la loro riflessione sullo scarto di cui abbiamo parlato.

L'*insegnante-osservatore* è una figura ambiziosa ed assai impegnativa: l'attività di osservazione, infatti, si sovrappone ad altri ruoli che (propriamente e/o impropriamente) già contribuiscono a saturare i tempi lavorativi del corpo docente e ad esaurirne le risorse. Tuttavia, a differenza di altre attività e ruoli, abbiamo ritenuto che questa attività potesse da un lato avere un carattere di maggiore contiguità e coerenza con le attività di insegnamento e di relazione dell'insegnante, dall'altro potesse esplicitare e/o intensificare la valenza riflessiva intrinseca al mestiere stesso dell'insegnante. La costruzione della figura dell'insegnante-osservatore, in effetti, esige un percorso, una attività, si potrebbe dire, di formazione-intervento, che non si esaurisce affatto nei primi incontri di consulenza metodologica con il ricercatore sociale, e che di fatto coincide con il processo stesso della ricerca. Partecipando a tale percorso, gli insegnanti hanno allora accettato di riservare un spazio, nella propria mente e nei propri tempi, allo scopo di costruire narrazioni di episodi e di eventi ritenuti significativi rispetto all'obiettivo definito. Uno spazio che può richiudersi immediatamente dopo l'esercizio di osservazione e narrazione, ma che può anche, al contrario, sedimentarsi e

intensificare la “riflessione in corso d’azione”, la riflessività degli attori tesa a sospendere l’aura di naturalità delle proprie routine, a rendere visibile il carattere socialmente costruito dei propri saperi e delle proprie pratiche, ad interrogare le proprie premesse cognitive<sup>4</sup>.

Il percorso di formazione compiuto dagli insegnanti-osservatori si è articolato in una prima fase di incontri, durante la quale sono state introdotte conoscenze tecniche relative alla ricerca sociale – all’osservazione partecipante, più in particolare –, discussi e definiti i campi d’osservazione, concordata scansione temporale della ricerca; successivamente, si è poi passati alla fase di ricerca in senso stretto, a sua volta composta sia di periodi di osservazione sul campo, sia di incontri di discussione circa gli episodi e le narrazioni frutto del lavoro di osservazione. Per la realizzazione della ricerca abbiamo dunque largamente attinto alle indicazioni ed ai dispositivi offerti dalle tecniche dell’etnografia, delle metodologie dell’ascolto, dei paradigmi narrativi, e così via<sup>5</sup>.

Naturalmente, come si è sottolineato accennando alla natura sperimentale della ricerca, molte sono state le contraddizioni, le diversità di prospettive interpretative, gli elementi di discussione interna al gruppo di ricerca, di cui l’inevitabile diversità anche soltanto stilistica è essa stessa una traccia evidente. Si tratta di un percorso appena intrapreso, in cui vengono formulate domande non banali, cioè delle quali non si conosce già precedentemente la risposta. Molto lavoro si potrebbe ancora fare, ad esempio, sul piano dell’affinamento metodologico, delle tecniche di osservazione, della loro applicazione rigorosa da parte degli insegnanti.

E tuttavia, anticipando quella che può essere considerata una delle conclusioni di questa prima riflessione, potrebbe non essere inutile estendere e moltiplicare, nel mondo della scuola, una pratica di auto-osservazione, di osservazione, da parte degli insegnanti, di se stessi come attori-in-relazione; una pratica che non ripercorra le ambizioni di astrazione e generalizzazione delle imperversanti attività di valutazione “oggettiva”, ma che invece rimanga vi-

---

<sup>4</sup> Per un approccio alla ricerca che superi visioni meccanicistiche e riduzioniste centrate sul *problem solving*, cfr. D. Schön, 1993, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari; G.F. Lanzara, 1993, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.

<sup>5</sup> La letteratura relativa a questi approcci alla ricerca sociale è estremamente vasta; si vedano, tra gli altri: A. Melucci, a cura di, 1998, *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna e G. Gobo, 2001 *Descrivere il mondo*, Carocci, Roma, per quanto concerne le problematiche della ricerca qualitativa, del rapporto tra il ricercatore ed il campo di ricerca, e del metodo etnografico più in particolare; M. Sclavi, 2001, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano, e Idem, 1989, *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano, per gli approcci fondati sull’ascolto e sulla metodologia umoristica dell’osservazione; B. Czarniawska, *Narrare l’organizzazione*, Edizioni di Comunità, Torino, relativamente al paradigma narrativo nello studio delle organizzazioni complesse e delle istituzioni.

cina alla porosità del contesto da cui nasce, alla specificità degli eventi quotidiani cui si riferisce ed al loro carico emotivo. La dimensione narrativa, in generale, non è accessoria rispetto ad altre modalità della conoscenza; al contrario, come scrive Jerome Bruner “*gli esseri umani comprendono il mondo raccontando storie su di esso, usando il modo narrativo per costruire la realtà*”<sup>6</sup>. Nella scuola, nell’analisi e nella valutazione dell’esperienza scolastica, non sempre si tiene conto di tali argomentazioni, con il rischio che proliferino i linguaggi esperti esterni alla realtà scolastica, si intensifichi il senso di distanza dalla partecipazione alla determinazione dei destini di quella stessa istituzione in coloro che ne fanno parte, e così via. “In verità – per riprendere ancora una volta le parole di Marco Rossi Doria – la consapevolezza della complessità delle azioni educative non invitano né ad una ulteriore complicazione programmatoria né allo scetticismo, bensì alla cultura della narrazione”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> J. Bruner, 1996, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, p. 145.

<sup>7</sup> M. Rossi Doria, cit., p. 115.

## 1.2 Dalla viva voce: il diario autobiografico\*

*In generale, ciò di cui si tiene pochissimo conto sono sempre i bisogni reali dei singoli. E quali sono i vostri bisogni reali, studenti di tutta Italia? Sarebbe bene che voi vi esprimeste! Non vi prenderei, personalmente, sul serio in assoluto, non mi fiderei ciecamente delle vostre razionalizzazioni perché so che direste le cose che vi fanno più comodo; e il bene e il piacevole, come dicevano gli antichi, non sempre coincidono. Ma pure sarebbe fondamentale metterle in conto, le vostre opinioni, considerarle con attenzione. E, ripeto, è in ogni caso da voi che si deve partire, siete voi che dovete muovervi, per quanto confusamente possa in un primo tempo avvenire.*

(G. Fofi, *Benchè giovani*, e/o, 1993)

Un secondo strumento di cui si è servito il gruppo di ricerca allo scopo di costruire i materiali per una riflessione sulla democrazia nella scuola è stato, come accennato, quello del *diario*.

Dal momento che il progetto operativo prevedeva un coinvolgimento diretto degli studenti che facessero sentire la loro voce, il più possibile sincera e autentica, abbiamo ritenuto che proporre di tenere un diario soddisfacesse molte delle condizioni richieste.

Innanzitutto, data la frequente dimestichezza che i giovani hanno con questo tipo di scrittura, abbiamo contato sul fatto che sarebbe stato più facile per loro da usare senza imbarazzi né reticenze. Inoltre, attraverso la garanzia dell'anonimato, era possibile raccogliere pensieri e opinioni non mediati, ma diretti e spontanei.

Quella diaristica è un tipo di scrittura autobiografica che affida alla carta episodi di esperienze di vita raccontate non solo in modo cronachistico, ma che contengono riflessioni e osservazioni che permettono l'esplicitazione di una modalità di pensiero autoriflessivo. E' questo il senso della *ricerca autobiografica*, l'utilizzo di un metodo qualitativo che indaga un determinato campo attraverso la testimonianza diretta di chi ne è coinvolto con la propria storia di vita.

Abbiamo distribuito 220 diari in 12 classi di diversi istituti superiori di Modena e provincia. A ogni diario era allegato un foglio con la seguente consegna:

*Annota su questo diario tutto ciò che, secondo il tuo parere, ha a che fare con la democrazia nella scuola, dai rapporti interpersonali con coetanei, in-*

---

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

*segnanti, personale non docente, dirigenti scolastici, alla partecipazione agli organismi collegiali o alle manifestazioni autonome degli studenti.*

*Puoi riferire liberamente episodi singoli o collegati a fatti più ampi, impressioni, opinioni, reazioni anche emotive.*

*NOTE: sul diario va indicato:*

*a) uno pseudonimo per garantire l'anonimato*

*b) l'età*

*c) l'indicazione M o F (maschio o femmina).*

*Grazie per la collaborazione*

Ne sono stati restituiti 135 per un totale di 1091 pagine scritte. Un così alto numero di adesioni ci è parso fin dall'inizio una conferma dell'accettazione della proposta, tenendo anche conto del fatto che spesso i diari sono stati scritti a casa e non a scuola, come era stato inizialmente richiesto.

Così scrive nella sua premessa Euridice, F. a.18: *“Le pagine che scrivo le scrivo così, di getto, senza pensarci troppo, la mia penna scivola con leggerezza sulla carta, incurante degli errori di ortografia, incurante del senso logico delle frasi. Quindi, è inutile cercare di spiegare razionalmente quello che ora scrivo qui xchè non resti nell'aria, perché non venga lasciato nelle mani del tempo che tutto consuma, nelle ali delle parole che volano leggere, lontane dai ricordi”.*

Nei diari, insieme alle osservazioni sul tema della democrazia, si rintracciano la vita degli studenti, le loro esperienze individuali ed anche collettive; c'è poi un pezzo della loro storia di vita che diventa anche la storia della classe. Una delle cose che abbiamo rilevato è come, al di là delle differenze individuali, emerga a volte dalla lettura una realtà di classe sempre diversa perché anche ogni classe ha una sua storia. Un gruppo casuale di giovani si trova a trascorrere insieme alcuni anni della propria esistenza e questo vissuto comune sarà un tassello della vita di ciascuno, ma avrà anche una sua evoluzione: un inizio, uno svolgimento fatto di momenti, avvenimenti, episodi particolari e alla fine una conclusione, al termine dell'esperienza scolastica.

C'è chi questo lo ha notato e così scrive: *“...fino ad un anno e mezzo fa uscivamo quasi sempre tutti insieme, invece adesso è già tanto se alcuni rivolgono la parola ad altri. (...) In verità è sempre stata una classe in un certo modo <SFIGATA>, abbiamo avuto vari episodi che ci hanno toccato molto e che in quarta ginnasio ci hanno particolarmente unito. Due anni fa un mese dopo l'inizio della scuola è morta una nostra compagna. (...) E' strano ripensare a come abbiamo reagito ad un così grande dolore, appena usciti dal*

*funerale, abbiamo iniziato a ridere ed a fare battute non perché non ce ne fregasse niente e nemmeno per superficialità ma per renderci conto che noi eravamo vivi e che la nostra vita andava cmq avanti”* (Fra, F. a.16).

La distribuzione dei diari è stata fatta direttamente dagli insegnanti delle classi che hanno partecipato al progetto di ricerca e che ne hanno chiarito le modalità di utilizzo e garantito l’anonimato. Gli studenti hanno tenuto i diari per circa due settimane, al termine delle quali li hanno restituiti in buste chiuse, sigillate, che ci sono state così consegnate.

Dopo averli tutti numerati progressivamente, li abbiamo analizzati secondo una griglia di lettura che faceva riferimento ai temi specifici della ricerca. Per ogni studente è stata preparata una scheda su cui sono stati rilevati i temi emersi; in seguito, analizzando trasversalmente le schede, abbiamo preparato un rapporto di ricerca per ogni singola classe.

Questo momento è quello che nella metodologia autobiografica viene chiamato “*restituzione*”, cioè l’atto di riportare ai soggetti le idee, le opinioni, le riflessioni da essi espresse. Uno dei presupposti della metodologia autobiografica è infatti che, attraverso la presa di parola e la condivisione di un problema, sia possibile offrire spunti di riflessione che siano anche occasione autoformativa. La ricerca qualitativa punta alla restituzione di ogni singola voce: è dal confronto che nasce la pluralità dei punti di vista, in modo che tutte le “*verità*” possano essere accolte nella loro specificità, in quanto aventi pari dignità.

In questo senso, e sotto questo aspetto, la ricerca diventa una ricerca/azione che si propone obiettivi non solo investigativi, ma insieme autoriflessivi e formativi.

Negli incontri tenuti in ogni classe, abbiamo riconfermato il contratto iniziale che prevedeva: 1) l’anonimato; 2) la garanzia che le scritture non sarebbero state lette da altri; 3) un’analisi non valutativa. Ma la “*restituzione*” ha presentato alcuni *problemi* in relazione alle modalità di svolgimento. Infatti la ricerca, avendo a che fare con testimonianze e sentimenti di persone, ha portato alla luce in modo esplicito problemi specifici, attraverso la narrazione di episodi concreti e il riferimento diretto a studenti e insegnanti.

- A volte si è trattato di non rendere pubblici temi o episodi scottanti che riguardavano singoli insegnanti o studenti. Nell’uno e nell’altro caso si poteva rischiare di andare oltre il nostro compito di ricercatori, di offrire il destro a valutazioni che non ci competevano o di violare il diritto alla privacy. Queste tematiche non sono state però cancellate e si ritrovano nella risistemazione globale di tutto il materiale.
- Il tempo a disposizione per la restituzione si è rivelato sempre carente. Tutte le classi hanno accolto l’incontro positivamente dimostrando un’attenzione



partecipata. In alcune l'atteggiamento è stato di ascolto e di adesione nei confronti di ciò che veniva riferito, in altre si sono accesi dibattiti di ulteriore approfondimento delle tematiche emerse. In alcuni casi si è avuta l'esplicita richiesta di continuare l'esperienza con altri incontri.

La seconda parte della ricerca ha riguardato l'*analisi* di tutto il materiale. Ci siamo servite di una *griglia tematica* impostata sui punti cardine della ricerca per svolgere una lettura trasversale e comparata dei testi.

A conclusione abbiamo steso un *rapporto di ricerca* secondo la suddivisione iniziale dell'argomento. Ciò ha richiesto un resoconto narrativo che desse forma e costituisse il filo conduttore dei singoli capitoli in cui la parte determinante restano le voci narrative dei diari che a volte si intrecciano.

Tenendo presente che la ricerca qualitativa è di difficile schematizzazione, che le testimonianze non trovano sempre una precisa e unica collocazione all'interno della griglia di riferimento perché derivano dal pensiero originale e spesso divergente dei singoli, anche nel nostro caso sono emerse tematiche a volte difficilmente riconducibili allo schema di partenza. Tutto ciò però costituisce proprio una delle ricchezze di questo tipo di ricerca.

### 1.3 ‘Vengo anch’io...?’: gli studenti valutano l’esperienza\*

*Intanto, si può parlare bene di scuola quando ci si trova in presenza di un bisogno profondo di parlarne, e di più tesi o interessi a confronto. Ma se gli insegnanti non sono interessati a cambiare... e i genitori straparlano come tutti gli italiani adulti convinti di saper tutto e senza sapere un accidente, e nella sostanza restano ben contenti di affidare i figli agli insegnanti per evidenti motivi di comodo (comprensibilissimi), allora la parola dovrebbe tornare agli studenti.*

(G. Fofi, *Benchè giovani*, e/o, 1993)

*“19 febbraio – Oggi ci hanno consegnato questi simpatici libricini... erano così carini, stretti in una busta come topolini grigi e parlavano di parole dal suono lontano, come giustizia, diritti e democrazia...il mio spirito mazziniano si è ridestato. E allora ho deciso di compilarli, dolce libricino, insieme alla «mia compagna di vita»” (Fachira, F. a. 19).*

*“Mi è piaciuta fin da subito l’idea di scrivere questo diario, anche perché è da una vita che tengo un diario personale e quindi sono abituata a scrivere i miei pensieri.” (Candy, F. a.17).*

Queste frasi, tratte da due dei diari analizzati, ci testimoniano come la proposta di tenere un diario su cui scrivere tutto ciò che poteva avere a che fare con il concetto di democrazia nella scuola, è stata accolta favorevolmente dalla maggior parte dei ragazzi.

L’aver scelto come mezzo di ricerca proprio lo strumento del diario è stato ben accettato, tanto che molti hanno subito stabilito con il quaderno un rapporto diretto, quasi amicale, secondo i canoni della tipologia diaristica, iniziando le pagine con la classica intestazione “*Caro diario...*”. Solo in un caso si esprime una preoccupazione circa l’anonimato e la segretezza; infatti ci si chiede: “*Siamo sicuri che la prof. non leggerà questi diari?*” (Broccolo, F. a.19).

Riguardo alla richiesta che accompagnava la consegna del diario ci sono state differenti reazioni. Alcuni le hanno esplicitate immediatamente, fin dalle prime righe, altri hanno ritenuto più opportuno rimandare alla fine un commento, a volte attraverso una ricerca di diretto colloquio con il ricercatore.

Quindi le reazioni degli studenti non sono state omogenee: accanto a va-

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

lutazioni del tutto positive (e sono nettamente la maggioranza) troviamo anche alcune valutazioni completamente negative ed altre che evidenziano una qualche perplessità.

Cerchiamo di capire quali motivazioni stanno dietro alle differenti reazioni.

In genere l'esperienza è valutata positivamente perché si pensa che possa fornire due diverse opportunità: una, maggiormente autoreferenziale, è quella di costituire un momento di sfogo personale, di confidenza; l'altra, più rivolta all'esterno, è quella di offrire la possibilità di far sentire la propria voce, cioè di essere ascoltati all'interno di un contesto in cui si sente che l'ascolto autentico e l'interesse per la persona mancano o sono insoddisfacenti.

Rientra nel primo tipo di motivazioni chi scrive: *"...potrò parlare, scrivere e giudicare tutto ciò che fino ad ora erano solo parole scambiate tra noi"* (Bimba, F. a.17) oppure: *"Credo sia stata una buona idea questo diario, finalmente uno <sfogo legalizzato>"* (Elefantina, F. a.17).

Alcuni fanno anche una riflessione sullo strumento e sul suo uso: *"Molto interessante per dire tutto ciò che non va in questa scuola schifosa (...).E' da un po' che ho questo quadernino, ma scrivo solo ora perché non sempre accadono episodi da riportare ed è difficoltoso trovare il tempo, spero di essere utile per questo lavoro"*. (Puma, F. a.17) E ancora: *"Ora che ci penso posso scrivere in questo quadernino anche gli episodi in cui i professori hanno insultato gli alunni. E sono tanti questi episodi"*. (Topina, F. a.18) Quindi un'occasione di sfogo, una novità piacevole ma con dei limiti: *"A chi è venuto in mente l'idea di questo quadernino? È carina come cosa, ma non si può pretendere che si raccontino in poche righe avvenimenti che a volte durano settimane o mesi, non ci riesco!"* (Tina 1, F. a.17).

Il diario è quindi un'occasione per esprimersi, per scrivere in libertà, con il linguaggio proprio degli adolescenti. Per qualcuno il diario è testimone e confidente: *"Carissimo diario, sono contenta di poterti scrivere e confidare le mie esperienze, le mie opinioni [...] mi puoi aiutare almeno tu? [...] Sei diventato l'amico di una persona a cui piace andare a scuola [...]"*. E più avanti: *"Spero di non averti annoiato, scrivo con molta rabbia e mi dilungo, ma vorrei farti entrare un po' nella nostra classe, vorrei metterti gli abiti di uno studente, oppure trasformarti in una mosca per osservare in silenzio quello che accade..."*. Infine: *"Caro diario, devo ammettere che l'idea di distribuire ai ragazzi dei quadernini da compilare liberamente sul tema della democrazia a scuola sia stata una buona trovata, anzi azzeccata. E' importante sapere dai giovani qual è la loro opinione riguardo ad un valore così importante e cardine della società."* (Paperina, F. a.18).

Qualcuno manifesta magari una iniziale perplessità, ma poi si rende conto delle possibilità che la scrittura del diario può offrire: *“Inizialmente, devo proprio dirlo, l’idea di dover scrivere su un diario che parlasse di democrazia nella scuola non mi allettava per niente (...) Ho pensato all’ennesima perdita di tempo, ma in realtà ho capito che questo sarebbe stato un buon progetto. (...) questo diario è la testimonianza del fatto che qualcuno ancora si preoccupi di noi, della nostra scuola, del nostro futuro di studenti cercando di migliorare l’attuale sistema scolastico.”* (Lady Stardust, F. a.17)

A volte i giudizi positivi sono motivati: *“...è la prima volta che parlo in un diario su questioni di democrazia e non di stupidate...allo stesso tempo sono tranquilla in quanto non verrà valutato ed essendo un diario posso esprimere liberamente le mie idee in questioni che mi riguardano in prima persona”.* (Milk, F. a.16); oppure: *“OGGI CI CONSEGNANO I DIARI: forse servirà a riflettere maggiormente sui problemi relativi alla nostra classe, la democrazia è forse il maggiore di questi e, forse sono abbastanza ottimista, a migliorare la nostra unità.”* (Fra, F. a. 16).

Altre volte il giudizio, sempre positivo per la soddisfazione di essere chiamati in causa e perché offre l’opportunità di potersi esprimere liberamente, è più sintetico: *“L’argomento del progetto mi intriga”* (Scorpioncina, F. a.17); *“Mi sembra una buona causa ”* (Sidney, F. a.18); *“Buona cosa, finalmente interpellano gli interessati”.* ” (Lunaceleste 84, F. a.17).

Ci sono alcuni diari (una netta minoranza) in cui si esprime un giudizio negativo sull’esperienza proposta, come chi definisce l’iniziativa *“un’inutile perdita di tempo, un enorme spreco di denaro”* (Paninodicarne, M. a.18) e chi pensa che non serva e si chiede *“Perché fare un quaderno sulla democrazia a scuola, se la democrazia a scuola non c’è mai stata?”* (Mucca pazza, F. a.17)

A volte la contestazione è molto forte, come in alcuni diari in cui si esprime una totale disillusione e una crisi generale profonda.

*“Che senso ha parlare di democrazia nella scuola?? Tanto la vita fa schifo, e nel suo degradare di giorno in giorno credo ci siano delle priorità di cui trattare e la democrazia nella scuola italiana non mi sembra certamente una di queste, tanto sono i professori e i docenti ad avere il coltello dalla parte del manico (.....) non c’era certo bisogno di un diario intero per dire queste due cazzate”* (GP – BATH 2000 – F. a.16)

Chi rifiuta apertamente l’iniziativa in relazione al tema della democrazia scrive che *“...a scuola **non** esiste Democrazia”,* che *“...nessuno ha preso sul serio questa opportunità - gentilmente - concessa”* e che *“...siete soltanto patetici!! Come se mai servisse a qualche cosa scrivere su questo quadernino! Hei, amico ‘Associazione Del Monte’, quanti soldi hai buttato per questo quadernino-contentino? A noi non servono le Utopie, se proprio hai*

*dei soldi da buttare, nella mia scuola ci sarebbe qualche laboratorio da sistemare e un po' di materiale da reintegrare". (Il Tristo Mietitore, M. a.17)*

Accanto a chi ha un atteggiamento provocatorio e dice che si servirà delle pagine bianche per fare aereoplanini, un altro afferma all'inizio: *"Quando mi hanno consegnato questo quaderno sono rimasto sbigottito, perché non credevo che qualcuno potesse mai spendere denaro per chiedere agli studenti esempi di democrazia nella scuola"*, poi continua: *"Grazie per aver speso inutilmente il denaro dei contribuenti. Piuttosto spendeteli per il vostro PIACERE! Almeno così qualcuno ci guadagna qualcosa perché noi non ne abbiamo cavato un ragno dal buco"* aggiungendo infine una richiesta esplicita di aiuto: *"Dateci una mano piuttosto che inviarci questi inutili quanto offensivi quadernini". (Jackass, M. a. 17).*

Comunque anche gli studenti che esprimono le posizioni più negative, alla fine motivano le loro critiche soprattutto legandole al problema della mancanza della democrazia nella scuola e alla difficoltà di modificare la situazione, più che riferendosi all'esperienza del diario in quanto tale.

---

## 1.4 Post-scriptum: riflessioni degli studenti a conclusione della scrittura\*

Alla reazione iniziale alcuni sentono di dover aggiungere delle considerazioni finali al termine dell'esperienza, prima di riconsegnare il diario. In genere sono positive e testimoniano il bisogno di stabilire un rapporto con chi leggerà lo scritto, quasi un **bisogno** di non interrompere in modo brusco il legame creato attraverso le parole o di precisare meglio il proprio pensiero.

*“ Non posso stare qui un minuto di + ... ogni minuto che perdo adesso è un minuto che scocca dopo la mezzanotte. Domani devo riconsegnarti. Peccato. E' stato bello scrivere. Un pochino mi mancherai anche.”* (Britney, F. a.16)

*“Lunedì 18/3. Ultima giornata del mio diario.(.....) penso che le cose raccontate fino ad ora in questo diario siano sufficienti a dare un contributo alla ricerca e aiutare a difendere il principio di democrazia all'interno di una struttura sociale così complessa come lo è la scuola. Grazie di aver letto le mie scritture. Mi scuso se il mio italiano è un po' precario, ma ho scritto le mie idee e le mie considerazioni senza alcun bozzetto preparatorio per garantire una spontaneità che sarebbe stata probabilmente repressa da schemi e da brutte copie. Grazie di nuovo”* (Deba <clandestino>, M. a. 16)

*“Ora sta a voi tirare le conclusioni, io non ho scritto molto, mi dispiace, ma purtroppo il tempo che ho avuto a mia disposizione è stato poco...OK DAI, vorrà dire che a esaminare il mio DIARIO ci metterete meno tempo di altri. Spero di esservi stata utile... a me è piaciuto e forse mi sarebbe piaciuto ancora di + tenere questo diario per qualche altra settimana. Magari addirittura x tutto l'anno scolastico. Ciao e...continue **così**”* (Cleo\*, F. a.16).

In alcuni si sente la preoccupazione che questa esperienza resti senza frutto, che si esaurisca in una bolla di sapone, ma ci si aspetta che serva a cambiare qualcosa, come in chi scrive: *“Scrivere ciò è stato molto liberatorio...l'ho fatto perché qualcuno, più in alto di me, faccia qualcosa e non lasci che questi atteggiamenti rovinino la psiche degli studenti”* (Elefantina, F. a.17)

*Spero di aver offerto a chi ha letto queste poche e (spero di no) confusinarie pagine qualche spunto interessante[...] L'iniziativa mi è sembrata molto buona e mi auguro che anche in futuro possiate riprendere una idea così utile...”* (Paperina, F. a. 18). Qualcuno riflette sullo strumento utilizzato ed esprime qualche rimpianto per non averlo utilizzato fino in fondo: *“ Avrei*

---

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

*voluto scriverti di più, ma purtroppo la scuola porta via quasi tutta la mia giornata e non ho avuto un attimo di tregua. Sarebbe stato bello avere un po' più di tempo o comunque questa attività sarebbe dovuta essere in un periodo dove a scuola non interrogano, così uno almeno trovava il tempo per dire qualcosina.” (Candy, F. a. 17).*

C'è infine chi conclude con una vera e propria lettera rivolta a chi leggerà il diario in cui si avverte la preoccupazione di essere frainteso, di essere considerato solo un numero della ricerca. C'è in queste parole un richiamo all'individualità, al rispetto della persona e della propria testimonianza; in un qualche modo troviamo ribadito quello che è uno degli assunti di fondo del metodo autobiografico usato attraverso i diari, cioè l'attenzione alla persona e alla sua storia individuale che ha bisogno di essere affermata, come hanno bisogno di essere sentite nella loro individualità le voci degli studenti all'interno dell'universo scuola.

*“Carissimo/a professore/essa che leggerà questo diario metta nel manuale che risulterà come lavoro finale di questa ricerca una cosa: noi giovani non siamo solo un mucchio di bimbi troppo cresciuti in preda a crisi ormonali senza valori o morale che si vestono alla moda come troppo spesso credono prof. o adulti. Non si offenda! Lei sarà sicuramente una persona eccezionale dato che fa questa ricerca. Auguri x il lavoro.” (Brian Jones, M.16 a.)*

Anche Dark lady, F. a.17, concludendo, si rivolge a chi legge: *“Per lei che sta leggendo, caro/a dottore, professore, psicologo (...), questo non è che uno dei tanti diari che sfoglia, che legge con noncuranza e che ripone. Non so a che serviranno le mie impressioni, ma x me questo è molto + di un semplice diario. Questa è la mia vita. Quindi maneggi con cura questi diari, questi fiumi di parole tra pagine “ingrigite” sono in realtà parti di tante vite... e spero che la mia, nonostante non sia una vita proprio felice e come la vorrei, possa aiutarvi in qualche modo a capire qualcosa di noi adolescenti, che viviamo in un mondo tutto nostro dal quale spesso e volentieri escludiamo gli adulti. Ecco, io spero di essere riuscita a farvi entrare x pochissimi istanti in quel mondo attraverso i miei occhi. X questo sono stata molto diretta, esplicita e ho spesso usato un linguaggio “colorito”: perché in realtà noi siamo così. Sarei stata falsa se avessi scritto tante frasi ordinate, filosofiche, profonde... No! Noi non siamo così nel nostro mondo e finché sarò in questo mondo “diverso” l'unico in cui si può essere veramente se stessi, voglio essere me stessa a tutti gli effetti.”*





P A R T E I I

# **La democrazia scolastica**



---

## Introduzione

*“...Ma bisogna attivare un vero cambiamento, perché stiamo perdendo i nostri giovani, anche quelli che vengono quotidianamente a scuola e, insieme a loro, stiamo perdendo anche noi stessi nella ripetizione di gesti ormai senza senso.*

*La nostra società ha oggi più che mai bisogno di scuola. Ha bisogno di un luogo salvo in cui tutti possano trovare il tempo e le risorse per riflettere sulla vita, sul mondo e su di sé, un luogo in cui elaborare il pensiero, in cui ricostruire lo spessore storico degli avvenimenti, in cui immaginare un possibile futuro, in cui praticare attivamente la democrazia.*

*Ed è più che mai necessario farlo tra generazioni, essere capaci di passare il testimone, assumere la responsabilità del mondo.*

*La scuola deve cambiare, L'ancora del mediterraneo, Napoli, 2002)*

*Non vi è dubbio che la scuola sia una istituzione democratica: lo è nelle sue disposizioni e, soprattutto nella sua vita quotidiana. Non esclude nessuno – in partenza –, è aperta a tutti e, proprio per l'incontro e la compresenza di 'diversità' sociali, etniche e culturali, costituisce una valida rappresentanza della ricchezza umana e delle contraddizioni che contraddistinguono la comunità locale. Ce ne sia o meno la consapevolezza, la scuola è il primo luogo in cui lo studente incontra coetanei, inizia un percorso per la costruzione - attraverso lo scambio, il confronto e, talora, il conflitto- della sua identità, si differenzia dagli altri, incontra un sistema di regole che governano le sue relazioni con l'istituzione-scuola, con i coetanei e gli adulti.*

*Tale 'comunità delle diversità', ha suggerito alla scuola delle strade per rinnovarsi, per grandi cambiamenti, in realtà demandati, prioritariamente, all'intelligente passione degli insegnanti piuttosto che ad una trasformazione di carattere organizzativo e didattico, sufficientemente celere. In ogni caso, la democrazia scolastica ha dato buona prova di sé, costituendo un riferimento alto, ma non imitato, dalla democrazia sociale.*

*Il nostro paese ha stentato, negli ultimi anni, a rendere dinamiche le forme della convivenza e la democrazia stessa, a trovare nuovi modi di partecipazione, di ascolto, di tutela; e la democrazia pare essere diventata una condizione definitiva, quasi una premessa indiscutibile, una conquista immobile: un cuscino su cui dormire beati, piuttosto che 'ali' sulle quali volare alla conquista di nuove forme, nuove pratiche, nuove relazioni, nuove conoscenze.*

---

\* a cura di Mario Benozzo.

*In una situazione di crisi del patto sociale, la scuola ha continuato, spesso con le sole sue forze, ad essere istituzione democratica: ha accolto tutti, senza discriminazione alcuna, anzi, facendo il massimo sforzo culturale, economico ed organizzativo a vantaggio degli emarginati sociali, delle persone in difficoltà cognitiva, degli svantaggiati. Si è adattata a loro per non cancellarli, per non abrogarli; ed ha fondato una pedagogia, delle didattiche, un'etica profondamente giusta ed egualitaria: di quell'egualitarismo concreto, non ideologico che discrimina nettamente tra chi più ha e chi meno ha, impegnandosi a dare di più a chi ha meno, senza cancellare nessuna individualità, tentando di non dilatare ulteriormente le distanze culturali; di non fare delle 'diversità' e delle differenze un paradigma di classificazione, di valutazione.*

*Ha fatto dei grandi passi, la scuola, almeno in alcuni aspetti essenziali. Da 'luogo' in cui si imparava a riconoscere, accettare e rispettare le distanze sociali come dati stabili, aproblematici, è diventata, o è in procinto di esserlo, uno spazio che allena a considerare e vivere come risorse positive l'imbarazzo delle differenze, i punti di vista diversi; che insegna a trasformare in ricchezza per tutti, gli imprevisti e i fraintendimenti che, necessariamente, nascono dall'incontro tra i più disparati retroterra culturali e linguistici.*

*Insegna a vivere le pratiche dell'accoglienza, dell'ospitalità – ognuno è ospite per l'altro, l'ospitalità è atto di reciprocità -, della curiosità per i tanti mondi e le tante storie che sono le persone che ci vivono accanto. Forse la scuola è rimasto l'unico luogo della ricomposizione del sistema delle regole, dove si tenta di costruire un nuovo profilo culturale del paese fondato non su nuove disuguaglianze sociali, ma sulla capacità di coniugare il possesso delle conoscenze e la loro spendibilità, il loro uso sociale. Nella scuola vive, non attraverso le parole ma nelle pratiche, la pedagogia dei valori: l'educazione alla legalità, alla cooperazione, al rispetto delle regole condivise, alla progettazione, alla responsabilità.*

*Tutto questo vale per la scuola tutta, oppure è visibile soprattutto o prevalentemente nella scuola primaria? L'impressione è che nella scuola 'superiore', la logica 'prestazionale' sia più forte di quella sociale, educativa, pedagogica che contraddistingue la scuola primaria; che le priorità tecniche e specialistiche abbiano ritardato quel processo di forte democratizzazione che ha attraversato la scuola primaria; che l'attenzione agli studenti, in quanto persone, non sia particolarmente 'coltivato', dando origine a rapporti debolmente dialettici, scarsamente comunicativi e, alla fin fine, pedagogicamente poco o non abbastanza democratici.*

*La scuola 'superiore' continua ad essere governata in modo non 'colle-*

giale': non si capisce bene da dove nascano le decisioni, quale percorso prendano, che livelli di coinvolgimento ci siano, quale ruolo esercitino – al di là delle definizioni e delle circolari – i docenti e, soprattutto, gli studenti. Quali presenze e quali attenzioni siano garantiti per convincere i giovani di 'abitare' ed agire in un ambito di democrazia e, dunque, di apprendere la democrazia vivendola.

Ci sono 'organi' formalmente deputati a decidere: il collegio dei docenti, i collaboratori del dirigente scolastico, il consiglio di classe, il consiglio di Istituto, il Dirigente. Ma essi sfornano decisioni, circolari – in una scuola superiore modenese il Dirigente ha prodotto, nel solo anno scolastico 2001/2002, ben 96 circolari a tutto febbraio 2002; e mancano ancora oltre tre mesi alla conclusione dell'anno! -, progetti la cui incidenza sul clima della scuola, sulla qualità delle relazioni, sui livelli di partecipazione, insomma sullo stato di salute della 'democrazia scolastica', pare essere scarso. Decisamente incidono di più gli accordi che vengono presi nei 'corridoi', negli incontri informali ed occasionali, nei rapporti interumani che il singolo insegnante intrattiene nel contesto classe.

Sembrano non esistere momenti di contatto, discussione e confronto tra le diverse componenti della scuola: insegnanti, genitori, studenti. Di solito si incontrano, se lo fanno, per loro conto. E, soprattutto gli studenti, non sembrano avere il posto che compete loro nella 'democrazia scolastica': certo, ci sono ruoli e funzioni diversi, decisioni che devono essere prese dagli organi e dai soggetti a ciò deputati. La democrazia è, anche, responsabilità decisionale, non assemblearismo diffuso. Ma è altrettanto vero che in democrazia le decisioni dovrebbero essere condivise dalla maggior parte dei 'cittadini', dovrebbero saperne interpretare le aspettative, le opinioni, le valutazioni. E che un saggio governo 'democratico' consulta il più possibile i cittadini prima di ogni decisione, favorisce il formarsi delle idee, l'associarsi, la convinzione e la pratica dei diritti, la razionalità sociale dei doveri.

La storia dello "Statuto dei diritti delle studentesse e degli studenti" è abbastanza paradigmatica circa lo stato della democrazia nella scuola, in particolare sul livello di considerazione civile che il personale educativo adulto ha nei confronti delle giovani generazioni. Questa 'carta' (approvata con DPR n. 249 del 24 giugno 1998) può essere lo strumento fondamentale per la partecipazione degli studenti considerati "cittadini" di una scuola presentata come "comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni".

Ma a che punto di applicazione sta questo statuto? Le 'regole' che dovevano permettere agli studenti di esercitare una partecipazione attiva alla vita

della scuola, cosa hanno prodotto? E quale accoglienza ha avuto lo ‘Statuto’ da parte della dirigenza scolastica e dei docenti?

Una rilevazione del movimento “Cittadinanzattiva” sull’applicazione dello Statuto nelle scuole secondarie del nostro paese ha dato risultati significativi sui quali condurre una profonda riflessione.

Il movimento “Cittadinanzattiva” ha inviato un questionario di rilevazione in 87 scuole (41 licei; 29 istituti tecnici; 17 istituti professionali) di 40 comuni e 11 regioni. Anzitutto il dato relativo alla distribuzione dello statuto alle studentesse e agli studenti. In base al decreto che lo rende efficace dal punto di vista normativo, lo statuto deve essere consegnato agli studenti al momento dell’iscrizione. Ma nel 60% dei casi presi in considerazione, non c’è qualcuno, insegnante o responsabile amministrativo, che presenti lo statuto agli studenti e ne illustri i contenuti. Solo in due scuole su cinque si parla di Statuto e, per lo più, nel contesto classe. In pochissimi casi viene presentato e discusso nelle assemblee di istituto. Commentano i responsabili della indagine: “Stupisce che l’istituzione scolastica aggiri una norma così evidente, creando una frattura tra il suo argomentare teorico a favore della trasmissione dei grandi ideali (la conoscenza, la giustizia, la pace, la democrazia) e il suo agire pratico, finalizzato ad occultare la conoscenza di norme, che – pur nella loro limitatezza – cercano di incarnare quegli stessi grandi ideali”.

Ancora: nella maggior parte degli istituti gli studenti sembrano essere chiamati fuori da ogni riflessione più propriamente didattica e le loro valutazioni sui libri di testo non sono, o quasi, prese in considerazione anche se ciò è esplicitamente previsto dallo ‘Statuto’ (art.2, 4). Certamente si potrebbe accusare di demagogia uno Statuto che prevede una forma di partecipazione degli studenti alla ‘definizione’ della didattica, scelta esclusiva e responsabilità, secondo alcuni pedagogisti, degli insegnanti. Obiezione certamente sensata che però va contro allo Statuto.

Comunque, in 63 scuole su cento, gli studenti non vengono di norma consultati per la scelta dei libri di testo e di altri sussidi; nel 57% dei casi gli studenti non sono per nulla coinvolti nella fase di programmazione e definizione degli obiettivi didattici.

Più paradossale è il fatto che gli studenti non siano chiamati in causa per la valutazione del servizio di cui usufruiscono (66%).

In questa ricerca ci sono dei dati eloquenti, più di un qualsiasi discorso, sull’atteggiamento della scuola circa la partecipazione degli studenti: solo il 38% degli istituti presi in considerazione rende disponibile il dato sulle risorse stanziare per le attività degli studenti. Tra questi:

- il 53% destina alle attività studentesche budget inferiori ai 15 milioni di lire;
- il 18% stanziava dai 15 ai 40 milioni;
- il 9% dai 25 ai 40 milioni;
- il 20% mette a disposizione cifre che vanno dai 40 milioni in su.

*Quelli riportati non sono dati modenesi: tuttavia ci sembra materiale utile per un raffronto ed una riflessione circa lo stato di salute 'formale' della democrazia nelle scuole modenesi.*

---

## 2.1 La Democrazia formale scolastica: tra centro e periferia\*

*Io ai miei studenti non ho dato altro obbligo per le vacanze che quello di divertirsi. Ma divertirsi davvero, perché alla ripresa ci sarà da sgobbare. E questo è davvero un problema. Ci si può anche intendere su cosa è importante studiare, possiamo anche entusiasmarci insieme per la lettura di un sonetto di Petrarca, ma nel modo di divertirci, ecco, in questo le nostre diversità si fanno enormi.*

*Non so neanche bene come spiegarlo: per quanto mi riguarda credo sia fondamentale, nella formazione di un adolescente, che il divertimento diventi stimolo alla curiosità, ricerca di qualcosa sempre nuovo. Molti di loro si adagiano su quell'arbitraria equivalenza di divertimento e relax, dove per relax si deve intendere ripetizione pedissequa solo di quel che è noto, nevrotica quiete, spegnimento di tutto ciò che può stimolare e dunque inquietare. (S. Onofri, *Registro di classe*, Einaudi, 2000)*

... dopo le prime punizioni dovute non al cattivo carattere ma all'inesperienza, abituai il corpo all'immobilità nel banco, la bocca al silenzio, il cervello a pensare solo ciò che la scuola diceva di pensare. Da questo i maestri dedussero che avevo una particolare attitudine per lo studio...

Questo lo so bene e allora mi limito ad applicare la seguente norma: cercare di non fare ai miei allievi quello che da studente non avrei voluto che gli insegnanti facessero a me

(D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, 1995)

### La luna vista dalla terra

#### *Le regole scritte*

Come ogni istituzione, la scuola è 'governata' da una serie di regole, di dettati formali per lo più non concordati né discussi. Alcune di queste regole – forse la maggior parte – sono scritte; altre derivano dalla consuetudine, da una loro riproposizione non ostacolata da nessun "perché?". Ovviamente non sono scritte. E non favoriscono certo gli studenti!

Le regole generali, valide per tutte le scuole, le scrive il Ministero: esse vengono 'interpretate e flessibilizzate dalle singole scuole sulla base delle loro caratteristiche peculiari legate al territorio, alla popolazione scolastica, alla collocazione dell'istituto stesso nel contesto economico-produttivo. Con

---

\* a cura di Cristina Nocetti.



il decreto per l'autonomia scolastica, le scuole hanno ampio margine di discrezionalità organizzativo-didattica. Il più delle volte la usano per sfornare altri regolamenti interni, documenti di indirizzo, documenti che regolano e promuovono la partecipazione degli studenti.

Nella produzione cartacea la scuola italiana testimonia una indubbia vocazione democratica, visibile soprattutto nel tentativo di fornire le 'pari opportunità' a tutti gli studenti. Negli ultimi anni, dalle proposte della commissione Brocca per la scuola secondaria di secondo grado, al Progetto Europa per gli istituti professionali, si è assistito ad una azione rinnovatrice del Ministero che ha portato a una revisione dei programmi e degli ordinamenti, e ad una significativa innovazione metodologica e didattica che, unitamente all'innalzamento dell'obbligo scolastico, era finalizzata a garantire *"pari opportunità formative a tutti, in un contesto di grande flessibilità e di sostanziale considerazione della diversità"*. Il ministero, poi ha 'deciso', da un lato *"la disponibilità al cambiamento (degli insegnanti) e la loro assunzione esplicita, individuale e collegiale, di modalità di progettazione degli itinerari didattici, di programmazione del lavoro scolastico e di verifica dei risultati.."*, dall'altro la rivalutazione del *"ruolo dello studente come soggetto attivo del processo di apprendimento"*: in questo modo, sempre il ministero (?), ha messo in atto un importante contratto formativo tra gli studenti e la scuola (*quali studenti? quale scuola?*). Alla scuola viene assegnato il compito di assicurare tutto ciò che un giovane è tenuto a sapere dalla scuola; agli studenti è richiesto l'impegno per raggiungere i traguardi prefissati; agli insegnanti di farsi garanti di questo contratto che assegna alla formazione superiore la finalità a maturare una buona disposizione psicologica e intellettuale all'apprendimento, quell'*"imparare ad imparare reso più che mai essenziale dal progresso del sapere e dalla rapidità delle trasformazioni tecnologiche..."*.

Tutto questo sembrerebbe garantire la democrazia scolastica, anzi: a stabilire per decreto la democraticità dell'istituzione scolastica. Purtroppo non è così facile, e studenti ed insegnanti nei spesso 'faticano' ad attribuire patenti di democrazia, alla vita quotidiana della scuola ed ai comportamenti di 'alcuni' attori.

Quali sono i motivi principali?

Anzitutto il sistema-scuola, nonostante un'autonomia accordata ma non agita, presa tra le mani come un ferro rovente, non ha perduto il carattere di macchina pilotata e controllata dal centro; in questa 'titubante' autonomia, la quotidianità della scuola continua ad essere assediata da una produzione irrefrenabile di circolari ministeriali che impongono direttive, adempimenti, progetti, iniziative, innovazioni che, se non fossero filtrate dai dirigenti scolastici – alcuni dei quali piuttosto che filtrare producono in proprio un'altra montagna cartacea di disposizioni e suggerimenti per il "miglior funzionamento

della scuola –, non aiutano i percorsi di concretizzazione delle idee, aspirazioni e proposte che possono nascere dal rapporto diretto insegnanti/studenti. Così la relazione educativa è totalmente lasciata alle iniziative del singolo insegnante, alla sua buona volontà e sensibilità, sostenuta o tollerata dalle poche iniziative promosse dal consiglio di classe o di istituto.

Sulla scuola secondaria di secondo grado si è poi abbattuta la “rivoluzione democratica” dei ‘piani Brocca’, una strana democrazia piovuta ed imposta dall’alto pur facendo proprie “*le suggestioni offerte dalle numerose iniziative sperimentali promosse su larga scala dalle singole istituzioni scolastiche*” come garantiva l’allora ministro Riccardo Misasi. Le singole scuole opponevano la sostanzialità del ‘fare scuola’ quotidiano, alla formalità astratta delle proposte ministeriali. Questa opposizione era leggibile in una diversa considerazione delle finalità della formazione dei docenti: da una parte l’aggiornamento del ministero erogato attraverso gli IRRE (allora IRRSAE) senza alcuna ricerca preventiva di quali conoscenze gli insegnanti sentissero l’esigenza, quali interessi manifestassero, di quali competenze si sentissero sguarniti. E allora, via con “*i nuclei fondanti delle discipline*”, i moderni corsi di *role play (tecniche di simulazione)*, le *abilità di studio*, gli immancabili corsi sulla valutazione (*cosa valutare? chi valuta? chi valuta i valutatori? cosa non è valutabile di un soggetto?*) e sulla ricerca di *livelli standard* illusoriamente ricercati nella complessità umana e culturale di una classe.

A tali proposte ministeriali alcuni collegi dei docenti hanno opposto forme di *autoaggiornamento* che fossero in grado di dare una qualche risposta al loro bisogno di *competenze in materia di procedure didattiche e di tecnologie informatiche* individuando un ventaglio di possibilità che le specificità locali facevano attuare. Si tentava di uscire dalla chimera di uno standard prefissato per tutti per trovare risposte in termini di flessibilità, specificità del contesto socio-culturale di appartenenza, soggettività. Si voleva uscire dalla logica centralistica di una democrazia che poco si fida dei suoi ‘cittadini’. E che propone modelli di formazione che ricalcano il tradizionale rapporto insegnante/scolari, con i docenti ridotti troppo spesso ad ascoltatori pazienti, troppo pazienti.

Si dice che la democrazia sostanziale della scuola sia visibile nei Piani dell’Offerta Formativa (P.O.F.), che alcuni ritengono assai ‘dichiarativi’, modelli di ‘carta’ di un ‘fare’ scuola che talora dilata, in senso creativo, le stesse iniziative codificate nei P.O.F. Questi, comunque, definiscono e declinano le didattiche degli indirizzi, stabiliscono le finalità dei processi formativi, gli obiettivi di conoscenza, i criteri di valutazione, le relazioni col territorio umano, culturale ed economico. Testimoniano anche, in alcuni casi, il concorso di insegnanti e studenti impegnati a sperimentare forme ‘libere’ di

convivenza e di conoscenza che consolidano la relazione educativa, aumentano le possibilità di apprendere e le modalità di farlo, modificano il rapporto con il tempo, gli spazi, i saperi, le regole di comportamento della scuola. In queste ‘felici’ esperienze la scuola aggiunge qualcosa alla propria identità, arricchisce di senso il suo stile educativo, affina la curiosità psico sociale e la cultura degli insegnanti, scopre la propria funzione civile e intravede margini di trasformazione che possono caratterizzarne il futuro.

Se si fa una ricognizione, attraverso la rete civica, delle offerte culturali che la scuola modenese offre ai suoi ‘cittadini’, si prende atto dello sforzo di elaborazione progettuale soprattutto finalizzata al recupero e sostegno degli studenti: il ricorso dichiarato a ‘didattiche differenziate’, al lavoro di gruppo, all’utilizzo ‘colto’ delle tecnologie informatiche, testimoniano un grande slancio professionale e culturale della scuola modenese.

Sembra, però, che questo ‘ardore’ progettuale e didattico non si trasferisca al modo di relazionarsi della scuola con gli studenti: se la scuola presentata pare essere l’emblema della democrazia, attenta ai bisogni degli allievi ed aperta ad una educazione sociale e non chiusa soltanto nel tentativo di trasferire delle competenze tecniche agli studenti, non altrettanto pensano gli studenti che della scuola hanno ben altra visione. In effetti la percezione della democrazia scolastica degli studenti, passa per altri canali, molto più concreti, maledettamente concreti; tant’è che le intenzioni pedagogiche e le ‘didattiche’ escogitate dagli insegnanti non sono per niente significative o quasi, se non migliorano la loro condizione di vita all’interno della scuola stessa, se non garantiscono la piena agibilità delle loro emozioni, delle loro curiosità, del loro vissuto che, giorno dopo giorno, è percepito come ‘altro’ rispetto ai saperi.

Le ‘attrezzature’ didattiche degli insegnanti, il loro ricercare nuovi approcci e nuovi stimoli finalizzati al successo della dialettica insegnamento/apprendimento, sembrano ai giovani una richiesta di raddoppiare i loro sforzi di studio, il loro impegno ‘personalizzante’. Gli studenti tendono a misurare la democrazia attraverso la correttezza dei rapporti umani con gli insegnanti dei quali *vogliono* l’attenzione. “..E’ chiaro che – come dice Galimberti – i professori non possono farsi carico completo dell’esistenza dei giovani. *Caspita! Potrebbero, almeno, dedicare un quarto del loro tempo, per dialogare un po’.* Nel mio caso, mi piacerebbe che la prof. si interessasse a me...” scrive una studentessa. Molto spesso la disponibilità e l’attenzione degli insegnanti, il loro farsi carico delle ‘vite’ con le quali comunicano per un tratto significativo di tempo, ha più valore, per gli studenti, che il P.O.F. o la preparazione professionale, o la capacità ‘trasmissiva’ del docente. Nel confondere (ma è poi una reale confusione o è un loro modo di comunicare una loro necessità, un loro bisogno di ‘sostegno’, di scambio...?) *democrazia e giustizia*, spostano il problema della democrazia dal piano teorico formale a

quello sostanziale, e pongono l'accento sull'aspetto più complesso della relazione educativa: sono alla ricerca faticosa di una identità, non definitiva ma bisognosa di una qualche conferma o disconferma. Pretenderebbero, perché ne hanno la necessità, non di sottrarsi alla prova, anzi: che la prova non fosse valutata secondo una rigida ed oggettiva (o supposta tale) griglia prestazionale. “Nel valutare ciò che ho fatto, valuta anche ciò che sono, valuta la persona che sta dietro alla prova”. Questa, forse, è la richiesta mai esplicitata – neppure in loro è chiara – da parte degli studenti. Nel momento stesso della sua formulazione consapevole, si aprirebbe un terreno di ricerca sull'insegnamento di straordinaria complessità e di altrettanto straordinario fascino culturale e relazionale.

## *Le regole non scritte*

*“Quando uso una parola – Humpty Dumpty disse, con un tono abbastanza sprezzante, - essa significa proprio quello che io scelgo di dire, né più né meno”.*

*“Il problema è, - disse Alice – se puoi dare alle parole significati tanto differenti”.*

*“Il problema è, - disse Humpty Dumpty – chi è il padrone. E’ tutto qui”.*

(L. Carrol, *Alice nel paese delle meraviglie*, Mondadori, Milano)

*Ciò che appartiene alle aule non ha punti interrogativi veri. Alla scuola non si rivolgono domande. Appena apri bocca, mette voti*

*(...)*

*Tutta la mia vita di studente è stata, se ridotta all’osso, uno star buono, schivare all’occorrenza, arrendersi subito in caso di necessità. Parlare, naturalmente parlavo solo se interrogato.*

(D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano, 1995)

Le regole non scritte appartengono alla sostanzialità del ‘fare scuola’, senza avere una loro riconoscibilità formale. Non sta scritto da nessuna parte che l’insegnante che non finisce la routine delle interrogazioni può convocare lo studente fuori dall’orario scolastico: ma una buona parte degli insegnanti lo fa come consuetudine giusta; e gli studenti non vi si sottraggono perché sanno che non glie ne deriverebbe nulla di buono. Gran parte di queste regole si collocano sul piano, non dichiarato ma fondamentale, delle relazioni interpersonali, dei rapporti umani e civili.

Nei loro aspetti positivi riguardano la tolleranza non complice, la comprensione, l’affettività. Sono messe in atto a livello individuale, ogni volta che l’insegnante sceglie di ‘ascoltare’ le ragioni dello studente oppure quando, anziché umiliarlo con una valutazione particolarmente negativa, gli offre una possibilità di riscatto; ogni volta che rinuncia a distruggere – o a tentare di farlo! – negli studenti valori e comportamenti non omologati che, a modo loro, esprimono la esigenza di giustizia e di onestà; ogni volta che l’insegnante non si innalza al ruolo di giudice imparziale e sceglie invece di mescolarsi con le difficoltà, le incertezze, l’impotenza dell’essere giovani e di non riuscire ad intravedere, da soli, una strada di uscita percorribile; ogni volta che l’insegnante si ricorda di essere anche un adulto consapevole del ruolo educativo e per ‘giocarlo’ fino in fondo si prende la responsabilità di trasgredire, se necessario, le regole dell’istituzione.

Tali regole implicite concorrono decisamente ad identificare lo stile educativo della scuola: sono leggibili nella gestione non ciecamente fiscale dei ritardi; in registri di classe esenti dall’inflazione di note disciplinari che ven-

gono date, acquistando maggior significatività, raramente e per motivi ‘seri’; in consigli di classe dove prevale il dialogo e l’ascolto sulla imposizione; nell’accesso degli studenti alla presidenza senza eccessive formalità; nella disponibilità degli insegnanti di costituirsi a punto di riferimento competente ed ‘interessato’ per gli studenti organizzando ‘punti di ascolto’ o, per altre necessità, corsi di recupero.

Negli aspetti negativi, le regole non scritte caratterizzano la parte meno nobile del ‘fare scuola’ e connotano tutte le trasgressioni connesse all’esercizio corretto del ruolo sia degli insegnanti che degli studenti: per i primi, il ritardo ingiustificato nella correzione dei compiti, le interrogazioni fuori orario, il ricatto psicologico, la contraddittorietà dei comportamenti, la complicità con studenti nullafacenti in cambio della sopportazione della propria inettitudine.

Per gli studenti, le assenze strategiche, le false giustificazioni, il disinteresse per il lavoro dell’insegnante, i compiti copiati, le ipocrisie e le menzogne spesso avvallate da genitori troppo compiacenti; ma anche il chewingum masticato per ‘rilassarsi’, il telefonino perennemente acceso, il disturbo programmato e sistematico.

Le ragioni di tutto ciò non sono sempre intenzionalmente negative – l’insegnante sceglie di interrogare fuori orario per permettere allo studente di migliorare la valutazione ricevuta; lo studente maschera il rifiuto attraverso l’ipocrisia..-; comunque questi comportamenti rivelano la negatività di una relazione non ‘sana’ dove gli insegnanti rinunciano ad ‘educare’ rifugiandosi nella trasmissione di informazioni, apparentemente più tranquillizzante ed anonimo; e gli studenti rispondono con la rimozione della realtà e nascondendosi dietro a stereotipi.

Ciò che colpisce nei giudizi e pareri di insegnanti e studenti sulle regole che governano la vita della scuola, è il loro diverso atteggiamento nei confronti delle regole stesse: mentre i ragazzi lamentano la trasgressione delle regole e, soprattutto il non ricorso ad un sistema sanzionatorio a garanzia di ‘ciò che chiamano giustizia’, gli insegnanti, che nei loro comportamenti con una ‘certa’ frequenza disattendono le regole, non esercitano il ruolo di custodi di norme di salvaguardia comune.

Si ha l’impressione che la scuola, nella sua quotidianità, sia una ‘democrazia senza regole’, con un ‘potere legislativo’ molto lontano ed inavvicinabile ed un potere giudiziario assente od arbitrario.

E’ quanto emerge dalle testimonianze degli studenti, il cui malumore e lamentele si indirizzano proprio al sistema delle regole.

---

## 2.2 La terra vista dalla luna: dalla parte degli studenti\*

*Abbiamo giocato mezz'ora, poi prima che suonasse la campanella abbiamo preso una lattina dalla macchinetta della Coca-Cola, e ci siamo seduti sugli scalini della palestra a chiacchierare un po'.*

*Ecco, è mezzogiorno, è un autunno di sole fresco, ho appena perso una partita di calcetto con i miei studenti, e adesso sono qui a ridere con loro che fanno i buffoni e mi prendono in giro. Esiste un mestiere più bello del mio?*

(S. Onofri, *Registro di classe*, Einaudi, 2000)

Il tema delle regole attraversa tutti gli ambiti della vita scolastica.

Gli studenti conoscono le regole della scuola dove passano tanto del loro tempo e dove spesso è dato per scontato dagli adulti il rispetto dei regolamenti? O invece le regole sono percepite come dovute, dal momento che comunque il gioco democratico è viziato dalla struttura gerarchica della scuola?

Esiste, di fatto, una diversa posizione di potere tra gli insegnanti da una parte e gli studenti dall'altra, entrambi a loro volta sottoposti all'autorità del dirigente e alle prescrizioni delle circolari ministeriali.

Si può ragionevolmente ritenere che gli studenti delle superiori abbiano già interiorizzato (dopo tanti anni di scolarizzazione) regole precise di comportamento e che sappiano bene quello che fanno quando le trasgrediscono.

Dai *diari*, il problema delle regole emerge proprio quando queste *non* vengono rispettate e solitamente tale comportamento viene stigmatizzato in modo netto e accompagnato da giudizi sbrigativi sulle motivazioni: le persone che trasgrediscono manifestano scarso rispetto per gli altri, egoismo, menefreghismo e scarso senso del dovere: “*Oggi è sabato e, come al solito, abbiamo solo 4 ore. Metà della classe è stata fuori perché il prof interroga sulla 'Divina Commedia'. COMODO! Se facessimo tutti così in classe non ci sarebbe mai nessuno! Ognuno deve prendersi le proprie responsabilità. Studi, altrimenti vieni a scuola ugualmente come fanno tutti*” dice Morettina, studentessa diciottenne di un Istituto Tecnico. Ed Elisa, dello stesso istituto, ma appena sedicenne, sbotta: “*Che schifo!*”, riferendosi alle sue compagne che lasciano sporchi i bagni.

Pochi sono i diari che fanno riferimento a regole scritte: ad esempio,

---

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.



quelle del *regolamento d'istituto*, che stabiliscono tra l'altro che i cellulari devono essere spenti durante le lezioni, (mentre qualche professore li usa) e che fissano gli orari di entrata, come troviamo in questa testimonianza: *"Ogni mattina gran parte della classe arriva in ritardo. Anch'io, stiamo facendo dei cartelloni con le regole da seguire per essere studentesse perfette, non ritardatarie"* (Puma, F. a.17). Ma c'è chi rileva anche carenze che non tengono conto dei bisogni dei più deboli: *"Non mi sembra giusto che nel regolamento della nostra scuola non siano previste gite o uscite con i ragazzi portatori di handicap. Il nostro compagno non viene coinvolto in nessun progetto"* (Beambra, F a.18).

Anche sulle *procedure della rappresentatività*, si soffermano in pochi, ma con idee molto chiare: *"... la nostra rappresentante con il fatto che lo è da tre anni, secondo me se lo sta iniziando a credere un po' troppo. Ogni volta fa le sue prediche, pensando sempre al singolare e, se deve riferire agli insegnanti una decisione "contro", ad esempio il far cessare un ciclo di lezioni sui diritti, si schiera con l'insegnante contro la volontà della classe, le fa capire di voler continuare l'argomento lei che ha sempre detto: <Basta, che palle con questi diritti>, stamattina si mette a ruffianare la prof."*(Blue Angel, F. a.17); *" [Un rappresentante di istituto] l'abbiamo votato noi, ma un "cattivo" rappresentante NON può essere DIMESSO!!!???"*(Chicca 1, F. a.18). In un altro diario si lamenta la diversa applicazione delle regole per gli studenti di due scuole (un istituto tecnico ed un liceo) che costituiscono un Istituto Onnicomprensivo: *" ...Si possono notare notevoli differenze tra le due sedi: la reale applicazione delle norme del Regolamento di Istituto non è rispettata in egual modo nelle due sedi. Nella sede associata di Ragioneria il controllo dell'applicazione delle norme è spesso molto superficiale"* e parla di studenti di ragioneria che fumano all'interno dell'istituto ed escono dall'edificio durante l'intervallo." (Stel, F. a.17).

Ci si riferisce anche alle regole stabilite dal *consiglio di classe* sul numero dei compiti scritti e delle interrogazioni in una sola giornata, regole che spesso non vengono rispettate a causa della scarsa collaborazione tra gli insegnanti. Così c'è chi si ritrova *"una settimana da paura!"*, come ci racconta in modo colorito una studentessa diciottenne di un tecnico: *"Lunedì: compito Mate. Martedì: compito Geo e interr. Italiano. Mercoledì: interr. Economia Politica. Giovedì: interr. Inglese e Storia. Venerdì: interr. geografia. Sabato: interr. Economia Aziendale, e aggiungiamoci i compiti da fare a casa...abbiamo tempo per respirare? Va bene che siamo ragazzi adulti che dobbiamo saperci organizzare il nostro lavoro, ma una settimana così è da paura!"* (Anonimo 6, F a.18).



Ci sono invece riferimenti a leggi che non attengono alla vita scolastica in senso stretto, ma alla vita sociale in generale e che sembrano essere state già condivise e interiorizzate, come quella sul *fumo* nei locali pubblici e quella sulla *privacy*. Riguardo al fumo, parecchi studenti, soprattutto in una stessa scuola, si lamentano della non osservanza della legge. Una testimonianza per tutti: *“Si sa che nella scuola non si può fumare e nel nostro istituto non c’è un’aula per fumatori...tutti i fumatori vanno a fumare nel corridoio dove c’è la nostra classe e per tutte e sei le ore sentiamo sempre la puzza di fumo...Il preside solo da poco ha messo in bagno un avviso che chi fumerà lì verrà sanzionato con una multa, ma non succederà mai perché è da cinque anni che si va avanti con questa storia”* (Juventina, F a.18).

Gli studenti sono molto sensibili alla legge sulla *privacy* e lamentano in qualche caso il fatto che gli insegnanti non la rispettino leggendo i loro messaggi personali o rendendo pubblici i voti delle verifiche, come afferma chi scrive: *“...quando il prof. ci consegna i compiti in classe passando per i banchi dice ad alta voce i voti delle verifiche aggiungendo a questa <frustrazione> le sue battutine molto simpatiche. Ho detto frustrazione xkè è quello ke provo io quando mi sento derisa e sfottuta da lui e dai miei compagni che ridono (...) l’anno scorso...ha pensato bene di attaccare al cancello della scuola una tabella con scritti i nostri voti”* (Tony, F. a.18).

Che *percezione* hanno delle regole gli studenti? Dalle loro scritture pare emergere che le regole sono ritenute indispensabili per una convivenza serena in cui tutti siano tutelati in ugual misura. Le regole garantiscono in buona sostanza un trattamento equo per tutti che viene rivendicato tanto fortemente da generare a volte quasi una forma di intolleranza nei confronti soprattutto di quegli insegnanti che *“chiudono un occhio”* o tendono a giustificare troppo comportamenti un po’ eccentrici o lassisti degli studenti. Scrive a questo proposito nel diario Leone, F. a.17 *“...i professori, in quanto esseri umani come gli altri, sono facilmente <impressionabili> e <manovrabili> > se persone furbe, disinibite e dotate di una giusta dose di faccia tosta e coraggio, ma senza pudore, si fanno belle ai loro occhi, dimostrandosi in tal modo superiori agli altri”* .

Ma la durezza del giudizio è rivolta anche ai coetanei che, *“fregandosene degli altri”*, cercano egoisticamente il loro tornaconto personale e stanno a casa quando ci sono le interrogazioni e i compiti in classe, arrivano in ritardo provocando disagio per l’inizio delle lezioni, disturbano con battute spiritose e interrompono le lezioni: *“...un nostro compagno di classe è un po’ troppo confusionario e non lo si riesce a zittire neanche mandandolo fuori dalla porta! Ad esempio, durante le ore di economia aziendale, canta, parla, ride, insomma disturba la classe dicendo solamente degli spropositi!”* (Anonimo 6, F. a.18); e ancora: *“Alcune persone della mia classe possono fare ciò che*

vogliono (o quasi) durante le ore di lezione! Oggi x esempio una mia compagna (che è solita a questi particolari atteggiamenti) è entrata alle 11.15 [...] per rispetto degli altri stai direttamente a casa, no? L'altro giorno sempre la stessa ragazza è stata fuori una intera ora di lezione [...] Le solite persone poi stanno a casa per i compiti in classe, escogitando un modo più semplice per recuperarli [...] Non è giusto, non è onesto.” (Lion, F. a.18).

Ma sono soprattutto i comportamenti attesi degli insegnanti che spesso deludono. Non vengono riferite trasgressioni ad atteggiamenti codificati in norme, ma quelli che rispondono a regole non scritte che hanno però a che fare con un bisogno diffuso di equità, di coerenza, di responsabilità rispetto al ruolo docente e agli impegni presi con gli studenti, così come ci testimoniano queste frasi: “Il nostro prof di\*\*\*...va avanti da un mese x la raccolta differenziata e poi...butta la bottiglia di plastica in un pattume normale” (Bibi, F. a.16); “Non solo i professori non sapevano nulla delle nostre assenze [dovute agli incontri del progetto sul Parlamento Europeo], ma si sono addirittura lamentati del fatto che la nostra scuola svolga troppe attività extrascolastiche e progetti che rubano tempo alle lezioni” e conclude con una esclamazione ironica: “Questa sì che è una scuola aperta che incoraggia gli studenti a scambi interpersonali e li spinge a partecipare a progetti internazionali! Per di più in un corso linguistico” (Minnie, F. a.17).

La cattiva organizzazione delle interrogazioni e dei compiti in classe, citata abbastanza frequentemente in quasi tutti i tipi di scuola, crea discriminazione tra gli studenti, oppure li mette in seria difficoltà: “Il professore di\*\*\* interroga sempre su tantissime pagine e SEMPRE in ordine alfabetico” - dice, ad esempio, ‘Morettina, F. a.18’ - “...non parte mai dal fondo come magari fa qualche altro insegnante...NO, lui parte sempre dall’inizio...NON E’ GIUSTO...! Per il primo giro di interrogazione ha spiegato 5 o 6 pagine e ha interrogato due ragazze, dopo di che ne ha spiegate altre 143...le prime due fortunate se ne sono studiate 6, noi 150!!! Ma è possibile?! Oltretutto è molto basso nei voti...”; e Candy, F. a.17 “...quando si inizia a interrogare, i prof. lo fanno tutti insieme! Si metteranno d’accordo!? Non capiscono proprio niente. Ogni prof. pensa x sé e ognuno mette compiti e interrogazioni quando gli pare, senza tener conto di quello che hanno deciso di fare gli altri prof. Così noi ci ritroviamo con mille cose da fare e da studiare e non abbiamo proprio il tempo per noi stesse”.

In una classe liceale emerge un problema legato all’organizzazione del volontariato che penalizza gli studenti: “Una cosa che mi fa incazzare, detta come va detta, è la questione del volontariato. Ogni alunno scrive su un foglio l’ente in cui vorrebbe andare, ma questi fogli sono pochi e vengono dati solo a quelli seduti nelle prime file, cosicché se si vuole andare in pe-

*diatria devi fare a pugni per prenderti il posto, senza contare che se sei in terza quelli di quarta fanno i prepotenti” (Tina 1, F. a.17).*

Per quanto riguarda il bisogno di equità, la questione che emerge con maggiore evidenza è quella, delicatissima, dei *criteri di valutazione* delle prove orali e scritte perché spesso gli studenti non vi scorgono regole certe e uguali per tutti, ma comportamenti diversificati, incoerenti e quindi non compresi: *“La prof abbassa il voto per una assenza ingiustificata”* (Anonimo 11, F. a.18); *“Ma con quale criterio corregge le verifiche? Se le inventa”* (Anonimo 13, F. a.19); *“Ci sono prof che fanno differenze fra noi ragazzi; non so se questo avvenga volontariamente o meno, però sta di fatto che ci sono...ci sono volte che nelle interrogazioni vengono penalizzati quelli che fanno + fatica e che dovrebbero essere aiutati di più, mentre quelli che sono i cosiddetti 'studenti modello' sono sempre premiati anche in misura maggiore rispetto a quello che è giusto”* (Po', F. a.17).

Un'eccezione rispetto agli atteggiamenti piuttosto rigidi tratti dalle testimonianze fin qui trascritte è rappresentata da una studentessa di un istituto tecnico che ragiona più realisticamente sulla necessità di essere un po' elastici nell'osservanza delle regole: *“Se gli studenti iniziano a 'ribellarsi' per queste piccole cose, spesso non pensano che anche i professori lasciano delle 'libertà' non dettate dal regolamento scolastico agli studenti. Per esempio le gite: se tutti dovessero seguire rigorosamente ed esplicitamente tutte le regole, allora dopo le dieci di sera ogni studente dovrebbe stare nella sua stanza, luci spente e dormire, e le stanze dovrebbero essere decise dai professori come alle medie!”* (Zip, F. a.18).

Da queste e dalle ulteriori testimonianze degli studenti, parrebbe che gli insegnanti –ma è una generalizzazione scorretta che non può estendersi a tutti – non siano del tutto consapevoli dell'importanza del loro ruolo e della loro presenza nella vita dei giovani, non solo nella loro evoluzione cognitiva; oppure, essendone consapevoli, rifiutino un carico emotivo troppo pesante che si accumula a quello 'professionale' che attiene, nella percezione comune, agli apprendimenti.

Non si è del tutto convinti, o non si assumono comportamenti conseguenti, che la scuola *“è lo spazio umano nel quale le generazioni si incontrano con maggior continuità e regolarità, ed è per questo che fa sì che i docenti stiano diventando i referenti sempre più importanti dei giovani, spesso sostitutivi di altre figure adulte”* (in *La scuola deve cambiare*, cit.).

## 2.3 I luoghi della democrazia formale\*

*Il consiglio di classe si è tenuto alle ore 15. C'erano i colleghi, depressi dalla mattinata di lavoro; c'erano due madri di famiglia, rappresentanti volenterose di cinquanta genitori che se ne fregano di essere rappresentati; c'erano D'Ovidio Stefano e Meneghini Liliana, rappresentanti degli studenti, entrambi precocemente corrotti dalla scoperta che se qualcuno rappresenta qualcun altro può permettersi di dire cose che a titolo personale non direbbe mai (...)*

*La collega Calamaro – delegata dal preside a presiedere il consiglio – ha detto distrattamente: “ non sapete quanto mi costa la baby-sitter”. E mi ha nominato segretario del consiglio, cosa che significa: dedicarsi al verbale. Ho fatto le solite resistenze (...)*

*“Lettere,” ha scandito Calamaro.*

*Dovevo illustrare l'andamento della classe (...) I miei colleghi a loro volta hanno detto che tutto andava per il meglio (...). Nessuno, a differenza di come facciamo in privato, ha sostenuto che i nostri studenti andrebbero iscritti non a scuola, ma direttamente al riformatorio. Succede sempre così in presenza dei rappresentanti dei genitori: quando ci sono estranei, giuriamo compatti che tutto va per il meglio, tutto procede....*

*(D.Starnone, Fuori registro, Feltrinelli, 1991)*

I luoghi in cui gli studenti, od una parte di essi, sperimentano la 'democrazia' formale sono il Consiglio d'istituto, il Consiglio di classe, l'Assemblea d'Istituto.

I temi sui quali i giovani si confrontano sono anch'essi formali, legati a questi organismi e non ai loro interessi veri, alla loro voglia di maggior agibilità all'interno dello spazio-scuola: l'elezione dei rappresentanti, la loro partecipazione alle sedute di questi organismi, le alleanze, l'organizzazione delle gite o, quanto meno la destinazione.

Presentarsi 'candidati' non ha lo stesso significato per tutti: c'è chi trasforma ogni proposta in un gioco e chi fa sul serio, o perché ci crede, o per compiacere gli insegnanti, i reali 'dirigenti della democrazia scolastica'.

Un ragazzo 'serio' ritiene la proposta dei candidati di una lista povera di contenuto perché prevede *profilattici e carta igienica per tutti gli studenti nei bagni della scuola*; e non ne apprezza la strategia elettorale scelta che prevede di *andare dai primini a fare i simpaticoni e gli spiritosi* per conquistare il loro consenso e i voti.

Per sostenere la propria posizione, invita i compagni di classe a votare il

\* a cura di Clara Vaccari.

ragazzo di un'altra lista che, secondo lui, è in gamba e contrasta "quegli altri scemi". E' così in linea con l'insegnante con cui ha parlato che, infatti lo gratifica, dimostrandosi compiaciuta per la sua consapevolezza della necessità di una rappresentanza seria degli studenti a vantaggio dell'utenza scolastica e per l'impegno a sostenere democraticamente un'altra lista.

Resta da dimostrare se le proposte degli altri erano davvero "sceme" o non piuttosto più vicine ai vissuti dei giovani adolescenti e più capaci di rappresentarne i bisogni e le istanze e anche di attirare la loro partecipazione. Infatti, la consapevolezza della necessità di rappresentare seriamente gli studenti nel Consiglio d'Istituto, è difficile da acquisire. Ne fanno fede due episodi: un ragazzo eletto, mai reperibile e assolutamente disinteressato dei problemi della scuola: il suo status di eletto gli permette di starsene fuori dalla classe indisturbato per qualche tempo. E l'altro ragazzo che non si presenta ad una riunione e viene scoperto dall'insegnante. Gli viene ricordato che si trattava di una riunione importante, quella di insediamento ufficiale. Ribatte che si erano accordati tra rappresentanti per alternarsi nelle varie riunioni. All'osservazione che in questo modo non avrebbero capito nulla di quanto stava succedendo, chiarisce che l'obiettivo per il quale si era iscritto alla lista era semplicemente il divertimento; poi si era trovato eletto.

Pare, dunque, che esista il problema, tutto degli insegnanti, di trovare le giuste strade per motivare e interessare i giovani. Ci sarebbe da chiedersi anche da dove cominciare il processo di cambiamento nella costruzione delle relazioni che, forse, sta alla base di molti comportamenti giudicati poco soddisfacenti da entrambe le parti.

Ci sono anche ragazzi che decidono di partecipare, soprattutto quando sono chiamati a discutere di cose concrete che toccano direttamente i loro interessi. Le gite, ad esempio.

Si tratta di deliberare una gita scolastica di tre giorni sulla neve; c'è la contrapposizione iniziale tra chi l'ha proposta e chi ritiene che le gite debbano avere un profilo culturale, debbano essere congruenti alla programmazione didattica. (Non sarà la 'posizione' degli studenti!! Difficilmente rivendicano 'coerenze didattiche'!).

Un alunno è chiamato dalla sua insegnante (ancora un'insegnante impegnata a manipolare il pensiero di un 'suo' alunno) a prendere posizione contro la gita. Il ragazzo tace e non ci pensa proprio a collaborare; invece un altro sostiene questa posizione e dice che voterà contro, dimostrando che, in fondo, non c'è bisogno che gli insegnanti mettano in bocca le risposte agli studenti per trovarsi sulla stessa linea; anzi, quando lo fanno apertamente, come in questo caso, i giovani non collaborano. Infatti il ragazzo che "voterà contro", sostiene una posizione, decisa autonomamente da lui.

Anche i rapporti della dialettica democratica, rientrano anche i rapporti

con il Dirigente scolastico, depositario delle regole a garanzia dell'agire democratico all'interno della scuola.

Un genitore gli chiede il perché di un costo di una gita, ritenuto troppo elevato, il Dirigente spiega che ciò è causato dalla necessità di noleggiare un pulmann speciale e prenotare alberghi con requisiti logistici particolari. La proposta è venuta dalle studentesse che, in questo modo, hanno voluto favorire una compagna svantaggiata. Il Dirigente ha capito e ha dato il permesso di presentare la proposta in Consiglio d'Istituto; e negli stessi termini l'ha spiegato al genitore, dimostrando, in questo caso, una buona sintonia con le studentesse. Queste, dal canto loro, hanno sperimentato l'importanza di essere ascoltate, aumentando così la loro autostima e la motivazione all'apprendimento ed alla partecipazione alla vita della scuola.

Può capitare che nel consiglio di classe si discutano argomenti interessanti per gli alunni: in taluni casi si allarga la possibilità di partecipare anche a chi non è rappresentante.

Si discute, ad esempio, la stesura di un giornalino di informazione: gli studenti chiedono alcuni giorni per completarlo. Per qualche insegnante i giorni richiesti sono troppi: devono imparare a darsi dei tempi e dei limiti.

(Questa è un po' buffa! Quando loro, gli insegnanti, chiamano i ragazzi fuori orario per interrogarli o per 'spiegare' un qualche concetto rimasto nelle intenzioni, o per svolgere una qualche lezione che non hanno fatto a tempo a 'fare', stanno dentro quei limiti e quel tempo che pretendono dagli studenti? Ma forse è una nota di eccessiva polemica. Ma è bene che si tenga presente questa 'doppia morale' che nella scuola non è difficile incontrare.)

I ragazzi si danno dei limiti e dei tempi: poiché ci tengono al giornalino, dopo breve consultazione decidono di 'accontentarsi' di due giorni, dei quattro richiesti. Morale: hanno imparato la logica della negoziazione! Oppure sono stati costretti a limitarsi: in modo ragionevole o a danno della riuscita del giornalino?

La quotidianità scolastica fornisce ai rappresentanti di classe più di un'occasione per 'provare' e inventare 'pratiche democratiche'. Problema: in una piccola scuola l'introduzione dell'Euro potrebbe far lievitare il costo della pizza, venduta durante l'intervallo, da 1500 lire ad 1 Euro. I ragazzi si lamentano e propongono che i rappresentanti delle varie classi (sono otto) tentino una soluzione positiva del problema. I rappresentanti si consultano tra loro, trovano un accordo e decidono che il giorno seguente parleranno al rivenditore e gli proporranno di vendere la pizza al costo di 0,80 Euro. I ragazzi accettano la proposta: il rivenditore è, quasi, costretto a farlo. Il dialogo e la giusta rivendicazione dei propri diritti di 'consumatori, hanno garantito un risultato positivo.

E' stata una buona lezione di 'democrazia'.

Partecipare ai momenti di 'democrazia formale' scolastica può riservare delle delusioni, necessarie (?) per farci capire il limite delle nostre azioni.

Le studentesse di un liceo hanno deciso di non partecipare all'assemblea d'istituto perché scontente e deluse del funzionamento del Comitato studentesco. Pare, infatti che la maggioranza degli studenti volesse l'autogestione per approfondire alcuni aspetti della Riforma scolastica, mentre alla fine erano stati scelti due argomenti del tutto diversi su suggerimento del Dirigente scolastico. Dalla delusione le studentesse sono passate ad una verifica più puntuale delle cause: c'erano problemi logistici, non interventi esterni per manipolare la volontà degli studenti. Così hanno partecipato all'assemblea.

Il dialogo ed il confronto delle idee sono certamente difficili ma spesso educano alla capacità di mediazione.

Dopo le occupazioni avvenute nelle grandi città, anche in una scuola di provincia c'è sentore di agitazioni studentesche. Una professoressa, parlando con una 'sua' alunna che è anche rappresentante nel Consiglio d'Istituto, viene a sapere che i rappresentanti degli studenti hanno in mente qualcosa che assomigli ad un'occupazione per il mese di gennaio. La sua alunna non è d'accordo con gli altri rappresentanti perché teme che vogliano solo una 'pausa' in un periodo di 'intense' interrogazioni, piuttosto che dibattere seriamente i problemi della scuola. L'insegnante le da ragione, giudica "*futili*" i motivi dei rappresentanti e dice che si darà da fare per dissuaderli. Professoressa e alunna riescono a convincere gli altri a chiedere due giorni d'assemblea al Dirigente scolastico per il mese di febbraio in cui discutere della nuova riforma della scuola, rinunciando così all'occupazione.

Ben altro trasporto emotivo, altro linguaggio, altri toni e considerazioni vengono fatte dagli studenti a proposito dei 'luoghi della democrazia' nella scuola. Nei loro confronti pare esserci più di un rifiuto, la denuncia di una sostanziale inutilità, l'incomprensione del perché si debba giocare a scimmiettare i luoghi costituzionali della democrazia in una età poco propensa alle mediazioni e, soprattutto, alla delega. Perché educarsi a delegare ad altri ciò che interessa a me, ciò che costituisce il 'sale' della mia esistenza?



---

## 2.4 La democrazia formale, secondo gli studenti\*

*E se non puoi la vita che desideri  
Cerca almeno questo  
Per quanto sta in te: non sciuparla  
Nel troppo commercio con la gente  
Con troppe parole in un via vai frenetico.  
Non sciuparla portandola in giro  
In balia del quotidiano  
Gioco balordo degli incontri  
E degli inviti,  
fino a farne una stucchevole estranea.*  
(C.Kavafis, *Cinquantacinque poesie*, Einaudi, 1986)

Molti studenti esprimono giudizi poco lusinghieri sui luoghi della democrazia formale scolastica: il motivo può essere che la loro ottica è influenzata da quanto accade nell'aula. Secondo loro è questo lo spazio fondamentale in cui devono realizzarsi ed essere garantiti i principi della democrazia.

Ovviamente gli studenti parlano di assemblea di classe, di assemblea di istituto, di consiglio di classe, di consiglio di istituto e dei rappresentanti degli studenti in tali istituzioni.

Disorientamento e senso di impotenza esprime Cleo\*, F. a.16: “*Si parla tanto di organi collegiali, CONSIGLI DI CLASSE, DI ISTITUTO, COMITATI STUDENTESCHI, ASSEMBLEE DI CLASSE e D’ISTITUTO e chi + ne ha + ne metta... Ma a che servono?!?*”.

In un diario così si definiscono gli Organi Collegiali, a conferma dello scetticismo di Cleo: “*Gli organi collegiali raggiungono l’apoteosi della stupidità. I) Consiglio d’Istituto: “la saga del babbione” un mucchio di vecchi burocrati del cazzo II) comitato studentesco: NO COMMENT III) Assemblea di Istituto: ci sono giusto un po’ di amici xchè li obbligo*” (Brian Jones, M. a.16).

I giudizi positivi sono riservati, per lo più, alle Assemblee di Classe.

Parecchi studenti giudicano molto positivamente i momenti di autogestione: li reputano esperienze democratiche per la possibilità di confronto e libertà di espressione che consentono: “*E’ stato stupendo: ognuno ha espresso la sua idea, abbiamo discusso e ci siamo confrontati e, nonostante non ci fossimo mai visti né parlati, alla fine ci siamo trovati tutti d’accordo e non solo: almeno io ho imparato tantissimo, ho ampliato le mie conoscenze*”.

---

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.



*e ho capito quanto è importante il confronto, l'ascoltare e il dire la propria opinione*" (Armanda, F. a.16); e ancora, *"Abbiamo fatto una bellissima autogestione nel dicembre '01. Io mi sono occupato della globalizzazione e sono rimasto colpito dall'efficacia di questa manifestazione. C'è stata grande partecipazione da parte dei ragazzi e tutti abbiamo espresso le nostre idee liberamente"* (El Hefe, M. a.16). Qualcuno però lamenta l'assenza di molti studenti: *"Non capisco perché cavolo la gente debba stare a casa da scuola per l'autogestione. L'autogestione è fatta per noi! Grrr"* (Wowo, F. a.17).

Anche una seduta simulata del Parlamento Europeo realizzata in una delle scuole oggetto della ricerca è valutata come importante prova di esperienza democratica da alcuni. C'è poi chi dà un giudizio positivo oltre che degli organi collegiali anche di manifestazioni e scioperi, considerati un modo per far sentire la propria voce e quindi occasione di espressione democratica delle proprie idee. Broccolo, F. a.18 però rileva, a proposito della sua classe, una mancanza di partecipazione: *"Non ci sono occupazioni, xchè a tutti (alla maggior parte) interessa più studiare che altro, non ci sono autogestioni, né scioperi [...] Ci sono persone + dedite ai voti che altro, ci sono lotte per il potere nella classe"*.

Come accennato, l'aula in cui si vive con compagni e insegnanti, si ascolta e si partecipa alle lezioni, si è interrogati, si affrontano verifiche, è anche il luogo in cui si apprende l'esercizio della democrazia attraverso esperienze, discussioni, confronti quotidiani. Molte sono le testimonianze: *"In classe parliamo un po' di tutto: della scuola, della nostra vita privata (non troppo), ma anche delle cose che andrebbero cambiate o migliorate. L'ultima nostra discussione era basata sulla posizione che ha la donna nella nostra società"* (Fe', F. a.16); oppure: *"Ritengo che la nostra classe sia <altamente democratica>. Mai come in questo primo anno di liceo mi era capitato di partecipare a così tante votazioni da parte di alunni di proposte sia nostre che dei professori. Quasi tutto è deciso o per alzata di mano, o facendo passare un foglio per tutta la classe dove firmare contro o a favore di una qualche decisione da prendere"* (OBA!, M. a.16).

Non sempre però l'aula è luogo di pacifica concertazione e a volte non vengono rispettate le dinamiche di un confronto democratico corretto: *"La discussione è poi diventata una situazione dove tutti parlavano, generando così una grande confusione. Se qualcuno voleva prendere la parola per dire qualcosa su come la pensava, non riusciva. Io penso che questa non sia democrazia perché non c'è la possibilità di esprimere le proprie opinioni"* (Po', F. a.17).

Può anche succedere che, nonostante la decisione sia stata presa democraticamente, ci sia poi delusione perché la proposta non viene accettata dagli

insegnanti: *“Ieri abbiamo discusso per un’ ora con un prof. x organizzare il piano delle interrogazioni. Noi, tutte d’accordo, abbiamo proposto le interr. programmate, ma logicamente questa proposta non è stata presa molto bene!”* (Anonimo 14, F. a.17).

*“I momenti in cui la classe esercita il suo potere decisionale tramite la democrazia sono sostanzialmente le assemblee di classe, un industrioso laboratorio di raffinazione di tecniche e di organizzazione del potere”* (Victor Victoria, M. a.16). Molti diari si esprimono sull’assemblea di classe, l’organo collegiale che vede i maggiori consensi, anche se talvolta con riserve e con senso critico. Le classi, in genere, riescono a trovare un equilibrio interno, i ragazzi riescono a confrontarsi e a discutere sui loro problemi e a cercarne le soluzioni (problema della gita, dei ritardi, delle assenze strategiche...). ‘Ciao! F. a.16’ ritiene *“espressione di democrazia (...) l’assemblea di classe. Ogni mese abbiamo diritto a due ore di riunione, durante la quale la/il prof. esce e noi possiamo esporre i nostri problemi, le nostre idee, anche le nostre approvazioni su alcuni cambiamenti. L’argomento principale può essere: le pagelle, oppure la gita oppure un prof. non imparziale ecc.”*. Lion, F. a.18 parla della gestione democratica della assemblea di classe, che vede concordi tutti gli studenti: *“Per una volta 26 persone sono state tutte d’accordo per risolvere alcuni punti...abbiamo scritto questi piccoli punti in una lettera (...) Vogliamo migliorare il nostro liceo”*.

Non sempre i pareri sono positivi: in controtendenza con i compagni che esprimono una buona valutazione, uno studente scrive: *“8.3.2002 Oggi abbiamo fatto l’assemblea di classe. Un utile modo per saltare un’ora di scuola”* (Frodo Baggins, F. a.16). In un caso l’assemblea è stata vissuta come umiliante e coercitiva, un’esperienza dolorosa: *“In assemblea ho detto che mi secca chiedere tanti soldi ai miei per l’attrezzatura sciistica. Mi hanno sfottuta, non sono obbligata a giustificare il mio reddito familiare ma visto che poco gentilmente me lo hanno chiesto, va bene. Non è stato indolore”* (Lucertola, F. a.17).

Emergono però problemi di rappresentanza: i due eletti a volte non riportano correttamente agli insegnanti ciò che è stato deciso, ma sembrano voler assecondare i professori: *“All’assemblea è emerso che volevamo cambiare il percorso sui diritti che durava dall’anno scorso; le rappresentanti avevano assicurato che lo avrebbero riferito alla prof., ma ciò non è accaduto, hanno detto l’opposto, anche se in assemblea una delle due era accanita a voler chiudere l’argomento, tipico atteggiamento delle “leccchine”* (Ronnie, F. a.17). Amarezza per non essere considerati è espressa da Runa § Llyr, F.a.18 che confermando l’unità e la concordia nella stesura di una lettera con proposte al preside, è orgogliosa della realizzazione di *“un’assemblea altamente*

*democratica per contestare punto per punto l'operato dei nostri rappresentanti e per discutere dei favoritismi del preside verso ragioneria". Poi provocatoriamente continua: "Avremmo potuto scioperare, o occupare la scuola. Avremmo potuto scacciare a calci i rappresentanti e rifare le elezioni...Avremmo potuto mettere una bomba sotto la macchina del preside. Invece, abbiamo impiegato tempo ed energie a discutere.[...] NESSUNO SI E' DEGNATO DI ASCOLTARCI", conclude a grandi lettere manifestando profonda delusione.*

Se l'assemblea di classe è giudicata spesso positivamente come spazio di confronto e discussione su obiettivi comuni, l'operato dei rappresentanti degli studenti è giudicato a volte in modo critico per la superficialità e lo scarso senso di responsabilità mostrato. *"...non sono soddisfatta affatto di un rappresentante di classe che credo si sia proposto solo per perdere delle ore di lezione durante le assemblee dei rappresentanti. Infatti durante le assemblee di classe non collabora molto e in certi casi è anche assente"* (Io, F.a.15).

Scorpioncina, F. a.17 parla dell' Assemblea di Istituto in modo positivo, giudicandola ben organizzata e ben condotta: *"Devo dire che stavolta è stata ben organizzata proprio come un momento democratico dovrebbe essere: ognuno espone la propria opinione nel rispetto di quella altrui"*. Vi sono altre riflessioni positive, attenuate però da qualche riserva, come quella di chi scrive: *"Oggi si è svolta l'assemblea d'Istituto: la guerra e la soluzione del conflitto in Medio Oriente: molto interessante, anche se in generale quelli che tenevano il dibattito erano molto schierati dalla parte dei Palestinesi, facendo fatica a riconoscere le colpe dei Palestinesi"* (Deba <clandestino>, M. a.16).

Ci sono anche pareri molto critici che esprimono perplessità e amarezza. È forte la delusione per la mancanza di interesse per assemblee su tematiche generali: *"C'è stata una conferenza sull'intercultura e nessuno della mia classe si è presentato"* (Beambra, F. a. 18). Tina 1, F. a.17 esprime invece stupore per il fatto di dover contribuire economicamente: *"Possibile che per noi un'assemblea di istituto costi 6 euro a testa? È un mio diritto parteciparvi e mi tocca anche pagare?"*. Io, F a.15, collega il fallimento delle assemblee di istituto alla cattiva organizzazione e conduzione e ai contenuti di scarso spessore e interesse: *"Non sono neanche soddisfatta dei rappresentanti di istituto che lavorano molto male. Organizzano delle assemblee solo per perdere delle ore di lezione... Ogni assemblea si trasforma in qualcosa di vergognoso, volano parolacce, insulti e capita anche che si fumi o si beva. E' una cosa vergognosa, sono d'accordo con i prof".* E, più avanti, a proposito dei contenuti delle assemblee condanna un film *"brutto e privo di significato...un concerto di musica assordante...l'elezione di Miss e Mr. Primino.*

*Se queste vi sembrano cose serie...A me sembra solo tempo sprecato”.*

Ma non è dello stesso parere 26023 – Official Ligabue fan club “Bar Mario”, F. a. 14 che dice essersi trattato di “*un’esperienza bellissima [...] Si è data la possibilità a tutti di partecipare a un’iniziativa come questa*” e definisce come altamente democratica l’opportunità data a tutti di espressione del talento personale. Lion, F. a.18 esprime delusione per l’assemblea, ma con spirito costruttivo parla del desiderio di migliorarla: “*Stamattina abbiamo partecipato all’assemblea di istituto... AIUTO!! [...] Credo davvero di poter contare sulle dita di una mano le assemblee mensili che ci hanno appassionato, coinvolto.[...] Ricordo con particolare simpatia le assemblee del primo anno, forse perché erano organizzate meglio, da persone che avevano voglia di fare i rappresentanti degli studenti!!(....). Mi piacerebbe sentire ogni assemblea un po’ più mia, dando un contributo alla sua realizzazione”;* e ancora: “*...gli altri 3 rappresentanti d’istituto fanno di tutto per saltare ore di lezione, non partecipano nemmeno alle assemblee degli studenti [...] che nessuno debba controllare il loro operato?”*

Rispetto alle Assemblee, i contenuti dei Consigli di Classe e di Istituto coinvolgono meno i ragazzi che non vi partecipano direttamente e che non si sentono del tutto rappresentati dai compagni eletti che vi partecipano.

Minnie, F. a.17 parla di un consiglio di classe da “*incubo*”: “*Tutti i prof ci hanno accusato di non fare niente, raccontare solo delle frottole e cercare di sviare i compiti in classe*” e spiega con tono ironico come invece abbia trascorso molte ore chiusa in casa anche di sera e di domenica per studiare. E aggiunge con calore: “*Bel coraggio a venirci a dire una cosa del genere! Quando ci sono prof che non sanno organizzarsi...considerato che tutti decidono simultaneamente di fissare i compiti in 1 settimana*”.

Cleo, F. a.16 lamenta la scarsa considerazione in cui sono tenuti i rappresentanti degli studenti: “*Io faccio parte del consiglio di classe, beh, in tutto l’anno scolastico mi hanno convocato a un’assemblea x una sola volta soltanto (sono passati ben 6 mesi) e x un massimo di 40 minuti... e allora a che servono i rappresentanti degli studenti? Solo a scegliere i libri per gli studenti dell’anno successivo... UTILE!! In pratica i prof si riuniscono mensilmente, parlano e decidono autonomamente e a noi ci danno il contentino ogni 8 mesi...BELLO!!! Questa è forse DEMOCRAZIA... è vero che proffs e studenti si incontrano ogni mattina, ma il consiglio è un luogo + ADATTO a trattare di certe questioni”. ‘Jackass, M. a.17’ afferma: “*Volete un caso di democrazia che non c’è a scuola? Io ve ne do uno: i consigli di classe. Ce ne sono SOLTANTO DUE NELL’ANNO! Ma vi rendete conto, solo due, con tutti i problemi che possono sorgere in una classe di 22 persone, diverse per carattere e quindi per necessità. Poi quelle stesse due sono fatte verso le 18,50 quando ormai tutti i professori sono stanchi di stare a scuola e non**

*ascoltano una parola di quello che i rappresentanti dicono. Come si fa ad andare avanti in una scuola del genere?”.*

Al Consiglio di Istituto “...che vede un po’ di genitori, un po’ di bidelli, un po’ di studenti, un po’ di prof...una specie di Parlamento in scala ridotta” (Calliope, F. a.17) fanno riferimento pochi diari. Gli studenti avvertono tale organo come qualcosa di lontano, in cui si sentono poco o male rappresentati. C’è scarsa comunicazione e non c’è trasmissione tra la base e il vertice. C’è poco spazio per quella che appare come la componente “più debole” della scuola.

Grosso problema, anche qui, è quello dei rappresentanti degli studenti definiti da Muccapazza, F. a.17 “*mezzucci controllati dal preside*”.

In qualche diario si parla degli Stati Generali e del Ministro della Pubblica Istruzione in modo severo. Calliope, F. a.17, che ha partecipato agli Stati Generali, afferma: “*Ci sono state e continuano ad esserci manifestazioni, occupazioni, scioperi e lei [la Moratti] va avanti imperterrita con la sua riforma senza degnare chi protesta di uno sguardo, di 1 parola o spiegazione*”. E Buffy, F. a.18 aggiunge: “*La Moratti ripropone una ‘nuova riforma Gentile’, la scuola di serie A e serie B e va contro il nostro stato laico e aconfessionale inserendo nella scuola pubblica prof di religione nominati dalla Curia!*”. Paperina, a.18, dice degli Stati Generali convocati dal ministro dell’istruzione: “*Tale istituzione doveva comprendere i rappresentanti d’istituto di tutte le scuole, simpatizzanti sia la destra che la sinistra, professori, qualche giornalista [...] e assoluta protagonista, lei, la ministra.[...] I ragazzi partecipanti sono stati, molto democraticamente, segnati, cioè alcuni sono stati messi tra gli studenti di sinistra, altri tra quelli di destra, senza che nessuno si esprimesse apertamente, ma così è stato deciso, probabilmente basandosi sui vestiti, pettinature, forse stravaganze varie. [...] Ognuno aveva il diritto e la libertà di parlare, ma nei fatti non è stato proprio così. Perciò chi è stato discorde col ministro, è stato fatto portare fuori dalla sala [...] i simpatizzanti con il governo sono rimasti dentro e hanno potuto sentire le proposte ed esprimere il loro parere con tutta libertà. [...] Ho inserito codesto episodio per dare un esempio di come purtroppo non venga rispettata sempre la democrazia, anche da parte di chi, invece, dovrebbe essere un modello di comportamento per tutti i cittadini dello stato*”.

In conclusione, negli organi collegiali, a vari livelli, là dove sono presenti anche insegnanti e dirigenti, i ragazzi non si sentono ascoltati, neanche quando avanzano richieste legittime, in modo formale, nei luoghi deputati e attraverso i loro rappresentanti. Sentono di contare poco dentro l’istituzione scuola, dove tutto o molto è deciso dall’alto e viene delusa in loro l’idea della scuola come luogo di democrazia.



P A R T E   I I I

**Le relazioni interpersonali  
a scuola:  
una questione di democrazia**





---

## Introduzione

*Abbiamo alle spalle esperienze positive che ci hanno mostrato come i giovani amino andare a scuola e lavorino con entusiasmo quando questa si presenti non minacciosa, densa di significato per le cose che si fanno e si dicono, vitale e capace di suscitare curiosità. Sappiamo come sia più gratificante anche per gli insegnanti lavorare in un contesto di questo genere, dove l'impegno diventa meno pesante e, soprattutto, riacquista il senso più nobile e vitale di impegno civile in una prospettiva di libertà per tutti*

*(La scuola deve cambiare, L' Ancora del mediterraneo, 2002)*

*L'insegnante deve essere esclusivamente un professionista competente della 'materia' che insegna, un esperto disciplinare chiuso nel suo sapere, indifferente alla soggettività delle persone a cui si rivolge – una variabile indipendente dalla sua cultura e preparazione specifica -, alle relazioni interumane che, spesso, costituiscono il canale primario di ogni pratica comunicativa? Oppure deve costantemente tenere presente la relazione circolare che intercorre tra insegnamento ed apprendimento, e dunque fare in modo che gli studenti siano una 'presenza' – cioè un'operazione tramite la quale nel mio cervello un Egli mi diventa "Io" e quell'"Io" non mi appartiene-, siano soggetti che cooperano alla definizione del senso di quanto viene trasmesso?*

*Ogni insegnante sa che nel soggetto in apprendimento devono instaurarsi competenze tecniche (sapere e saper fare) e competenze sociali (saper essere); e dunque sa che nella sua attività di educazione intenzionale non si può espellere nessun contesto: né quello delle singole soggettività che gli sono affidate, quello sociale e culturale nel quale sono 'inglobati' gli studenti; e neppure il ' suo proprio', la sua individuale concezione del mondo: ineliminabile, sempre presente in modo avvertito, mai idea assoluta, paradigma unico di ogni interpretazione.*

*L'insegnante conosce il contesto umano, sociale, economico nel quale si possono collocare le competenze tecniche acquisite e le conseguenze che derivano dal loro uso, in termini umani, sociali.*

*Sa anche, l'insegnante, di essere importante nel vissuto dei ragazzi: è per loro un riferimento, un 'orientamento', un modello; da imitare o da abbattere.*

*Allora è da superare, qualora continui a sussistere, l'autopercezione e la percezione dell'insegnante soltanto come competente disciplinare, padrone della materia. Sicuramente lo deve essere; e deve essere 'colto', appassionato.*

---

\* a cura di Mario Benozzo.

nato del mondo, curioso ed interessato ai ragazzi, dunque competente in ‘relazioni’. Forse è un azzardo: deve essere un maestro, l’insegnante?

“Maestro”, cioè persona che vive la complessità e le contraddizioni del mondo, che se ne fa carico, che sa vedere nei giovani presente e futuro – ciò che sono e ciò che saranno -, che li ‘arma’ per preservarli da possibili sconfitte, arrese e fughe; che insegna loro che ogni sconfitta, così come ogni vittoria, non è definitiva; che, vivendo, cerca soluzioni ai problemi e, con umiltà, mette a disposizione queste soluzioni pur sapendole personali e fragili. Che sa trasmettere speranza e ottimismo; e sa insegnare la responsabilità, vale a dire le conseguenze di ogni scelta, evitando di fermarsi alle buone intenzioni, ai principi che ignorano le conseguenze dell’agire.

“Maestro”: che sa viaggiare con i suoi ragazzi accompagnandoli nel primo tratto di strada; che ha a cuore l’uso che i ragazzi faranno delle conoscenze acquisite, delle auspicabili e prevedibili trasformazioni dei saperi quando ‘incontreranno’ il contesto sociale dal quale trarranno altri significati ed altre finalizzazioni.

Combatterà l’ignoranza ma non farà degli studenti dei ripetitori, né dei contenitori: saprà ascoltarli, proverà a dare risposte, sempre discutibili, alle domande vere che obbligherà a porre.

“Maestro”: qualcosa di più di ‘insegnante’ perché proverà ad andare oltre la conoscenza, gli apprendimenti, educando a vivere i suoi studenti in quello spazio sociale in cui ciò che si è appreso diventa ciò che si è: attenzione, curiosità, rispetto, dubbio, coraggio, interazione, invenzione, responsabilità, realismo, comunicazione. Saprà far crescere e crescere insieme ai giovani, convincendoli che essi sono ‘tante possibilità’ e, al presente, sono soltanto una realizzazione di quello che potranno essere: domani saranno altro, saranno diversi pur restando, almeno in parte, ciò che sono.

“Mi sforzo di presentarli alla vita con i muscoli forti e la mente sveglia e curiosa, ma mi chiedo anche se la stessa curiosità non si rivelerà un handicap in una cultura che privilegia sempre più la specializzazione e le competenze maniche. Il contrario esatto della curiosità...” (S. Onofri, Registro di classe)

### 3.1 Le relazioni interpersonali: i modelli di ascolto dei docenti\*

*Se lo sviluppo dell'intelligenza in tenera età ha assoluto bisogno dell'affetto, in età adolescenziale ha fame morbosa di complicità. Poter contare su una figura che incoraggi l'espressione di sé senza remore e senza moralismi, proprio nel momento di passaggio fondamentale della vita, quando un ragazzo o una ragazza prendono coscienza della loro peculiarità, e spesso delle diversità, regala un'energia e un'armonia con l'esistenza che agevola qualsiasi processo di comprensione dell'ambiente circostante. Non è un caso che, nella storia di ognuno, c'è sempre uno zio un po' eccentrico, o un professore atipico che ha segnato il nostro modo di pensare, ha saputo riconoscere il nostro bisogno di esprimerci, e ha incoraggiato le nostre passioni, le uniche vere spinte a conoscere*

(S. Onofri, *Registro di classe*, Einaudi, 2000)

Chiunque si fosse fatto un'idea dell'insegnante come un professionista freddo e distaccato, abbandoni pure questo stereotipo: le parole che, sia nel loro rapporto con gli altri insegnanti, sia in quello quotidiano con gli studenti emergono con maggiore frequenza dalle note osservative sono: allarme, timore, rabbia, furia, compiacimento, indignazione, curiosità, noia, prostrazione, desiderio, preoccupazione, stress, impotenza, delusione.

È accaduto, in un caso osservato, che alcuni insegnanti abbiano sentito il bisogno di confrontarsi anche oltre i previsti incontri ufficiali, per discutere di “adozioni dei libri di testo” (confesso di condividere con tutto il cuore il rifiuto categorico del preside a partecipare: possibile che ci sia sempre bisogno di un “superiore” che dia sicurezza?). Sono poche persone: io (ma forse non ho capito) vi leggo tutto e il contrario di tutto: una richiesta di maggior formalizzazione della materia e contemporaneamente, con il pretesto di “prevedere e prevenire la riforma Moratti”, una presa di distanza dalla specificità della materia, di una vera e propria eliminazione della lingua (latina in questo caso). È singolare come tanta ansia di confrontarsi dia luogo a discorsi, almeno apparentemente, banali, immotivati, privi di sensata giustificazione e soprattutto per nulla aperti, fino a provocare nell'insegnante osservatore la decisione di “mandarli a quel paese”. Come potrà tradursi un atteggiamento di questo genere nei loro rapporti con gli studenti che, inoltre, non sembrano essere stati per nulla coinvolti in questa discussione? Il libro di testo da adottare non dovrebbe essere, oltre che funzionale al metodo pre-

\* a cura di Luciana Bertellini.

scelto, uno strumento i cui fruitori privilegiati sono gli studenti? Evidentemente la strada della comunicazione è “erta e scoscesa”, come quella che esce dalla caverna platonica. Chiarezza, univocità e precisione di informazione sembra invece essere quello che gli studenti chiedono all’istituzione, tramite ovviamente, i loro insegnanti, quando è in gioco la conclusione del loro percorso scolastico. Si tratta infatti di domande (giustamente pressanti) che riguardano il nuovo esame di maturità: le informazioni sono sempre “confuse e incomplete”; l’autorità scolastica è latitante; i mass-media contribuiscono a creare uno stato psicologico “frenetico”; gli insegnanti si trovano a fare un’opera di mediazione, comunque difficile. Giustamente gli studenti percepiscono che l’essere informati è un loro diritto fondamentale (e infatti l’insegnante ne è compiaciuto), ma, ancora una volta, restano insoddisfatti (come gli insegnanti, del resto), impastoiati nella ragnatela delle leggi (incomplete), dei decreti applicativi (oscuri), delle circolari (imprecise) sullo sfondo dei “si dice” (la televisione ha detto che..., il giornale ha detto che... ecc..). Questo è accaduto nel dicembre 2001: ancora oggi (fine maggio 2002) molte domande sono ancora prive di una risposta univoca (almeno per chi scrive).

L’occasione “gita scolastica” è sempre un momento “topico”: valorizzato con enfasi nella sua valenza educativa dal personale scolastico, all’inizio dell’anno, attesa con entusiasmo dagli studenti (che si aspettano giustamente una corrispondenza tra dichiarazioni di intenti e comportamenti concreti), terreno di scontri anche aspri tra gli insegnanti (per ragioni purtroppo non sempre nobili). Accade dunque che la progettazione di una gita di classe si trasformi in una “storia infinita” che in realtà è un caotico groviglio di motivazioni personali, preferenze individuali, labirinti personalistici, dai quali, costantemente, sono esclusi gli studenti (uno “scempio educativo” commenta l’insegnante osservatore). Regole, diritti, livelli di responsabilità, il cui rispetto e pratica, di norma, noi insegnanti pretendiamo dagli studenti, costituiscono in questo caso, un orizzonte nebbioso ed oscuro.

In questo spaccato di scuola che ho esaminato c’è anche un episodio che ci mette di fronte a quei progetti innovatori tanto enfatizzati: lo “star bene a scuola” (in questo caso particolare: Educazione all’affettività e alla sessualità). Entra in classe lo psicologo e le studentesse raccontano; sembra che l’incontro non sia stato molto apprezzato: evidentemente c’è stato un forte scontro tra le aspettative e ciò che è effettivamente accaduto; si è innescata una dinamica molto conflittuale; le reazioni ottenute sono: “che schifo”, “ha rotto abbastanza”, “è stato anche maleducato”, “non ha capito...” ecc.. Pretendere di generalizzare, muovendo da un caso particolare e isolato, è sicuramente demenziale: non si può quindi che sovrapporre ad un’osservazione, un’altra osservazione molto flebile: quale valenza educativa, quale supporto emotivo, quale contributo a riflettere sulla propria affettività vissuta può

avere un'esperienza quale appare quella descritta, che sembra (almeno a me) occasionale, estemporanea, e vissuta come "invadente"? La stessa classe, che sembra avere l'enorme pregio di essere molto estroversa, di non tacere le motivazioni della propria insoddisfazione, in diverse occasioni, ha avuto un alterco con una bidella, motivo del contendere: la pulizia in classe, oggetto di un richiamo da parte della bidella giorni prima. Il problema, discusso all'interno di un'assemblea di classe (il cui verbale viene depositato sulla cattedra dei bidelli, prima di essere portato dal preside!) ha provocato un ulteriore scontro con la stessa bidella che, evidentemente, (e, pensavo, senza colpa alcuna) aveva avuto l'occasione di leggere il suddetto verbale. L'insegnante viene invitata, come accade spesso, a esercitare una specie di arbitraggio: sembra essere una delle sue tante indefinite funzioni e viene spontaneo provare per lei comprensione e ammirazione per la sua disponibilità, anche se poi, dovendo procedere col programma di storia, decide di chiudere la discussione. Sembra evidenziarsi uno scontro tra lo spazio di autonomia garantito dall'assemblea di classe, rispettato anche dagli insegnanti, oltre che previsto dalle regole scritte, e la prassi concreta (il verbale che rimane a disposizione di tutti): è quanto viene evidenziato dall'insegnante e del tutto ignorato dagli studenti, la cui attenzione continua a rimanere concentrata sul singolo caso particolare (che poi, ancora una volta, viene affidato alla soluzione del preside!).

Anche i rapporti con gli studenti dello stesso "polo", ma di ordine di scuola diversi, intrigano la medesima classe: si tratta di decidere o non l'adesione ad uno sciopero comune contro il ministro Moratti e la sua politica nei confronti della scuola privata. I contatti avvengono tramite fax, ma evidentemente, questo tipo di rapporto rappresenta, nella situazione data, un passo avanti, dato che, in precedenti occasioni, i contatti erano del tutto mancati. La classe dimostra, a mio avviso, un comportamento positivo: accenna solo di sfuggita ai precedenti attriti e si concentra su un esame di realtà (infatti l'insegnante si dichiara soddisfatta di questo comportamento) e non c'è disaccordo fra i diversi alunni. L'obiettivo importante è quello di partecipare, di far sentire la propria voce "perché il problema è serio, non è una sciocchezza...dobbiamo esserci tutti, così anche se siamo solo cento, sembriamo trecento". La percezione di una priorità tra i problemi è netta e dichiarata: indica un atteggiamento di responsabilità positivo (anche se l'insegnante avanza qualche dubbio sulle loro capacità di organizzazione e sulla loro partecipazione effettiva). Se in questa occasione le difficoltà di rapporti con altre classi vengono tenute ai margini, esse riesplodono (è prevedibile?) in occasione dell'organizzazione della gita scolastica, gioia e dolore di alunni e insegnanti. La gita non si farà a causa di incomponibili disaccordi sulla meta, sul costo, sulla durata (che viene scelta come punto non negoziabile: "o facciamo la gita di tre giorni...o stiamo a casa"). È importante però evidenziare,

che per quanto discutibile, questa decisione è condivisa da tutta la classe (che, in altre occasioni ha vissuto momenti di grande tensione con “litigi accompagnati dall’uso delle mani”). Varrebbe la pena di riflettere, al di là della percezione della democrazia nella scuola, anche sulla pratica della democrazia, sulla democrazia “vissuta” all’interno di un piccolo gruppo, quale è una classe.

In un’altra classe si discute sul ruolo della donna nella nostra società. Si tratta di una classe mista in cui, immediatamente compare uno degli stereotipi “storici”: “la donna deve stare in casa ed essere mantenuta dal marito”; se vuole fare carriera “rinunci alla famiglia e viva da single”. Segue una bagarre che, per sua ammissione, travolge l’insegnante. Le femmine reagiscono con determinazione in nome della “parità tra marito e moglie”. Sembra di essere nella Grecia del VI-V secolo a.C.: l’uomo è depositario della norma, garante della stabilità del biologico e del sociale; la donna è il corporeo, l’inerte, l’irrazionale, materialità produttrice di devianza, di errori e di morte. Là però, sullo sfondo dell’immaginazione “filosofica” stava la sua emarginazione storica; qui, molto oltre questi secoli remoti, permane, evidentemente, una riproduzione ideologica che assicura la trasmissione nel tempo del modello culturale e sociale (resta nell’ombra quello biologico). Il coinvolgimento forte dell’insegnante può essere letto come una possibilità in più, una porta aperta dalla quale iniziare un confronto fertile.

“Gli avvenimenti dell’11 settembre hanno cambiato il corso della politica mondiale...hanno segnato la fine di un’epoca...”; questo è il leitmotiv di tutti i mass-media e anche delle chiacchiere di strada. Di fronte ad una valanga di affermazioni spesso supponenti e alle diagnosi oracolari di certi “esperti” d’occasione è comunque un segno di autoappropriazione di uno spazio di “uso pubblico” della ragione (anche se discutibile nel contenuto) il parere espresso da F., non sull’11 settembre, ma sull’uccisione del professor Biagi e sul terrorismo in generale. Per F. evidentemente esiste una correlazione tra il terrorismo e la sinistra, tanto che accusa una compagna di aver manifestato “a fianco degli assassini del professor Biagi”, dal momento che la manifestazione contro il terrorismo era stata promossa da organizzazioni di sinistra. Alla ragazza viene anche suggerita l’alternativa giusta: l’amore per l’uomo, corredato da una citazione da Dostojewskij

L’intervento di F. scatena l’indignazione della compagna, che vorrebbe avere ancora a disposizione il suo “diario” per “scriverci un bel po’”. L’insegnante, chiamata in causa dalla ragazza, appare dapprima prostrata, poi certa che verrà un giorno in cui la cultura sulla democrazia, di cui anche F. ha potuto usufruire a scuola, farà sì che F. si renderà conto della violenza di cui è stato oggetto e riuscirà a liberarsene: è soprattutto la madre, a parere dell’insegnante, una delle maggiori responsabili di questo “scempio”.

Può succedere che, nella scuola, noi insegnanti cadiamo preda di un’illu-

sione pedagogica: ad una buona teoria non potrà seguire che una buona prassi (del resto, in un certo momento della sua carriera di preside di ginnasio, lo aveva pensato perfino Hegel, che ce lo ricorda in una lettera): evidentemente questo automatismo non è assicurato dalla sola attività intellettuale e inoltre, potrebbe essere che le lezioni della storia siano le più difficili da imparare. È già significativo, comunque, che F. non vegeti nella palude dell'indifferenza; a volte la scuola può svolgere la sua funzione di richiamo alla riflessione proprio là dove la situazione appare più difficile. Seminare il dubbio è spesso più fruttuoso, anche se meno gratificante, quando il terreno appare meno fertile.

Reazioni quali la delusione, la frustrazione, il senso di impotenza non sono rari tra gli insegnanti, non tanto di fronte ai “risultati scolastici”, quanto rispetto ai comportamenti relazionali. Accade, come è accaduto, che questa reazione tocchi l'insegnante su una questione, solo apparentemente marginale di “confini merendieri”: in un istituto che ospita diversi tipi di scuole, l'intervallo è stato fissato in orari diversi e può succedere che, chi arriva per secondo, rimanga senza merenda; si accusa il fornaio di scorrettezza, “vende le merende agli studenti dell'altro Istituto, lasciando a digiuno quelli del Liceo. È una questione di regole (non sappiamo se scritte o non) non rispettate, di fronte alle quali anche l'insegnante più accorto e diplomatico sperimenta un'insuperabile paralisi: anche in questo caso solo un'autorità superiore potrà vigilare sui confini? Sulla certezza o “flessibilità” delle regole troviamo altre osservazioni. In questo caso non si tratta di merende, ma di organizzazione delle interrogazioni: il parziale mancato rispetto degli accordi intercorsi tra alunni e insegnante, all'inizio dell'anno scolastico, scatena una discussione molto vivace all'interno della quale si evidenzia che la difficoltà maggiore non sta tanto nel problema particolare che si è creato in quella determinata situazione e in quel determinato momento, ma nel modo con cui si intendono le regole che, come le leggi, dovrebbero essere, per loro natura astratte e generali. Gli studenti sono abili avvocati di sé stessi, invocano un'ampia serie di circostanza attenuanti (affaticamento individuale, complessità della materia di studio, differenti pretese dei vari insegnanti, irresponsabilità dei singoli alunni): dopo due giorni e un'informale assemblea di classe, le regole concordate rientrano in vigore (e con ottimi risultati sul piano delle valutazioni). È sicuramente più facile districarsi all'interno di problematiche che ineriscono il funzionamento “tecnico” dell'attività scolastica che disinnescare conflittualità che coinvolgono i diversi soggetti su materie almeno apparentemente estranee al “lavoro” scolastico.

Spesso all'interno della scuola si scaricano problemi e tensioni che esulano dalla fisionomia che l'istituzione ha in astratto: problemi quali le merende, i rapporti con le famiglie, il modo di intendere i rapporti tra i sessi, insomma tutto ciò che coinvolge l'essere generale delle persone e non il loro



essere studenti pone agli insegnanti problemi di fronte ai quali questi ultimi sembrano essere meno attrezzati.

Lo testimonia un'altra osservazione nella quale l'insegnante è messo in difficoltà dal comportamento del tutto apatico degli studenti (si tratta però di un gruppo ristretto). Il disinteresse si manifesta persino sul piano fisico: "siedono al banco in modo statuario" e anche i muscoli del volto sembrano non avere movimento se non a seguito di un notevole sforzo". Ottiene qualche attenzione invece solo un'alunna che ha assunto la figura di leader (a giudizio dell'insegnante questo è accaduto solo perché si comporta in modo strafottente e subdolo"). L'insegnante è chiaramente molto irritata da questa situazione e non sembra trarre alcun conforto dalla constatazione che il resto della classe è formato da ragazzi impegnati, attenti e disposti a mettersi in gioco per migliorare": la sua attenzione è concentrata sulla minoranza indifferente. Di fronte all'alternativa "le costringo oppure lascio perdere?" sceglie la seconda via, consolandosi del fatto che "non sono mie figlie e nemmeno mie amiche...meglio non far nascere alcuna discussione in classe...non ho voglia di arrabbiarmi!" nel contempo lo stesso insegnante, riferendosi al suo rapporto con la classe nel corso degli anni, afferma anche che "l'ascolto reciproco rende la lezione veramente piacevole e serena...soprattutto quando manca la leader": rimane l'impassibilità del gruppetto a lei subalterno, ma "il clima è più disteso". La leader non è una ragazza serena: l'insegnante ci informa che più volte le ha parlato personalmente nel corso degli anni, e l'ha aiutata ad affrontare diversi problemi ("conosco alcune delle sue difficoltà e riesco anche a giustificarla"): "le compagne, invece, vedono forza là dove c'è debolezza".

C'è quindi nel racconto un "climax" all'inverso: partendo da un giudizio severo e sbrigativo si arriva alla giustificazione di un comportamento dietro al quale stanno, si può ipotizzare, seri problemi che ci lasciano intravedere una persona fragile e quasi inerme.

Anche noi insegnanti soffriamo di debolezze, fragilità, abbiamo "nervi scoperti" e proviamo un disagio di fronte alle fragilità altrui. "Le sette regole dell'arte di ascoltare" di Marianella Sclavi ci possono aiutare, soprattutto la disponibilità ad accettare le dissonanze emotive, a mantenere sospeso il giudizio, ad accettare le prospettive altrui, a servirci delle risorse dell'umorismo.

Anche Edgard Morin ci soccorre: la pratica mentale dell'autoesame ci aiuta a comprendere le debolezze altrui attraverso le nostre; c'è reale democrazia se c'è controllo dell'apparato di potere da parte dei controllati e, soprattutto se c'è l'antagonismo, la diversità, i conflitti di idee e di opinione: "La scuola dovrebbe essere il luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza della necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti".



---

## 3.2 Le relazioni interpersonali: la relazione tra studenti\*

*Così era allora. Tutto ciò che cresceva aveva bisogno di molto tempo per crescere, e tutto ciò che tramontava aveva bisogno di molto tempo per essere dimenticato. Ma tutto ciò che una volta era esistito aveva lasciato delle tracce, e in quel tempo si viveva di ricordi come oggi si vive della capacità di dimenticare rapidamente ed energicamente*

(Joseph Roth)

Vivere insieme, gomito a gomito nella stessa classe, giorno dopo giorno per anni non sempre aiuta a formare vincoli di amicizia e di solidarietà.

L' universo classe nella nostra ricerca stenta a trovare una giusta armonia e dimostra come la relazione, anche all'interno del gruppo dei pari, possa essere difficile, piena di contrasti ed ambiguità.

Non basta essere coetanei per diventare amici, non basta essere nella stessa classe per creare un clima di solidarietà, ma la vita in comune porta invece il più delle volte ad esasperare competizioni e incomprensioni, reciproci sospetti e accuse di favoritismi che coinvolgono anche i docenti. Il rapporto tra studenti è un argomento molto sentito, infatti ne parlano più della metà dei diari, ponendo soprattutto l'accento sugli aspetti problematici, se non addirittura negativi. Questo del resto è accaduto anche per altri temi analizzati e pensiamo che possa in parte dipendere dallo strumento stesso del diario e dall'uso esplicitato che gli studenti hanno detto di volerne fare come mezzo di sfogo e di critica.

All'interno dell'aula l'esercizio della democrazia è difficile da praticare e davvero pochi nei diari si dichiarano soddisfatti della loro vita di classe.

Rare sono le situazioni come quella qui descritta: *"...secondo me, nella mia classe non ci sono persone che si odiano o che non si parlano per tutta la giornata. Qua ci sono persone molto simpatiche e allegre"* (Gabbo, M. a.15). A volte la relazione positiva è più facile trovarla al di fuori dell'aula o in un contesto meno formale: *"Abbiamo avuto due ore buche perché mancava la prof. di \*\*\*, così ci siamo riuniti e abbiamo cominciato a parlare in gruppo, a scherzare, a scambiarci opinioni, ecc. Mi sono molto divertito perché, secondo la mia opinione ho dei compagni di classe molto simpatici e con molta voglia di scherzare"*. (Tis, M. a.16).

E c'è anche chi ricorda momenti piacevoli tra gli studenti: *"... come gli*

---

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

*incontri serali organizzati dalla professoressa di\*\*\*, in cui sono coinvolti gli studenti della nostra scuola. Il primo incontro...è stato davvero interessante ed emozionante. Hanno partecipato solo ragazze del mio liceo e hanno cantato e recitato poesie. E' stata una bella serata, divertente e alternativa...è davvero una grande attività, è utile per fare nuove esperienze e conoscere persone che magari vedi tutti i giorni, ma delle quali non sai praticamente niente” (Minnie, F. a.17).*

In un diario si legge anche la voglia di andare d'accordo e di ristabilire un dialogo nel desiderio di riavvicinamento, di riconciliazione per la festa della donna: “[...] mi sono messa d'accordo per uscire per la festa della donna [...] fuori dalla classe le mie (due) compagne sono irriconoscibili perché sono 'normali', come tutte le altre! Mi ha fatto piacere essere uscita con loro perché ho capito tante cose. La scuola e la competizione che implica lo studio e i voti provocano tante inimicizie “. Poi osserva come dopo una visita a una comunità terapeutica di Milano “la nostra classe era o almeno sembrava + unita: forse il pullman ha questa capacità di coesione!!” (Schumann, F. a.19)

*Non mancano, come è ovvio, relazioni conflittuali dovute ad una molteplicità di cause: talora la divisione della classe in gruppi, su base ideologica e sociale o di affinità personale; oppure atteggiamenti di egoismo e di prevaricazione da parte di alcuni studenti più aggressivi e decisi; o la disparità di trattamento che porta all'isolamento di alcuni o, infine, la mancanza di collaborazione al funzionamento dell'organizzazione scolastica, a tutto vantaggio di alcuni e a scapito di altri.*

Molte classi risultano divise in gruppetti, come quella di chi scrive: “Nella mia classe vi sono molti gruppetti e uno dà addosso all'altro, questa situazione è insopportabile, perché anche per delle piccole cose nascono delle vere e proprie discussioni...sono sempre i soliti ad averla vinta, perché si impongono sugli altri che sono più deboli, ma soprattutto minori di numero” (Boh!, F. a.17) o ancora: “La mia classe è divisa, come la maggior parte delle classi, in tre gruppetti. Quello formato dalle meno cagate, che diciamo la verità, non si preoccupano della coesione della classe, quello delle mezze-vie, del quale faccio parte anch'io, e infine quello delle più casiniste”. (Anonimo 12, F. a.17); e infine: “Quello che viene detto da una certa parte della classe viene accolto con applausi, riguardo le opinioni di quelle meno esuberanti (ma che secondo me ragionano e hanno un minimo di buon senso), sono tutte balle”. (Topina, F. a.18)

A volte i gruppetti sono connotati ideologicamente. “ La mia classe è divisa in due, anzi in tre parti, nettamente distinte: la prima è composta da un gruppetto di ragazzi (soprattutto ragazze) che sono completamente diverse da me: fortemente schierate politicamente a destra, nulla di scomposto,

*sempre da ridire e da criticare (...), mai fatto sciopero e un po' razziste (non mi piace dirlo, ma in effetti è così. Ne abbiamo parlato). L'altro gruppo sono gli ignavi. Zitti, e stupidi. Pochi. Il terzo gruppo, in cui io mi colloco, è quello più vasto. (...) Politicamente (si fa per dire, che vuoi che ne capiamo) schierati a sinistra, facciamo spesso sciopero perchè crediamo vivamente che se le cose non vanno bene, bisogna aiutarsi tutti insieme per metterele a posto.”(Deba <clandestino>, M. a.16)*

All'appartenenza politica poi corrisponde anche un'appartenenza sociale che si manifesta attraverso un determinato modo di vestirsi, come viene detto in questo diario: “ *Credo che la mia scuola sia un po' troppo classista...ma forse tutte le scuole sono così!! Comunque se non hai le scarpe firmate o i vestiti firmati non sei niente...è brutto ma è così (...)* Questa distinzione tra “fighetti” e non “fighetti” io la sento parecchio tra noi studenti...un po' troppo!!” (SM, F. a.17)

Continua su questo tono, spiegando in modo più dettagliato, anche un altro diario: “...nella mia classe: nel lato destro vi è il gruppo dei ricconi che tengono per il partito di destra, si sentono un po' superiori (a parer mio) snobbano marche come Benetton e Sisley, si vestono con marche costosissime.... Non è questo il problema principale, ognuno può vestirsi come vuole, ma loro creano una élite di persone che meritano il loro saluto o meno. Nel lato sinistro della classe ci sono invece ragazzi, bruttini forse, ma umili, timidi, per niente sofisticati che non hanno mai rivolto la parola a queste persone semplicemente perché sono sempre stati ignorati. Parlando del lato sinistro ci sono anche i comunisti convinti che per opporsi a questo spreco di soldi e al modo di vestire di queste persone hanno cominciato a vestirsi in modo sfattono, magari se hanno vestiti di marca nell'armadio non li indossano perché hanno paura di assomigliare a un membro di quel gruppo elitario in cui potresti entrare a far parte solo se hai un certo reddito.” E alla fine conclude: “E io come faccio?” (Titti, F: a. 16); vestirsi in un certo modo porta quindi ad essere accettati in un gruppo piuttosto che in altro.

Questa divisione in gruppetti o fazioni, definiti “ ...i <bastian-contrari>, <gli apatici> e <gli arroganti>” (Victor victoria, M a.16) che “ *presentano ciascuna diversità di ideali, comportamenti e usanze, ma posseggono altrettanta determinazione*” (Sigfrid, M. a.16) causa forti tensioni nelle classi: tendono ad imporre dei leader che non sono disposti a patteggiamenti democratici, ma prevaricano chi è più debole, come viene ben spiegato in questo diario:” [...] *Si sono formati diversi gruppetti, tre o quattro credo, che sono capeggiati da ragazzi e in special modo ragazze che, dal momento che sono brave, diligenti...credono di aver il diritto di imporre la propria parola, la personale opinione, sugli altri. In questo modo il pensiero e la volontà del più forte sottomettono le opinioni dei più deboli o di chi non ha la forza di*

reagire. Come diceva la sofistica ‘ il diritto del più forte vince su quello del più debole’. [...] La colpa è di chi sta in silenzio, di chi subisce e mai si ribella, ‘manda sempre giù’ e non dice mai nulla [...] o solo bisbiglia e dopo ritorna muto. [...]

*E’ democratico dire sempre ‘non so’ e lasciare vincere chi è più sicuro di se stesso e chi fa la voce grossa? Per me è peggio il silenzio[...]*

Cita come esempio di non democrazia e di come “*le personalità più forti costringano quelle più deboli a cedere*” uno sciopero “*per una causa nobile e da sostenere*” fallito perché “*quei pochi più forti...hanno trascinato gli altri con prepotenza, senza lasciarli parlare, senza ascoltare gli altri!!*” (Paperina, F. a.18)

Le incomprensioni nascono anche a proposito proprio del modo in cui viene vissuta la democrazia: “*Quanta gente per gli scioperi (e parlo di scioperi veri, non quelli perché i bomboloni a scuola hanno poca crema) stanno a casa a letto? Basta che vengano a scuola e portino a casa bei voti, non gli importa della gestione della scuola!...Io e Shelly Webster siamo le più ‘rivoluzionarie’ se così si può dire! Quando c’è qualcosa che non va, o che ci sembra sbagliato nei confronti dei ragazzi, allora ci alziamo in piedi e affrontiamo il problema. Purtroppo siamo appoggiate da una classe che di politica e democrazia non ne sanno un cazzo! Basta fare casino!*” (Frances Bean, F. a.15)

I comportamenti da parte di qualche studente improntati all’egoismo, al tener conto solo del proprio interesse prevaricando quello degli altri, generano sfiducia reciproca e senso di isolamento: “*E così ci ritroviamo ad essere come un esercito che è schierato contro un nemico, ma nel quale i soldati si attaccano l’uno con l’altro perché, preso dall’egoismo, ognuno vuole vincere la guerra e non lasciare la vittoria al compagno. Così diventa uno contro tutti e la solidarietà va a farsi fottere*” (Euridice, F. a.18); “*Ognuno pensa per sé, per gli altri se ce n’è. Dopotutto è l’unico modo per tirare avanti indenni: essere egoisti e leccare, leccare, leccare...Nessuno si sforza mai di andare incontro alle esigenze degli altri*” (Il tristo mietitore, M. a.17).

Analoghi atteggiamenti vengono denunciati anche da chi si sente vittima di questi comportamenti: “*...devo cercare di capirli e di capire cosa in me non va con loro. E’ molto difficile per me capirli, poche volte mi trovo bene...ma molto spesso mi sento usata, perché vedo che mi accettano solo perché faccio i favori...vedo che non mi accettano, vedo che a loro piace stare per conto loro. Sono spesso chiusa con loro...molto spesso, quando parlo, ogni cosa che dico, mi prendono in giro...*” (Toro 85, F. a.16 quasi17) “*All’interno della classe mi trovo male, non ci conosciamo e non ci conosceremo mai, è bruttissimo sentirsi esclusi: Loro credono che io sia una persona per niente interessante e per niente intelligente*” (Juventina, F. a.18).

Ma il contrasto tra gli studenti diventa anche più forte quando ha a che fare con l'organizzazione scolastica, con le regole scritte e non scritte, quando è necessario un accordo comune con (o contro) la controparte (v. insegnanti), quando è necessario per il bene di tutti venirsi incontro nei momenti strategici come le interrogazioni o i compiti in classe. Il tema dell'organizzazione delle interrogazioni, del loro calendario, dell'accettazione o meno di volontari da parte dei docenti ritorna con molta insistenza. E' uno di quelli che, richiedendo una mediazione tra le diverse parti, ha più a che fare con il concetto di democrazia nella scuola nel senso di dover trovare una soluzione che garantisca tutte le parti in causa senza mettere da parte i diritti (e i doveri) di ciascuno. E l' accordo risulta davvero difficile da perseguire, ma vengono assai frequentemente citati esempi di accese discussioni che non portano a nulla di fatto perché continuano ad abbondare le assenze "strategiche" e i comportamenti definiti "antidemocratici".

*"La nostra classe non ha futuro. Anche quando 23 persone su 26 sono d'accordo sullo spostare un compito, un'interrogazione...il trio...deve... sempre dissentire... hanno studiato loro, gli altri si arrangiano ! [...] Ma nella democrazia non dovrebbe vincere la maggioranza? Anche se detta così può sembrare un po' olococratico... direi che la demagogia (ampiamente sfruttata nella politica moderna) sarebbe un giusto mezzo. Ma io non sono Demostene, né Cesare, né Berlusconi."* (Runa & LLYR, F. a.18), oppure *"Molti giorni, come per esempio stamattina, alcuni miei compagni di classe non vengono a scuola per egoismo. Sì, perché magari i prof. devono interrogare, così ci rimettono sempre quelli più onesti (e forse anche un po' più coglioni!) che vengono a scuola per rispetto nei confronti della classe".* (Elisa, F. a.16).E ancora: *"Allora: cosa potrei dire? Oggi siamo in 4 gatti in classe x' la nostra classe non è x niente unita e molte ragazze (diciamo le + brave della classe!) sono state a casa! Che stronze però!!! Così in Dante chi mai interrogherà? Tutti, naturalmente! Aiuto..."* (Tatina '84, F. a.17,5).

Gli esempi che possiamo trarre dai diari su questo argomento sono moltissimi:

*"alcuni...raccontano balle agli insegnanti per farsi spostare le interrogazioni...non sanno organizzarsi nello studio e poi preferiscono aggirare gli ostacoli anziché affrontarli"* (Beatrice, F. a.17); *"stanno a casa per i compiti in classe, escogitando un modo più semplice per recuperarli...un'interrogazione o un compito in corridoio (con i bigliettini ovunque) o un compito all'interno della classe con i suggeritori (pagati!) alle spalle!"* (Lion, F. a.18).

Cosa fare? Dal momento che pare che l'uso di strumenti democratici non sempre funzioni, c'è chi si chiede se *"per chi è antidemocratico non sia meglio usare mezzi antidemocratici per salvare la democrazia"* (El Hefe, M. a.16).

Potrebbe sembrare una richiesta di ricorso ad un autoritarismo di vecchio stampo, oppure una richiesta di mediazione, da parte dei docenti, che è molto difficile da realizzare senza cadere poi nell'accusa di favoritismi e parzialità.

Quello che ci pare di poter infine osservare è il fatto che lo stereotipo dell'adolescente felice dentro al suo gruppo di pari sia quanto mai lontano dalla realtà delle classi esaminate. E' significativo che i soli momenti che si ricordano con piacere sono quelli passati insieme fuori dalle mura della scuola, in situazioni più libere, senza l'assillo delle interrogazioni, dei compiti, delle valutazioni, quasi che sia insita nel contesto scolastico con le sue rigidità, le sue contrapposizioni, la competizione, la valutazione, una condizione che rende impossibile realizzare tra studenti un rapporto paritario e veramente democratico. Attriti, incomprensioni, invidie, diffidenze, ostilità: in conclusione il clima delle varie classi si presenta (con le debite eccezioni) per lo più secondo l'immagine che ci dà questo diario: "*Nella mia classe non è mai regnata la democrazia [...] Anzi esiste una condizione tipo 'homo homini lupus' dove tutti (meglio tutte) si danno contro, atteggiandosi superiori e dantescammente superbe. Quest'anno poi c'è gente pronta ad 'odiarti' perché la prof ti ha dato un voto in più, in quanto lo si è meritato, oppure[...] ti volta le spalle [...]*" (Buffy, F. a.17)

Una riflessione più pacata e disincantata la troviamo in un altro diario che cerca di dare una spiegazione razionale delle difficoltà di rapporto all'interno della classe chiarendo che la scuola non è una comunità perchè "*...Io non ho scelto infatti di capitare in classe con le compagne che attualmente sono con me: pertanto penso che democraticamente parlando è difficile raggiungere quell'equilibrio e quella sintonia caratteristiche invece di una comunità(...)* Forse ci sarebbe bisogno soltanto di un po' di <rispetto> in una <non comunità>, così declamato, ma poco utilizzato. La competizione molte volte lo schiaccia infatti" (Onda, F. a.17)



### 3.3 Le relazioni con i docenti: i modelli di ascolto\*

*Molti, tanti sono gli insegnanti bravi o perbene, ma non hanno voce e s'accontentano di poco, non si preoccupano mai, per esempio, della destinazione del loro lavoro, di che cosa ne sarà dei bambini che con tanta fatica hanno cercato di formare. Dice un'ottima insegnante, Nora Giacobini, che "insegnare è come comporre una musica che non si sa se verrà mai eseguita". Ma io vedo in questo un abbandono, una vocazione di sconfitta. Gli insegnanti dovrebbero preoccuparsi del destino della loro musica, degli allievi con i quali l'hanno ideata e faticosamente o entusiasticamente composta, di ciò che la società farà di loro. Non possono più soddisfarsi della propria bravura, devono guardare oltre, e e per questo diventare più curiosi di ciò che altri fanno, e di comunicare con loro, per un lavoro comune, per la ricerca di una sostanza comune, per una possibilità di influenza comune sul destino di tutti.*

(G. Fofi, *Benché giovani*, e/o, 1991)

Quello delle relazioni con gli insegnanti e dei modelli di ascolto è un capitolo ricco e corposo. Sono argomenti di cui parla la quasi totalità degli studenti per i quali la qualità della relazione, dell'ascolto e della comunicazione con i docenti sembra definire la possibilità di sentirsi parte attiva e che conta nella scuola.

Al contrario, non avere un interlocutore disponibile, non poter dare un apporto anche solo dialogico alla vita di classe, sentirsi sempre e comunque inascoltati segna negativamente, secondo il parere dei ragazzi, l'agire democratico nella scuola.

E' una parte ricca di osservazioni, commenti, giudizi per lo più marcati dalla delusione o dall'impotenza di chi scrive.

Ma la relazione con gli insegnanti non è sempre deludente; con alcuni, pochi, le cose vanno meglio ed è così che questi insegnanti costituiscono un punto di riferimento: partendo dal loro comportamento personale e professionale gli studenti tracciano il profilo dell'insegnante ideale.

Ci si rende conto che chi entra in classe e siede alla cattedra viene valutato nel suo complesso: sembra infatti che non basti essere bravi professionisti, e anche questo non è così scontato, ma occorra definirsi positivamente come persone che sanno come e quando porsi in comunicazione.

Gli studenti sono abili osservatori delle cose che non vanno e offrono i loro consigli, sanno essere giudici rigorosi di ingiustizie palesi, chiedono con

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

decisione un cambiamento, anche se, alla fine, non nutrono molte speranze di essere tenuti in considerazione.

***Ci sono insegnanti invece che danno fiducia e con i quali è stato stabilito un buon rapporto*** che si basa sia sulla relazione che sull'apprezzamento della loro disponibilità personale: “...nella mia scuola non è così, i professori non sono tanto male, anzi alcuni sono fantastici. Si può parlare, scambiare idee e opinioni, senza sentirsi troppo segnati. In generale c'è molta libertà, sei ascoltato, sei degno di attenzione, sei considerato.”(Paperina, F. a.18)

“Per fortuna in questa scuola ci sono professori e professoressa di ampie vedute. Penso che qui ci si possa sentire davvero liberi di dire, fare, pensare ciò che si vuole, senza limitazione” (El Hefe, M. a.16).

“L'unica prof che mi piace perché si comporta con tutti i ragazzi allo stesso modo è quella di\*\*\*. Un'altra prof. che stimo moltissimo come prof. è quella di \*\*\*! Non ha mai voluto che la chiamassimo prof; ci ha sempre considerato persone uguali a lei, io la stimo tanto!” (Lion, F. a.18);

E' molto importante anche ***possedere una buona professionalità ed essere giusti:***

“Una insegnante che ammiro sia come prof che come persona non fa preferenze, è imparziale nei voti, spiega da Dio, ti aiuta sempre, è giusta anche se in gran parte si lamentano di lei.” (Alittleoverzero, F. a.17);

“ La persona che per me rappresenta meglio la democrazia è la mia prof di\*\*\*. (...) fin dal primo momento è stata un punto di riferimento, un'autorità capace di rispondere per mezzo delle sue conoscenze e carattere estroverso a molte delle mie domande, riguardo lo studio e non. (...) Alle sue lezioni scolastiche ha saputo e sa alternare lezioni sull'attualità, sulla globalizzazione e sulla guerra.” (Deba <clandestino>, M. a.16)

Questo studente fa una sintesi e offre il ritratto di un prof. in pillola:

“E' bravissimo, puntualissimo, corregge i compiti in poco tempo, è equo nelle valutazioni, spiega bene.”(Tina 1, F. a.17)

Ma le voci che delineano un rapporto positivo con i docenti non sono sufficienti né ad arginare, né ad attenuare il coro degli scontenti che offrono anzi un caleidoscopio di sfaccettature di questa scontentezza.

Per comprendere meglio cosa hanno voluto dire questi ragazzi e ragazze, al di là di alcune lamentazioni forse più scontate, ma non banali, si possono identificare vari modi di essere insegnanti.

***Ci sono insegnanti che esercitano un forte potere dato dall'essere in cattedra;*** nei loro confronti i giudizi sono sfumati, da quelli più categorici a quelli di maggiore comprensione:



“...tanto sono i professori e i docenti ad avere il coltello dalla parte del manico e in un modo o nell'altro, con le buone o con le cattive, lealmente o slealmente, arrivano sempre al fine che si erano prefissati.” (GP-BATH 2000-, F. a.16)

“A volte mi sembra inutile stare a parlare su come rendere giusta la scuola! Perché non è possibile, perché le uniche persone che potrebbero farlo sono i professori, ma a loro in fondo va bene così. Noi studenti su questo argomento possiamo fare ben poco.” (Shelly Webster, F. a.16)

“La prof. di \*\*\* mi piace meno per come si comporta con noi dato che quando entra le leggi le detta lei, non le interessa quello che sarebbero le norme.”(Juventina, F. a.18)

“I prof. fanno sempre quello che vogliono...Perché un prof ha il diritto di fare ciò che vuole, sempre, ovunque e con chi vuole? Questa non mi pare democrazia, non trovate?!? Un professore ha ogni potere su noi studenti: loro devono scrivere quando lui parla, loro devono eseguire quando lui comanda, loro devono RISPETTARLO...ma lui (il prof.) rispetta gli studenti?” (Cleo, F. a.16)

“Anche se ci sono alcuni insegnanti con cui si può parlare e che ascoltano, però le decisioni alla fine le prendono sempre loro” (Primavera, F. a.17)

Questo studente ci indica una delle possibili conseguenze di tali atteggiamenti: “Con il prof. di \*\*\*, va malissimo: nella mia breve vita il dolore più intenso che ho sperimentato è lo schiaffo morale, la mancanza di stima, il disprezzo dello sforzo e della tua personalità. L'ho provato con questo prof.” (Pall Mall, F. a.18)

**Ci sono insegnanti ingiusti e incoerenti nella valutazione**, il che rende poco democratico il loro lavoro. Questo è un aspetto della vita scolastica su cui gli studenti si pronunciano numerosi esprimendo a volte sconforto, a volte rabbia.

“Molti insegnanti gestiscono verifiche e interrogazioni da soli, noi non abbiamo nessun diritto di dire qualcosa” (Shelly Webster, F. a.16)

“...alcuni preferiscono uno studente all'altro per un qualsiasi futile motivo. E' molto triste che nel 2002 ci siano ancora le cosiddette “preferenze” da parte dei professori i quali dovrebbero avere l'unico scopo di insegnarci cose nuove e quindi accrescere la nostra cultura e preparazione.” (Beatrice, F. a.17)

“Quella prof. dà i voti così, facendosi influenzare. Quando sono state distribuite le pagelle, neanche un commento, una osservazione, niente, mi avrebbe fatto piacere.” (Topina, F. a.18)

“In questa scuola non si premia l'impegno quasi mai; si premia il tuo status sociale e il grado di bassezza che sai raggiungere. - Che lavoro fa tuo

padre? Ah, è dottore...Bene, bene...7...ora fammi vedere come strisci...Ottimo, non è affatto male. Ora puoi tornare al tuo posto mr. Berlusconi jr” (Il Tristo Mietitore, M. a.17)

“Che le interrogazioni non siano mai uguali si sa, ma fare una domanda semplicissima ad una persona e poi darle 10 e da un'altra pretendere un ragionamento di 15 minuti chiedendo spiegazioni ad ogni minima parola, regalándole un 6 e mezzo, mi sembra proprio ingiusto.” (Minnie, F a.17)

**Ci sono insegnanti che impongono il loro punto di vista** e giudicano gli studenti per il loro modo di essere e di pensare, hanno dei pregiudizi, mancano di comprensione, mancano di mentalità politica; in alcuni casi queste situazioni provocano negli studenti degli sfoghi accorati:

“Basta!!! Non se ne può più. Ma chi credono di essere i professori? Non fanno altro che giudicarti, sgridarti, offenderti perché come dicono loro hanno il coltello per il manico. Non capiscono che noi ce la mettiamo tutta, ma a volte abbiamo anche i nostri impegni, la nostra vita. Ma ai prof. non gliene frega niente.” (Beatrice, F. a.17)

E se così è, allora non c'è da stupirsi che anche gli studenti giudichino:

“ - Sei una pettegola deficiente.- Ma come cazzo si permette una prof. che dovrebbe dare il buon esempio, e quando lei è una gran pettegola!” (Anonimo 13, F. a.19)

“...non tutti possono pensarla come loro e... devono stare attenti a dire certe cose...soprattutto i professori che devono essere assolutamente neutri al riguardo, perché non possono influenzare gli alunni.” (Titti, F. a.16)

“Contesto all'insegnante il diritto di dire che le mie idee sono sbagliate”. (Non lo so!, F. a.18)

“ In questa classe c'è una prof. che mette i piedi in testa a tutti, si ritiene la voce della verità e offende tutti.” (Anonimo 12, F. a.17)

“La prof \*\*\* attacca con le sue prediche, non c'è lezione che non se la prenda con il mondo intero e in particolare con i giovani. Secondo me lei nutre un odio profondo per i ragazzi.” (Masexxx, F. a.17)

“La prof di \*\*\* dà sempre 10 nei temi a un mio amico, prima dà il voto, poi li legge. Questa prof. poi schizza, ci dice delle pettegole, stupide, ignoranti, ci offende senza mezzi termini, poi dopo due secondi è lì che ci dice brave.” (Maura, F. a.17)

**Ci sono insegnanti che non insegnano** e, anche se non in tutti i casi riportati l'asserzione è da intendersi letteralmente, in altri lo è.

Questa situazione si verifica soprattutto in una classe della quale si riportano parecchie testimonianze che sono tutte concordi nel criticare il comportamento degli stessi insegnanti.

Ecco cosa colpisce Tina 2, F. a.17: “3/4 della classe ha un debito in \*\*\*,

la prof spiega male, passa il tempo a lamentarsi del mondo, del sistema, noi siamo nella più totale ignoranza. Come facciamo a tradurre se nessuno ce lo ha insegnato? Vorrei che spiegasse alcune regole, non ci capisco niente!”

Anche le sue compagne hanno opinioni simili e così scrivono:

“La prof \*\*\* odia tutti, soprattutto gli studenti, odia la nostra giovinezza, allegria, bellezza, non spiega niente, pensa solo a sparlare delle altre prof.” (Vanda, F. a.17)

“La \*\*\* a volte passa la lezione a spettegolare sulle sue colleghe, sono dispiaciuta per le prof; che sono state sputtanate davanti a un'intera classe.” (Solitaria, F. a.17)

“Stamattina la \*\*\* ci ha fatto lavorare in gruppi senza prima spiegare il contenuto delle lezioni semplicemente perché le scoccia spiegare. Capià da sola che il suo lavoro consiste nello spiegare le materie, invece di pretendere che capiamo di getto?”(Topina, F. a.18)

“Come si permette di darmi della ciozza!!! Se io le avessi dato della stronza lei come l' avrebbe presa?...lei canta, non fa lezione e sgrida perché parlo, vi sembra democratico !” (Beambra, F. a.18)

“La \*\*\* entra in classe e dice:- Oggi non ho voglia di fare lezione, spettegoliamo, e si mette a sparlare di studenti e colleghi...non si fa mai lezione di \*\*\*, non si fa mai lezione di \*\*\*”. E più avanti: “Una prof. entra in classe e dice:- Oggi sono stanchissima, cercate di capire perché non sto a spiegare.- Sarebbe come se io entrassi in classe e dicessi:- Prof. sono stanca, non mi chieda spiegazioni.- E conclude in modo ironico: “Comincerò a fare la collezione delle volte che spiega, è così raro!...Stà succedendo una cosa incredibile, stiamo facendo lezione, è da segnare sul calendario.” (Alittleoverzero, F. a.17)

La situazione di questa classe è particolare e in nessun' altra si riscontrano tante alzate di scudi nei confronti della professionalità dei docenti.

Ci sono casi in cui è un solo insegnante ad essere oggetto di critiche; come nel caso riportato da Tony F. a.18 che dice:”...il nostro prof di \*\*\*...non solo ci fa delle verifiche da paura quando in classe spiega malissimo [...], ma quando gli chiediamo di correggere alcuni esercizi che a casa non ci sono venuti, lui non riesce neanche a farli. O si perde in stupidate x far arrivare lo squillo della campana o si fa suggerire da noi xchè non si ricorda le formule, non sa fare i calcoli...”.

“Non si capisce niente con lei lì, quando spiega qualcosa non sa farsi capire! Devo fare una ricerca [...] ma non ho neanche ora capito cosa devo fare ...gliel'ho chiesto, ma lei non mi ha spiegato niente...anche i miei compagni non hanno capito un tubo, ma x lei è uguale!” (Britney, F. a.16).

Altre volte la contestazione degli studenti riguarda soprattutto il **modello di comunicazione** e non le competenze didattiche, come leggiamo in questi diari: “Lui parla, ci fa le prediche, senza sapere come stanno le cose, senza

conoscere e senza, soprattutto, ascoltare...non cerca il dialogo, ma il monologo (...) Lui quasi sempre si vuole imporre.” (Calliope, F. a.17);

“Una prof. ha la buona abitudine di urlare dietro agli alunni e mangiare la faccia agli interrogati. Per questo una persona si presenta davanti a lei già intimorita dalla sua presenza e poi viene <offesa> durante tutta l’interrogazione senza potersi neanche difendere perché (lei dice) SBAGLIAMO SU COSE GIA’ DETTE 500 VOLTE !” (Dialogos, F. a.17);

“C’è una prof che continuamente prende in giro i miei compagni, ma non in modo simpatico, infatti dalle sue battute trapela una sorta di discriminazione[...] si permette di fare commenti... fa battute sugli omosessuali che non dovrebbe mai permettersi di fare [...] si permette di commentare i nostri errori e prenderci in giro davanti a tutti” (Io, F. a.15)

“Siete una massa di ciozze, non vi muovete mai, non sapete fare nulla” (Amelia, F. a.16);

“La prof...credo che da noi si aspetti forse troppo. Nella classe ci sono ragazze che vanno molto bene nella sua materia, ma tutte le altre non riescono a starle dietro!! ... anche se si impegnano non prendono la sufficienza. Abbiamo provato varie volte a dirle questo problema [...] ma lei lo affronta in modo sbagliato, come una sua sconfitta [...] è troppo orgogliosa per ammetterlo” (Blue Angel, F. a. 17).

In conclusione, pare proprio di dover condividere la riflessione amara di Luna, F. a.17 quando afferma che ci sono insegnanti “che avrebbero veramente bisogno di un corso di ripasso su cosa significa essere e fare il professore, e se si accorgono che questo mestiere non fa più x loro,beh, dovrebbero ammetterlo a se stessi e lasciar perdere”.

Ma le parole che seguono, invece, trasmettono un’altra immagine dell’insegnante e dimostrano, ancora una volta, come per gli studenti sia così importante la relazione non solo didattica, ma soprattutto affettiva:

“... x te il professore è uno solo per vari anni, è un punto di riferimento, un esempio, (non sempre positivo), una persona e non solo una temibile penna rossa (...) ebbene sì è un comune essere umano, che entra nella tua vita, ti aiuta a crescere e lascia una scia prima di uscirne” (Io, me, mi, F. a.16);

### 3.4 Le relazioni con i non docenti\*

Più di un terzo dei diari parla delle relazioni con i non docenti, comprendendo preside, vicepreside, bidelli.

Nel preside si vorrebbe trovare non un'autorità che cade dall'alto e che (s)confina con quel rigido autoritarismo che i ragazzi rifiutano, ma quell'autorevolezza guadagnata sul campo che lo renda oggetto di stima e di fiducia. Soprattutto un preside attento, vigile, sensibile, giusto, imparziale. Un preside che c'è e che, magari, una mattina entra in classe e dice:

*“Buongiorno ragazzi. Come va?”.*

Ma, in generale, non si stabiliscono tra preside e ragazzi rapporti personali, rimane una distanza che alcuni diari sottolineano, come si può leggere in Paperina, F. a. 18: *“ Non ho mai avuto occasioni né di scambi di parole né di chiacchierare, né di conversare nel suo ufficio [...] non ho lamentele da esprimere riguardo il suo comportamento”*

Alcuni diari lamentano il rapporto troppo gerarchico e il preside è visto come chi *“ sta in alto rispetto a noi”* e altri non giustificano atteggiamenti di autoritarismo. Di un Preside si riferisce un episodio per spiegare come non abbia accettato la giustificazione per uno sciopero del 1° novembre: *“ Il preside si è molto alterato e ha creato tutto questo casino... ma lui dov'era?! Infatti sia il venerdì che il sabato il nostro caro preside non era a scuola... ed è rientrato addirittura il martedì... lui è stato tranquillamente a casa. Noi invece alle prese con la sua IRA!!! E' giusto?!”* (Bimba, F. a. 17). Svadyn, F. a. 18 si dichiara insoddisfatta perché il Preside è intervenuto in modo autoritario contro l'autogestione: *“ Il Preside non ci fa fare l' autogestione, se la facciamo ci toglie le vacanze di Pasqua, ma può?”*. Solitaria, F. a. 17, conferma: *“Il preside ci ha detto a gennaio che non avremmo fatto l'autogestione, ma avremmo fatto un'assemblea di istituto breve”*.

Ma un preside poco autorevole viene ugualmente criticato. Se l'alunna di una scuola considera il capo del suo istituto *“una persona sensibile”*, questi viene da altri disapprovato: *“L'anno scorso avevamo un 'prof' di religione che era troppo forte, ma purtroppo a quel debole destrofilo del nostro preside piacque di cacciarlo via basandosi su dicerie e cavolate che alcuni genitori avevano detto”* (El Hefe, M. a.16)

Si parla dell'atteggiamento deludente del preside, che dovrebbe essere garante dei diritti degli studenti, il quale ha minimizzato un problema di lesione dei diritti fondamentali. Amelia, F. a.16 si era rivolta al preside, sicura di ottenere giustizia immediata: *“[...]Ovviamente sono andata dal preside a ri-*

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

*ferire la cosa[...] Ecco come sono i dirigenti della scuola: "datemi lo stipendio, del resto me ne frego!" Ma che scuola è questa?"; in relazione allo stesso episodio Britney, F.a.16 scrive: " Il preside mi è sembrato molto menefreghista. [Le sue] parole mi sono proprio state su!".*

In un discreto numero di diari si legge il malcontento per l'atteggiamento discriminatorio del preside nei confronti degli studenti di sedi diverse. Schumi 4 ever, F.a.17 si lamenta perchè "...il preside non ascolta i liceali, privilegia l'ITC", mentre Chicca, F a.18 si fa portavoce dei compagni reclamando il diritto di uguale trattamento nelle due scuole e Lion, F. a.18 afferma: " Da noi non è mai entrato in classe, mai, neanche per consegnarci le pagelle".

Come per gli insegnanti, anche per il preside si esprime delusione (Runa § Llyr e altri) perchè non ascolta gli studenti e ciò sottolinea ancora una volta il problema della comunicazione verticale dentro la scuola. A questo proposito Anonimo 15, F. a.17 racconta invece un rapporto positivo: " Il nostro preside è considerato dai più, ora come un burbero, ora come un poveretto malato di studio e qui mi oppongo apertamente poiché io stessa in prima persona ho avuto modo [...]di scoprire che si tratta invece di una gran persona dalla spiccata sensibilità".

In qualche caso la vicepresidente è stata oggetto di scrittura. Wowo, F. a.17 racconta: "All'incirca una settimana fa la nostra porta a vetro dell'ingresso della scuola, sbattendo a causa del vento, si è 'frantumata'. Tanto per spiegarci i vetri sono rotti ma il vetro è ancora su, non sono caduti a terra. Quella porta ora è stata chiusa ma se succede qualcosa come facciamo a uscire da solo una porta da cui massimo si esce in due? Siamo un istituto di circa 600 persone! E se si dice qualcosa alla vicepresidente ci risponde dicendo che non sono affari nostri e che quando hanno trovato i soldi l'aggiustano. Ma vi sembra il modo?"

Al contrario, viene citato l'atteggiamento di comprensione offerto in una situazione delicata da un'altra vicepresidente, il cui appoggio ha portato al riconoscimento di diritti violati.

Coi bidelli, fuori dall'aula si cercano rapporti meno formali, nei quali ritrovare un poco il sapore di casa, che magari liberino dall'ansia in un brutto momento scolastico. Si vorrebbe ascolto, rispetto e, perchè no?, complicità. Basterebbe un sorriso, una parola. A volte si trovano, spesso ci sono invece freddezza, indifferenza, fastidio e anche ostilità. La situazione si presenta diversa a seconda delle scuole: in alcune non si evidenziano lamentele particolari, anzi il personale ausiliario è valutato in modo positivo, in altre si levano parecchie critiche.



Tre giudizi assolutamente in sintonia: Leone, F. a. 17 definisce le relazioni con il personale non docente *“ottime perché non ci sono voti in ballo”* e Il Tristo Mietitore, M. a.17 nel foglietto della consegna scrive *“the best...-complici!!”*. Infine Anonimo 15, F. a.17 afferma che *“alcune fra le nostre bidelle sono veramente delle persone squisite: cortesi e diligenti non dimenticano mai di portare con sé il buonumore anche in servizio”*.

Invece Agape, F., a.19 affronta l'argomento dicendo di aver incontrato persone *“non tanto disponibili, pronte a seguire i LORO interessi e non quelli degli studenti”*.

Due osservano la maleducazione e l'arroganza dei bidelli, in particolare Medio Evo, F. a.18 racconta di una bidella che *“è un tot arrogante, crede di comandare tutti e di essere la più brava di tutti. Si comporta così soprattutto con noi studenti (perché ci considera inferiori a lei), invece con i prof. e figurati col preside ...”*; Anonimo 13, F. a.19 aggiunge: *“Una bidella appena arrivata dice ‘voi non potete entrare perché rubate!’. È perennemente scorbutica”*.

Mucca Pazza, F. a.17 parla dei bidelli rilevandone l'ostilità verso gli studenti colpevoli di sporcare. Dice che *“si credono i capi della scuola”* e trattano in malo modo gli alunni, mentre cambiano immediatamente tono con i genitori, concludendo *“che fatica stare tutto il giorno dietro ad un bancone a leggere riviste, guardare film o rispondere male ai ragazzi!”*.

Sono numerosi i diari che, soprattutto in un Istituto, riferiscono di problemi con i bidelli i quali o non fanno niente in generale o non puliscono, come dovrebbero, i bagni dove mancano carta igienica e salviette (Wowo, Anonimo 4, Anonimo 5, Kikka, Ramo, Anonimo 9, Boh!, Pecuz). Per tutti un esempio: *“Le bidelle stanno tutta mattina a fare l'uncinetto sedute alla loro cattedra. Capisco che non possano pulire i bagni durante l'orario di scuola perché li risporcheremmo in tempo record, ma anche star lì a far niente credo che non sia giusto. E poi cominciano a pulire alle 13 e se provi ad entrare in bagno ti fulminano con lo sguardo e cominciano ad urlare: ‘Ma vi sembra questa l'ora di venire in bagno? Non potevate venire prima?’. Per lei è facile, non fa mai niente, ma noi abbiamo delle lezioni da seguire e non tutti i professori ci lasciano andare in bagno...Io abito a 500 metri dalla scuola, quindi non andare in bagno x altri 10 minuti non è un problema così grave, ma per chi viene da fuori e ha più di 80 minuti di viaggio in corriera per andare a casa è un problema un po' più grosso”* (Morettina, F. a. 18).

Vanda, F. a.17 aggiunge: *“Nella scuola c'è una bidella che non si trova! Non sa fare le fotocopie, ti risponde sempre scocciata”*.

Una valutazione totalmente diversa è espressa da Brian Jones, M. a.16, studente di un'altra scuola: *“Il personale ausiliario è tenuto in poco conto e spesso è giudicato da fottutissima gente con la puzza sotto il naso gente di serie B'. Inservienti !”*

In conclusione, che cosa vorrebbero gli studenti dal personale non docente?

Vorrebbero un preside che non fosse un freddo dirigente scolastico, un burocrate, il vertice di una piramide feudale, ma un capo autorevole, responsabile del buon funzionamento della scuola, garante dei diritti di tutti e della democrazia sostanziale dentro la scuola.

Vorrebbero dei bidelli cordiali, disponibili, efficienti e anche un po' dalla loro parte.



### 3.5 Diritti e responsabilità degli studenti\*

*Una macchina banale è caratterizzata da una relazione uno-a-uno tra il suo input (...) e il suo output (...). Le macchine non-banali sono creature molto diverse. In questo caso la relazione input-output non è invariante (...) e queste macchine restano del tutto imprevedibili (...) Al momento in cui lo studente fa il suo ingresso nel sistema scolastico, egli è una imprevedibile 'macchina non banale'. Non sappiamo quale risposta darà a una certa domanda. Se però alla fine ottiene i risultati che il sistema si aspetta da lui, le risposte che darà alle nostre domande dovranno essere note in anticipo... Lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso nella società. Non sarà fonte di sorprese, né di problemi*

(H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, 1987)

Alla lentezza ad assumersi delle responsabilità, che definisce l'essere nel mondo degli adolescenti, si contrappone un'insospettabile capacità di critica e di decisione quando ad interferire nel loro vissuto quotidiano è la Scuola con le sue regole organizzative che spesso ignorano diritti che per gli studenti sono fondamentali. Le loro rivendicazioni spesso prendono forma per iniziativa diretta di singoli attraverso il gruppo-classe (senza ricorrere ai propri organi rappresentativi) che richiamano le lotte per l'*habeas corpus* contro gli arbitrii dell'istituzione, e rivelano un'idea del diritto quasi illuministica, nel porre l'accento sul *bisogno*, negato, di una scuola come spazio di vita e luogo di incontro tra coetanei.

Dalle Osservazioni infatti sembra prevalere l'impegno a garantire la qualità "fisica" dello stare a scuola, che va dall'intervallo alle merende ai bagni, passando per la pulizia e la polemica con i bidelli, e che l'istituzione regola-menta burocraticamente senza però entrare nel merito e senza verificare l'efficacia di servizi che sono invece fondamentali per gli studenti che escono di casa all'alba e vi fanno rientro nel pomeriggio.

*L'intervallo*, pausa decisiva nel tempo scolastico, viene stabilito dal Consiglio di Istituto sull'articolazione quotidiana del calendario scolastico annuale che deve garantire ore di 60 minuti nei 215 giorni di lezione previsti dall'ordinanza ministeriale: in genere 10 minuti, troppo pochi per poter adempiere ad almeno due necessità fondamentali (bisogno e merenda), cui si dovrebbero forse aggiungere quelle non meno necessarie degli incontri, delle

\* a cura di Cristina Nocetti.

“ due chiacchiere” e, se non fosse proibito, del fumo. La ribellione degli studenti è generale ma per lo più si manifesta passivamente con uscite strategiche prima del suono della campanella o con rientri in ritardo. Tuttavia nelle scuole dove le regole sono più severamente applicate non mancano iniziative progettuali degli studenti che si sono assunti il compito di studiare l’orario e di presentare al Consiglio di Istituto la proposta - “ geniale” e legale - di anticipare di 5 minuti l’inizio delle lezioni.

Quello che deve far riflettere è che nelle scuole dove tale soluzione è stata adottata dai Consigli di Istituto come regola, l’uso “personale” e improprio dell’intervallo continua e lascia intendere che il sostituirsi dell’istituzione nell’organizzazione del quotidiano non favorisce la partecipazione attiva degli studenti.

*Merende.* La distribuzione delle merende viene affidata dal Consiglio di Istituto a ditte specializzate che però non sempre corrispondono alle esigenze degli studenti o perché propongono alimenti non graditi o perché non ne forniscono in quantità adeguata o a un prezzo adeguato; le mobilitazioni degli studenti sono state perentorie: dall’Istituto che ospita due scuole, dove l’appalto è affidato a un’unica ditta, e dove il diverso orario di intervallo non impediva che gli studenti dell’una debordassero nello spazio dell’altra e si accaparrassero il cibo di modo che gli altri restavano spesso a bocca asciutta; alla scuola dove nel passaggio dalla lira all’euro, il gestore delle merende aveva arrotondato in modo che la pizza costava il doppio.

*Bagni.* La dimensione “privata” che caratterizza questi luoghi assume nella scuola un particolare significato perché allarga dal singolo al gruppo l’esigenza di privacy – arrivando a comprendere riti collettivi di infrazione alle regole e di omertà (fumare, sottrarsi a una interrogazione, nascondere copie di compiti in classe)-, mantenendo però la funzione di luogo destinato ad esigenze primarie, non solo biologiche ma anche igieniche ed estetiche. Forte è perciò la polemica con chi interferisce con le regole non scritte di questo territorio e soprattutto coi bidelli che “per finire prima puliscono e chiudono i bagni mentre gli studenti sono ancora a scuola e se ne fregano se uno deve andarci perché prima di arrivare a casa passano due ore” oppure perché, nella stretta osservanza del Regolamento scolastico, “non li aprono prima del suono della prima campanella”, impedendo ancora l’espletamento di bisogni urgenti; ma anche il diritto a farsi belli prima di entrare in classe: “per chi si è alzato tardi e ha preso il pullman al volo o perché avendo genitori severi e non resistendo al narcisismo modaiolo con cui attirare gli sguardi dei compagni”, vede nel bagno della scuola il luogo ideale per una trasformazione *trendy* di sé attraverso “lo sfoggio di magnifiche creste di capelli, svettanti e appuntite, luccicanti di

abbondante gel”, o di abbigliamenti non proprio consoni all’ambiente scolastico.

*Bidelli.* Il loro ruolo ufficiale di “collaboratori non docenti al progetto educativo” non viene sufficientemente esplicitato dalle scuole perciò contro i bidelli si scatenano proteste anche maggiori di quelle riservate agli insegnanti che, come loro, sono in prima linea nel rapporto con gli studenti ma con un ruolo più chiaro. Non riconoscendo ai bidelli una funzione specifica gli studenti li collocano al proprio livello senza tuttavia riconoscerli come parte del gruppo, trattandoli alla pari ma non perdonando loro nulla, né i rimproveri sui comportamenti più chiaramente poco civili (piedi sui banchi, cartacce buttate a terra, gesti e grida belluine), né i consigli per una più efficiente prestazione della loro opera (come la fornitura di fotocopie identiche per gruppo e non per singoli sparsi): a loro vengono imputati molti dei disagi dello stare a scuola dal freddo nelle aule, alla pulizia, ai disservizi; a loro riservati giudizi feroci come quello di “intriganti pettegole che devono abbassare la cresta”, se donne o “chi si credono di essere”, se uomini; salvo il caso di bidelli particolarmente simpatici o efficienti o autorevoli o incaricati di compiti specifici e graditi che vengono considerati più degli insegnanti, come osserva una collega alla quale una studentessa ha chiesto di uscire “per andare dal bidello a far firmare la giustificazione”.

Si deve riconoscere agli studenti il merito di richiamare costantemente la funzione docente alla relazione umana attraverso richieste, osservazioni, interessi, che spiazzano la professionalità e i ruoli, consolidati fino all’abuso, degli insegnanti – dalla capacità di gestione culturale ai doveri – e li costringono a mettersi in gioco. Così dal torpore che sembra avvolgere la coscienza degli studenti che accettano supinamente programmi e umori degli insegnanti, si accendono a volte luci insospettate di consapevolezza e di dignità che smascherano l’attitudine, non dichiarata ma dominante nella relazione educativa, di considerarli entità distinte e minori. L’autonomia dei giudizi, infatti, così importante nella valutazione scolastica, non trova spazio nella pratica didattica: nell’organizzazione oraria gli studenti non hanno tempi da dedicare a riflessioni, confronti, approfondimenti non disciplinari e sono perciò esclusi, proprio nello spazio istituzionalmente destinato alla loro educazione, dalle possibilità concrete di essere attrezzati culturalmente a intervenire su quello che accade nel mondo.

Le *Osservazioni* sembrano confermare che ove gli insegnanti non rinunciano ad aprire varchi nella rigidità della programmazione, gli studenti rivelino la disponibilità a intraprendere il viaggio nella vita in loro compagnia.

Dall’abitudine a frequentare i Mac Donald e per far emergere un’adesione a un consumo critico, un’insegnante ha chiesto, in una indagine improvvisata,

quanto sapessero gli studenti intorno a multinazionali, delocalizzazione della produzione, lavoro infantile, condizioni di vita e di lavoro nel “Terzo mondo”, denutrizione: le risposte hanno rivelato conoscenze diffuse del fenomeno - che contraddicono apertamente il luogo comune dei giovani inconsapevoli o indifferenti - insieme alla coscienza del ruolo censorio dell’informazione di massa su questi problemi. “Noi vediamo soltanto ciò che la TV vuole mostrarci”. “È un’informazione solo in apparenza contraria alla globalizzazione, in realtà è funzionale”. Colpisce la capacità di esprimere valutazioni non immediatamente emotive o, anche se tali, rielaborate su riflessioni personali e non di rado morali, nella volontà di *fare qualcosa*: “occorre boicottare alcuni prodotti chiaramente riconoscibili” o “racogliamo le firme per inserire nei distributori della scuola prodotti del commercio equo e solidale”. È però altrettanto evidente una difficoltà a passare dalla riflessione all’azione, soprattutto se organizzata, e così sulla manifestazione *no global* al G8 di Genova i giudizi sono cauti e controversi e, sia l’adesione sia la disapprovazione, sembrano sottolineare una deresponsabilizzazione individuale, salvo rare eccezioni: “Uno che manifesta dimostra comunque coraggio e senso di responsabilità”, “Una rivoluzione però ci vuole. Spesso sperimentiamo l’impotenza”. Prevalgono invece i giudizi sugli aspetti negativi, “dalla violenza premeditata” alla difesa dei poliziotti in nome del “becchi chi becchi”, e le *critiche*: “Protestare è giusto ma bisogna vedere come”, “Invece di manifestare *avrebbero dovuto* andare in Africa ad aiutare”, ma anche considerazioni ciniche “Se vai in Africa nessuno ne parla, se vai a Genova tutte le TV ne parlano” o “Manifestare non basta: come consumatori abbiamo un grande potere, bisogna boicottare”.

Altrettanto presente alle loro coscienze seppure altrettanto lontano da progettualità concrete, è il tema della pace. Affrontato - dopo l’11 settembre - in varie fasi sottratte da un’insegnante al tempo disciplinare, ha prodotto - come ella stessa osserva - una discussione “intensa e profonda, condotta con attenzione e ordine, che ha rivelato sensibilità e tensioni ideali inaspettate”, anche se spesso formulate nel lessico enfatico e definitorio degli adolescenti: “L’11 settembre ha sconvolto la storia del nostro tempo: inizia una nuova epoca e tutti siamo coinvolti nella costruzione della pace”; “la pace riguarda tutti gli uomini, indistintamente dalle opinioni politiche, religiose o sociali”.

Più complessa è la lettura del loro coinvolgimento sociale e politico: i dati relativi al volontariato - nelle scuole che l’hanno organizzato - sembrano indicare un’attenzione molto forte (più del 20%) ai problemi dei più deboli; anche sul problema “caldo” dell’immigrazione e dei diritti, sia nelle esperienze di educazione alla mondialità programmate dalle scuole, sia nelle testimonianze dei “temi” di argomento socio-economico i ragazzi si mostrano aperti, tolleranti, disponibili al dialogo multiculturale. Tuttavia si tratta spesso di esperienze vissute nel privato, anche con un certo compiacimento deri-

vante dalla scoperta di aver operato una scelta di differenziazione dalla massa; richiamati però a una testimonianza pubblica, come nel caso dell'iniziativa promossa dal Comune di Modena attraverso la Biblioteca Delfini, si mostrano latitanti. La loro partecipazione è assicurata solo quando a promuovere le iniziative sono loro compagni politicamente impegnati – come nel caso di assemblee studentesche su temi di attualità –, quasi a dichiarare la disponibilità a esporsi solo sul piano della parità.

Le attese degli studenti nei confronti degli insegnanti sono relative soprattutto alla competenza nella quale tuttavia essi comprendono non solo la capacità professionale, ma anche la “moralità” dell'azione educativa che passa attraverso la capacità di ascolto, il rispetto e il riconoscimento dell'impegno nonostante risultati non sempre positivi. La complessità della richiesta determina molti problemi perché entrambi i soggetti della relazione giocano male le loro carte e il fuoco del conflitto, a lungo alimentato, si accende sempre sulla valutazione.

Gli studenti dicono di odiare i voti perché annullano la loro specificità, ma in realtà vedono nel voto sia l'occasione di essere riconosciuti e apprezzati, sia il momento della verità con se stessi che, quando arriva, non sempre viene digerito facilmente. Gli insegnanti dicono di odiare i voti perché la quantificazione delle conoscenze è contraria al principio stesso della conoscenza, ma in realtà vedono nel voto la soluzione formale al proprio lavoro e molto spesso la allargano alla soluzione di problemi di rapporto con gli studenti, premiandoli o punendoli senza esporsi troppo.

Dalle *Osservazioni* emerge infatti sia la retorica della gratuità del sapere degli uni “mi va bene che vogliate i vostri compiti (non ancora corretti), per vedere gli errori, per correggerli, ma questo attaccamento ai voti...non dovete studiare per il bel voto, dovete studiare per crescere, crescere culturalmente, imparare a imparare” sia il rifiuto del giudizio degli altri “ non mi aspettavo certo un voto così basso (6 e mezzo), perché non ho fatto altro che studiare tutti i suoi appunti!”; “ scusi, qui lei mi ha tolto un punto ingiustamente che non ha tolto alla Giada che ha sbagliato a scrivere Congresso”. Se studenti come questi contestano le valutazioni perché poco studiosi o perché presuntuosi e superficiali, è tuttavia altrettanto evidente che gli insegnanti non rendono sufficientemente espliciti i criteri della loro valutazione: “ mi dispiace che reagiscano così, ma il compito era corto e relativamente semplice, così ho tenuto il livello della sufficienza piuttosto alto” – ma la studentessa non lo ha capito e, ha contato il numero degli errori che sono meno (ma più gravi di quelli della compagna) –; e neppure le condizioni per considerare recuperata una carenza nella preparazione; “ mi stupisco molto perché la studentessa ha recuperato” – ma la studentessa (che aveva preso un 3) fa i suoi conti, e misura soltanto che il suo studio occasionale non è bastato a risolvere il problema della sufficienza. Pare proprio che la cultura

imperante del voto sia nefasta nel processo educativo perché impedisce agli studenti di uscire dal vicolo cieco di un apprendimento utilitaristico e agli insegnanti di rinunciare a verificare un'oggettività delle conoscenze quanto mai dubbia anche nel campo delle scienze dure, e del tutto inadeguata alla scuola, dove i 5,14 o i 7,17 di certe valutazioni, azzerano la complessità e anche la fatica della relazione educativa.

Dando per scontata la nobiltà delle intenzioni grande è la differenza degli stili di ascolto e delle intenzioni educative dei docenti: “non accetto troppe rimostranze perché credo che debbano imparare a scontrarsi con realtà spiacevoli, sapendole accettare in modo costruttivo”; “me ne frego di ogni razionale tentativo di conciliazione, anzi sono convinta che la stupidità non debba trovare accondiscendenza”.

Su queste differenze gli studenti hanno molte ragioni.

### 3.6 Diritti e responsabilità: parlano gli studenti\*

*Ad ogni modo, mi immagino sempre tutti quei ragazzini che fanno una partita in quell'immenso campo di segale, eccetera eccetera. Migliaia di ragazzini, e intorno non c'è nessun altro, nessun grande, voglio dire, soltanto io. E io sto in piedi sull'orlo di un dirupo pazzesco. E non devo fare altro che prendere al volo tutti quelli che stanno per cadere dal dirupo, voglio dire, se corrono senza guardare dove vanno, io devo saltar fuori da qualche posto e acchiapparli. Non dovrei fare altro tutto il giorno. Sarei soltanto l'acchiappatore nella segale e via dicendo. So che è una pazzia, ma è l'unica cosa che mi piacerebbe veramente fare. Lo so che è una pazzia.*

(J.D. Salinger, *Il giovane Holden*, Einaudi, 1961)

Naturalmente in una condizione di non-parità, come è quella vissuta da insegnanti e studenti nella scuola, il tema della rivendicazione da parte degli studenti dei diritti (sia che si tratti di quelli *formali*, ma soprattutto in riferimento a quelli *sostanziali*) è fortemente presente in un gran numero di diari. In più della metà delle scritture, infatti, è possibile rintracciare richieste precise, a volte implicite come "diritto negato", ma più spesso esplicite e poste come rivendicazioni.

Alcune di esse riguardano *l'organizzazione scolastica* in senso lato: controllo dell'operato dei prof., maggior numero di Consigli di Classe, maggiori informazioni su iniziative e scioperi

Uno studente liceale lamenta che due consigli di classe all'anno sono pochi "...perché non conta avere rappresentanti nella Consulta Provinciale, conta che ci vengano aperte le porte dei consigli di classe per risolvere i nostri problemi con i professori" (Jackass, M. a. 17) e avanza la proposta di far controllare l'operato dei prof. da qualcuno: "*Questo qualcuno deve essere uno esterno alla scuola, che non sia un professore, perché i professori hanno lo strapotere di buttarti fuori perché gli sei antipatico, perché hai qualcosa che non gli piace*".

Ma altre scritture (ben più numerose) sono riferite alla *mancata assunzione di responsabilità* da parte di chi svolge un certo ruolo e dovrebbe pertanto garantire la piena realizzazione dei diritti.

A partire dai *presidi* che, accanto a denunce per comportamenti autoritari e impositivi ("*non ci fa fare l'autogestione*"), vengono più spesso criticati per l'abdicazione al loro ruolo di responsabili: sono loro che lasciano che si fumi nei bagni o nei corridoi o che comunque non multano i trasgressori;

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.



sono loro che non controllano l'operato dei docenti all'interno delle classi, o almeno il rispetto delle regole (giungere in orario, effettuare rapidamente i cambi d'ora, fare un uso corretto del registro).

*“Alcuni giorni capita di arrivare qualche minuto in ritardo e certi prof. ti lasciano fuori dalla classe, ma perché quando arrivano loro in ritardo nessuno gli dice niente?”* (Anonimo, M. a. 16).

*“Paranoica: ha già programmato i compiti in classe fino a giugno perché ha una paura folle che gli altri insegnanti siano più svelti di lei a fissare i compiti in classe... ha in mente ciò che perfettamente deve fare, però se vuole interrogare...e ... [uno] si giustifica lei va in crisi. E' tanto fissata che ha già scritto sul registro fino a maggio le sue due materie, ha firmato e ha scritto di fianco ciò che deve fare... è illegale...”* (CO2, M. a.14)

In un caso particolare il preside sembra essersi deciso a intervenire per risolvere una situazione grave soltanto quando vi è stato tirato per i capelli, soltanto dopo assemblee di classe, intervento dei genitori o del collaboratore scolastico, mentre in un primo tempo agli studenti, vittime di atti lesivi della loro dignità di persone, aveva risposto con superficialità e senza prendere alcun provvedimento.

In riferimento poi ai *bidelli*, questi in alcune realtà scolastiche sono molto criticati, e in massa, dagli studenti, mentre in altre non sollevano il benchè minimo rimprovero. I bidelli criticati sono quelli che *“non ci sono”*, *“non puliscono”*, cioè sono latitanti relativamente ai loro compiti. Così come il caso di un tecnico di laboratorio che si assenta spesso da scuola per fare altro.

Gli *insegnanti* vengono chiamati in causa molto frequentemente per quanto riguarda l'atteggiamento che assumono nei confronti degli studenti (spesso poco *“rispettoso”* o poco *“umano”*, oppure non abbastanza attento ai bisogni o ai loro momenti critici). Sembra significativa la testimonianza di una ragazza liceale (Titti, F. a. 16) che afferma: *“A me mancano basi che dovrebbe dare la famiglia, ma la scuola non è mai riuscita a compensarle [...i prof] parlano raccontando episodi storici politici dando per scontato che noi sappiamo abbastanza per capire quel che dicono [...] e io mi sento così inferiore che non ho il coraggio di chiedere di spiegarmi certe cose”*. Come pure quella di SM, F. a. 17: *“Ma una cosa che non tollero a scuola è che i prof. ti etichettano. Se la prima volta ti trova impreparato, vuol dire che per tutto l'anno sarai impreparato”*. O di Lady Stardust, F. a. 17 che fa riferimento al diritto dello studente di avere spiegazioni efficaci: *“Ogni volta che noi le chiediamo chiarimenti e ulteriori spiegazioni lei non solo comincia a urlare, ma inoltre ci accusa di non aver studiato e di essere delle ignoranti! [...], sarà ben un nostro diritto chiedere chiarimenti...”*.



Kikka, F. a.16 è molto sicura nell'avanzare una richiesta: *“I professori non pensano ad altro che a spiegare, interrogare e l'unico loro problema è quello di andare avanti e di essere in pari con gli altri colleghi. E questo non mi sembra giusto [...] Non hanno mai tempo per parlare di qualcosa d'altro che non riguardi la scuola. Vorrei che un'ora a settimana i professori ci parlassero della vita, delle loro esperienze scolastiche (visto che sono adulti e hanno più esperienza di noi)”*.

Ma anche *la didattica*, l'organizzazione del lavoro scolastico. non prive di pecche e di errori, sono vissute come un impedimento ad usufruire del “diritto a imparare”. Ed è per questo che gli studenti rivendicano cose precise. Minnie F. a. 17 si lamenta del fatto che sono poche le due ore (da 50 minuti) per il tema *“... con tanto di scelta fra due titoli e lettura di due facciate di testo da cui prendere spunto per un commento”*, come pure che non c'è organizzazione per evitare accavallamenti di compiti e di interrogazioni di fine quadrimestre: *“Noi studenti ci mettiamo quasi più tempo e fatica per trovare buchi per tutti i compiti, estrarre per le interrogazioni programmate, incastrati tra le materie, scambi di ore e spostamenti che a studiare il programma!”*; e Tony F. a. 18 dice che non è *“...giusto essere interrogati fuori ora e perdere così delle lezioni di altre materie”*; inoltre rivendica il diritto alla privacy per quanto riguarda i risultati finali; infine si lamenta di un compito in classe deciso a sorpresa.

E chi, in senso più generale: *“Io ci terrei ad imparare qualcosa di utile prima di entrare all'Università (sempre ammesso che ci entri grazie alla cultura fattami al liceo)”* (Tina 1, F. a. 17); o anche: *“Io vengo a scuola tutte le mattine per venire ad imparare qualcosa; sulla Costituzione Italiana c'è scritto che è un mio diritto, perché non viene riconosciuto né garantito?”* (Lucertola, F. a. 17).

Nel momento della valutazione si richiede maggiore oggettività. *“I docenti dovrebbero avere il solo scopo di insegnarci cose nuove e non dovrebbero fare favoritismi”* dice Beatrice, F. a 17. In un caso particolare si esprime la convinzione che un insegnante deve valutare uno studente per quello che ha appreso e sa fare più che per le emozioni che esprime, i momenti di depressione e i problemi familiari, perché c'è chi li porta a scuola e commuove, ma anche chi li lascia a casa per vergogna o per correttezza. Luna Celeste 84, F. a. 17 si domanda: *“Ma qual è il ruolo del prof.? Mi deve giudicare per le nozioni che ho acquisito, per le capacità che ho sviluppato? O mi deve giudicare per la mia situazione emotiva?”*.

Anche sul problema della valutazione è riferito il caso di un insegnante che non fa il proprio dovere e per questo viene fortemente criticato dalla maggior parte della classe: *“Quando facciamo i compiti lui non li corregge*

neanche, ma li fa correggere a noi dandoci il compito di una nostra compagna [...] Ma scusate, sono io o lui il prof. Sono io che devo giudicare e correggere i compiti o è lui che pagano ogni mese per farlo” afferma Luna, F. a.17 che sente il bisogno di mettere a confronto tale comportamento con quello di un'altra docente della stessa classe che invece ha ben chiaro qual è il suo compito. E infatti racconta: “La nostra prof di \*\*\* ci dà veramente spazio di dire e sostenere le nostre opinioni. E' veramente una persona adorabile!! Alla fine dell'interrogazione x esempio ci dà l'opportunità di autovalutarci ed esprimere giudizi, nulla togliendo che poi sarà lei a dare il voto secondo un'attenta valutazione della interr.”.

In questo capitolo sui “diritti rivendicati”, spesso dagli studenti esplicitati come una risposta ai loro bisogni, sembrerebbe non esserci posto per una visione autocritica che metta in luce anche i doveri richiesti per il buon funzionamento di qualsiasi collettività. Non è così. Molti di coloro che hanno partecipato alla ricerca (forse proprio perché si è trattato dei più sensibili all'argomento e quindi dei più attivi?) si interrogano su come possono gli studenti muoversi per modificare alcune situazioni ritenute ingiuste.

C'è chi condanna il comportamento di molti studenti in occasione di scioperi e altre iniziative collettive e denuncia: “... nella nostra scuola l'informazione riguardo a scioperi o manifestazioni studentesche è molto scadente [...] A mio parere, questo comportamento da parte dei rappresentanti di Istituto non è accettabile, perché capita spesso che molti studenti decidano di stare fuori, facendo finta di andare allo sciopero magari perché quella stessa mattina avrebbero avuto un compito e non sono riusciti a studiare. “ (Ronnie, F. a.17). E ancora:” Non capisco perché cavolo la gente debba stare fuori da scuola per l'autogestione. L'autogestione è fatta per noi, perché loro devono stare a casa?” (Wowo, F. a. 17)

Ma si stigmatizza anche il comportamento degli studenti che stanno assenti quando ci sono le interrogazioni. Kikka, F. a. 16 dice: “Credo che facendo così questi miei compagni scappino dalla realtà. Anche se non hanno studiato devono imparare a prendersi le proprie responsabilità... abbiamo 16 anni...in teoria dovremmo maturare e diventare delle donne e degli uomini: Ma è questo il modo di comportarsi?? A mio parere NO!”

Ma c'è anche chi riflette un po' pessimisticamente sulle scarse possibilità che hanno gli studenti di potere davvero fare qualcosa per cambiare nella scuola ciò che non va: “...perché non abbiamo i mezzi, allora...scioperi non se ne possono fare perché se no si fanno troppi giorni di assenza! Se parli troppo 6 maleducata e devi stare zitta perché non 6 tu a decidere...Sinceramente, se fosse x me farei uno sciopero continuo contro chi ha dato troppo 'potere' e sicurezza a quella figura di un prof che fuori dalla scuola non

sarebbe capace di fare niente!!! Ma mi hanno spiegato che questo è un paese democratico e le cose non si ottengono così!” (Shelly Webster, F. a. 16).

A conclusione ci pare opportuno ricordare le voci, poche ma significative, che rivendicano momenti maggiori di apertura al sociale e alla libera discussione in una scuola avvertita come spazio stretto tra la necessità di svolgere un programma e quella di valutare gli apprendimenti. Infatti, anche quando questo avviene (v. esperienza del “Parlamento Europeo”), è vissuto da alcuni insegnanti come evasione e perdita di tempo.

Così si esprime Kikka, F. a. 16: *“Vorrei che ci fossero più incontri con gli specialisti [ perché] sono cose che interessano a tutti, perché sono problemi che ci riguardano da vicino...E’ bello avere delle discussioni tra compagni. Sono queste lezioni che rendono partecipe tutta la classe”*.

*“...penso che a scuola bisogna iniziare a trattare di più di questi argomenti di attualità, (dovrebbero inventare una materia) perché è giusto studiare le cose successe anni e anni fa, ma la vita vera è quella che c’è fuori da queste 4 mura, e oltre ai genitori anche la scuola dovrebbe insegnare a vivere”* riflette Non lo so!, F. a. 18. E, da un’altra scuola, Agape, F. a.19 richiede agli insegnanti di *“puntare di più sull’umanità dell’insegnamento, parlare maggiormente di attualità e proiettarci nel mondo del lavoro o universitario con delle basi solide, più concrete”*.



P A R T E I V

**Conclusioni non definitive**



## 4.1 Gli studenti parlano della democrazia scolastica\*

Prima di vedere che tipo di giudizi espliciti vengono dati della democrazia nella scuola, è bene precisare come il *concetto di democrazia* sia ben presente agli studenti che spesso iniziano a scrivere con una definizione generale del termine e poi allargano il discorso alla loro realtà scolastica. A volte le definizioni sono nette come: "*La democrazia non è considerata solo come potere del popolo, ma comporta altri valori come la solidarietà e la tolleranza*" (Giovanna D'Arco, F. a.18), oppure: "*Democrazia vuol dire essere tutti uguali e concorrere egualmente a quell'istituzione che si chiama scuola (...) Democrazia è disponibilità ad ascoltare anche le critiche*" (Scorpioncina, F. a.17); altre volte più argomentate: "*Per vivere in democrazia è necessario sapere che nessuno è libero di fare quello che gli pare e piace, ma la sua libertà finisce nel momento in cui inizia quella dell'altro, perciò è limitata. Esistono regole da rispettare e valori da osservare. [...] il rispetto [...] l'uguaglianza [...] la giustizia [...] la libertà di parola, di pensiero, di associazione e di culto, tutte tutelate, per fortuna, dalla nostra Costituzione.*" (Paperina, F. a.18)

Quindi il concetto di democrazia è abbinato a quello di *giustizia* e capita che uno dei termini sostituisca l'altro: "*...sarà strano o forse no, ma la giustizia è quasi un sinonimo di democrazia, a volte confondo i significati. Ma è anche vero che uno stato o un'istituzione, non è democratica se non è basata sulla giustizia*" (Solitaria, F. a.17).

Altro punto cardine su cui si regge per gli studenti il concetto di democrazia è quello di *rispetto*. Chi si sofferma ad analizzare di più sostiene che è difficile attuare la democrazia a scuola perchè la democrazia è rispetto, infatti scrive Bimba, F. a.17: "*...democrazia nella scuola: bell'argomento. Un argomento che anche senza accorgercene trattiamo tutti i giorni all'interno della nostra classe: Discutiamo sulle ingiustizie, sul poco rispetto che ci danno, sul fatto che per alcune decisioni non abbiamo voce in capitolo.*" E ancora: "*... è vero, ognuno fa quello che vuole ma bisogna anche ricordarsi che il **rispetto reciproco** è una componenete fondamentale di una democrazia*" (Scorpioncina, F. a.17). In un diario si conclude con una certa rassegnazione dicendo che "*... siamo abituati da sempre ad una scuola che ci insegna e "impone" l'autorità e il rispetto*" (Calliope, F. a.17)

Poche sono le persone che danno un giudizio positivo sulla democrazia nella scuola e se lo fanno è quasi esclusivamente in riferimento specifico alla

\* a cura del gruppo di lavoro sui diari autobiografici.

scuola frequentata: *“Io in questa scuola mi trovo bene perché è abbastanza democratica, mi sento libera di dire quello che penso e vengo anche ascoltata...ho ascoltato delle mie amiche che frequentano altre scuole e ho capito che non tutte le scuole sono democratiche come la nostra”* (Pesciolina, F. a.16).

Qualcuno nota che ci sono momenti positivi in cui *“si riesce a valutare tutti gli interessi di ogni studente e a raggiungere un accordo comune”* e altri in cui è più difficile perché non c'è spazio per il dialogo e manca il senso del dovere da parte dei singoli studenti; viene così a mancare del tutto la collaborazione (Classe V, M. a.18).

C'è chi definisce la propria classe come *“altamente democratica”* e chi conclude dando un giudizio positivo della situazione attuale: *“Oggi...siamo una classe unita che riesce abbastanza a convivere insieme con delle regole”*. (Giovanna d'Arco, F. a.18).

Infine c'è chi argomenta in modo più ampio facendo delle distinzioni. *“...credo che nella scuola, come poi nel resto della società, sia rispettata la democrazia, per così dire, di base. Tutti infatti hanno il diritto di esprimere la propria opinione, di essere ascoltati, ma già a partire dai rapporti interpersonali con i coetanei è possibile cogliere delle differenze, per cui non tutti hanno lo stesso peso e i diversi pareri sono tenuti in diverso conto, a seconda di chi li esprime.”* (Anonimo15, F. a.17)

I giudizi negativi sono nettamente la maggioranza e spesso sono dati in modo lapidario, con quella sinteticità tipica degli adolescenti che giudicano le situazioni senza tante sfumature: *“non c'è”*; *“non c'è mai stata”*; *“ non esiste”*; *“ vogliono farcelo credere”*; *“non è rispettata a causa dei prof”*, *“c'è solo se i prof. te la concedono perchè loro ti danno i voti e ti giudicano”*; *“Non c'è democrazia a scuola e non può esserci”*, *“Cosa ci dovrebbe essere di democratico nella scuola?”* (Lume, F.a.17); *“Volete la democrazia? Cercatela nel mondo degli adulti!! Negli intermundia non è possibile”* (Fialty Thoughts, F. a.17); *“...la scuola è basata su un concetto di non parità ... non è un luogo dove si confrontano delle idee...”* (Tony, F. a.18).

Qualcuno propone un cambiamento di termini: *“...faccio fatica a chiarire nella mia mente il significato della parola democrazia in relazione alla scuola che io, e non credo di essere sola, ho sempre visto come una, chiamiamola così < oligarchia >”* (Calliope, F. a.17).

I giudizi negativi sulla democrazia nel contesto classe sono quasi sempre motivati dal *comportamento degli insegnanti*, dalla loro condizione di potere che li porta a fare differenze tra gli studenti, ingiustizie nelle valutazioni e a mancanze di rispetto: ritorna quanto precedentemente espresso a proposito della relazione con gli insegnanti.



A volte i giudizi sono sbrigativi: *“Democrazia? Beh, a scuola sembra quasi che sia inesistente...A volte ho l'impressione che la scuola faccia parte di una società diversa! Ancora troppo indietro!!! Dove il professore 'comanda' e noi eseguiamo”*. (Shelly Webster, f. a.16); *“...la scuola è e sarà sempre una dittatura dei prof., i quali hanno la totale libertà di sfogare le loro frustrazioni, debolezze, le loro precarie condizioni psicofisiche sugli studenti”* (Paninodicarne, M. a.18). *“Nella scuola non c'è democrazia! Il potere è solo nei professori o nel preside...per me la scuola è ingiusta...tutti siamo uguali e non ci devono essere differenze”* (Bibi, F. a.16)

Altre volte si precisano meglio le circostanze concrete di non applicazione della democrazia, come nel caso di un docente che fa differenze fra i ragazzi: *“Penso proprio che questo sia un esempio lampante di democrazia non rispettata poiché tutti i ragazzi di una classe dovrebbero essere trattati ugualmente, senza privilegiare quelli + simpatici per i loro interventi spiritosi o x la loro vivacità che magari altri non hanno data la loro timidezza e riservatezza”* (Fegy, F. a.16).

Sono criticati inoltre i compagni, colpevoli anch'essi della mancanza di democrazia, come si è già visto a proposito delle relazioni tra studenti, poichè non riescono ad organizzarsi né a mettersi d'accordo, soprattutto per lo spinoso problema delle interrogazioni. Si dice infatti: *“La democrazia a scuola? No, non esiste: (...) nei rapporti con i coetanei apparentemente esiste ma in realtà quelli che decidono le cose sono sempre gli stessi, le persone che si impongono maggiormente con il loro carattere. Ad esempio quando bisogna fissare la data la data di 1 compito, l'importante è che non abbiano impegni quei 4 o 5, gli altri poi si arrangiano.”* (Amelia, F. a.16)

Oppure in relazione a situazioni di discussioni in classe dove *“...tutti parlano e c'è grande confusione...questa non è democrazia perché non c'è la possibilità di esprimere le proprie opinioni”* (Po', F. a.17)).

In conclusione, quale miglior paragone, per esemplificare la mancanza di democrazia, che non quello del consueto schema piramidale che tanto spesso e volentieri esemplifica la gerarchia delle classi sociali e che non a caso ritorna, in modo più o meno ampio, in diversi diari?

*“... io credo che tra il feudalesimo e l'istituzione scolastica non ci scappano grandi differenze (...) La scuola è una piramide che vede al suo vertice i professori (è inutile collocarci il preside, egli è capo solo burocraticamente) solitamente i professori + VETERANI (non credo sia corretto grammaticalmente) poi i proffs + giovani (i VALVASSORI) poi il preside (VALVASSINO UNICO) ed infine i SERVI DELLA GLEBA i poveri studenti ovviamente!!!). C'è però da sottolineare che anche tra gli studenti ci sono i preferiti – i cosiddetti COCCHINI – e quelli 'SFIGATI' che più ai piedi della piramide di come sono non possono stare. La cosa strana è che i coc-*

*chini veri e propri rimangono tali x tutti e 5 gli anni e soprattutto per tutti i proffs!!! (Salvo poche eccezioni)”(Cleo, F. a. 16)*

Molti, oltre ad esprimere giudizi sulla democrazia a scuola, ampliano il discorso al concetto di democrazia in generale nella società e imputano la difficoltà a realizzare una vera democrazia scolastica alla poca democrazia che c'è nel mondo (esempi: G8, Ustica, Falcone, governo Berlusconi), chiedendosi: *“Come possono pretendere tutti gli adulti che la nostra generazione sarà una generazione democratica se stiamo crescendo con esempi così poco democratici?”* (Fra, F. a.16). Qualcuno fa un discorso più generale sulla impossibilità della democrazia: *“Non siamo tutti uguali di fronte al mondo. Come si può parlare di democrazia quando c'è gente che non ha niente e altri che hanno troppo?? Gente viziata che si permette di umiliare persone che vivono. Oppure squadrano la gente normale giudicandola perdente senza ascoltare le loro idee”* (Sliver, F. A.16) e aggiunge: *“La democrazia è soltanto una forma di governo scritto sulla carta. Ma tra la carta e la realtà ci passano tutti gli oceani e i mari di questo MALATO MONDO”*. Nel suo diario, Buffy, F. a.18, tenta un'analisi e un collegamento tra storia e società attuale e la situazione della scuola:

*“Altro che democrazia a scuola tra prof di idee comuniste o di sinistra ed un tecnico segretario di partito siamo a cavallo! Sempre meglio di un qualche fascistone di merda o un Ignazio La Russa, che mi sta esplicitamente su! L'unica cosa che mi fa star male è il fatto che le ideologie fasciste sembrano ricomparire tra i giovani! Stolti! Ma ci siamo resi conto che x colpa di Mussolini siamo entrati in guerra, abbiamo perseguitato e ucciso ebrei e no!! Tutta colpa della sinistra! Abbiamo un leader come Rutelli che è un buono a nulla! Meglio il mitico Nanni Moretti! Altro che non capisce un tubo di politica... anzi è il meglio!”*

Però ci sono anche posizioni intermedie di chi nell'affrontare la complessità del problema coglie delle sfumature; infatti c'è chi sostiene che a scuola la democrazia è difficile da raggiungere perché: *“..gli alunni troveranno sempre qualcosa da ridire agli insegnanti, qualche volta a buon diritto e qualche altra no. Gli insegnanti talora possono rivelarsi non neutrali come dovrebbero, ma questo rientra nella natura umana e si può tollerare”* (Anonimo 15, F. a.17).

Altri esprimono dubbi: *“Credo che nella mia scuola si verifichino episodi che rispecchiano la democrazia sia altri che la violano”* (Tatina, F. a.17) e altri ancora si rendono conto della difficoltà di attuare democrazia a scuola: *“....riconosco che il funzionamento della scuola come democrazia non è una delle cose più facili. Bisogna tener conto di tanti pareri, opinioni caratteri, reazioni, personalità diverse fra loro”* (Scorpioncina, F. a 17).

Per un'altra studentessa i problemi sono legati soprattutto a “...una cattiva organizzazione, ad esempio prof. che non sono certo nati per fare i prof, mancanza di spiegazioni per tutto quello che riguarda le decisioni prese a nostre spese”(Dialogos, F. a.17).

Una posizione di mezzo è quella di Fra, F. a.16 che afferma: “...la democrazia non è fare ‘votazioni’ x decidere ogni cosa, bensì riuscire ad arrivare ad una mediazione tra le diverse opinioni, rispettare i pensieri degli altri ed accettarli”.

E infine c'è chi suggerisce: “...bisogna tacere e passare sopra le cose di poca importanza e lottare, nel modo adeguato, per quelle importanti e che valgono la pena” (Euridice, F. a.18).

Infine in un diario si fa una lunga disquisizione su come “Nel liceo, ora, la democrazia ci ha spento, o meglio, non ha consentito che si accendesse in noi la candela della ribellione”.

Si punta quindi più l'accento non sulla mancanza di democrazia, ma sui guasti di un eccesso di democrazia che provoca “apatia democratica”. Si dice, infatti: “il liceo ora non partorisce più intellettuali, rivoluzionari, terroristi solamente masse di <militanti della felicità>”. E ancora “Nel nome della felicità ci siamo ridotti ad una sottospecie di invertebrati democratici. L'invertebrato democratico è quell'animale che sguazza tutto il giorno nella vischiosa brodaglia della pigrizia, ed è estremamente soddisfatto della sua condizione; ogni tanto legge qualcosa, fa un paio di scioperetti e manifestazioni, va a qualche conferenza sulla globalizzazione o sulla Palestina, poi si spegne e torna a sguazzare felice, tenendo alti gli stendardi della moderazione [...] La democrazia nella scuola [...] ci coccola, ci ammalia, e ci strega tanto che ci sentiamo dei piccoli Che Guevara quando strappiamo dalle mani dell'autorità ben cinque minuti di intervallo [...] Il paradosso è appunto nel fatto che, pur possedendo i mezzi culturali per difendere e promuovere una buona democrazia, gli studenti sono dei pupazzi imbottiti di pigrizia e vacuità. Anzi, sono forse stato troppo ottimista, il disinteresse e l'ignoranza, paladini della felicità, li difendono da ogni possibile stimolo”.

Dichiara di credere nella democrazia che per lui “è come Dio: non so bene cos'è ma trovo in essa molte strade, molti modelli, molte verità. Ma a scuola la democrazia appiattisce e monotonizza la già piatta e monotona routine liceale. A scuola c'è bisogno di rivoluzionari [...] leader trasgressivi, anarchici e violenti, dei paladini dell'ideale [...]. Il vero disastro è che noi abbiamo la guerra dentro, una guerra che, schiacciata da infiniti strati di democrazia, non potrà mai essere combattuta”. (Lucilla, M. a.16)

“giustizia, diritti, democrazia: parole dal suono lontano”.

## Una riflessione aperta sull'esperienza\*

*Definirò 'domanda illegittima' quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a 'domande legittime', cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione? La condizione necessaria di questa utopia sarebbe che i membri di una simile società si percepissero reciprocamente come esseri autonomi, non banali. Se una società del genere esistesse, sono certo che vi si farebbero le più straordinarie scoperte. Tanto per fare un esempio, potrei citarne tre:  
l'istruzione non è un diritto, né un privilegio: è una necessità  
l'istruzione consiste nell'imparare a fare domande legittime  
Una società che abbia fatto le precedenti due scoperte, riuscirà alla fine a farne una terza, la più utopica:  
quando B sta meglio, sta meglio anche A.*

(H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, 1987)

Di solito si tenta di dare, alla fine di ogni rapporto di ricerca, un senso al lavoro, mostrandone le intenzioni e cercando di dimostrare come si sia stati coerenti all'impostazione iniziale. Non siamo in grado di farlo: abbiamo proceduto 'senza rete', curiosi di quanto sarebbe emerso da una domanda iniziale, mai esplicitata fino in fondo: ma la scuola ha una struttura democratica? Le pratiche consuete, hanno a che fare con la democrazia? Le relazioni interpersonali, le regole, la comunicazione educativa, nella quotidianità, rappresentano ed educano all'esercizio della democrazia? O piuttosto non ci troviamo di fronte ad un'oligarchia?

Le pagine che abbiamo presentato non danno, a nostro parere, una risposta certa: sono tante le risposte, alcune dirette – quelle degli studenti –, altre più mediate dalla razionalità e dalla 'difesa' del ruolo e della intenzione. Ci sono tante contraddizioni e altrettanti spunti di riflessione che sarebbe davvero 'colpevole' non approfondire. Non per dare ragione a qualcuno – studenti, dirigenti, insegnanti, politici, ministeriali – ma per cercare le vere motivazioni di un malessere che attraversa diversi studenti che non vivono serenamente la scuola.

Abbiamo fatto parlare ed abbiamo ascoltato: offriamo questo materiale senza un parere o una chiave di lettura univoci. Senza schierarci dalla parte degli studenti o degli insegnanti: non ci interessa. Gli studenti hanno esagerato? Le loro affermazioni sono enfatiche rispetto alla realtà? Forse. E' una

\* a cura di Mario Benozzo.

percezione, non un dato di realtà. Ma ogni percezione ha delle motivazioni, esterne o interne a chi le costruisce. Indagarle ci pare una buona prospettiva di lavoro futuro per avvicinare le diverse opinioni e per indagare i meccanismi non sempre espliciti che fanno nascere le diverse opinioni.

Il terreno che abbiamo scelto ci sembra una buona partenza per una ricerca-intervento, rigorosamente condotta da insegnanti adeguatamente formati. Sono già troppe, infatti, le ricerche che vedono nella scuola una miniera dalla quale estrarre dati che per lo più restano tali: non ne discendono strategie d'intervento dal momento che i ricercatori sono 'esterni' alla scuola, alle sue logiche, alle sue regole di funzionamento; e che gli insegnanti non vengono coinvolti se non per dare la disponibilità a fare della propria classe un elemento del campione. E c'è un altro motivo della 'inutilità' di molte di queste ricerche: giornalmisticamente puntano allo straordinario, all'emergenza, all'eccezione. La normalità, la splendida, anonima normalità ancora praticata – fortunatamente – dalla maggioranza dei giovani, anch'essi impegnati a dare un senso ed un colore ad ogni loro giornata, viene assolutamente ignorata: voi non ci interessate, rientrate nella odiosa norma. Allora, per essere o diventare interessanti, alcuni giovani sono tentati di uscire dalla normalità: poiché sembra meglio un 'eroe', anche se negativo, piuttosto dell'anonimato, 'dispiace' a molti giovani di non fumare, di non sniffare, di non sentirsi particolarmente a disagio nella società che vivono, di non avere tentato, almeno una volta, il (finto) suicidio.

Per l'amor di Dio, il massimo rispetto per le ricerche attente alle fenomenologie del 'bullismo', della tossicodipendenza, della formazione di gruppi che praticano riti violenti, del mito della velocità, della deresponsabilizzazione generalizzata, del piagnisteo da grande attore: ma attenzione all'effetto Pigmalione! Poiché la normalità sembra non interessare nessuno, queste ricerche, al di là di ogni intenzione, possono correre il rischio di indurre alcuni giovani ad essere 'interessanti' collocandosi nella schiera dei bisognosi di assistenza sociale, di ingrossare le file di coloro che soffrono di 'sindrome da utenza': malattia comoda tanto per il paziente che per il medico al quale ci si affida e che risponde con un placebo (alloggio, gratuità, buoni pasto, esenzioni varie...) che fa permanere il paziente nella situazione cronica di dipendenza.

Noi ci siamo occupati di normalità, di persone e pratiche che decidono, soggettivamente, la democraticità della scuola, l'ambiente attraverso il quale passa tutta la nostra gioventù anche se in tempi, modi, opportunità ancora troppo diverse.

Abbiamo fatto parlare, tra l'altro, tanti studenti di diverse scuole: non si tratta di un campione statisticamente rappresentativo. Chi parla rappresenta solo se stesso. Le sue parole, i giudizi, le opinioni non sono semplicistica-

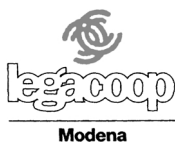
mente generalizzabili. Potevamo costruire un campione. A quale fine? Per poter dare dei numeri? Abbiamo preferito ascoltare dei singoli, delle persone e non dei 'dati sociologici', per tentare di interrogarci su quali sono le relazioni che vivono, quali i giudizi che danno, quale il livello di malessere o benessere che vivono e al quale una qualche risposta dovrà pur essere data da qualcuno.

Infatti, se quanto studenti ed insegnanti dicono non è estendibile agli altri insegnanti e/o studenti, lo sono, invece, i problemi che vivono, gli elementi culturali che evidenziano, la grande voglia di giustizia, di contare, di essere tenuti presenti, di sentire – e questo vale soprattutto per gli studenti – di voler essere 'interessanti' per il mondo adulto. In ciò che dicono si riverbera una condizione che è anche l'ottica dalla quale guardano la realtà nella quale sono immersi. La parzialità di ciò che dicono spesso risente di questa ottica che li tiene prigionieri. In ogni caso, le loro parole sono indicative di una serie di problemi che dovrebbero essere trattati proprio nel contesto scolastico stesso: la permanenza di riti e abusi ormai fuori tempo, la gerarchia burocratizzata e sclerotizzata, priva della funzione di intelligente attivazione; le grandi difficoltà di comunicazione e di interazione; la confusione dei ruoli, delle aspettative; la funzione dei saperi e l'apporto degli studenti alla costruzione delle conoscenze; il senso di organi collegiali che sopravvivono stancamente, specchio di una democrazia delle abitudini... e altro ancora. Pensiamo davvero che sarebbe utile avviare su questi temi una discussione all'interno delle scuole con i diversi (presunti) protagonisti della democrazia scolastica. Saremmo molto contenti, addirittura orgogliosi, se il nostro lavoro favorisse questa sana riflessione.

*Modena settembre 2002*



*La realizzazione della ricerca  
è stata resa possibile  
grazie al contributo di*



*Lega Provinciale delle Cooperative*

**COPTIP  
INDUSTRIE  
GRAFICHE**



Coptip industrie grafiche  
s.c.ar.l.  
41100 Modena