

# Una scuola londinese per ragazzi difficili

## UNA SCUOLA "ATTREZZATA"

Vedere i tuoi ragazzi ripresi su tutte le reti nazionali e citati sui giornali di mezzo mondo, quasi riconoscerne qualcuno che fa "ciao ciao" alla telecamera, sentire gente esperta e importante che parla delle loro imprese... il sogno di ogni insegnante? "Magari sì, ma NON in questo modo..." pensavo l'estate scorsa, mentre i ragazzi del mio quartiere di Londra rimbalzavano su tutti i siti internet in tenuta da guerriglia urbana all'assalto di negozietti, megastore di elettronica, negozi di scarpe da ginnastica e decine di messaggi preoccupati riempivano il mio cellulare e la mia email... "Tutto bene?", "Are you all right?", "Ma non è la strada vicino a casa tua quella? Sul serio insegni lì?", "Hai fatto almeno un corso di difesa personale?".

Tuttora, quando nomino la zona di Londra dove insegno, le reazioni possono essere melodrammatiche. "Ammirevole, una tale dedizione e sprezzo del pericolo, tutto per la Causa dell'Educazione...". Oppure: "ma se sei in cerca di emozioni forti perché non ti lanci da diecimila metri, che almeno non rischi la pelle?"; o anche: "Visto che hai conoscenze da quelle parti, riesci a procurarmi un iPad seminuovo a prezzo di favore?".

In realtà, nelle otto ore al giorno che spendo a scuola si lavora decisamente sodo e a volte ci si stressa parecchio ma non si rischia la vita o la salute (a parte quando l'aerazione del laboratorio di Chimica smette di funzionare). Quando sono in classe con i ragazzi di "quel-famigerato-posto-che-è-sempre-sui-giornali" non solo non temo per la mia incolumità, ma devo dire che mi diverto parecchio, come ci si diverte quando si ha la fortuna di amare il proprio lavoro.

Non posso negare, però, che la mia sia una scuola "difficile", dove studiano un certo numero di ragazzi e ragazze "difficili", alcuni di loro con un passato e un presente maledettamente "difficile". Lavorando in questa e in altre scuole nelle periferie di Londra – e di Roma, quando lavoravo in Italia – ho accumulato un bagaglio di esperienze e di riflessioni su che cosa significhi "fare scuola" in contesti dove la povertà è un fatto non marginale, dove la diversità culturale può trasformarsi in ghettizzazione, dove, soprattutto, i ragazzi mancano tragicamente di speranze e di aspirazioni per un futuro migliore. E, in fondo, i "riots" dell'estate scorsa, con l'assalto di massa e magari l'arresto e la prigione per una tuta firmata o un iPod, testimoniano, fra le altre cose, la convinzione di non avere nulla, assolutamente nulla, da perdere o da guadagnare.

In queste situazioni, in Inghilterra come in Italia e penso altrove, spesso si sente dire che la scuola "non è attrezzata". Tuttavia, non c'è molta chiarezza sul tipo di "attrezzatura" che sarebbe richiesta. Addestramento stile Rambo per gli insegnanti? Ingresso con il metal detector e il badge elettronico per entrare (ahimè, quello nella mia scuola c'è davvero)? Lezioni

di arabo, urdu, yoruba, cockney e slang giamaicano per comunicare efficacemente con le famiglie? Assistenti sociali per capirli, counselor per ascoltarli, coach per spronarli, modelli di ruolo per ispirarli, e – magari – anche qualche insegnante che conosca la materia e si applichi a insegnarla decentemente? O forse dovremmo ripensare totalmente la scuola, cambiare i curricula, trasformare gli edifici e le strutture organizzative: non più scuola ma azienda di successo che educa al successo, o centro socio-culturale che educa al protagonismo, o caserma con professori-sergenti che impongono rispetto e disciplina o al contrario oasi inclusiva dove ognuno può essere se stesso?

In Inghilterra molte di queste idee – ok, magari non **PROPRIO** nei termini in cui le ho descritte – sono state effettivamente realizzate. Il Regno Unito è una sorta di laboratorio di politiche su come “si attrezza” la scuola per situazioni difficili e il mio posticino di insegnante di Scienze è un punto di vista privilegiato – si fa per dire – per riflettere su come queste politiche si concretizzino e su quali conseguenze producano. In questo articolo, parlo essenzialmente di cose di cui ho fatto esperienza diretta “in corpore vili” durante la mia attività di insegnante. Anche se queste osservazioni riguardano soprattutto il sistema inglese, penso che possano interessare a chi, fra voi che mi leggete, si confronta con problemi simili in Italia o altrove nel mondo.

Una scuola “difficile” si confronta ogni giorno con la marginalizzazione, la disuguaglianza, lo svantaggio sociale. E c’è un’aspettativa – molto sentita in Inghilterra – perché la scuola faciliti la mobilità sociale e contribuisca a temperare le disuguaglianze, come si fa? Che cosa si fa?

#### SEMPLIFICAZIONE UGUALE INCLUSIONE?

Una risposta può essere quella di agire sul curriculum di studi: se quello che insegniamo è ostico per i ragazzi più svantaggiati, rendiamolo più semplice! Tutti mi dicono, in Inghilterra, che negli ultimi decenni i programmi di studio siano diventati più semplici e meno vasti, soprattutto nella scuola dell’obbligo. In classe si privilegia spesso un linguaggio semplice, accessibile, “student friendly”. Amici che insegnano in Italia e in altri Paesi europei mi dicono che c’è una tendenza generalizzata ad abbandonare o annacquare contenuti e stili “troppo difficili” (“non abbastanza inclusivi?”). Colleghi più avanti negli anni parlano di un trend iniziato parecchi decenni fa ma giunto oggi a livelli di guardia.

Nel corso della mia formazione come insegnante in Inghilterra, spesso mi è stato fatto notare che le mie lezioni, per linguaggio e contenuti, erano troppo “difficili” per il gruppo di età o di abilità che mi trovavo di fronte e che, di conseguenza, potevano “escludere” o “spaventare” alcuni ragazzi. Questo a volte si spingeva fino al consiglio di non insegnare importanti definizioni scientifiche perché troppo astratte (“e in ogni caso non è previsto che ragazzi di quell’età lo facciano...”) o di evitare determinati termini.

Non nego – e la mia formazione mi ha aiutato a capirlo – che sia importante parlare a una classe sapendo che i ragazzi ci capiscono e fino a che punto ci

capiscono. È anche vero che un linguaggio non appropriato può costituire una pesante barriera alla comunicazione e allo sviluppo di conoscenza e comprensione. Devo anche dire che, almeno sulla carta, le politiche educative di questo e di altri Paesi prevedono che “i più abili” ricevano stimoli e sfide proporzionati alle loro capacità. Mi chiedo, però, se alla fine abbassare il livello medio non sia controproducente, proprio dal punto di vista dell’includere, del fare una differenza per i ragazzi e le comunità più svantaggiate.

Però se, come è successo in Inghilterra, un certo contenuto viene depennato dai programmi pubblici, diventa accessibile solo per chi può pagarsi una scuola di élite. In un sistema competitivo come quello inglese, questo si traduce in posti nelle migliori università e accesso alle “migliori” professioni. Quando parlo di contenuti “per privilegiati” non mi riferisco solo al Latino, o al Greco, o alla capacità di leggere la musica, ma anche allo studio sistematico della Grammatica, che ora si insegna esclusivamente nelle scuole private!

**NON SOLO “QUELLO” STUDIO!**

Se vogliamo agire sul curriculum, la semplificazione non è l’unica cosa che si può fare. Si possono cambiare i contenuti, offrendo corsi alternativi ma non per questo (almeno nelle intenzioni) meno rigorosi. In Italia, questo è avvenuto con una serie di progetti sperimentali più o meno fortunati ma, come spesso succede nel nostro Paese, quasi tutti episodici. In Inghilterra, già da vari anni, sono state introdotte da un lato materie espressive (teatro, danza, performance musicale, arte) e dall’altra corsi di studio di tipo tecnico-professionale che qui, al contrario che in Italia, erano abbastanza una novità. L’idea di fondo è che un certo tipo di materie privilegino chi ha un retroterra culturale elevato, ma che ci siano altri talenti (pratici, espressivi, di relazione) che possono contribuire al successo personale e professionale quanto quelli “accademici”.

Se diffido istintivamente della tendenza a semplificare i contenuti, materie e contenuti alternativi altrettanto istintivamente mi piacciono. Al di là delle mie preferenze personali, ho visto occasioni in cui queste materie davano la possibilità di brillare, di essere apprezzate a ragazzi che erano assolutamente “fuori portata” per i metodi di insegnamento tradizionali. Ragazzi e ragazze che si scoprivano “bravi” a far succedere qualcosa su un palcoscenico, a far ridere o piangere o riflettere, oppure a condurre procedure complicate in laboratorio con precisione e professionalità, o ancora a creare video o programmi al computer. Ragazzi e ragazze che non si erano mai sentiti “bravi” a fare qualcosa. Anche in Italia, qualche volta, ho visto simili momenti di “celebrazione del talento” a scuola. Però queste occasioni erano confinate nelle “attività extrascolastiche”. Vedergli riconosciuta dignità e anche “utilità” per il futuro dei ragazzi è stata una bella sorpresa, che probabilmente non mi aspettavo quando sono venuto a insegnare qui.

Se puntiamo su questi percorsi come strategia di “inclusione”, sorgono anche alcuni problemi. Il primo riguarda la qualità di quello che lasciano ai ragazzi e su questo c’è grande varietà, in Inghilterra e penso anche in

Italia. Qualità intesa come solidità culturale e personale ma anche come capacità di trovare lavoro, e un lavoro dignitoso. Può sembrare limitante usare il successo professionale come solo criterio per valutare un percorso formativo, ma se parliamo di ragazzi e ragazze che sono già marginalizzati in partenza, l'ultima cosa che vogliamo è "vendergli" corsi che li portino a un'ulteriore marginalità nella vita adulta. Parte di questo problema, al di là della qualità "oggettiva" del percorso educativo, è il modo in cui questi corsi vengono percepiti da potenziali datori di lavoro e, in Inghilterra, anche dalle università che hanno una grande discrezionalità nel decidere i loro criteri di ammissione.

Qualcuno a questo punto, può anche avere il dubbio che il problema non sia tanto il curriculum, i contenuti, i programmi. Come si vive, si lavora, si studia all'interno di una scuola in un'area difficile? Quali esperienze si fanno? Che idea di se stessi e degli altri ci si costruisce? Allora viene l'idea di intervenire "sulla scuola".

#### SI PUÒ "RICOSTRUIRE" UNA SCUOLA CHE HA FALLITO? IL PROGRAMMA DELLE "ACADEMIES"

Pensiamo a una scuola che ha perso la fiducia in se stessa e la fiducia della comunità in cui opera, cadendo in un circolo vizioso in cui nessuno si aspetta più niente di valido. Gli insegnanti non si aspettano alcuno sforzo dai ragazzi, i ragazzi non si aspettano niente che valga la pena dalla scuola, le famiglie non si aspettano una scuola che faccia la differenza per i loro figli, dando loro strumenti e opportunità. Questo, penso, potrebbe succedere a qualunque latitudine, di qua e di là dalla Manica. Probabilmente, chiunque mi legge può pensare a un esempio concreto di scuole cadute in questo "loop" e, magari, qualcuno riesce a pensare a scuole che ne sono uscite.

In Inghilterra, negli ultimi decenni, si è fatta strada la convinzione che si può intervenire in modo massiccio su una scuola per trasformarne l'ethos, i codici di comportamento non scritti e le aspettative al ribasso che la mantengono in un atteggiamento di sfiducia e fallimento.

A questo scopo, molte scuole in aree difficili sono state trasformate in "academies". Questo progetto, inizialmente nato proprio per le zone difficili, prevede uno "sponsor" privato che raccolga una somma da investire nella trasformazione di una scuola che "fallisce". L'edificio viene ricostruito da zero, con risorse tecnologiche e ambienti ultramoderni. Lo sponsor rinnova drasticamente la dirigenza della scuola, ridefinisce i termini di lavoro di insegnanti e personale ausiliario e mette a disposizione la propria esperienza e il proprio know-how (spesso di stampo "aziendale") per ribaltare i risultati accademici. Entro certi limiti, e con la necessaria approvazione del Ministero inglese, decide un nuovo ethos e nuove linee pedagogiche e metodologiche.

Ho insegnato in una "academy" per tre anni (fino all'anno scorso), quindi ho informazioni di prima mano almeno su uno di questi progetti. L'idea di fondo ha alcuni punti di forza, primo fra tutti la determinazione a fare qualcosa per trasformare le scuole, senza rassegnarsi a situazioni in cui si spaccia

droga nei corridoi, gli insegnanti ricevono continuamente minacce fisiche e i risultati negli esami sono fra i più bassi di tutto il Paese. L'idea di stanziare fondi per ricostruire fisicamente un ambiente educativo del tutto diverso può avere un grande impatto sul modo in cui la comunità e i ragazzi percepiscono la scuola. Una leadership meno rassegnata e indulgente può effettivamente condurre a risultati migliori negli esami e a un diverso atteggiamento di ragazzi e insegnanti. Tuttavia, nel progetto delle "academies" e in altre consimili iniziative, c'è una serie di zone d'ombra e di risultati ambigui che mal giustificano le aspettative miracolistiche. Intanto: se il punto centrale è cambiare l'ethos, come lo cambiamo e, soprattutto, che tipo di ethos vogliamo proporre?

Alcuni degli sponsor che si fanno avanti per gestire queste "academies" hanno idee drammaticamente chiare in proposito. Per esempio, qualcuno propone la cultura del business, dell'ambizione e del successo, dell'essere imprenditore di se stesso. Oppure la cultura tradizionalista delle scuole private di eccellenza: visto che i privilegiati vanno in un posto con professori in mantella nera, predicozzi snob e finestroni gotici, se ricreiamo le stesse condizioni nei bassifondi della megalopoli colmeremo il gap sociale! O anche, un'idea di educazione improntata a principi religiosi, o umanistici, o liberal. Non voglio dare un'idea troppo negativa: ci sono scuole di questo genere che funzionano molto bene e che hanno un impatto veramente positivo nei quartieri dove sono state introdotte. Tuttavia, se parliamo di valori e convinzioni che guidano il comportamento nostro e degli studenti, è quantomeno dubbio che un soggetto privato – sia pure approvato dal ministero – "trapianti" arbitrariamente nell'area svantaggiata uno stile definito altrettanto arbitrariamente "di successo".

## NON LAVORATE ABBASTANZA!

Un altro aspetto controverso delle "academies" è la tendenza ad aumentare la pressione sugli insegnanti, a porre l'accento sui risultati e a "non accettare scuse" da alunni, insegnanti e scuole che non fanno tutto ciò che potrebbero. Questa strategia è ormai estesa alla generalità delle scuole quando si affrontano il disagio e l'esclusione sociale, aggravatisi negli ultimi anni di crisi economica. Accentuare la pressione, il controllo, la "misurazione" in base ai risultati "prodotti". E, come corollario, stabilire conseguenze spiacevoli, per la singola scuola o per il singolo insegnante, se la "produttività" non è soddisfacente. Ho già scritto in passato che non sono pregiudizialmente contrario al forme di valutazione degli insegnanti e delle scuole. Ho imparato molto dall'esperienza di essere valutato e ho visto alcuni risultati positivi legati al fatto che le scuole debbano in qualche modo "rendere conto". Tuttavia, bisogna capire fino a che punto è appropriato spingersi. Nelle aree "difficili", i risultati accademici saranno spesso inferiori alla media nazionale. Se la risposta delle istituzioni è un ritmo di ispezioni, osservazioni, valutazioni, misurazioni sempre più insistenti, l'unico risultato che si ottiene è la frustrazione dell'insegnante e della scuola nel suo complesso. È frustrante, e magari ingiusto, doversi giustificare o spiegare per risultati in esami che non abbiamo preparato. Ed è frustrante dover accumulare, a seconda del contesto scolastico, una serie di inutili cartacce che "provano" il lavoro che stiamo facendo, soprattutto

se questo lavoro lo faremmo in ogni caso.

Il rischio è che una politica nata per sostenere i ragazzi di aree “difficili” allontani dalle loro scuole gli insegnanti migliori – che appena possono scegliere fanno domanda per un posto dove la vita è più tranquilla – e magari spinga le scuole a fare scelte che non sono nel loro migliore interesse, solo per essere in regola con i “numeri”. Come ho sentito dire da un simpatico sindacalista londinese di origine italiana, “il maiale non ingrassa soltanto perché lo pesi molto spesso”!

E DUNQUE?

Per altro verso, c'è qualcosa di importante nell'idea di superare la “cultura delle scuse”. Se i miei ragazzi “non ce la fanno” a passare esami competitivi e difficili e a farsi valere nella loro carriera futura, è fin troppo facile trovare una “buona ragione” per cui non ce la potevano fare fin dal principio. Tanto per cominciare, i loro genitori non sapevano l'inglese (anche se quelli di origine somala parlano discretamente l'italiano) e ai giardinetti sotto casa c'erano gang armate che si affrontavano per un tribale controllo del territorio. Poi la loro maestra elementare era troppo impegnata a lottare per la propria sopravvivenza e così non ha potuto insegnare loro a scrivere e far di conto. Nel tempo libero, potevano scegliere fra la compagnia delle gang ai giardinetti o quella degli integralisti islamici sotto la moschea o i combattimenti clandestini nelle gabbie al capannone abbandonato o anche spendere tutto il pomeriggio sulla playstation rubata dal fratellino maggiore. Poi, mentre i maschi dovevano dimostrare la loro virilità vittimizzando qualcuno o rubacchiando qualcosa, le ragazze erano impegnate a schivare orribili mutilazioni e “fidanzamenti” forzati. I genitori slavi si ubriacavano, quelli ebrei ortodossi li tappavano in casa da venerdì a domenica e li vestivano di nero fin da neonati, quelli asiatici lavoravano 24 ore per 7 giorni la settimana e li facevano lavorare al negozietto fin dalla più tenera età, quelli caraibici cucinavano troppo piccante, quelli bianchi inglesi (ce ne sono alcuni) campavano di sussidi sociali da tre generazioni... e insomma: poverini, che cosa possiamo aspettarci da loro? Ma se continuiamo così, non crederemo mai che ce la possano fare, e non ci crederanno mai nemmeno loro.

E allora domattina – con mille dubbi sul sistema competitivo, sulle ingiustizie del mondo globalizzato, sulla riuscita o fallimento del multiculturalismo a Londra Est e sul modo in cui il mio lavoro viene “misurato” – domattina, dicevo, inforco la bicicletta, pedalo lungo il canale e vado a scuola. E dico ai ragazzi – nonostante i risultati non proprio lusinghieri del loro primo modulo di esami – le ragioni per cui “possono” e “vogliono” farcela. Le ragioni per cui ce la faranno – in qualche modo che magari adesso è impossibile immaginare, in qualche modo che magari nessuno si aspetta. E insegnare e imparare, al di là della politica e dell'economia, torna a essere ciò che sempre dovrebbe essere: un esercizio di speranza.

Marco Martinelli