

IL CONFINE LABILE TRA NORMA ED ECCEDEXENZA A SCUOLA

di Maurizio Muraglia

Mappa preliminare di significati

Si tratta in questo contributo di capire in che cosa possa consistere la normalità quando si parla di scuola e, una volta individuati gli eventuali canoni di questa normalità, se sia augurabile che la scuola la persegua come suo obiettivo. Viene in mente subito, quando si dice “sei una persona speciale!”, come risulterebbe curioso come complimento “sei una persona normale!”. Tra specialità e normalità, infatti, corre un rapporto ambiguo, per il quale è difficile comprendere, soprattutto in un ambito delicato come quello educativo, quale dei due poli risulti da privilegiare.

Si trova raramente il termine “normale” nel linguaggio scolastico. Sia in quello della burocrazia ministeriale sia in quello delle scienze pedagogiche e didattiche. È come se vigesse un certo ritegno a formulare l’idea stessa di normalità, che non si saprebbe a quale paradigma umano far riferire, men che meno a quale paradigma di studente. O meglio, forse l’imbarazzo non consiste tanto in una mancata nozione del concetto di “allievo normale”, quanto in una sua eventuale esplicita definizione. Essa è, potremmo dire, inferita, cioè desunta dall’insieme dei pronunciamenti ufficiali degli ordinamenti scolastici oppure degli stessi insegnanti quando non vi è un esplicito riferimento a qualcosa di “speciale”.

Se pensiamo alle Indicazioni ministeriali per tutti i cicli di scuola, vi troviamo profili di studenti in uscita, elenchi di risultati di apprendimento definiti in termini di competenze, abilità e conoscenze e quant’altro concorra a definire in fin dei conti un bambino o un ragazzo che “normalmente” dovrebbero raggiungere i traguardi individuati. Normalmente. Cioè se non intervengono fattori che interferiscono sui normali processi di apprendimento. Pertanto, tutto quel che viene scritto senza esplicitare situazioni speciali può essere considerato normalmente gestibile. La norma, secondo questa impostazione, scaturirebbe non tanto da una definizione precisa quanto dall’implicita eliminazio-

ne dal discorso ordinario sulla scuola di tutto quello che si potrebbe definire speciale.

Con tutta evidenza chi va in classe è ben consapevole che la demarcazione tra l'area della normalità e l'area della specialità è di difficile decifrazione non solo a bocce ferme, cioè per così dire in modo ben definito e oggettivamente diagnosticato, ma soprattutto in corso d'opera, cioè quando si ha a che fare con gli alunni reali. Tra specialità e normalità, infatti, come si diceva all'inizio, si instaura una dialettica alquanto complessa, che dipende non soltanto dalle caratteristiche personali degli alunni, ma anche dai contesti educativi e didattici cui gli stessi allievi sono esposti, che volta a volta possono determinarne reazioni "normali" o "speciali".

La classe scolastica, alla luce di queste considerazioni, finisce per candidarsi ad essere il primo laboratorio della vita in cui un essere umano si confronta con quanto di "normale" e di "speciale" è in lui. E mai come in questa circostanza le virgolette sono d'obbligo. Anzi, sono la salvezza, il riparo, la trincea in cui tenersi al sicuro. Senza le virgolette, infatti, farebbe capolino la grande nemica di tutti i processi che riguardano l'educare e l'istruire, l'insegnare e l'imparare e che purtroppo oggi sembra accamparsi come la grande chimera dei sistemi scolastici dell'occidente: l'oggettività.

Restituire al campo della discrezionalità, dell'incertezza, del relativo tutti i discorsi sulla normalità a scuola significa infatti, a parere di chi qui scrive, connotare di serietà la percezione che è doveroso avere nei confronti della vicenda scolastica.

La "normalità" a scuola

Questa premessa di posizionamento semantico serve a passare in rassegna situazioni educative e didattiche nelle quali si può più facilmente toccare con mano la criticità di qualsiasi ben definita distinzione tra una presunta normalità ed una presunta specialità, non trascurando anche l'altro polo della relazione educativa e didattica che è quello degli insegnanti. Se pensiamo infatti alle categorie di normalità e specialità a proposito dei docenti, apriamo un campo sterminato di considerazioni cui in questo contributo non intendo sottrarmi sia pur a grandi linee. Si pensi soltanto a tutte le questioni di merito, di talento¹, di eccellenza che riguardano non meno gli studenti che i docenti e che in qualche modo finiscono per inglobare la solita idea: quella di studente o docente normale.

Procedendo in modo un po' schematico annuncio qui le aree di discorso scolastico in cui è possibile vedere all'opera la dialettica complessa tra normalità e specialità:

- l'atteggiamento degli studenti;

¹ Sul talento, rinvio al numero n. 26, 2011, di questa rivista.

- il modo di esercitare la professione degli insegnanti;
- il trattamento dei saperi;
- i processi della valutazione.

E concluderò con una considerazione più complessiva di quel che si intende (o si dovrebbe intendere) per scuola normale, risemantizzando a quel punto la stessa idea di normalità quale categoria che si autodefinisce, a scuola, quale negatrice di se stessa.

L'atteggiamento degli studenti

Dal 2012 la scuola italiana, in virtù di una Direttiva ministeriale², ha familiarizzato con l'ennesimo acronimo: BES (Bisogni educativi speciali). Le scuole, com'è noto, da molti anni avevano a che fare con le questioni di inclusione legate al diritto allo studio di quelli che oggi comunemente vengono definiti "diversabili", cioè di quei ragazzi che presentano patologie strutturali, clinicamente certificate. Insomma, l'antica definizione di handicap, discendente da un deficit psichico e/o motorio. Con l'avvento dei BES il quadro si è complessificato, perché l'area delle difficoltà di apprendimento si è estesa anche a casi, ben noti ai docenti, in cui risulta più sfumato il confine, che qui si tratta, tra "normalità" e "specialità"³.

In termini molto schietti, ci sono alunni, da sempre, che apprendono con difficoltà e che in classe assumono atteggiamenti, come dire, non consoni al contesto. Strategie di evitamento, atteggiamenti di disturbo, tutta una casistica di fenomeni, insomma, che rendono un allievo eccedente rispetto al "normale" andamento scolastico. Pur non configurandosi una situazione di "diversabilità" certificata. Questo tipo di alunni è portatore di bisogni non assimilabili a quelli cosiddetti "ufficiali" – per i quali la scuola prevede gli insegnanti di sostegno – ma certamente "speciali". La normativa peraltro parla appunto di disturbi specifici di apprendimento quando la "specialità" appare alquanto marcata, e di "svantaggio socioculturale" quando ad essere chiamato in causa è il quadro generale da cui provengono gli alunni.

Le ironie non mancano, quando a scuola si ragiona di queste cose. Non raramente, a guardare il panorama attuale dei bambini e degli adolescenti, vien da pensare che il rapporto tra normalità e specialità si sia di fatto invertito. C'è qualche alunno "normale" da qualche parte? Per questo in qualche occasione a chi scrive è venuta la tentazione di coniare l'acronimo BEN (Bisogni educativi normali), proprio per sottolineare l'opacità del confine tra area della normalità e area della specialità. Ma a scuola, si sa, lo spirito burocratico è sempre dietro l'angolo, ed occorre "mettersi al sicuro". Pertanto, quando si presenta il ca-

² Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012.

³ Provocatorio il titolo della trattazione di D. IANES, *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006, dedicata ai disturbi dell'apprendimento e alle questioni connesse ai processi di integrazione ed inclusione.

so in cui la famiglia chiede per il proprio figlio, sulla base di una certificazione, la qualifica di BES, i docenti si sentono in dovere di predisporre tutta una serie di azioni didattiche “speciali” volte soprattutto ad evitare ricorsi in caso di bocciatura. Il criterio di efficienza prevale su quello, molto difficile da realizzare, di efficacia. Ma non è questa la sede per approfondire. Basti avere descritto lo stato dell’arte.

La questione BES induce altre considerazioni. Gli alunni sono diversi, diversissimi. Ciascuno a suo modo non riconducibile a canoni normali. È vero, talvolta si ha la sensazione di trovarsi davanti a quel che chiamo volentieri “maschere”. Alunni che presentano una deontologia assolutamente convenzionale: ascoltano, sono educati, fanno i compiti, non si sottraggono alle verifiche, assolvono al proprio dovere con solerzia. La valutazione registra il loro percorso e ai ricevimenti dei genitori si dice che va tutto bene come sempre. Tutto normale. “Era un alunno normale, faceva sempre il suo dovere”, peraltro, è un modo di dire ricorrente tra le persone che hanno avuto a che fare con un ragazzo di cui la cronaca si occupa perché si è tolto la vita oppure ha compiuto un atto riprovevole. Un ragazzo perbene.

A scanso di equivoci, non è detto che un alunno convenzionale debba necessariamente mascherare chissà quali misfatti o sofferenze. Potrebbe semplicemente *scegliere* di presentarsi in classe secondo questi canoni oppure, più semplicemente, *sentire* che questa è la modalità di vita che lo fa stare meglio, con se stesso e con gli adulti che da lui si attendono i famosi “risultati”. È l’allievo rassicurante, quello di cui qui si parla. I suoi tratti fenomenici sono quelli che egli sa poter corrispondere alle attese di un sistema che mal tollera gli scarti, i colpi di coda, le eccedenze. Ma un insegnante avveduto, cioè non “normale”, si tiene ben lontano dal ridurre i propri allievi alle maschere che questi indossano. La geografia degli studenti si configura sempre più come “normale” man mano che si percorrono le tappe del curriculum, per la sempre maggiore abilità degli stessi ad omologare (mascherare), come si è detto, i propri comportamenti. La scuola dell’infanzia e la scuola primaria, fino ai dieci anni, restano ancora lo spazio in cui normalità e specialità in qualche modo mescolano le carte. Si pensi per esempio al bambino che non riesce a star fermo, che vuole sempre intervenire, che prevarica sui compagni, che vuole spostarsi da un punto all’altro della classe. Ipercinetico. La categoria è presto disponibile. Come questo, anche altri bambini, per la naturale difficoltà a costruire maschere e filtri, potranno mostrare atteggiamenti che eccedono la “normale” attesa delle maestre. Il confine tra deficit organico e disturbo del comportamento è qui molto sottile. La preadolescenza e l’adolescenza con le loro tempeste ormonali avrebbero tutti i requisiti per non prestarsi alla mascherata della normalità. Purtroppo la scuola secondaria, come dice la stessa parola, deve in qualche modo assumere le sembianze di esperienza “seconda” rispetto alla primarietà dell’apprendimento vissuta dai bambini fino a quel momento. Per questo l’organizzazione dell’orario, la separazione tra le discipline, il prevalere della trasmissività dell’insegnamento, a partire dagli undici anni, finiscono per costruire nell’im-

maginario sociale l'immagine dell'alunno "normale", che cioè sa adattarsi alla routine dell'esperienza scolastica. Gli alunni che fanno fatica saranno portatori di bisogni speciali, soprattutto quando il contesto socioculturale non permette loro la costruzione dei filtri sociali necessari per assumere il "giusto" atteggiamento di fronte alle relazioni e alla cultura che circolano nelle aule scolastiche mediamente (cioè normalmente) intese. Non si fa fatica a vedere qui l'eterno ritorno delle antiche problematiche di Barbiana⁴.

Il modo di esercitare la professione degli insegnanti

C'è una specularità tra atteggiamento degli studenti e atteggiamento degli insegnanti. Anche tra i docenti, infatti, possono esserci tipi maggiormente riconducibili alla categoria della "normalità" ed altri capaci di eccedere rispetto ai canoni comuni. Se si fa mente locale al prof. Keating del celebre film *L'attimo fuggente*, non si farà fatica a ravvisarvi un modello di insegnante certamente non consueto. Il giudizio su quella modalità di esercitare la professione, come si ricorderà, ha trovato sostenitori e detrattori, ma qui quel che interessa è il riferimento ad una possibilità estrema di eccedenza. In altri termini diventa più importante capire non tanto la fisionomia del prof. Keating quanto la fisionomia dell'insegnante (normale?) presupposto dalla sua obiezione di coscienza.

Certo, le nostre scuole non sono dei *college* inglesi. Quel rigore non è pensabile nella scuola di massa, che per definizione deve misurarsi con le eterogeneità e le eccedenze degli studenti. Però anche nella scuola di massa ci si imbatte in insegnanti più "canonici" di altri, dinanzi ai quali si ha la sensazione che qualcosa vada in direzione diversa. Probabilmente però sarà il caso più avanti di divaricare anche questa seconda possibilità in due sottocategorie.

L'insegnante diligente è noto a tutti. Rassicura probabilmente le famiglie e il dirigente scolastico (o almeno un certo tipo di dirigente: normale anche lui?) per la sua solerzia, puntualità ed efficienza. L'insegnante diligente pratica i valori condivisi, mediamente borghesi, stigmatizza i comportamenti eccedenti o semmai ne fa oggetto di riflessione perché si scostano dai canoni cui ama riferirsi. Cartina al tornasole di tutto questo è l'attribuzione del voto di condotta. L'insegnante normale ha una certa idea di condotta scolastica. L'alunno che chiacchiera o si presenta come un po' vivace gli appare quale fenomeno eccedente quella che probabilmente secondo lui (o lei) dovrebbe essere la normalità del comportamento in classe. E quindi proporrà un voto più alto o più basso a seconda dell'idea di alunno normale che circola nella sua testa. Insomma, il docente diligente non ha bisogno di essere descritto perché in fondo è la figura scolastica cui si è maggiormente abituati. Le famiglie vogliono maestre ed insegnanti normali perché per ragioni diverse hanno timore della possibile anormalità.

⁴ Resta istruttiva la lettura del testo dei ragazzi di Barbiana guidati da Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

Di quest'ultima dunque occorre qui discutere, come si diceva, anche per operare qualche distinzione. Ci sono docenti che non "vogliono" essere anormali. Lo sono per il semplice fatto che in un contesto più o meno normale il loro modo di essere appare inconsueto. Non è una posa. È l'essere in un certo modo che sostiene le loro azioni. La scuola da questo punto di vista è uno spazio non dissimile da quello sociale, abitato da persone che hanno stili di vita e di pensiero diversissimi. Senza scomodare il prof. Keating, possiamo imbatterci in insegnanti che instaurano con gli studenti un rapporto altamente autentico, capace cioè di andare oltre le mascherate convenzionali e di saper scrutare paesaggi più complessi e profondi della vita. Si tratta di insegnanti che presentano un modo molto originale e creativo di fare incontrare gli allievi con i saperi scolastici. Docenti che non si accontentano di nozioni masticate e ripetute, ma cercano un'elaborazione profonda, anche una valutazione personale di quel che si impara, accettando il rischio dell'imperfezione e dell'errore. Sono docenti che non risparmiano il conflitto ai propri allievi e che accettano il contraddittorio senza dover ricorrere alla nota disciplinare come deterrente. Sono docenti che preferiscono un alunno contestatore a uno falsamente acquiescente.

Si potrebbe continuare. È necessaria una sola precisazione. Questo "bel" docente non può dimenticare che il suo modo di essere non deve ignorare la responsabilità verso gli allievi che gli sono affidati, che in lui (o lei) devono sempre riconoscere un interlocutore autentico e preoccupato principalmente della loro crescita umana e culturale. Quel "bel" docente finisce di essere tale nel momento in cui trasforma la classe nel palcoscenico del proprio narcisismo. E qui fatalmente entro nella seconda categoria di docente "anormale", il cosiddetto rovescio della medaglia, che fa preferire comunque un docente "normale" ad un docente "anormale" e irresponsabile. Il tema della responsabilità e del governo delle proprie pulsioni rimane ineludibile quando si parla di scuola. E se da un lato è giusto temere la banalizzazione del ruolo, dall'altro è ancor più giusto aborrire lo sconfinamento del ruolo su territori che finiscono per essere terra di nessuno perché viene meno la naturale alterità tra docenti e studenti che rende feconda la relazione educativa. Il discorso sarebbe lungo, perché chiama in causa l'autostima degli insegnanti, la capacità di creare fiducia e confidenza negli studenti e tante altre questioni. Qui è bastato soltanto suggerire una chiave di lettura del comportamento docente basato sulla polarità normale/speciale. Ciascuno potrà dotarsi degli strumenti per affinare lo sguardo.

Il trattamento dei saperi

Può apparire curiosa una tematizzazione di questo genere in un discorso sulla normalità. Cosa può esserci di "speciale" nell'insegnamento dei saperi scolastici? Cosa vorrebbe dire trattare i saperi in modo non "normale"? Per rispondere a queste domande occorre rifarsi alla maniera tradizionale di trattare il sapere a scuola, soprattutto quando si pensa alla scuola secondaria di primo

e secondo grado. Se tradizionale equivale a normale, possiamo constatare che solitamente il sapere è qualcosa di dato da trasmettere agli studenti, e il compito dell'insegnante "normale" finisce per essere quello di "esporre" o "spiegare" ai ragazzi conoscenze già precostituite.

Ma se soltanto si pensasse alla scuola come a un laboratorio in cui le conoscenze, piuttosto che essere trasmesse, debbano essere trovate e riorganizzate, probabilmente si potrebbe immaginare un trattamento non proprio "normale" ovvero tradizionale dei saperi. Se lo studente normale fosse non quello che ripete il sapere dato, ma quello che si impegna nell'utilizzare alcune informazioni di base per cercarne altre e produrre nuova conoscenza, allora si potrebbe pensare ad una scuola quale luogo di ricerca, rielaborazione, riflessione e valutazione delle conoscenze. La letteratura scientifica che parla di questo tipo di scuola non manca, fin dagli inizi del secolo scorso, cioè da quando autori come John Dewey cominciarono a sottolineare l'importanza del ricercare, dell'esperire e dell'agire come elementi-chiave per un apprendimento significativo⁵. Tutto il filone di studi attuali sull'insegnamento per competenze e sulla valutazione autentica, nel rielaborare questi contributi, implica un nuovo trattamento dei saperi scolastici. Ma non pare che l'atteggiamento normale dei docenti sia questo, né a questo, nei fatti piuttosto che nelle dichiarazioni, appare incoraggiare la politica scolastica, più centrata su esami, certificazioni, risultati, valutazioni e votazioni numeriche che sugli aspetti divergenti, creativi, ricostruttivi degli apprendimenti. Ma anche qui basti aver fatto cenno. Chi avrà voglia potrà approfondire l'argomento⁶.

I processi della valutazione

Dimmi come valuti e ti dirò che idea di scuola hai. Se ci pensiamo, è nel momento valutativo che gli insegnanti e gli studenti mettono in campo la loro normalità o la loro eccedenza. Infatti, come si è visto, un certo tipo di studenti o di insegnanti ed un certo modo di trattare i saperi chiamano in causa un certo modo di valutare. Concentrarsi per esempio sulla quantità di risposte esatte (come nei test a risposta multipla) o pensare di misurare numericamente, con voti e punteggi, modalità del pensiero che per loro natura andrebbero descritte o addirittura valutate con il contributo degli stessi allievi, vuol dire praticare la normalità valutativa più in voga nelle nostre aule scolastiche e non scoraggiata nei fatti dalle misure ministeriali, che hanno tutto l'interesse ad ottenere dalla scuola risultati certi, oggettivi e indiscutibili. Come ho sentito dire ad una conferenza di servizio, «solo ciò che è misurabile è migliorabile», con palese mi-

⁵ Un solo riferimento tra tanti: G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2000.

⁶ Rinvio al mio *Saperi, contenuti, apprendimenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5, 2015; val la pena esplorare l'esperienza delle scuole senza zaino raccontata nel testo di M. ORSI, *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Rimini 2015.

sconoscimento della quintessenza antropologica del valutare, tutto giocato su processi narrativi, qualitativi e intersoggettivi. Miseria dei tempi “normali”⁷.

Una scuola normale o anormale?

Queste quattro aree di indagine, sia pur sommariamente delineate, fanno vedere che c'è una scuola tutto sommato definibile come “normale”, nel senso che rassicura il senso comune. Il senso comune, fatto da famiglie, giornalisti, intellettuali e politici, in fondo ha bisogno di ritrovarsi sui fondamentali della vicenda scolastica: alunni attenti, educati, che studiano, ripetono e riportano buoni risultati; docenti seri, diligenti, precisi, che svolgono accuratamente tutto il programma; saperi ben codificati e consegnati allo studio degli studenti che devono ripeterli in modo filologicamente accurato; processi valutativi attenti ad evitare le secche della negoziazione e della intersoggettività per attestarsi sui normali binari della misurazione numerica che tante certezze dà. Questa scuola è definibile come “normale”.

Attenzione: non si pensi che quel che avviene in deroga a tutto questo venga biasimato. Studenti che si atteggiavano in modo diverso, insegnanti creativi, modalità “alternative” di trattamento dei saperi e processi valutativi più orientati sul formativo sono pubblicamente lodati come “eccellenze”. Difficilmente accedono al bonus premiale predisposto dal MIUR per insegnanti particolarmente distinti. Quella è un'altra vicenda – incresciosa – che richiede “criteri”, “griglie”, “tabelle”, cui per definizione i prof. Keating o similari sfuggono. Però nella vulgata l'insegnante “anormale”, magari per il prestigio che riscuote tra gli studenti, finisce per essere considerato al di fuori della linea standard, che proprio per questo ne risulta confermata. Come dire che se tutti gli insegnanti dovessero superare questa linea immaginaria e la scuola dovesse per incanto gratificare e premiare studenti divergenti, insegnanti divergenti, trattamento divergente dei saperi e divergenti processi valutativi, il sistema non potrebbe reggere. È un problema di omeostasi: il sistema si regge con un sufficiente grado di “normalità”, pena la sua implosione sotto i colpi dei grandi Contestatori: le famiglie (soprattutto quelle benestanti) e i media. Un po' come la dispersione scolastica: la cui presenza anche contenuta mantiene l'omeostasi del sistema. Pensiamoci. La politica scolastica non può fare a meno delle famiglie e dei media, che sono naturalmente orientate, per ragioni diverse, a tenere il sistema in equilibrio omeostatico. Le famiglie temono per definizione l'eccessivo discostarsi dalla *scuola-seria-di-una-volta* che credono di avere frequentato da giovani, mentre i media hanno interesse al mantenimento della normalità perché vanno a caccia di notizie e questo consente loro di innalzare talvolta agli ono-

⁷ Sulle derive della valutazione di stampo oggettivistico, due indicazioni-chiave: P. BERTOLINI (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Milano 1999, e G. ARMELLINI, *La letteratura in classe*, Unicopli, Milano 2008 (soprattutto i capitoli specificamente dedicati al tema della valutazione e delle domande legittime e illegittime che si fanno a scuola).

ri della cronaca qualche esperienza scolastica eccezionale, purché non turbi il sistema nel suo complesso⁸. La politica scolastica può fare a meno invece (e di fatto fa a meno) di quelli che vogliono una scuola che, *a sistema*, plasmì le menti, riunisca mente e corpo e sappia valutare tutti gli aspetti dell'allievo: innovatori troppo avventurosi che rischiano di portare la normativa scolastica su sentieri troppo pericolosi. Pertanto sul fronte delle innovazioni (per esempio l'auspicabilissima abolizione del voto numerico nelle scuole di ogni ordine e grado per la sua palese nullità semantica) si procede con i piedi di piombo, per non stravolgere eccessivamente la normalità della nostra scuola⁹.

Si direbbe a questo punto che tutto ciò dovrebbe creare soddisfazione generale e invece, paradossalmente, non è così. Abbiamo una scuola "normalmente" trasmissiva e abbastanza legata agli assetti antichi (banchi, cattedra, campanelle, lavagne...), con le sue brave pagelle piene di voti ed i suoi rituali immutati, eppure ci si lamenta dell'ignoranza degli studenti: curiosamente si invoca l'antico perché si sente "chiacchierare" di nuovo e si pensa che il nuovo ci sia, senza capire che il problema è proprio l'antico che non va via. Dunque tutti hanno ragione a criticare e tutti hanno torto. L'innovazione c'è e non c'è nello stesso tempo. Normalità e specialità convivono in equilibrio facendo attenzione a non prendere ciascuna tutto il campo.

Ma a che scuola pensa chi scrive questo contributo?

Pensa (e tenta di praticare) una scuola in cui la categoria stessa di normalità esca di scena in quanto categoria pedagogicamente abusiva. L'idea di norma infatti evoca l'idea di standard e di linea divisoria. Evoca anche il concetto di *accountability* tanto caro ai sistemi scolastici neoliberalisti come il nostro (con forti conati di pentimento in salsa inclusiva all'italiana, che trapelano qua e là dai documenti ministeriali). Rimproveriamo alle nuove generazioni e alla nostra società tendenze omologanti, e per questo avremmo bisogno di una scuola dove i ragazzi possano sperimentare scarti, eccedenze, discontinuità, colpi di coda del pensiero. La scuola normale dovrebbe fare orrore a chi ha un'idea alta del pensare e del conoscere. Ma avere una tale idea con tutta evidenza è rischioso, in questa come in tutte le epoche. Già Socrate venne condannato dalle autorità ateniesi perché "corrompeva i giovani". Lorenzo Milani agli albori della scuola di massa dovette affrontare le sue peripezie. Tutta gente anormale. Come si è visto, ovviamente in termini estremi, anche nel film citato in questo contributo osar pensare in modo anormale può portare più lontano di quanto

⁸ Un esempio significativo è dato dal risalto mediatico riscosso recentemente dal maestro novarese Davide Tamagnini (figlio di Giuseppe fondatore del Movimento di Cooperazione Educativa), «che non dà voti ma colori». La sua pregevole esperienza didattica, proprio perché straordinaria, conferma la normalità del sistema. Anche l'esperienza fuori dall'ordinario di F. LORENZONI, condensata nel bellissimo libro *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo 2014, va rubricata come splendida eccezione confermativa della normalità.

⁹ Chi volesse approfondire lo stato della nostra scuola dovrebbe leggere il bel testo di M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano 2014.

non si pensi, e nessun sistema costituito è disposto a rischiare più di tanto. La scuola normale, gli studenti normali, i docenti normali, i saperi trattati in modo normale, il modo normale di valutare hanno un effetto talmente rassicurante che ogni tanto per vivacizzare la scena delle nostre scuole ci sarebbe bisogno di mettere su carta qualche bisogno davvero speciale. Ma non è un bisogno degli alunni. È il bisogno del sistema di recuperare la scuola come spazio di libertà.