

Bologna – Sabato 25 Febbraio 2012



Didattica resistente: ora e sempre resilienza!

*La didattica sotto assedio nella scuola primaria
e le idee per contrastare l'arretramento*

Relazioni:

Piera Bettin

Le ferite visibili e invisibili nel tempo della scuola resiliente

Gianluca Gabrielli

La "maestra sola" e le priorità

Enrico Roversi

*"Ci son più cose in cielo e in terra, maestro, di quante ne sogni
il tuo libro di testo". Pratiche possibili di adozione alternativa
partendo dalla cultura dei bambini*

Giovanni Zoppoli

*Fare città e fare scuola. La nascita del Comitato spazio
pubblico*

Adriana Presentini

Bravi...perché avete sbagliato!

Le ferite visibili e invisibili nel tempo della scuola resiliente

Piera Bettin, maestra scuola dell'infanzia Canova, San Lazzaro (Bo)

Le ferite invisibili e la scuola

L'idea di affrontare il tema delle **ferite invisibili** è nata in un tardo pomeriggio nella sede COBAS di Bologna, il gruppo promotore si era riunito per progettare i contenuti del convegno e rifletteva insieme sugli *effetti psicologici* prodottisi nel tempo, dal susseguirsi dei tagli, inferti alla scuola pubblica, durante quella che potremmo chiamare la via crucis delle ultime riforme scolastiche, effetti di disagio che insieme ai decreti si sono abbattuti sulla comunità educativa in generale e sugli insegnanti e sui bambini in particolare.

Se è possibile, infatti, riconoscere con

immediatezza le conseguenze strutturali dei tagli che vengono, di volta in volta, sferrati con il progressivo ridimensionamento delle risorse destinate alla scuola: fondi, personale, tempo, spazi, strumenti, ecc. ed il relativo impatto di depauperamento sociale e culturale che tutto ciò provoca non è, forse, altrettanto immediato cogliere gli *effetti di sofferenza* che si sono prodotti a scapito dei soggetti cui tali risorse, erano destinate.

In passato, il beneficio culturale e relazionale, per insegnanti e alunni, ricavato da una maggiore attenzione e disponibilità verso la scuola, da parte

dell'apparato tecnico-politico, era tangibile e riscontrabile nella possibilità di tempi a disposizione per cooperare insieme, incontrarsi, discutere, condividere, produrre conoscenza e tensione verso un clima relazionale più disteso e positivo, sia tra adulti nel team della classe, che con i bambini; il tempo pieno ne è stato un esempio. Tale condizione, di maggiore distensione, si poteva tradurre anche in una maggiore garanzia di pari opportunità di accesso ai saperi, rivolta soprattutto a quegli alunni che per caratteristiche proprie o per processi di vita particolari, mostravano segnali di fatica sul piano del profitto; più in generale potremmo dire che una maggiore attenzione verso alcune condizioni base, organizzative e didattiche del funzionamento della scuola, si riflettevano direttamente sulla qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

Il senso d'ingiustizia

Tutto ciò ormai fa parte di un bel ricordo, sostituito, per molti docenti, da uno stato di *malessere e da un senso di ingiustizia*; lo stesso che si prova quando qualcuno si arroga il potere di decidere sulle condizioni di lavoro che riguardano qualcun altro, senza prima averlo consultato e ascoltato, senza prima aver considerato o soppesato i vantaggi, ma anche gli effetti controproducenti che tali provvedimenti potrebbero avere, per es. sul piano motivazionale o sull'efficacia del processo lavorativo e dunque sulla qualità di ciò che si produce, nel nostro caso cultura. Io credo che, oggi più che mai, gli insegnanti sentano forte questo senso di ingiustizia, di non considerazione, di non legittimazione del loro ruolo e dell'importante azione formativa che agiscono senza alcun riconoscimento istituzionale; che si sentano trattati alla stregua di meri esecutori di ordini calati dall'alto che li colpiscono lasciandoli disorientati e impotenti, internamente erosi sul piano motivazionale e della dignità.

La riduzione del tempo scuola, la soppressione delle compresenze, la prospettiva di allungamento dell'età lavorativa, costringe gli insegnanti entro una percezione di solitudine, di incertezza e di affaticamento, con effetti di demotivazione, perdita di senso del perché si debba continuare a lottare per una *scuola pubblica di qualità*, quando è lo stesso Stato, cioè il soggetto istituyente, a volerla cacciare entro anfratti angusti; quando gli stessi sindacati di categoria, quegli stessi che dichiarano di volerla difendere, agiscono poi colludendo con gli interessi economici e politici dei partiti del

governo di turno, contribuendo ad aumentare il *vissuto abbandonico* da parte degli insegnanti. A difenderla, la nostra scuola pubblica, siamo rimasti davvero in pochi!

Le ore di *compresenza*, si erano dimostrate un fattore organizzativo generatore di un importante valore aggiunto al processo di insegnamento-apprendimento, tale opportunità mobilitava una pluralità di dispositivi volti, per esempio, ad assicurare interventi individualizzati, modulati sui bisogni dei bambini, a lavorare in piccolo gruppo, per classi aperte, a fare ricerca, sperimentazione scientifica, uscite di esplorazione del contesto territoriale di appartenenza, laboratori manuali-espressivo-creativi, di recupero per gli alunni in difficoltà, e altro ancora... Tutto ciò è stato spazzato via con un colpo di spugna, sotto la scure dell'ottimizzazione delle ore, del personale e dell'essenzialità dei programmi; lasciando un vuoto, sia fisico che psicologico, un'assenza da gestire che modifica il contesto e cambia il modo di relazionarsi con i singoli bambini e con il gruppo classe sempre più corposo. Perché la qualità della relazione dipende oltre che dal tempo dedicato, dall'efficacia della comunicazione, dell'ascolto, del feedback, anche dalle dimensioni del gruppo da gestire. Ormai è risaputo che la pluralità di vantaggi educativi offerti dal lavoro organizzato in piccolo gruppo sono impareggiabili, penso per es. alla capacità di cooperazione, al mutuo sostegno, al bisogno che hanno i bambini, per la costruzione dell'identità personale, di essere visti, considerati, supportati, incoraggiati nell'ambito di un'esperienza relazionale significativa, poiché il sé può organizzarsi solo partendo "dall'occhio dell'altro".

Non importa ai vari ministri di turno ed a coloro che guardano alla scuola attraverso il filtro della cultura burocratica, il *vuoto relazionale* che i loro provvedimenti lasciano nei docenti e di conseguenza negli allievi. Non importano l'assenza di co-progettazione, di confronto e di influenzamento reciproco sull'organizzazione didattica; il venir meno di interscambi sui contenuti e sugli alunni, di analisi congiunte sulla situazione classe, di decentramento sui bambini con necessità di recupero e neppure l'impossibilità di condividere scelte di modulazione dei programmi secondo il profilo del gruppo. E importa ancor meno, a lor signori, il tentare di superare la rigida standardizzazione dei saperi o il voler affermare la contemporaneità della funzione formativa, ma anche affettiva, della scuola; quest'ultima agita dagli insegnanti, tra l'altro,

mediante la compresenza, in modo naturalmente differenziato per il prevalere, situazionalmente, nell'uno o nell'altro membro della coppia docente, del maschile e del femminile, a prescindere dal genere di appartenenza, come aspetti connaturati che convivono ed emergono in ognuno di noi, ma che in classe potevano agire affrancando, in modo differenziato, nei bambini, sia il bisogno di sicurezza e fiducia personali, sia il rispetto dei limiti protettivi verso l'ordine e le regole.

I bisogni negati

Ma la nostalgia per le passate condizioni riguarda anche i bambini, mi riferisco a tutti i bambini non solo a quelli più sfortunati e bisognosi di maggiore attenzione, al più o meno tacito *vissuto di inquietudine, di incomprensione e malessere*, che, pur nell'inconsapevolezza delle cause, si genera ogniquale volta i loro bisogni e diritti naturali e sociali non vengono soddisfatti e rispettati. I bambini, infatti, a qualsiasi estrazione sociale appartengano, non sono in grado di spiegarsi la fretta, la disattenzione, il malumore, l'affanno, il pressing ansiogeno dei programmi da rincorrere, la richiesta implicita di omologazione di quell'insegnante unico, lasciato solo a gestire la complessità della classe, la diversità dei bambini, dei loro stili di apprendimento, l'integrazione dei programmi multidisciplinari, la sequenza didattica, il percorso di apprendimento, ecc. Loro, i bambini, possono solo avvertire la *presenza/assenza* di alcune condizioni che stanno alla base del senso di sicurezza, di fiducia e dell'autostima; per esempio la presenza/assenza di cura e accettazione incondizionata, anche quando "non fanno i bravi", di tempo dedicato loro nel dialogo, nel contatto fisico, nelle attività condivise, come condizioni essenziali per la costruzione di un buon rapporto con l'adulto di riferimento. I bambini sentono o meno di poter contare su un solido legame affettivo, perché una buona intesa con la/il maestra/o li fa sentire sicuri e permette loro di affrontare il mondo con fiducia; di potersi muovere entro limiti prestabiliti perché ciò genera un senso di protezione, di avere regole chiare e adeguate all'età/maturità e di coerenza nella loro applicazione; di ricevere rispetto e riconoscimento dei loro sentimenti ed emozioni, a volte di collera, rabbia, gelosia, tristezza, gioia, come manifestazioni autentiche in presenza di situazioni o eventi personali, senza che tali reazioni vengano sottovalutate o perfino derise. I bambini *hanno bisogno* di sentirsi ascoltati, compresi e non banalizzati o distorti nei significati; di giocare, in spazi chiusi e all'aria

aperta, di correre, saltare, arrampicarsi per mettersi alla prova e acquisire coraggio, sicurezza ed autocontrollo; di interagire con i coetanei e imparare l'arte della trattativa; di rispetto per i loro ritmi di sviluppo in vista dell'autonomia per potersela cavare da soli; di sostegno e di incoraggiamento di fronte alle nuove mete; di poter sperimentare, sbagliare e correggersi in un clima giocoso, di assumere ruoli diversi, di ragionare con la propria testa ed affrontare il mondo, insomma, di prepararsi al futuro, perché è a questo che serve la scuola, *formare persone consapevoli per il domani!*

Potremmo ancora dire che per crescere bene, i bambini non hanno solo bisogno di programmi e materie che riempiano la giornata scolastica, ma anche di attività *spontanee* essenziali per la loro crescita e soprattutto di relazioni significative, empatiche, stabili e coerenti. Con ciò non voglio sostenere che quando si lavorava in compresenza, tutti questi bisogni venivano garantiti, affermo solo che gli insegnanti competenti e consapevoli del loro ruolo, avevano la chance di poter concorrere, unitamente o vicariando la famiglia, alla loro soddisfazione. Questi insegnanti, nel ruolo simbolico di genitori sociali, chiamati a presiedere il processo di istruzione, avevano maggiori risorse e quindi maggiori possibilità di integrare il processo educativo a carico della famiglia; più opportunità di fornire, un modello positivo di riferimento valoriale e relazionale, costruendo sinergie di comportamento e stimolando i genitori verso un'alleanza pedagogica. Attualmente invece, sempre più spesso, l'ansia di insegnanti e alunni riverbera anche sui genitori che assistono disorientati, al progressivo impoverimento delle opportunità scolastiche.

Il tempo scuola e la negazione dell'altro

Secondo l'approccio aziendale conta solo l'ottimizzazione del tempo e delle risorse, il processo di gruppo e la qualità relazionale hanno scarsa importanza; l'altro, colui che mi è prossimo, sia esso il collega o altro interfaccia del sistema, viene *negato*, cioè che conta è il prodotto finale, l'efficiente raggiungimento dell'obiettivo; non ha alcuna importanza se per raggiungerlo si facciano morti o feriti lungo la strada o si sia perso totalmente il senso del percorso, ciò che conta è la meta e il punteggio finale. In questo modo cresce la cultura orientata al risultato; una cultura che minando, fin dai primi anni di scuola, il piacere per il viaggio, il darsi tempo, il perdere tempo per conoscere con lentezza, produce altre *sofferenze*

irreversibili, centrate sull'ansia da prestazione, sul timore del giudizio che annulla il piacere per il compito e avvia la rincorsa al "buon voto"; innesca il fenomeno della competizione, annulla il normale aiutarsi tra amici e scatena la corsa individuale per arrivare prima. Mentre accade tutto ciò gli insegnanti annaspiano, travolti dallo stress delle diverse batterie di test di ingresso o di verifica, che attestino e certifichino il grado di apprendimento, di omologazione e di prestazione degli alunni, spinti, essi stessi, dall'ansia di realizzare una valutazione scientificamente perfetta in un tempo limitato e limitante per tutti.

Vorrei soffermarmi ancora un momento sulla variabile del tempo e sugli effetti relazionali prodotti dall'uso parossistico che attualmente, secondo il modello dell'efficienza, se ne sta facendo a scuola; un tempo in cui l'altro, cioè l'allievo, costretto entro dimensioni di grande gruppo e di maestro unico, viene ridotto gioco forza, anche a prescindere dalle intenzioni, a oggetto depositario passivo anziché soggetto e promotore attivo del proprio apprendimento; un tempo in cui prevale la comunicazione unidirezionale, la procedura e l'ubbidienza alle regole. In un contesto scuola di questo tipo i saperi diventano un bagaglio da travasare, da apprendere mnemonicamente, perché insieme non c'è tempo per costruire nulla, non c'è tempo per rielaborare criticamente, per riflettere, per coscientizzare le mappe concettuali e per integrare le diverse discipline. Non c'è tempo per sbagliare, per provare e riprovare, per cercare l'errore, per giocare a costruire nessi logici tra i saperi e così facendo, *i bambini vengono mutilati nella motivazione alla conoscenza*, nella loro naturale spinta interna a conoscere il mondo, ad essere curiosi, a sperimentare, a comporre e scomporre, a costruire il senso dell'apprendimento, partendo da uno stimolo occasionale, ossia dalla realtà, per giungere alla conoscenza.

Ormai è risaputo che alcuni disagi sociali dipendono dal successo o insuccesso scolastico; stati d'ansia e disorganizzazione, problemi di autostima e insicurezza, sofferenze mentali silenti, esperite nella trasparenza relazionale o urlate in una incontenibile iperattività, dipendono in larga misura dalle prime esperienze scolastiche, dalla qualità del contesto relazionale e delle interazioni comunicative con l'insegnante, uno stretto rapporto lega infatti tra loro affettività, motivazione e apprendimento. Poiché le variabili affettive esercitano un'azione così rilevante nei processi di conoscenza, comprensione e socializzazione che avvengono nell'ambiente

scolastico, ricade su di noi la responsabilità di poterle garantire. Ma più ancora tale responsabilità ricade sugli uomini e sulle donne, ministri, che in questi anni hanno presieduto il processo "riformatore" della scuola; questi, hanno risposto ai bisogni ed ai diritti naturali e sociali dei bambini e degli insegnanti a colpi di scure, ignorando il disagio ed il malessere provocati dalle loro manovre, indifferenti alle ferite strutturali ed ancor più a quelle psicologiche, perché si sa, queste ultime sono invisibili all'occhio privo di sensibilità e in quanto tali possono essere ignorate dallo sguardo sfuggente e miope dei burocrati aziendalisti.

Il tempo della resilienza

Considero la scuola pubblica un *bene comune* di inestimabile valore, un patrimonio collettivo da preservare, cui dedicare cura, attenzione, investimento creativo; andando oltre le forme palliative con cui in questi ultimi anni si è voluto far credere agli insegnanti che la loro motivazione potesse essere comprata e sostenuta dalle ore incentivate. Trovo questo espediente l'ennesima ferita, l'ennesima forma di umiliazione del nostro ruolo, decurtarci il salario per poi restituircelo come premio all'impegno, in una ressa infinita di discussioni, di tira e molla su chi debba accaparrarsi più briciole sul tavolo della miseria e mentre si discute sui supposti meriti, la scuola stenta a mantenere la sua autentica identità formativa e si snatura diventando mero luogo di informazione.

Per questo ritengo che la nostra responsabilità di insegnanti consapevoli debba andare oltre le riforme che tentano di annichirci, attivando strategie di *resilienza*. Il termine resilienza viene traslato dalla fisica, dalla biologia, dall'informatica e viene utilizzato dalla psicologia e dalla sociologia per indicare la capacità di un individuo di resistere agli urti della vita senza spezzarsi o incrinarsi, mantenendo e potenziando, inoltre, le proprie risorse sul piano personale e sociale (Oliverio Ferraris, 2003). La resilienza può quindi essere considerata come la capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita (Malaguti, 2005). E ancora, la psicologia sociale presenta la resilienza come una competenza che si sviluppa all'interno della dimensione relazionale e viene accresciuta e fortificata da tutte le esperienze in grado di favorire un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del Sè (Emiliani, 1995). Nell'ambito della prospettiva

psicosociale il concetto di resilienza è utilizzato anche in riferimento ai gruppi e alle comunità per indicare una condizione che amplifica la coesione dei membri fortificando le risorse vitali di coloro che ne sono coinvolti (Cyrulnik & Malaguti, 2005; Grotberg, 1995; Newman & Blackburn, 2002).

Le strategie resilienti che possiamo attivare, noi insegnanti, per creare nuovi scenari di apprendimento e gestire lo stress delle ferite che la scuola subisce, possono essere sia individuali sia collettive, basate su un *pensiero positivo operativo* come risposta all'esigenza di cambiamento della qualità della vita, di partecipazione alla modifica migliorativa del contesto scolastico, che valorizza il contributo personale attivando energie creative e motivazionali. Tali strategie perseguono il miglioramento del benessere relazionale, il superamento della rigida suddivisione dei saperi, la gestione lenta e ottimale del tempo di

apprendimento, l'organizzazione della classe per apprendere insieme come gruppo-comunità e non da soli, il reperimento di risorse, l'insegnamento individualizzato, la decostruzione dei concetti di profitto, valutazione, voto, la condivisione ed il confronto per uscire dalla solitudine... ed altro ancora; è possibile, se lo vogliamo, costruire una rete di connessioni tra le persone, affini alla nostra sensibilità, che operano nella comunità educativa, in grado di contaminare e rispondere proattivamente alle avversità delle riforme presenti e future. Perché non si può fare scuola senza idee, senza iniziative, senza creatività, non si può preservare questo patrimonio collettivo arrendendoci al pessimismo, per noi stessi e per i bambini che non hanno colpa dell'ottusità degli adulti, per una visione diversa del futuro, possiamo rispondere: ora e sempre resilienza!

La "maestra sola" e le priorità

Gianluca Gabrielli, maestro, Bologna-Trieste

Se avessimo il compito di scrivere la definizione di "maestro unico" su un dizionario pedagogico dovremmo subito sgombrare il campo da alcuni fraintendimenti. Intanto si tratta, per oltre il 96 % di maestre e non di maschi (dati Miur 2009). Ma soprattutto la dizione "maestro unico", che ha accompagnato come bandiera ideologica la controriforma imposta con la forza dal ministero Gelmini, fa riferimento a due condizioni ben distinte.

La prima è quella propagandata dal governo e dai giornali e si riferisce alla nuova figura di un maestro che insegna tutte le materie e che è l'unica figura di riferimento per i bambini e per le famiglie della classe. Questa accezione però risulta tecnicamente quasi impossibile da realizzare e, per l'esperienza che abbiamo maturato in questi anni, è non veritiera perché i modelli orari delle classi impongono che altri insegnanti integrino il cosiddetto "maestro unico" completandone l'orario con materie da una o due o tre ore, generando così in ogni classe la crescita del numero adulti.

La seconda accezione si riferisce alla presenza "solitaria" di un docente nella classe in ogni momento della giornata scolastica. Questa seconda accezione di "unico", taciuta rigorosamente dai cosiddetti organi di informazione, è purtroppo realtà nella maggioranza delle scuole e sicuramente era il vero obiettivo della "riforma" gelminiana. L'eccezione è costituita dalle classi a tempo pieno che, anche

se solo in alcuni casi, usufruiscono ancora di un minimo di ore a disposizione per articolare momenti di contemporaneità, ma si tratta di una disponibilità limitata, sostanzialmente residuale e tendente all'esaurimento.

Tornando al nostro dizionario: il "maestro unico" è in realtà la "maestra sola". La maestra che sempre più frequentemente si trova ad operare in due o tre o anche quattro classi, ma sempre da sola. Unicità è solitudine. Quella che era stata la più grande riforma dell'aggiornamento didattico degli ultimi vent'anni, cioè l'istituzione della "compresenza" che metteva - fianco a fianco - due maestre ad insegnare nella stessa classe cooperando e interagendo, influenzandosi e aiutandosi a vicenda, è stata cancellata.

Prima

Vediamo allora brevemente la fenomenologia del prima e del dopo, concentrandoci sull'uso delle compresenze per toccare con mano cosa ha comportato questa "innovazione". Prendiamo una classe generica, a modulo o a tempo pieno, non importa. Tre anni fa queste ore aggiuntive c'erano ed erano variamente utilizzate. Due ore ad esempio potevano essere dedicate al recupero e al consolidamento e così si formavano due gruppi che operavano in parallelo con ciascuna delle maestre. In particolare ci si poteva organizzare in modo che nel gruppo più piccolo ci fossero anche i bambini che maggiormente necessitavano dell'aiuto. In questi gruppi i bambini ottenevano

più attenzione dalle maestre e ognuno aveva l'occasione di essere ascoltato, di parlare. Non sembra assurdo. Le classi sono sempre più numerose e esprimersi oralmente è un'attività complessa che richiede tempo e concentrazione. Far parlare i bambini con la classe al completo significa che tra il primo intervento e l'ultimo passano 40 minuti come minimo, un tempo di attesa insopportabile per gran parte degli adulti. Il gruppo significava anche questo: permettere ai bambini di esprimersi oralmente.

Altre due ore invece si potevano utilizzare con i due insegnanti presenti contemporaneamente a classe completa. Spesso erano le ore erano finalizzate alla realizzazione di un percorso di classe che richiedeva lavoro manuale e che costituiva un polo di interesse per le bambine e i bambini; qui le maestre operavano fianco a fianco, magari scambiandosi i ruoli: una organizzava e l'altra seguiva, vedevano il gruppo-classe insieme, si scambiavano opinioni sul lavoro e sui bambini, li osservavano contemporaneamente. Non si può nemmeno immaginare quante osservazioni ci sfuggono quando siamo soli di fronte alla classe e quante sfumature si riescano ad individuare potendo guardare in disparte, contando sulla presenza della collega.

Questa la struttura di base. Poi poteva capitare che, ad anno iniziato, arrivasse un nuovo bambino, forse da un altro Paese; in questo caso l'organizzazione cambiava, si riusciva in parte ad affrontare - "con risorse interne" come dicono i pedagogisti aziendalisti - le difficoltà del nuovo arrivato senza viverle come problema. Il piccolo gruppo, qualche ora di appoggio sulla lingua o semplicemente per conoscersi, la doverosa ospitalità da riservare a chi arriva, come si legge già nell'Odissea.

Un'altra funzione capitale della non unicità era permetterci di uscire dalle mura scolastiche. Capitava ad esempio che si decidesse di andare al museo cittadino o ad osservare le stagioni dagli effetti sulle piante del parco ed era possibile farlo in sicurezza. La conoscenza del patrimonio culturale del territorio passava attraverso le uscite didattiche e l'habitus di guardare le strade e gli edifici della propria città con gli occhi del visitatore dei musei si trasmetteva tacitamente dagli insegnanti ai bambini.

Insomma, queste ore erano ricchezza didattica, tutela dei bambini in difficoltà, scambio di esperienze e idee tra colleghe, proiezione sul territorio.

Adesso

Andiamo adesso a capire quali ferite visibili si

sono create e sono tuttora aperte nella nostra quotidianità didattica.

Osserviamo il bambino che fino alla seconda classe, essendo in difficoltà in alcune materie e un po' trascurato nei compiti a casa, ha potuto però contare sulla spinta del gruppo di lavoro misto di consolidamento. Non si sentiva identificato e stigmatizzato come "bambino in difficoltà", si faceva forte dell'attenzione della maestra e lavorava in parte individualmente, in parte in modo cooperativo con i compagni. E guardiamolo ora, in quinta, senza quel gruppo misto di compagni abili e meno abili, senza supporto alcuno, perso nella classe di 25 o più compagni. Oppure più fortunato, in un gruppo di livello che raccoglie tutti i bambini in difficoltà di varie classi, sradicati ed etichettati in cambio dell'aiuto didattico.

Entriamo ora nell'aula di pittura, quando c'è. Dipingere in sé è cosa bellissima, bisognerebbe iniziare la scuola ogni anno semplicemente dando di bianco alle pareti, bambini e maestri insieme. Il semplice piacere di intingere il pennello e poi di farlo scorrere su grandi superfici. Ma adesso chi riesce più ad andare a fare pittura da solo con 25 bambini? Ora l'attività richiede un irrigidimento della fase di preparazione e inevitabilmente un impoverimento preventivo degli obiettivi, meno colori, non mescolabili, meno pennelli, guai a chi fa cadere qualcosa, guai a sbagliare perché non c'è tempo per ricominciare. Molti insegnanti rinunciano, troppo frustrante; altri provano a cercare mediazioni, a modificare un po'; rientrano a volte in punta di piedi alcuni genitori con il pomeriggio libero, magari disoccupati.

Guardiamo anche il circolo vizioso che si innesta nella classe con insegnanti testardi e idealisti, che provano a riproporre il percorso didattico dell'anno precedente, anche se la classe è più numerosa e mancano le ore per lavorare insieme. Eppure ci provano, rimangono più tempo a scuola, ma i bambini inevitabilmente sentono il clima di lavoro pressante e i problemi della carenza di tempo, percepiscono la fatica di una comunicazione sul lavoro tra gli insegnanti che è meno efficace perché si fonda sempre più sui racconti telefonici serali e non più sull'osservazione diretta in comune. Poi arriva un bambino in più, si è trasferito, capisce a malapena la lingua. A questo punto le insegnanti possono capire che debbono riorganizzare il progetto degli anni passati perché così com'era non ci sta più; oppure provano a resistere, a stringere i denti loro e a farli stringere ai bambini, trasformando però il piacere di insegnare e di apprendere in una fatica.

A me è successo, quando si arriva a capirlo sembra sempre di essere stati stupidi ad avvedersene così tardi. E poi tocca riorganizzarsi nell'accettazione della sconfitta, nell'arretramento rispetto a quello che si riteneva indispensabile e che ora si deve accettare come impossibile. Parlare con le altre insegnanti, cambiare gli obiettivi, ridiscutere le priorità.

Priorità

Già, le priorità. Quali sono oggi? Credo che il principale pericolo sia la selezione sociale che anche nella scuola primaria ritorna ad affacciarsi con prepotenza. Bambini che riuscivano a rimanere al ritmo dei compagni fino alla quinta, ora li vedi faticare già in terza. Non sono grossi numeri (anche se già rilevabili nei dati reticenti del ministero), non sono grosse difficoltà, spesso sarebbero facilmente recuperabili; ma non siamo più abituati a questo, a dover scegliere a chi dedicare l'attenzione che abbiamo a disposizione per la giornata scolastica. Come la massaia brechtiana che in piena crisi economica va in bottega e ordina tutto come prima, ma poi apre il portafoglio ed è obbligata a fare i conti, a lasciare sul banco parte delle vivande.

Un'altra dimensione fondamentale che non possiamo lasciare sommergere dai distruttori è la scuola come spazio di incontro, interazione e accoglienza. Qui lo stimolo può venire proprio dalla presenza di bambini migranti, di italiani definiti stranieri, di "nomadi" sedentarissimi o delle cosiddette *seconde generazioni*, insomma, dei figli delle vittime del martellamento neorazzista che ci bombarda quotidianamente dai giornali e dalle televisioni. Quegli stessi bambini che l'attuale presidente della Regione Piemonte voleva rinchiudere nelle classi segregate alias *classi ponte*

e far loro imparare a memoria le lezioni sulla "lealtà". Non possiamo più pensare che la costruzione di una casa comune sia affare della politica, dobbiamo farcene carico sempre di più direttamente, proprio a partire dalla scuola che abbiamo. Costruire accoglienza, aprire prolungamenti al territorio inteso come società, ai genitori, provare strade inedite perché i tempi ci dicono che se non lo faremo noi questi spazi saranno occupati dagli "imprenditori dell'odio".

E poi la concretezza, la corporeità, la fisicità su cui costruire ogni sapere astratto, perché se la tecnologia ci cambia velocemente l'immagine della realtà che abbiamo di fronte, la conoscenza della realtà deve passare ancora attraverso il corpo nella sua interezza e materialità. Tra i 6 e i 10 anni nessuna scorciatoia tecnologica può insegnare a leggere o a scrivere, nessun software può sostituire l'esperienza di stendere colore con il pennello.

E infine la rabbia. Quella che accumuliamo perché siamo consapevoli del danno sociale di questi tagli, perché vediamo le difficoltà dei bambini cui non possiamo più rispondere con le risorse dell'istituzione, perché siamo costretti ad abbandonare o a rabberciare idee che ci paiono bellissime, perché ci vorrebbero abbruttiti in una didattica di quiz, perché ci tolgono il piacere dell'ascolto delle bambine e dei bambini. È importante che questa rabbia non rimanga muta ma che si trasformi in determinazione a non dimenticare e a non smettere di provare ad organizzarci, a collegarci. Collegarci a scuola, tra insegnanti, bidelli e genitori, per difendere la scuola come spazio di incontro sociale; organizzarci per respingere la loro scuola seriale e selettiva e costruire, magari a mani nude, la nostra.

"Ci son più cose in cielo e in terra, maestro, di quante ne sogni il tuo libro di testo".

Pratiche possibili di adozione alternativa partendo dalla cultura dei bambini

Enrico Roversi, maestro, scuola primaria di Altedo (Bologna)

Premessa

Sono le 8.40 di un martedì mattina e, come tutte le mattine, dopo aver sistemato zaini e materiale, ci salutiamo e apriamo la nostra giornata con uno spazio libero dove chiunque può raccontare ciò che vuole, proporre un argomento di discussione, fare domande, presentare alla classe qualcosa di interessante che ha portato da casa. A. prende subito la parola, mi guarda seria negli occhi e mi dice: "Maestro che cos'è l'anima?" Caspita! Una domanda un po' impegnativa per le 8.40 di un martedì mattina. Le chiedo cosa ne pensa, se si è

già fatta un'opinione. Mi risponde: "Secondo me è qualcosa di immaginario" Mica male come risposta. Vedo già delle mani alzate che prenotano il loro intervento. La cosa comincia a farsi interessante. Quasi tutti hanno qualcosa da dire. Le opinioni sono le più disparate: si parla di vita e di morte, di esperienze dirette o di cui si è sentito raccontare. Si abbozzano risposte che partendo da quelle tipiche del catechismo della chiesa cattolica, passando per ipotesi magiche ad altre che hanno a che fare con la fisica e le scienze naturali, arrivano a scomodare fantasmi e zombi. Il giro degli

interventi sta volgendo al termine ed io sento il morso della curiosità che mi afferra e chiedo ad A. come gli è venuto in mente di farmi questa domanda. "Ieri sera - mi risponde - siamo andati a trovare degli amici con la mia famiglia. Eravamo in macchina e ho visto tante lucine rosse lontane. Ho chiesto a papà cosa erano e lui mi ha risposto che erano le anime". Qualche compagno fa domande e A. aggiunge dei particolari. Ho capito! Non dico nulla ma la cosa è chiara. Sono passati vicini a un cimitero di campagna! Più o meno la scena dovrebbe essere stata questa: A., incuriosita dalle luci viste in lontananza chiede a suo padre di cosa si tratta. Il papà di A. evita l'argomento dando una risposta elusiva e lontana dalla realtà e poi lascia cadere il discorso. A. rimane interdetta e non insiste ma non è tranquilla perché c'è qualcosa che non le torna in quella risposta. Cerca di costruirsi una sua, più vicina a quello che sente ma il dubbio e la curiosità le restano dentro e il giorno dopo li socializza con noi. Non è roba da poco per una bambina di sette anni. La discussione aperta dalla domanda di A. si è chiusa e già S. scalpita per far vedere agli altri una rosa del deserto che ha portato da casa, ma in realtà non c'è nessuna conclusione. Nessuno ha avuto la presunzione di dare una risposta ad A., ognuno ha espresso il suo pensiero. Cosa starà pensando adesso A. dell'anima? Non mi è dato saperlo e non è un problema. Ha avuto modo di confrontarsi con tante altre idee, probabilmente ha capito che non c'è una risposta "giusta", che esistono tanti dubbi e può rimanere libera di continuare a cercare e di costruirsi la propria idea. Questa è un piccola finestra, nulla di eclatante, ma da questa finestra si scorge un pezzo di vita dove esistono sentimenti, dubbi, ricerca della verità, e dove si relazionano soggetti che pensano, ragionano, si confrontano liberamente portando idee, opinioni ed esperienze diverse senza l'assurda pretesa di arrivare ad una "verità" unica ed uguale per tutti o, ancor peggio, di trovarsela già preconfezionata e trasmessa dall'esterno. È l'antitesi del libro di testo.

Recuperare la storia e il senso di un percorso

La critica al libro di testo unico ed uguale per tutta la classe è la naturale conseguenza di un diverso modo di concepire la scuola, i processi di apprendimento e la relazione bambino-insegnante. Storicamente le radici di questa contestazione radicale sono da ricercarsi in alcune delle numerose correnti che si rifanno al pensiero dell'attivismo pedagogico. Nella scuola attiva il centro diventa il bambino che va rispettato nella

sua dimensione infantile e non più considerato una "tabula rasa", un cranio da imbottire ma come portatore di una sua specifica e personale cultura formatasi prima del suo ingresso nella vita scolare (a tal proposito scriveva Freinet in un articolo del 1924 intitolato "Verso la scuola del proletariato, l'ultima tappa della scuola capitalista": *"La stessa Pedagogia, invece di essere la scienza della formazione dell'uomo, è stata per molto tempo lo studio dei metodi più idonei a consentire e facilitare l'acquisizione del maggior numero possibile di nozioni. Frutto di questa mostruosa concezione della scuola è stato, nel periodo bellico e postbellico, l'imbottimento dei crani"*). L'insegnante non è più visto come la persona che deve trasmettere delle conoscenze, quanto una guida nel processo di scoperta che rispetta e valorizza gli interessi e i bisogni del bambino contestualizzando così il suo insegnamento. Il sapere viene problematizzato, la pratica diviene laboratoriale, il bambino costruisce progressivamente il suo sapere che non gli viene più impartito dall'alto già pronto e cristallizzato. La didattica diviene processo, ricerca, indagine, messa in discussione del sapere ufficiale. Mettere in discussione la legittimità del libro di testo equivale a mettere in discussione l'intero sistema didattico e pedagogico ufficiale di cui non è altro che uno dei luoghi caratteristici. Il libro di testo, come istituzione scolastica, presuppone e impone una visione del mondo predeterminedata dall'alto, una certa concezione del sapere e un concezione trasmissiva di questo sapere. Il libro di testo riproduce le contraddizioni generali del sistema scolastico: 1) la falsa neutralità e oggettività delle tecniche pedagogiche e dei contenuti 2) la cristallizzazione della cultura in schemi predefiniti, la sua atomizzazione e mancanza di problematicità 3) il carattere unidirezionale e impositivo del processo di trasmissione del sapere. Una delle certezze di cui il sistema si è sempre fatto garante è l'oggettività e la pretesa neutralità della cultura scolastica facendo passare per apoliticità quella che invece è stata da sempre una politica implicita in senso conservatore. Il sistema politico che gestisce il processo educativo riproduce in esso i rapporti di potere e le distorsioni sociali esistenti al suo interno e li perpetua con intenzionalità, o almeno oggettivamente, attraverso tecniche didattiche e pratiche pedagogiche.

Il rifiuto dell'utilizzo del libro di testo e successivamente la pratica dell'adozione alternativa si sviluppano in Italia sotto l'influenza generale dell'attivismo ed in particolare della pedagogia popolare di Celestin Freinet

specialmente a partire dagli anni '50 grazie all'impulso del costituendo Movimento di Cooperazione Educativa che si rifà direttamente all'esperienza del maestro e pedagogista francese. Se rifiutare il libro di testo comporta la messa in discussione del sistema scolastico, come reagisce il potere a questa pratica? Il primo atteggiamento è quello del controllo e del paternalismo. Ne troviamo traccia in un interessante fascicolo del 1955 *"L'applicazione del metodo naturale nella scuola elementare italiana"* pubblicato a cura dei Centri Didattici Nazionali. Questi centri erano una diretta emanazione del Ministero della Pubblica Istruzione e venivano gestiti da organismi di nomina ministeriale. La loro opera era generalmente di carattere propagandistico e promozionale. La pubblicazione citata raccoglie alcune esperienze di utilizzo del metodo globale nell'insegnamento della lingua italiana che in quel periodo alcuni insegnanti cominciavano a sperimentare. In appendice al libro troviamo alcuni articoli di approfondimento. In particolare in uno di questi, firmato da Giorgio Gabrielli, troviamo un inciso interessante: *"In molte delle classi, che chiameremo globalistiche, non si è adottato un libro di testo unico per tutti gli scolari, ma tanti libri diversi per ognuno di essi, con facoltà di interscambio e di comuni ricerche su determinati argomenti. I risultati di questa simpatica e coraggiosa iniziativa (che al postutto non danneggia l'editoria, ma forse la valorizza) sono stati interessantissimi, come riferiscono concordemente i relatori"*. E' utile sottolineare chi fosse Giorgio Gabrielli. Ispettore scolastico, durante il ventennio fascista Gabrielli è un esponente di punta di quel movimento che si trova schierato a difesa della Carta della scuola di Giuseppe Bottai che, approvata nel 1939, modifica il sistema scolastico italiano per riadattarlo alle esigenze del mercato del lavoro corporativistico e della politica razziale. Rimasto al suo posto di ispettore al ministero, sia durante sia dopo la guerra, si ricicla, come molti altri fascisti, rifacendosi un abito nuovo. Da vita con altri rappresentanti del mondo magistrale, al Sindacato nazionale della scuola elementare (Sinascel) favorendo lo schieramento di molti maestri su posizioni moderate e filogovernative, legate alla politica scolastica della Democrazia cristiana. Nel 1953, per raggiunti limiti di età, lascia il ministero della Pubblica Istruzione ed entra nella consulta del Centro didattico nazionale scuola elementare, divenendone per lungo tempo vicepresidente. Insomma, Gabrielli è la voce ufficiale del sistema che tollera le iniziative di questi pochi e ancora frammentati insegnanti elementari. Ma questi insegnanti lungo gli anni '60 iniziano a

confrontarsi, riunirsi, organizzarsi, uscendo dall'isolamento e cercando alleanze con genitori, sindacati e movimenti e partecipano al clima di contestazione e cambiamento proprio di quel periodo. Tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 non sono più dei personaggi folcloristici da guardare con curiosità e una sorta di bonario paternalismo. Sono diventati un pericolo per il sistema stesso. Il clima culturale è cambiato, insieme a tante altre istituzioni anche quella scolastica è al centro di radicali contestazioni. Si pensi ad esempio all'esperienza di Barbiana legata a don Milani, oppure, per rimanere all'interno di esperienze istituzionalizzate, al lavoro di Mario Lodi. Nel 1969 viene pubblicato a cura di Aldo Pettini **"Il libro di testo nella didattica moderna"**: *"Un libro che offra a tutti i bambini di una classe le stesse letture, le stesse immagini, non avrebbe senso non solo nell'ambito di una didattica di avanguardia, ma neanche secondo i programmi del 1955 per la scuola primaria."* Nel 1971 esce **"I pampini bugiardi"** di Marisa Bonazzi e Umberto Eco: *"Fare un processo al libro di lettura implica uno sforzo di straniamento: richiede che si legga e si rilegga una pagina in cui si diffondono idee che siamo abituati a considerare "normali" e buone e che ci chiediamo: ma è proprio così? Condizionati come siamo dai nostri antichi libri di lettura, leggere i nuovi significa aver la capacità ed il coraggio di dire: il re è nudo! Un atto di chiarezza che, diversamente dalla fiaba di Andersen, il bambino non può fare. Dobbiamo dunque farlo noi."* Sempre nel 1971 la Emme Edizioni legata al Movimento di Cooperazione Educativa pubblica **"Il leggere inutile"**: *"E' parimenti inutile se si considera il libro di lettura quale strumento offerto all'insegnante per affiancare ed integrare la sua opera di educatore. Ché anzi una simile assenza di significato e di utilità del libro di lettura, non può che contribuire a fare del maestro un pigro somministratore di cibi cotti da rovesciare nelle bocche degli allievi, seguendo le istruzioni: riscaldare leggermente prima dell'uso, non aggiungere acqua."*

Oltre alla contestazione aperta al libro di testo "ufficiale" e al rifiuto del suo utilizzo si chiede di poter praticare quella va definendosi come adozione alternativa ovvero il libero acquisto da parte di docenti, genitori ed alunni di una pluralità di libri e materiale didattico per la creazione di biblioteche di classe con i soldi corrispettivi delle cedole librarie. Le biblioteche di classe, chiamate anche biblioteche di lavoro erano organizzate in maniera dinamica ed aperta. Vi si potevano trovare monografie su argomenti tematici, ricerche, sviluppo di argomenti scientifici con proposte operative, audiovisivi (cassette, dischi, filmine, serie di diapositive) materiali

prodotti direttamente dai bambini. Ogni tema proposto non era settoriale, in quanto non veniva catalogato come storia, geografia, scienza, letteratura. In questo modo veniva abolita qualsiasi sorta di gerarchia tra le varie articolazioni del sapere. Nelle biblioteche di lavoro il singolo fascicolo documentario mette in evidenza che c'è una storia soggiacente e preesistente all'argomento preso in considerazione, che c'è stata un'evoluzione, che il muro che separa una disciplina da un'altra è solo una convenzione funzionale e che esiste una unitarietà del sapere.

Prendendo come esempio l'esperienza milanese, nel 1975 sono 600 gli insegnanti che decidono di non adottare il libro di testo e chiedono la possibilità di praticare l'adozione alternativa. Il 10 ottobre dello stesso anno il Provveditore agli Studi di Milano Vincenzo Tortoreto invia un fonogramma ai direttori didattici dove autorizza tale pratica in via sperimentale riservandosi potere di controllo sulla stessa. Contemporaneamente in altre importanti città italiane come Torino (la più numerosa con 800 insegnanti) si avanzano le stesse istanze ma con esiti diversi dovuti al diniego dei rispettivi provveditori. Partita dalla scuola elementare la richiesta di adozioni alternative si allarga alle scuole medie e superiori. In questa situazione magmatica interviene direttamente il Ministero della Pubblica Istruzione attraverso il ministro Malfatti con la circolare N. 15 del 17 gennaio 1976: *"Una particolare situazione si verifica talvolta nelle classi in cui si attuano ipotesi sperimentali, dove, con diverse motivazioni, si opera di fatto l'abolizione del libro di testo, in misura totale o parziale. Fermo restando l'uso dei più vari sussidi didattici, particolarmente validi nell'attività sperimentale e la formazione delle biblioteche di classe, non è consentita l'esclusione del testo scolastico, di per sé strumento ricco di stimolazioni culturali, se scelto oculatamente ed utilizzato in forme metodologicamente rinnovate"*. La risposta è immediata: insegnanti, genitori, studenti, collettivi e parte dei sindacati sono compatti nelle loro rivendicazioni. Si indicano assemblee nei quartieri, presidi davanti al ministero, il dibattito si sviluppa anche sui giornali e diversi intellettuali si schierano dalla parte degli insegnanti progressisti.

Ovviamente ci sono anche le controffensive. Vediamone degli esempi. Indro Montanelli, fingendo di non capire il vero significato dell'azione di questi insegnanti, sulla Domenica del Corriere, li invita provocatoriamente a scrivere loro dei nuovi libri di testo *"se sono così bravi da poterne fare a meno"*. Sul "Notiziario" dell'AIMC

(Associazione Italiana Maestri Cattolici) del 1976 tra le diverse affermazioni di un sedicente gruppo di studio sui libri di testo ne troviamo una che rasenta il ridicolo: *"Il gruppo di studio ritiene che l'abolizione del libro di testo costituirebbe una grave violazione della libertà didattica dell'insegnante"* Sempre nel 1976 la Emme Edizioni pubblica **"Contro i libri malfatti"**, un gioco di parole che fa esplicito riferimento al ministro, nel quale si ricostruisce e si documenta la storia di questo tentativo di riforma scolastica dal basso e si tenta di tracciarne un bilancio. La grande forza di questo movimento è il suo legame con le famiglie degli studenti. Si arriva così, non senza polemiche e difficoltà, all'emanazione della legge 517 del 1977 che rende finalmente possibile la scelta alternativa al libro di testo: Titolo I comm. 5 *"Per le classi di scuola elementare, che svolgono sperimentazioni autorizzate dal collegio dei docenti ai sensi dell'articolo 2 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, ovvero autorizzate ai sensi dell'articolo 3 del medesimo decreto del Presidente della Repubblica qualora siano previste forme alternative all'uso del libro di testo è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del consiglio di circolo di altro materiale librario, secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione."*

E oggi?

Cosa resta oggi di quelle esperienze? Purtroppo ben poco o meglio, molte tracce nella teoria pedagogica, pochissime nella pratica. La scuola non è più al centro del dibattito socio-politico-culturale e quando, ad intermittenza, lo è, viene vista, percepita e trattata come una mera voce del capitolo di bilancio dello Stato da tagliare. La classe degli insegnanti è sempre più frammentata e martoriata dalla piaga della precarietà. Le esperienze di coinvolgimento a pieno titolo nella vita della scuola dei genitori ed il loro protagonismo non solo sono frutto di rare e circoscritte esperienze ma sono spesso viste da gran parte del corpo docente come un pericolo. L'incomunicabilità ed il distacco sono grandi ed i docenti vivono un doppio isolamento: tra loro e con l'esterno. La possibilità di praticare l'adozione alternativa è ancora prevista dalla normativa vigente. Il D.P.R.275/99, meglio conosciuto come Regolamento dell'autonomia scolastica, all'art. 4 comma 5 recita: *"La scelta, l'adozione e l'utilizzo delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il POF e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività"*. Quello che prima era sottoposto alle disposizioni

relative alla sperimentazione ora è trattato come normale pratica didattica nella scuola dell'autonomia, occorre solo presentare un apposito progetto al Consiglio di Interclasse e al Collegio Docenti. Paradossalmente da una parte la strada sarebbe enormemente più agevole, dall'altra la pratica dell'adozione alternativa al libro di testo è in costante calo e di fatto, fuori da un più ampio dibattito politico e culturale di rinnovamento della didattica e dell'istituzione che provenga dal basso, è divenuta marginale.

Ancora più paradossale il fatto che l'adozione alternativa sarebbe oggi un fantastico grimaldello per scardinare il sistema delle adozioni quinquennali voluto dal ministro Gelmini. L'adozione alternativa è una scelta annuale, da confermare anno per anno. Caduti in questo modo i vincoli quinquennali, a settembre sarebbe possibile sommare i costi delle cedole librarie e investirli nell'acquisto di libri di narrativa, di divulgazione, sussidi e materiali vari, anche di manuali scolastici tradizionali per chi volesse praticare una didattica tradizionale ma scegliersi il libro di testo senza doverlo per forza ereditare dalla scelta compiuta da altri colleghi. Ma al di là di queste questioni "tecniche" il problema rimane aperto. Ha ancora un senso oggi fare a meno del libro di testo e dove possibile praticare l'adozione alternativa? La mia esperienza personale mi dice di sì. Certo è faticoso ed il contesto non aiuta, ma è possibile.

Considerazioni e frammenti di un'esperienza

I bambini arrivano al loro primo appuntamento con la scuola elementare carichi di desiderio: il desiderio di imparare. Ne hanno tutte le capacità. Sono degli esperti nell'arte di imparare, spesso molto più dei loro insegnanti. A costo di grandi fatiche hanno imparato a manipolare, a camminare, a parlare, a sperimentare continuamente. Hanno fatto scoperte, hanno vissuto e interiorizzato esperienze. Come li accogliamo i primi giorni del loro arrivo alla scuola primaria? Come chi non ha voglia di imparare e deve essere allettato a farlo. E via di giochini, canzoncine, belle schedine da colorare e amenità varie. Poi li massacrano di ovvietà con i cosiddetti "prerequisiti": "La mucca è dentro il recinto o fuori dal recinto?" "Il gatto è sopra al tavolo o sotto al tavolo?" Guidiamo noi la danza, scegliamo noi quando parlare, di cosa parlare e come parlarne. Dettiamo tempi e modi. E poi ci stupiamo che il bambino che abbiamo davanti si dimostri svogliato e privo di interesse. È semplicemente deluso. Pensa: "Che barba!" Non

riesce a dirlo ma cerca di comunicarlo con il suo atteggiamento. Nella maggior parte dei casi non è "malato", non è "iperattivo", non ha "tempi di concentrazione limitati", è semplicemente annoiato ed è molto più "sano" di noi.

Quanto invece è liberatorio di energie cominciare dal bambino in carne ed ossa, dalle sue aspettative, dai suoi bisogni, dalla sua cultura maturata nelle esperienze e nel contesto socio affettivo in cui ha fino ad ora vissuto e creare un contesto di cooperazione e di ricerca permanente dove ci siano poche cose predeterminate dall'insegnante e tanto spazio per creare insieme i percorsi che più interessano. Come creare questo contesto? Aspettare la situazione ideale attorno a sé è come aspettare Godot. L'unica possibilità è rischiare, rimettersi in gioco in prima persona con tutta la fatica che innegabilmente ciò comporta. La preconditione è recuperare un rapporto con i genitori, coinvolgerli, spiegare passo dopo passo il perché delle proprie scelte, relazionare periodicamente sugli sviluppi del proprio lavoro, documentarlo e renderli soggetti attivi nel percorso scolastico dei loro figli. E poi cercare relazioni nel contesto sociale in cui ci si trova ad operare. Ad esempio, ho trovato uno splendido aiuto nella bibliotecaria del comune in cui lavoro che, cogliendo il senso di quello che vado facendo, mi permette di costruire gran parte della biblioteca di classe attraverso il prestito prolungato di una grande quantità di volumi. Gli stessi bambini, in accordo con i genitori, portano a scuola libri, riviste e materiale della più varia natura e lo lasciano a disposizione dei compagni mentre quello che non è possibile lasciare a scuola viene fotocopiato o fotografato. A questo si aggiunge tutto il materiale che progressivamente si costruisce insieme in classe: libri, giornalini, appunti, ricerche, ecc. Infine le cosiddette nuove tecnologie, di cui accenno soltanto perché il discorso ci porterebbe lontano, se riportate alla loro funzione di strumento tra i tanti strumenti nella propria cassetta degli attrezzi e non viste come la soluzione magica di tutti i problemi, sono un grande supporto che apre spazi e risorse prima impensabili. E i contenuti? Le nozioni ancorate ai libri di testo sono al di fuori di qualsiasi proiezione temporale di medio o lungo periodo. Una sorta di fastfood dove tutto deve essere mangiato e digerito rapidamente per passare all'argomento successivo (già in sottofondo si sentono le voci: "Il programma! Siamo indietro con il programma!", un evergreen). Tutto viene bruciato in fretta, triste proiezione della moderna società dei consumi al tempo del capitalismo

avanzato (o di quello che ne avanza?). Manca la lentezza, la profondità, la prospettiva, l'aspetto affettivo ed emozionale, il radicamento nella propria esperienza.

Quando lo scorso anno Z. ha portato in classe, chiusa in una scatola, una piccola chiocciola non avrei mai pensato che ci avrebbe portato così lontano. "Possiamo tenerla in classe?" Sì, ma come? Abbiamo unito le idee e le forze e in poco tempo la nostra chiocciola ha avuto un ambiente confortevole in cui vivere. Chi ha portato a scuola un acquario che non usava più ed era finito tra la polvere della cantina, chi il terriccio per fare il fondo, altri sassi e piantine, altri ancora una vaschetta per l'acqua e uno spruzzino per tenere umido l'ambiente. Abbiamo ricercato e studiato, caratteristiche, vita, abitudini e bisogni delle chioccioline. Presto la nostra prima chiocciola ha avuto compagnia. Chiunque ne trovava una la portava in classe. Ci siamo fermati a sei per evitare una sicura sovrappopolazione. C'è stata una divisione e turnazione dei compiti. A giornate fisse, lungo la settimana, c'era chi si doveva occupare del rifornimento cibo, chi di spruzzare un po' d'acqua per tenere costantemente umido il loro ambiente, chi doveva fare la pulizia dell'ex acquario (eh sì, perché una scoperta non da poco è stata che le chioccioline producono quantità notevoli di escrementi). Qualche settimana dopo l'inizio di questa esperienza M. ha chiesto se poteva portarle a casa il fine settimana per farle vedere ai genitori. Da qui è partita l'idea dell'adozione settimanale: a turno, per il weekend, ognuno ha potuto portare tra le mura domestiche le chioccioline. Anche l'osservazione delle abitudini, dei comportamenti, dei cambiamenti è stata costante. Abbiamo tenuto misurato l'accrescimento dei loro gusci, le abbiamo viste andare in letargo (una mezza tragedia perché molti continuavano a pensare che potessero essere malate o morte), le abbiamo viste accoppiarsi e, una fortuna che non avrei mai sperato, deporre le uova e salutare la nascita delle piccole lumachine. Una delle cose più simpatiche è stata l'osservazione con la lente di ingrandimento di alcuni loro pasti: chi lo sapeva che avessero una specie di lingua munita di denti! Anch'io ho scoperto cose nuove e mi sono divertito. Certo i bambini non si ricorderanno che la chiocciola fa parte della famiglia dei gasteropodi ma questa esperienza, che ci ha accompagnato per tutto l'anno scolastico e sulla quale abbiamo ancorato una serie di esperienze collaterali come l'autoproduzione di lattuga per sfamare le nostre amiche, ha intrecciato sentimenti, desideri, cooperazione, condivisione,

pratica manuale, osservazioni scientifiche, nuove conoscenze, aspettative, pazienza, tempi di attesa. Quale libro di testo può contenere e rendere tutta questa ricchezza?

Ancora un frammento: le letture o la letteratura, fate voi. Tralasciando in questa sede la banalizzazione dei contenuti, a volte anche aberranti, e fatto salvo quello che, nel ripercorrere la storia dell'adozione alternativa, è già stato detto, occorre sottolineare un'altra problematicità. I libri di lettura che venivano contestati negli anni '60 e '70, erano libri che presentavano storie dal forte contenuto ideologico, omologante e reazionario ma almeno erano "storie", avevano un inizio ed una fine. Progressivamente si sono trasformati fino al "moderno" copia ed incolla dei nostri giorni. Pezzi di racconti o libri raccattati qua e là dei quali il bambino percepisce l'esistenza di una trama precedente, di cui non conosce nulla, e intravede un proseguimento della vicenda, che mai gli sarà dato di sapere. Ad incorniciare il "testo" un'orda barbarica di esercizi di presunta comprensione (il cimitero delle crocette, anticamera della scuola a quiz) e un florilegio di esercizi di grammatica. Che può fare un bambino che non sia completamente omologato se non rifiutare questo ciarpame e, contemporaneamente, perdere ogni piacere per la lettura? Ma perché non fermarsi a fare indagini sul vissuto del bambino che abbiamo davanti? Cosa ha letto o gli è stato letto? Quali favole, fiabe o storie di vita ha sentito raccontare? Qual è la sua epica quotidiana? Ci sono più cose nei loro cieli e nelle loro terre di tutte quelle che può contenere un qualsiasi libro di testo. Se apriremo la scuola facendo entrare tutto questo ci accorgeremo che, raccogliendo anche solo una parte di questi frammenti, potremmo andare a comporre un "libro" aperto e radicato nel vissuto profondo di ogni individuo. Una elaborazione continua che ha a che fare con il passato di ciascuno e si aggiorna in maniera continua e dinamica sulle evoluzioni e i cambiamenti del presente e, al tempo stesso, diviene esperienza e patrimonio collettivo, scambio, conoscenza e ri-conoscenza personale e interpersonale.

E noi insegnanti? Non ci credo che dovremmo essere solo dei facilitatori, delle guide neutre o presunte neutrali. Smettiamola di raccontarci o accettare di farci raccontare questa rappresentazione pornografica fatta di angeli senza sesso. Anche l'insegnante deve partecipare a questo gioco di reciproco scambio e scoperta dell'altro, mettere in campo i propri gusti, le proprie passioni, il proprio vissuto. Relativizzo,

programmi e curricoli? Sempre meglio che relativizzare la vita e la personalità dei singoli. E quando devo giudicare oggettivamente gli apprendimenti? Io voglio giudicare oggettivamente gli apprendimenti ma partendo dall'unico dato oggettivo possibile: una soggettività (l'insegnante) non può valutare "oggettivamente" un'altra soggettività (l'alunno). Il resto o sono giochi di prestigio o sono pericoli di lobotomia ISO9000. Sul concreto, due piccoli spaccati di vita quotidiana dal mio diario di bordo:

[1] *"Il libro sui dinosauri portato in classe da D. ha avuto un successo strepitoso. Tanto che nei giorni seguenti anche S. e R. hanno portato altri libri sullo stesso argomento. Mi avevano chiesto: "Maestro, possiamo lavorare sui dinosauri?" e io: "Lo faremo il prossimo anno quando si parlerà della preistoria (riflesso condizionato sullo schematismo dei programmi). G. esclama: "Dobbiamo aspettare un anno? Ma è lunghissimo!" Coro di consensi. È vero, l'entusiasmo è "adesso" non tra un anno scolastico! Il desiderio, il bisogno, la voglia di far fatica (!) per scoprire e ricercare, sono qui ed ora. Al diavolo i curricoli! E così dalla scorsa settimana abbiamo cominciato un piccolo lavoro sui dinosauri e avevamo parlato anche dello stegosauo. Oggi A. ha portato due gioielli: uno stegosauo di plastica e, sempre in plastica, il suo scheletro. Possiamo ammirare il "fuori" e il "dentro"! Il lavoro continua..."*

[2] *"M. mi ha portato il suo quaderno-officina [così l'abbiamo chiamato] per farmi vedere il suo primo testo libero. Porca miseria! Ha scritto cinque pagine! In una seconda mi doveva ancora capitare. Se fossero tutti così verrei sepolto! Gli errori ortografici si sprecano. Ci sono ripetizioni e anacoluti ma la trama regge, è*

simpatica e ha tutti gli elementi che servono. Faccio le correzioni a matita e in fondo annoto: "Ci pensi? Hai scritto il tuo primo testo libero! Ho capito tutta la storia e quello che volevi raccontare. Bene! Ora sai scrivere racconti!" M. mi sembra molto contento. Lo guardo mentre, risedutosi al banco, lo rilegge e mi sento leggero."

Conclusioni senza conclusione....

Le istanze legate alle alternative al libro di testo dei decenni passati sono ancora davanti a noi. Una domanda in particolare è ancora davanti a noi: quale didattica vogliamo? Forse che i libri di testo si sono magicamente trasformati ed hanno perso il loro carattere manipolatorio e mistificante? Certo, ora sono patinati ed hanno una veste grafica, come si dice oggi, "accattivante" ma contengono sempre la stessa merda ideologica, solo più nascosta e per questo ancor più pericolosa. La ripresa di una analisi critica dei libri di testo, anche alla luce dell'avanzare dell'INVALSI, un Gian bifronte che vorrebbe distruggere la libertà di insegnamento e rendere definitivamente asservita la didattica al potere di turno, è ancora una necessità e meriterebbe un altro convegno. Per il momento non perdiamoci di vista e nutriamoci con l'ottimismo di questo testo libero scritto da un bambino di seconda elementare che è, a mio avviso, di una straordinaria attualità e con il quale mi piace lasciarvi.

"LA LOTTA DEI DRAGHI. C'erano due draghi forti e formati molto bene. Una volta, mentre lottavano tra di loro, una formica stava passando di lì quando un meteorite caduto dal cielo stese i due draghi. I due draghi morirono invece la formica rimase viva e tutta tranquilla se ne andò."

Fare città e fare scuola. La nascita del Comitato spazio pubblico

Giovanni Zoppoli, coordinatore Centro Territoriale Mammut (NA)

da "Il Barrito del Mammut" - Periodico del Centro Territoriale a Scampia, Maggio 2009

Nello spazio, qualcosa si muove. Che "spazi pubblici" e "processi formativi" avessero molti punti in comune non l'abbiamo certo scoperto noi. Quello che nell'ultimo anno e mezzo di lavoro abbiamo potuto verificare è stata la grande potenzialità pedagogica che l'ambito definito da quest'incrocio ancora oggi possiede.

Gran parte delle azioni del Centro territoriale Mammut sono nate per tentare di rispondere alla domanda "è possibile liberare spazi pubblici attraverso pratiche di educazione attiva e partecipazione sociale?" Abbiamo iniziato col guardarci intorno, col cercare esperienze e teorie affini, anche in tempi e luoghi lontani. O vicini,

come Scampia, dove nel luglio 2007 il Centro Hurtado ha ospitato una prima riunione proprio tra chi a Napoli non ha mai smesso di interrogarsi su questo tema: Aldo Bifulco (col circolo La Gru di Legambiente e le tante esperienze di orto didattico avviate nelle scuole), Mirella Pignataro fondatrice, insieme a Felice, del Gridas (e dello slogan "riprendiamoci le strade con le mani!" che ha animato gli storici carnevali di quartiere) e tanti altri gruppi e operatori della città. In quell'incontro nacque il *Comitato spazio pubblico*. Dietro la frase "non recuperiamo i bambini dalle strade, recuperiamo le strade con i bambini" c'era tutta la voglia di invertire la rotta impartita negli

ultimi anni da politici e urbanisti (con l'avvallo "pedagogico" di tanti educatori) con la demonizzazione della strada, luogo di pericolo e illegalità, contrapposta agli spazi controllati e protetti dagli adulti (buoni o cattivi maestri, non importa).

Oplà

L'organizzazione a Scampia e in altri quartieri della città di giornate in cui provare a immaginare/realizzare, anche se per un giorno soltanto, quello che avremmo voluto fosse la quotidianità "ordinaria" di vie e piazze oggi abbandonate, presero il nome di *Oplà*. Da quelle giornate è partito il tentativo di ripensare la funzione urbana della Piazza Grandi Eventi di Scampia, mastodontica costruzione consegnata alla città da poco più di un anno e utilizzata solo da chi ci andava per bucarsi, diventando presto, a causa delle siringhe, delle chiazze di sangue e dei motorini che vi sfrecciavano, luogo di abbandono e desolazione. *Oplà* fu anche l'occasione per richiamare l'attenzione della città su altri luoghi simbolo del cortocircuito di un certo modo di "fare città": il campo rom, dove con il *Comitato spazio pubblico* e l'associazione *Chi rom e chi no* costruimmo un campetto da calcio; i "7 palazzi", rione di Scampia, dove il Mammut aveva iniziato a sostenere uno sparuto gruppetto di abitanti da sempre impegnati nella difesa di un piccolo spazio verde collettivo.

I viaggi Corridoio e gli adolescenti

Nel primo appuntamento di *Oplà* di settembre 2007 confluirono anche i viaggi *Corridoio*, con il lavoro di writer e rapper provenienti da vari quartieri napoletani e da altre città d'Italia. Proprio questi viaggi erano stati l'occasione per attivare processi analoghi nelle altre regioni, rientrando nel filone di progetto chiamato appunto *Corridoio*, tentativo di lavorare attorno all'altra domanda fondante la nostra ricerca-azione: "è possibile, oggi, una scuola per adolescenti?". Coinvolti attorno a domande, obiettivi di ricerca e passioni personali, nel luglio 2007 partì il primo gruppo di ragazzi napoletani, partecipando ad un'azione di strada a Sesto fiorentino. Nel gennaio 2008 andò a Pistoia un secondo gruppo di napoletani, ancora una volta aggregati attorno a ricerca e a passioni. Assieme al nostro corrispondente Pistoiese, *Casa in piazzetta*, aggiustammo il tiro, facendo diventare il viaggio strumento sempre più utile e aderente al lavoro portato avanti dal gruppo locale su spazi pubblici e aggregazione. Nacque così la manifestazione "Sconcerto", tra graffiti, musica e un convegno su

pratiche sociali e educative. Il gruppo locale di *Casa in piazzetta*, già molto attivo sul tema, ripartì in quell'occasione con maggiore slancio nel lavoro alle Fornaci, periferia cosiddetta difficile, arrivando al nuovo appuntamento di quest'anno con la costituzione di un'associazione (*Sconcerto*, appunto) e l'assegnazione di un'avamposto all'interno del quartiere.

I successivi viaggi *Corridoio* a Bologna furono da una parte un contributo a chi, su questo tema, lavorava da tempo (l'associazione *Oltre*, animatrice della parata Par Tòt), dall'altra un modo per incoraggiare la nascita di nuove pratiche sullo spazio pubblico.

Ultimi aggiornamenti tra scuole, miti e rioni

Nel frattempo a Napoli le cose proseguivano, innanzitutto ai "7 Palazzi", dove attraverso laboratori di teatro e manualità il lavoro sull'immaginario di quartiere per il recupero dello spazio verde rionale era andato avanti. Dai lavori di restauro del campetto (dove i ragazzi avevano da sempre giocato, ma che abbandonato a sé stesso stava cadendo a pezzi), alla costruzione dell'"Ottavo palazzo" (struttura-gioco in legno e ferro costruita grazie alla fatica e al genio di Salvatore Gatto, storico *guarattellaro* napoletano). Il coinvolgimento dei vicini della Cooperativa Alisei e di *Gatta blu* del Centro di salute mentale (che dai "7 palazzi" è separato da un muro), delle urbaniste Federica Palestino e Gilda Berruti (che hanno supportato tutto il lavoro con una supervisione/formazione su pratiche urbane partecipative) ha dato forza e nuova spinta al processo di partecipazione. Processo questo che ha portato nel gennaio 2009 alla costituzione del *Comitato dei 7 palazzi*, nato dalle famiglie che vi abitano per dare forza alle loro proposte di riqualificazione degli spazi comuni del rione.

A prendersi cura dello spazio urbano napoletano hanno contribuito fin da subito anche le scuole. L'"uscita dal fortino" (della classe, della materia, della scuola...) è stata una delle scommesse più impegnative in questo lavoro sullo spazio. È stato cioè difficile trovare modi efficaci per contribuire al passaggio da un sistema, come quello scolastico, ancora fondato sul giudizio, su premi e castighi, sul controllo, a un modo diverso di fare scuola, fatto di cooperazione, sospensione del giudizio, interdisciplinarietà, partecipazione.

Il *Mito del Mammut*, dopo il lavoro dello scorso anno sui 5 continenti, è diventato "bando di concorso": le scuole e le associazioni che si sono autoselezionate (che avevano cioè già al proprio interno docenti, operatori e genitori già in cerca di modi altri di "fare scuola" e "fare città") hanno

scelto uno spazio adiacente al proprio istituto dove concentrare una sperimentazione didattica finalizzata al suo recupero. Il 29 maggio nella Piazza Grandi Eventi di Scampia, durante una giornata di festa, verranno premiati i progetti più belli.

Dall'evento alla quotidianità

I bambini, con cui tutto è iniziato, sono stati i primi a contribuire al passaggio dalla "straordinarietà" di interventi diffusi sul territorio, alla quotidianità di un'esperienza più strutturata di educazione e di lavoro sullo spazio. Nel febbraio di quest'anno infatti la Regione ha finalmente concesso al Mammut una sede e la prima attività ospitata dal Centro territoriale è stata l'"Officina dei piccoli": primo ciclo di sperimentazioni cromatiche e corporee volto a trasformare la sede attraverso le storie dei bambini. L'"Officina", come laboratorio di costruzione e manipolazione dei materiali, è stata fin da subito allargata anche agli adulti (che con l'architetto Giacomo Borrella hanno lavorato 3 giorni con legno e materiali di riciclo per costruire i primi arredi del nuovo spazio). Con l'assegnazione della sede, il "fare scuola" e il "fare città" (attraverso i laboratori con bambini e adolescenti, le giornate di formazione con gli adulti, lo sportello immigrati...) è diventato così presidio permanente, modalità di trasformazione di un luogo fino ad allora lasciato all'abbandono.

Il lavoro resta tanto: lo spazio pubblico ha l'inevitabile tendenza a diventare in fretta "privato" appena qualcuno inizia a prendersene cura; gli entusiasmi iniziali non hanno sempre le spalle sufficientemente robuste per diventare quotidianità; i finanziamenti pubblici sono all'insegna dell'incertezza, eccetera eccetera.

Eppure a guardare i primi bambini e genitori che giocano, passeggiano e vanno in bicicletta in Piazza Grandi Eventi senza la necessità di educatori, maestri o ronde che vigilino su di loro, sembrerebbe proprio che da Scampia sia partita una nuova "meteora" di possibilità.

Forse un drago nascerà!

Bravi...perché avete sbagliato!

Adriana Presentini, scuola primaria a tempo pieno di Niccone (Umbertide, PG)

(dall'articolo "I signori Invalsi, per una nuova filosofia della valutazione)

Il lavoro proposto alla mia classe seconda primaria, all'indomani delle prove INVALSI 2010*, mi è stato suggerito dalle spiegazioni che i miei alunni hanno fornito riguardo alle loro risposte "sbagliate" nell'ambito delle suddette

Progetto 2011-12 del Centro Territoriale Mammut dedicato ai bambini

Forse un drago nascerà è l'offerta Mammut dell'anno 2011-12 rivolta ai bambini dai 6 ai 10 anni. Prende nome dal "Teatro vagante" di Giuliano Scabia che negli anni '70 fece uscire scuola e città emarginata nelle piazze. Dopo i quattro anni del gioco interculturale Il Mito del Mammut che ha coinvolto scuole, carceri, centri di salute mentali, ludoteche di tutta Italia, e dopo i quattro anni di Officina dei piccoli, con cui abbiamo rodato la quotidianità del nostro modo di fare scuola, riprendiamo la nostra sperimentazione attorno al "Metodo Mammut", grazie al bagaglio di esperienze e relazioni conquistate in questi anni.

Oggi non abbiamo quasi più fondi per andare avanti, essendo venuto meno il finanziamento comunale, ma la nostra sperimentazione continua, e restano le finalità di dare un contributo alla nuova, perché il tempo dell'apprendimento sia tempo di liberazione, a partire dal corpo, dalla curiosità, da intuizioni e talenti di cui ciascuno è portatore nella sua unicità. Una scuola che si fa città, dove la città è la Scuola.

I laboratori di comunicazione teatrale, colore, creta, teatro-magia, il cinema, le favole e i miti, le uscite in città e in natura, saranno le nostre lezioni di matematica, italiano, geografia, scienze, storia... Sul filo conduttore di un'inchiesta attorno ai draghi, individuali e collettivi del nostro tempo, da stanare e portare in piazza.

I temi del "drago" e del "fuoco" contano su una simbologia vasta e radicata. A partire da favole e mitologia multiculturali, i due "sfondi integratori" di quest'anno permettono un aggancio profondo da cui partire nell'esplorazione di contenuti curricolari, ma anche psicologici e sociali.

L'uscita per le vie della città di un drago gigante, frutto delle ricerche e delle creazioni dell'anno, sarà il momento finale di liberazione e comunicazione collettiva di quanto grandi e bambini avranno fatto dentro e fuori dalla propria aula.

prove. Le argomentazioni a sostegno delle loro risposte sono state tanto logiche e significative, rimandando ad un'evidente applicazione di capacità meta cognitive, da convincermi che, evidentemente, c'era qualcosa che non andava

nella strutturazione delle prove. In particolare, tutti i bambini avevano sbagliato la risposta alla domanda sulla morale della favola.

In seguito alle loro argomentazioni, mi sono subito accorta che io avrei ridefinito la valutazione di quell'errore, considerandolo piuttosto come divergenza di idee sul significato della favola morale (proposta per la valutazione della comprensione del testo). Avrei detto piuttosto che i bambini *non erano d'accordo* con quella interpretazione, e non che avessero sbagliato.

Così mi è venuta l'idea di capovolgere l'ottica delle prove, semplicemente proponendo ai miei alunni di fare su quel testo il lavoro che di solito facciamo sempre su una favola morale: utilizzarla come "pretesto" per la conversazione filosofica. Il capovolgimento dell'ottica didattica è sostenuto da un capovolgimento di procedimento: sono i bambini stessi a formulare domande sul testo, piuttosto di dover rispondere a domande preconfezionate da altri.

Ecco, tutto il lavoro è nato da qui; si potrebbe dire che ho semplicemente messo in atto, almeno in questa piccola parentesi educativa, il sogno di K. Popper, il quale sognava, per l'appunto "*una scuola in cui si potesse apprendere senza annoiarsi e si fosse stimolati a porre problemi e a discuterli; una scuola in cui non si dovesse sentir dare risposte non sollecitate a domande non poste.*" Che è lo stesso che dire: una scuola in cui non si dovesse pretendere risposte a senso unico a domande che gli studenti non si sono posti.

Mi piace pensare che tutto il lavoro che ne è scaturito** corrisponda proprio al desiderio di Popper, mi piace sapere, toccare con mano, la tangibile realtà di questo sogno concretizzato: i bambini fanno domande, scelgono il loro argomento di discussione, si esprimono liberamente, si confrontano, cercano insieme una possibile condivisione di idee, una possibile soluzione del 'problema', costruiscono il proprio percorso conoscitivo in base alle proprie curiosità, ai propri bisogni, alle motivazioni che noi insegnanti riusciamo a far nascere in loro; realizzano il proprio percorso di pensiero. Questo è quanto *facciamo in modo che succeda* nella nostra proposta educativa. Non è proprio questo ciò che sognava Popper?

Ora, purtroppo, le prove INVALSI sono a mio avviso la testimonianza di un'idea di scuola del tutto opposta a quella che sognava Popper, e che noi tentiamo di mettere in atto ogni giorno.

Infatti, le conversazioni scaturite dalle domande dei bambini sul testo delle prove*** hanno messo in evidenza l'errore, almeno triplice, di una prova

di comprensione del testo basata su un questionario a risposta chiusa. Primo errore: non aver analizzato il testo proposto ai bambini, tanto da considerare giusta una sola delle possibili chiavi di lettura contenute. Secondo errore: la pretesa di sapere -che sottende quella di insegnare- che a domande di senso o valoriali ci sia una, e una sola risposta. Terzo errore: la modalità di presentazione della prova, che non lascia spazio alla riflessione, alle sfumature interpretative, alle divergenze di pensiero di chi legge.

Se ne evince che un alunno capace di comprendere il senso letterale del testo, o la morale più convenzionale che il testo contiene, risulta più competente di un altro, capace invece di interpretare il testo superando il suo senso letterale, attraverso una meta riflessione che lo porta a concepire un logicissimo pensiero "altro", cioè divergente. Peggio ancora: il secondo alunno è definito dalle prove come incompetente, perché di fatto *ha sbagliato* la risposta. Questo è quanto è successo ai miei alunni, abituati ad applicare le proprie capacità di riflessione e di ragionamento, esercitati ad utilizzare il proprio pensiero critico, e non addestrati ad eseguire passivamente le consegne richieste.

Per una comprensione reale della critica che sto sostenendo, sono costretta a questo punto a rimandare al testo integrale del mio articolo "I Signori Invalsi, per una nuova filosofia della valutazione", corredato dalla documentazione completa delle conversazioni effettuate con la classe, e pubblicato sul sito web dell'associazione. Mi preme qui sottolineare, però, l'incongruenza pedagogica alla base di pretese prove "oggettive" di valutazione, le quali, proponendosi di valutare la comprensione del testo in bambini di classe seconda, vanno in realtà a misurare (con tanto di punteggio numerico), *la capacità di eseguire consegne escludendo il pensiero critico.* (Per la cronaca, le morali della favola individuate dagli alunni sono almeno cinque, oltre a quella che ho personalmente individuato io, e nessuna di queste coincide con la risposta 'giusta' delle prove). Comprendere e ragionare sono dunque due cose antitetiche?

O forse, secondo la logica del sistema scolastico - o almeno dei suoi vertici-, usare il pensiero critico nell'interpretazione di un testo non corrisponde ad una competenza, visto che, eclatantemente, non è considerato indice di comprensione ma, al contrario, è un procedimento scartato, *tout court*, dalle aspettative valutative ministeriali.

Come ultima considerazione voglio mettere in

evidenza il forte nesso pedagogico fra la mia attuale analisi e la mia metodologia didattica: è certo che, anche in altri tempi, quando ancora non praticavo l'attività filosofica con i bambini e i ragazzi, avrei percepito in qualche modo la stessa incongruenza educativa e didattica all'interno di prove siffatte; ma è altrettanto certo che il lungo esercizio di pratica filosofica condotto negli ultimi sette anni, nella mia scuola e non solo, mi ha aiutato a focalizzare il problema e ad analizzarlo, fornendomi un sicuro strumento di "valutazione" dell'adeguatezza delle suddette prove. Sia perché la pratica filosofica, nel tempo, ha affinato enormemente i miei sensori nei confronti delle capacità riflessive e meta cognitive degli alunni; sia perché la conoscenza della pratica filosofica mi ha dato la possibilità concreta di capovolgere l'ottica valutativa e didattica, semplicemente effettuando un lavoro inverso rispetto a quello proposto dalle prove; e consentendomi di smascherare l'autoritarismo celato dietro una tipologia di prova che pretende di essere oggettiva e indica, come uniche risposte giuste a domande di senso, quelle considerate tali da adulti che hanno "sorvolato" sull'analisi del testo proposto. Comprendere un testo non significa forse interpretarlo prendendo in considerazione *tutte* le sue chiavi di lettura?

Oppure ci sentiamo autorizzati, rivolgendoci a dei bambini, a far finta che la chiave di lettura sia unica e a sceglierla in base ai nostri parametri di pensiero adulto (alquanto ossidato, aggiungerei) per poi pretendere che i bambini *lo sappiano, cioè che facciano la nostra stessa scelta?*

Forse allora si tratta di misurare in realtà il quoziente di condizionamento, non la competenza di lettura e comprensione.

A sostegno della mia critica si potrebbe citare un intero secolo di pensiero pedagogico, ma mi accontento di rimandare alla lettura integrale del lavoro svolto con la classe: credo che il pensiero dei bambini che ne emerge, sia una testimonianza più che eloquente.

Anche per questo, entrando in classe la mattina dopo aver corretto le prove INVALSI di Italiano, ho così apostrofato i miei alunni: "Bravi..perché avete sbagliato!"

Note

* Si tratta di un'attività di pratica filosofica, le cui conversazioni sono riportate integralmente nell'articolo "I signori Invalsi, per una nuova filosofia della valutazione" leggibile sul sito web dell'Associazione: www.amicasofia.it

** Sono state effettuate tre conversazioni

filosofiche e due laboratori espressivi, oltre alla mia analisi critica sull'adeguatezza delle prove INVALSI.

*** "La forza del moscerino", Stefano Bordiglioni.

Estratto del lavoro di conversazione filosofica sul testo "La forza del moscerino"

Una favola morale... con più punti di vista

La Storia in breve:

Tre formiche stanno trasportando il cibo nel loro formicaio, ma l'entrata è bloccata da una grande pietra che non riescono a spostare.

Il moscerino decide di aiutarle anche se le formiche non pensano che ce la possa fare, e chiede gentilmente al sasso, che è in realtà una chiocciola, di andare a dormire un po' più in là.

LE DOMANDE DI INVALSI:

- Perché le formiche erano sudate e stanche?
- Che cosa impediva alle formiche di entrare nel formicaio?
- Come puoi definire il moscerino?
- Quando avvengono i fatti?

LE DOMANDE DEI BAMBINI

- Come mai il moscerino sapeva che il sasso era una chiocciola ?
- Come mai il moscerino vuole essere più intelligente delle formiche?
- Come mai la chiocciola si addormenta sul formicaio?
- Da dove viene il moscerino?

LE RISPOSTE DI INVALSI:

Come puoi definire il moscerino?

- Forte
- Superbo
- Intelligente
- Scherzoso

Perché le formiche non accettano subito l'aiuto del moscerino?

- Perché non l'hanno mai visto prima
- Perché non si fidano di lui
- Perché pensano che non possa fare nulla
- Perché preferiscono fare da sole

LE RISPOSTE DEI BAMBINI

Come mai il moscerino sa che il sasso è in realtà'

una chiocciola?

-Il moscerino volava e ha visto la chiocciola dall'alto

-La chiocciola era amica del moscerino, quindi si conoscevano già.

-Il moscerino vede la chiocciola ma le formiche no perché stavano pensando al lavoro.

Qual è l'insegnamento della favola:

Per INVALSI:

Non sempre le cose sono quelle che sembrano.

PER I BAMBINI:

- 1) I più piccoli a volte possono essere i più forti.
- 2) Quando non sai qualcosa devi pensare un "piano".
- 3) Ce la puoi fare se usi tutta la forza che hai in te.
- 4) Non si deve denigrare o sottovalutare gli altri.
- 5) Dobbiamo fidarci degli amici.
- 6) Invece di prendere in giro gli altri bisogna dargli almeno una possibilità.
- 7) Prima di dire delle cose ci dobbiamo sempre pensare.
- 8) La generosità: il moscerino aiuta le formiche anche se loro non gli danno fiducia.

PER LA MAESTRA:

-Per risolvere un problema apparentemente irrisolvibile bisogna spostare il punto di vista.

Epilogo del lavoro di discussione con la classe:

Marta: -Ma allora, mae', qual' era la risposta "giusta" dei signori Invalsi?

(riferendosi evidentemente alla domanda delle prove INVALSI sull'insegnamento della favola.)

-Beh, rispondo io, -I "signori Invalsi" ritengono giusta la risposta n.2 (lettera A), quella che dice: Non sempre le cose sono quello che sembrano".

Silenzio totale nell'aula. Qualche bambino appare perplesso. Poi subito Santiago si riscuote per dire:

-Ma quali cose non sembrano quelle che sono?

-No, -dico io-, ho detto il contrario: le cose non sono quello che sembrano....La favola, secondo i signori Invalsi, ci insegna a non fidarci dell'apparenza.

Chakira si fa portavoce di un largo brusio interrogativo:

-Che cos'è l'apparenza?

Io: -L'apparenza di una cosa è quello che sembra.....insomma, quello non era un sasso, ma una chiocciola. L'apparenza di quell'oggetto era un sasso, e

la realtà era una chiocciola.

Marta: Ma è troppo poco!

Io: che vuoi dire?

Marta: non è tanto interessante. E' più interessante la nostra! (risposta)

Brusio di approvazione nella classe.

Io: Perché?

Martina R.: mi sembra più giusta che "Il più piccolo può anche essere il più forte" perché sennò come faceva il moscerino a risolvere il problema? E poi anche che ci dobbiamo fidare degli amici e non ci dobbiamo arrendere.

Santiago: è più interessante la nostra perché noi ci abbiamo pensato molto e abbiamo trovato tante cose, anche di non prendere in giro gli altri....

Il dibattito filosofico che ha coinvolto i bambini e l'insegnante si è concentrato su:

- Il punto di vista, inteso dai bambini come semplice "guardare dall'alto" e poter vedere le cose nel loro insieme
- La Dicotomia tra Realtà e Apparenza (concetto giudicato dai bambini troppo BANALE)
- La Forza, intesa come fiducia in sé stessi e capacità di affrontare le situazioni e di risolvere i problemi. (concetto che li ha ispirati a una riflessione più profonda)

Riflessioni

-Le risposte date per giuste dai bambini non sono affatto illogiche, benché considerate sbagliate dagli organizzatori delle prove.

-INVALSI utilizza un'ottica di 'misurazione quantitativa' delle capacità di pensiero convergente e non un'ottica pedagogica di valutazione di competenze logiche.

-L'attività filosofica implica necessariamente la "rimozione" del giudizio, condizione necessaria perché avvenga una valutazione autentica.

Conclusioni

Lo spostamento del punto di vista non è solo uno dei possibili insegnamenti della favola morale analizzata, ma è un'auspicabile capovolgimento della normale ottica valutativa, affinché si strutturi intorno al prendersi cura del soggetto in apprendimento e non intorno alla formazione condizionata dello stesso.