

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*

Contributi, terza parte

Benedetti, Cosentina, Riginelli, Micco, Tusini

Lettura animata

Claudia Benedetti, maestra, Cervia (RA)

Nello spazio più accogliente della scuola, la biblioteca, seduti su tappeti e cuscini stiamo ascoltando Silvia, la mamma di A., che ci sta letteralmente "recitando" un libro.

I bambini sono interessati e partecipano, tranne R., un "irriducibile", che ce la mette tutta per interrompere la lettura; dopo quarantacinque minuti arriviamo alla fine: ho evitato la temuta "brutta figura"!

Silvia appare soddisfatta e mi confida che si era preparata a casa, provando molte volte, che era emozionata e stanca, perché "...accidenti è faticoso il vostro lavoro!"

L'esperienza della "lettura animata" nasce dall'esigenza di stimolare ed incrementare la lettura, l'ascolto, la curiosità verso i libri.

Per raggiungere tale obiettivo uno spazio importante, a mio avviso, lo deve ricoprire la lettura dell'adulto: ascoltare un adulto che legge è un'esperienza notevole ed intima per un bambino, il quale attraverso la voce di una

persona affettivamente significativa vive e sperimenta emozioni profonde.

I genitori, nonni, fratelli... degli alunni, sono invitati a "presentare" un libro per loro particolare, attraverso una rivisitazione prevalentemente emotiva e creativa.

L'idea è stata costruita collettivamente in un'assemblea di classe; credo che la condivisione sia un valore da riscoprire, soprattutto in questo momento di evidente difficoltà per la scuola, che rischia la deriva culturale, con il pericolo di trovarsi isolata e, in alcuni casi, in opposizione ai genitori.

La partecipazione diretta dei genitori ad attività didattiche di un certo tipo (creative-laboratoriali) può essere utile per riattivare positivi meccanismi di partecipazione.

Certo qualche rischio c'è. In questa specifica esperienza si dovrà vigilare, affinché nessuno rimanga escluso o che la "prestazione" degli adulti non veicoli scale di merito che si possano riflettere sui bambini.

Una didattica comune per rifondare la cultura del sapere negoziato e del fare assieme

Marco Cosentina, maestro, Reggio Emilia

L'epoca dell'immateriale impone una ridefinizione dei processi formativi, ormai sempre più compatibili alla produzione di relazioni sociali, mediate dalla semantica cangiante del simbolo. A fronte di rapporti di produzione fluidi, ma sempre più interconnessi e diluiti attraverso snodi sovraterritoriali, le condizioni materiali vengono permeate da quelle dinamiche fluttuanti, tipiche del

capitalismo finanziario che trovano conferma nelle contingenze drammatiche della Crisi. Si tratta di pulsioni profonde che trovano le loro ragioni d'essere nella spettacolarizzazione dei vissuti e nella conseguente frantumazione delle identità sociali, in una prospettiva che azzera i vincoli inibitori, accelerandone l'omologazione al ribasso. La metafora di Andy Warhol, sulla fama individuale alla portata di tutti per cinque

minuti, trova una sua ipostasi perfetta nel processo di reificazione permanente che l'avvento di Facebook determina, come pratica *personale* di massa.

Resistere a tali derive, da un punto di vista squisitamente educativo, significa recuperare come prassi politica il senso del *fare* scuola, così da reinventare un paradigma culturale, che sia in grado di agire dal basso, mirando a estendere quotidianamente una differente prospettiva di *vivere comune*. Occorre innanzitutto analizzare le cause del dilagare di un'epistemologia dell'apprendimento, che abbandona i sentieri complessi della ricerca umanistica, per abbracciare con furia ideologica la fenomenologia empirica della produzione cognitiva, intesa tuttavia come scienza della formazione, i cui corollari sintattici non possono che risultare l'infallibilità della valutazione oggettiva e il virtuoso tecnicismo della progettazione su base analitica. La variabile soggettiva diviene sempre più un'eccezione da mettere sotto controllo e ridurre a componente neutra. La base emotiva, nella migliore delle ipotesi, si accredita in chiave funzionale e scade spesso a metodo d'intervento. In tale ottica si disegna la tracotante proliferazione di quelle sterili strategie validanti, che hanno nei test la propria forza motrice per eccellenza e che, nell'ossessione della *misura*, esplicitano la fragile *Weltanschauung* del declinante Occidente mercantile.

Sembrano davvero passati anni luce da quando negli anni '60 si diffondeva la *ricerca-azione*, che nelle interazioni di gruppo inquadrava una proposta di costruzione dinamica della conoscenza, intesa come lento e laborioso negoziato, in cui il conflitto cognitivo si stemperava in una matrice dialogica, che sottendesse l'interpretazione dei significati. Il senso dell'agire, il *come fare* sostituiva il *cosa imparare* della scuola nozionistico-trasmissiva, che individuava in un'autorità docente il *totem* di un sapere da infondere ad anonimi discepoli, per saggiarne le qualità compatibili al *Moloch* dell'industrializzazione avanzante.

Una delle ricadute immediate di una differente traiettoria formativa desumeva i propri presupposti dalla riflessione, mai del tutto approfondita, tra le categorie dell'*insegnare*, come tracciato indelebile, che appunto segna

l'adepto, e l'*educare*, inteso come discorso dell'interdipendenza, che, per dirla con le parole del sociologo William Corsaro, sviluppa il senso della *cultura dei bambini*, intesa come strategia di *ripetizione interpretativa del sapere*. Si aprivano per tanto le porte alle esortazioni propulsive dell'*empowerment*, attraverso le quali fornire gli strumenti, atti a predisporre il cambiamento, in una prospettiva di piena valorizzazione delle potenzialità individuali ed ambientali.

Ciò nonostante, esauritasi quella fase storica, si è assistito ad un rapido rifluire delle atmosfere che avevano caratterizzato quelle sperimentazioni, così da avviare quell'instabile declino che è sfociato nella attuale esistenza *vegetativo-normativizzante* della vigente burocrazia scolastica, orientata al suggello delle certificazioni per competenza, in un pressoché assoluto vuoto di senso a cui affidare il proprio ruolo educativo. E allora ecco il dilagare di fotocopie seriali, di verifiche algide e meccaniche, di tempistiche ansiolitiche su tematiche avulse da ogni contesto, di quaderni dell'anno precedente, di libri di testo *tinteggiati* su indicazione delle maestre, di estenuanti riunioni in cui il bambino è, nella migliore delle ipotesi, il mero e semplice *convitato di pietra*, nel senso della fissità rigorosa e categoriale in cui viene interpretato, se non di mera rimozione delle sue peculiarità individuali e antropologiche.

Rifuggendo da tali derive, la scuola che si riposizioni al centro della crescita collettiva, deve saper rintracciare le strade percorse da quelle esperienze democratiche e civili che destrutturarono il patriarcato e la gerarchia, per ritrovare gli entusiasmi critici della didattica partecipata, aperta al contributo attivo delle famiglie e dei nuovi attori sociali. Bisogna quindi ripartire proprio dalle componenti empatiche della relazione, così da riannodare il *telos* sfilacciato dello stare assieme e ricomporre il quadro sfocato dei destini contigui. Occorre, in altri termini, ripensare, rinnovandola, quell'esperienza di scuola viva, che deve estendersi a partire da una prassi, che si nutra delle piccole realtà di cui si compone ciascuno di noi, così da poter innestare il germe della ribellione alla miseria del presente, gettando al contempo un fascio di luce, oltre la siepe della rassegnazione.

Temporary school

Cecilia Riginelli, maestra, Senigallia

Insegno da sei anni nella scuola elementare di una frazione di Senigallia. Ci sono arrivata come specialista di inglese.

Ero contenta di essermi avvicinata a casa e di aver mantenuto l'insegnamento che prediligo da sempre. La scuola che avevo studiato sui libri sembrava ancora corrispondere a quella che si faceva davvero in classe. Addirittura avevo un'aula d'inglese in cui portare i ragazzi e fare le attività dedicate con tutto il materiale a mia disposizione! Avevo otto classi, i bambini facevano una e due ore d'inglese in prima e seconda e poi sempre tre ore fino in quinta. Mi avanzava anche un'ora di compresenza, incredibile! Pura paleontologia scolastica.

Facciamo un salto temporale di sei anni e vediamo lo scenario attuale. L'anno scorso il provveditorato ha soppresso il mio posto d'inglese trasformandolo in posto comune, cioè da maestra "normale", come ho sempre detto io per semplificare, per via di due fattori concomitanti: la progressiva riduzione delle ore settimanali di scuola da 30 a 27 e il ricorso a docenti in organico che si stanno specializzando in inglese con corsi di formazione quadriennali finanziati dal ministero. Quindi le ore d'inglese rimangono una in prima e sempre due dalla seconda alla quinta. Lo scopo più che evidente è il taglio dei docenti specialisti di inglese a spese di tutti.

Se avessero potuto mi avrebbero proprio buttato fuori dalla scuola ma, mi dispiace per loro, io sono ancora qui!

E quindi come mi ritrovo adesso? A insegnare italiano, inglese e tante altre belle cose in una terza a tempo pieno, nella stessa scuola, e a fare quattro ore di inglese in altre due classi oltre la mia. L'orario delle classi a tempo pieno è 40 ore settimanali divise in 30 di scuola e 10 di mensa. Mi spiego meglio: io faccio 18 ore nella mia classe e 4 fuori, il tutto senza neanche mezzo minuto di compresenza con il collega. Chiarisco poi che le ore di insegnamento nella mia terza in verità sono 13 perché 5 sono orario coperto dalla mensa. Dovendo fare inglese in altre due classi oltre la mia, sono stata privata di un'ora settimanale di italiano rispetto alla mia collega parallela del tempo normale e di tutte quelle

compresenze di cui il tempo pieno, e non solo, ha stretta necessità. Direi che per il tempo pieno sono proprio vitali, sia per il tipo di scuola che per la quantità di tempo-scuola.

Per tornare alla domanda iniziale, ditemi voi tutto questo a chi porta vantaggio.

A me no di sicuro, visto che mi si è tolto tutto quello che mi piaceva fare e che, in questo modo, lavoro sempre in affanno. Chi fa questo mestiere credo sappia cosa vuole dire andare sempre di corsa con la preoccupazione di non avere mai il tempo di fare tutto quello che si vorrebbe.

E i miei ragazzi come vivono la scuola? Io sono molto fortunata a lavorare con loro, una classe affettuosa, di intelligenza vivace e con tanta voglia di imparare.

Speriamo che possano dire altrettanto di me! Di sicuro si meritano di avere la mia stessa fortuna e una scuola di qualità che devono pretendere.

Ma la scuola che vivono oggi è adeguata a rispondere alle loro aspettative?

Si possono ritenere fortunati? Be', in senso lato sicuramente sì. Ma nel senso strettamente educativo non ne sono altrettanto convinta.

E' in corso un processo di annientamento della scuola pubblica attraverso un procedimento di autodistruzione. Altro che *temporary*, direi piuttosto *ultimate school*.

Tutto questo sta succedendo piano piano, sotto silenzio e con l'accordo di tutti. O quasi tutti. Tutti sappiamo che, se i lavoratori della scuola, che sono tanti, in questi anni di scempio gelminiano avessero fatto delle proteste degne di questo nome, forse non ci troveremmo a questo punto. Se pensate infatti ai precari che in questi ultimi anni sono rimasti fuori dalla scuola, fate conto di riempire due grandi fabbriche italiane.

Ma tant'è, se il precario che resta fuori tace perché è ricattabile e spera prima o poi di rientrare nella scuola; per contro, chi nella scuola invece è stabile, generalmente non va oltre una blanda presa di distanza che poi non si concretizza in alcuna azione vera. Anzi. Tutti a cercare di salvare la barca che affonda e di salvare la faccia, o meglio, la facciata. E la facciata si può mantenere in tanti modi, per

esempio non denunciando con forza che l'offerta curricolare nella scuola elementare è diminuita, che l'informatica è quasi scomparsa insieme alle compresenze, che le ore di inglese sono diminuite e che la figura della specialista si è estinta, che non sempre viene garantita l'ora alternativa all'insegnamento di religione cattolica, ma pompando invece l'offerta formativa del territorio (i progetti) come se fosse la panacea di tutti i mali.

Ma voglio tornare alla mia situazione che fa da esempio della mentalità che a volte guida e piega l'idea stessa di scuola a seconda delle necessità e la priva dei suoi contenuti fondamentali.

In questa scuola formalmente pubblica in cui i singoli istituti si fanno concorrenza a suon di iscrizioni, può succedere che si concedano tempi pieni su richiesta dei genitori, pienamente legittima del resto, senza dire però ai genitori stessi che la scuola non ne ha le strutture, che per fornire le mense si tolgono le aule dedicate alle educazioni e ai laboratori a svantaggio anche delle classi a tempo normale, che gli insegnanti assegnati avranno compresenze prossime allo zero, in sostanza che il tempo pieno che viene così artificialmente creato non ha niente del modello organizzativo-didattico a cui si ispira ma non è altro che un tempo scuola allungato. Tutto questo avviene attualmente e così, mentre il ministro può dire che il tempo pieno in Italia è aumentato, al contempo i presidi possono dire che il loro istituto ha avuto il tempo pieno e i genitori possono affermare di avere ottenuto quel servizio che permette loro di tenere i figli a scuola mentre lavorano, esigenza del tutto comprensibile, tra l'altro. Perfetto. Peccato però che quello che hanno avuto non sia quello che hanno scelto. Il nome è lo stesso ma la realtà è diversa.

Il tempo pieno nasce come una scuola organizzata su tempi più lunghi, più distesi e differenziati, con attività laboratoriali di tipo espressivo, teatrale, pittorico, che favorisca la comunicazione su più livelli, da quella tradizionale a quella elettronica, con attività da svolgersi in spazi adeguati, nelle compresenze tra i docenti che permettano la didattica in piccoli gruppi e le attività di recupero, il tutto affiancato alle materie curricolari.

Cerco tutto questo nella mia scuola ma non lo trovo.

Trovo invece due vecchie aule ora adibite a mensa in cui mangiano due classi per ognuna. Il servizio è a *catering* ma il punto cottura, uno dei tre superstiti, è nella scuola materna vicina, quindi il trasporto è breve, almeno per noi. Il disagio nasce quando si cominciano a vedere metà circa dei bambini che lasciano quasi tutto nel piatto. Il disagio cresce quando le inservienti del comune vanno a servire il secondo nell'altra mensa e l'attesa si fa notevolmente rumorosa. Il disagio monta definitivamente quando le inservienti, finito di servire e avendo a disposizione poco tempo, cominciano a togliere i piatti e a metterli in fretta nella lavastoviglie provocando un clangore non propriamente rilassante. A quel punto chiamo i ragazzi e ce la filiamo a gambe levate. Il tutto in poco più di mezz'ora. Alla faccia dei tempi distesi. E di questi tagli ai servizi scolastici comunali forse dovrebbe rispondere qualcuno.

Finché faceva bel tempo, dopo pranzo si usciva in giardino, ma adesso è freddo e bisogna stare dentro, chiaramente sempre in classe perché altre aule attrezzate non ce ne sono. Il venerdì pomeriggio poi il mio alunno disabile non ha la copertura oraria né della collega del sostegno né dell'assistente comunale ed è in quel momento che sento tutta la frustrazione per non poterlo seguire come dovrei e vorrei.

Ma in difetto non sono solo io. Questo bambino, come tutti i bambini nella sua condizione, segue un progetto educativo individualizzato (Pei) che è un documento stilato in collaborazione tra gli insegnanti e il servizio socio-sanitario che gli ha fatto la diagnosi. Il Pei va verificato ogni tre mesi con i genitori, i docenti e gli operatori dell'Asur per fare il punto della situazione e concordare eventuali aggiustamenti nel percorso educativo che si è stabilito di seguire. Ho saputo dalla mia collega di sostegno, e confermato da altre fonti ufficiali, che il personale dell'Asur però non ci sarà a questo incontro di verifica perché, dati i tagli in organico (non siamo soli in questo mondo), gli operatori sanitari hanno deciso di presenziare solo in occasione della diagnosi di nuovi casi o nei passaggi da un'ordine di scuola all'altra. In sostanza, all'incontro saremo noi docenti e il genitore con cui faremo una specie

di colloquio, una chiacchierata informale tra noi in cui ce la cantiamo e ce la suoniamo da soli. Nessuno ci dirà se stiamo facendo bene o male il nostro lavoro, facciamo a fidarci. Meno male che i presidi, a suo tempo, hanno comunicato all'Asur il loro disappunto per questa che, di fatto, è una grave mancanza nei confronti dell'adempimento al diritto allo studio e dei servizi alla persona. Intanto andiamo avanti. Ci stiamo specializzando in salti carpiati con avvistamento e acrobazie didattiche di tipo *multitasking*.

Anche le gite con le classi sono molto difficili da organizzare perché i docenti sono tutti "incastrati" tra loro, nella stessa giornata sono impegnati in classi diverse e, quindi, difficilmente sostituibili. Non sempre infatti ci si riesce.

Quando parlo di queste cose a scuola tra i colleghi qualcuno mi dice che sono "disfattista" (sì, proprio così purtroppo...), altri che ho ragione. Chiaramente io credo di avere ragione, se no non parlerei così, ma so anche che è una ragione che non mi porterà lontano.

Abilità diverse

Maddalena Micco, maestra, Bologna

Settembre 1994. Quinta elementare. Ultimo anno. Abbiamo cambiato tutte le docenti statali (due curricolari e sostegno). Sono rimaste l'insegnante comunale, Perla, ed un'educatrice, Andreas.

L'insegnante di sostegno fa la donna pia, invece le due maestre curricolari sono molto severe. Una in particolare però, Michela, è micidiale anche con me. Vorrei proprio che sparisse dalla circolazione. Io ho sempre appoggiato la testa sul banco e dormito a qualsiasi ora volessi! Lei non me lo permette perché "non è - dice - una postura corretta"!

Ma proprio l'ultimo anno doveva arrivare una rottura di scatole simile che vuole stravolgere il mio trantran quotidiano?

Che razza di maestra è questa Michela, se non ha ancora capito che, come dice Perla, io sono un handicappato grave, che faccio fatica a riconoscere lei ed i compagni di classe con cui sto a scuola da quattro anni, che non capisco quello che mi dicono e, quindi, non posso seguire, come tutti i "normali", la lezione? Ma cosa le interessa di quello che faccio io? Sono sempre stato bene, seduto nell'ultimo banco, ho sempre avuto come compagni di banco la maestra Perla ed un educatore (sì, perché, Perla ha problemi di schiena ed il Comune le affianca, appunto, un educatore in caso di "lavori pesanti"). Quindi, mentre Perla è impegnata a discutere al telefono, l'educatore mi porta a fare la pipì ogni due ore, mi accompagna nel laboratorio di pittura a lavorare con un altro bambino Down, mi imbocca, mi affida al compagno di turno,

quello segnato sul calendario, per "giocare" in giardino o in aula.

Nel pomeriggio c'è il cambio della guardia, arriva l'educatrice Andreas che, nel mio solito angolo in fondo alla classe, mi fa lavorare con il mio computer.

Ma quanto è curiosa questa maestra! Perché non mi lascia in pace? Perché viene sempre vicino a me e "controlla" se scrivo e cosa scrivo e poi, meravigliata, esclama all'educatrice "Ma allora, non è vero che Giugiù non capisce e non riconosce le persone, se sa scrivere le lettere che gli dici!"

Andreas le confida: "E' così, lui capisce, ma come faccio io, semplice educatrice, ad impormi e contestare quello che dice Perla? Lei ha sempre insegnato così, tu non sai quanto urla se qualcuno osa contraddirla!"

"Ma cosa significa? So urlare anch'io quanto e più di lei. Qui si sta offendendo la dignità di una persona, un bambino, per lo più handicappato", obietta Michela.

E' intervallo. Io sto in fila come tutti, ho un bambino come compagno. Anche Michela è in fila con noi, anzi lei è la prima della fila e, visto che è lenta (è poliomielitica) tutti siamo indotti a controllare il nostro passo e le nostre azioni e reazioni, evitiamo di fare dispetti ed altre sciocchezze similari per non finirle addosso! Ma anche qui qualcosa di nuovo. Cosa sta dicendo? Michela dice che dobbiamo giocare tutti insieme? Anche lei gioca con noi? Ma che rivoluzione è mai questa!

Lo credo bene che Perla è inviperita. Lei mi ha sempre portato giù subito insieme all'educatore e, soprattutto, al "compagno calendarizzato"

che aveva il compito di farmi camminare e stare poi seduto vicino a me, mentre lei parlava con le maestre delle altre classi. D'altronde nessun bambino, stando alle regole delle maestre precedenti, poteva correre. Non avevano tutti i torti, lo spazio che chiamiamo "giardino" altro non è che uno spazio pieno di polvere e pietrisco e, visto che qualcuno s'era fatto male, l'intervallo lo si passava seduti a fare chiacchiere. A dire il vero, io non facevo nemmeno quello dato che non riuscivo a parlar bene. Lo stare seduti era l'unica esperienza che facevo insieme ai miei compagni di classe.

Però, che bello, quanto mi diverto a giocare a "Un due tre, stella". A modo mio, ma anch'io sto avendo il mio momento per parlare, ho la possibilità di controllare il movimento dei compagni e di dare la punizione! Che facce strabiliate hanno anche i miei compagni! Vedo felice anche Andreas, che finalmente fa la maestra in mezzo a noi, mentre in disparte Michela guarda tutti sorridente e piena di soddisfazione.

Un altro giorno, oggi piove, siamo costretti a restare in aula. Michela tira fuori un mazzo di carte e chiama me ed altri cinque ragazzini per giocare a "Buon giorno signore". Tutti siamo scandalizzati perché è sempre stato vietato giocare a carte. Ma lei, come sempre, non sente ragioni. Ci spiega le regole e ... via! Poi le vedo un'espressione meravigliata sul viso per tutta la durata del gioco, perché io sbaglio poco e rido soddisfatto ogni volta che vinco.

Ora i miei genitori sono molto felici perché mi vedono più rilassato e con più voglia di andare a scuola. Hanno parlato con le nuove maestre per chiedere se sono disponibili ad avere un colloquio con la pedagoga che mi segue da

quando ero piccolo per una collaborazione stretta da portare avanti nel tempo. "A braccia aperte, se veramente ci può dare una mano a lavorare con Giugliù", afferma Michela con soddisfazione, "non vorremo fare come quelli che vengono, parlano, sentenziano e poi ti abbandonano ... Ne ho già conosciuti troppi nella mia vita"

Così, quando si sono incontrati tutti insieme, la faccia di Perla era verde dalla bile, soprattutto quando la Dirigente Scolastica ha dichiarato "Davvero il bimbo ha letto e capito il testo, nessuno gli ha suggerito, era lui che trovava la risposta giusta" e gli altri erano ... "basiti" a dir poco! Michela piangeva, forse perché si sentiva offesa per me, forse perché era contenta per i miei risultati!

Dopo quell'incontro la mia vita da studente è cambiata. Addio testa sul banco e sonni, anch'io ho avuto compiti ed interrogazioni adeguati alle mie esigenze ... Da quel giorno Michela mi ha seguito lungo la scuola media e superiore, soffrendo insieme ai miei genitori perché spesso e volentieri ha trovato più muri di gomma che collaborazione.

Ha addirittura litigato anche con i miei genitori perché, secondo lei, spesso non si imponevano con alcuni docenti rinunciatari e non sempre avevano il coraggio di denunciare le scorrettezze che subivano. Michela diceva che uscire dagli angoli in fondo alla classe, dal silenzio, non è facile, spesso comporta fatica. Ma è giusto lottare. E anche quando si ottiene qualcosa non è per sempre. È costantemente in agguato la rinuncia, il silenzio, la rassegnazione a quell'angolo dove si perde la dignità ma non si sta male.

Scuola e territorio: la ricerca didattica come azione culturale e politica

Serena Tusini, insegnante scuola secondaria superiore, Massa Carrara

Nell'anno scolastico 2003/2004 avevo ottenuto la mia ennesima supplenza annuale presso un Istituto Professionale a Fivizzano, nella Lunigiana interna in provincia di Massa Carrara. Benché non fossi un'insegnante alle prime armi (avevo sulle spalle già otto anni di precariato), l'impatto con la classe fu sconcertante: l'ora di lettere era una sorta di

lunga ricreazione, inutili i tentativi di motivare i ragazzi, inutili le esortazioni a portare a scuola il minimo materiale necessario (i libri non erano stati nemmeno comprati), le famiglie completamente assenti.

In questa situazione di inutilità, di assoluta incapacità di guidare verso di me quei ragazzi, ho cominciato a cercare un mio posto sulla loro

strada. Allora ho incrociato il progetto di un film su una strage nazifascista nel nostro territorio, territorio sulla Linea Gotica e dunque drammaticamente punteggiato di stragi di civili. Cercavano comparse e io ne avevo una classe piena, piena del vuoto desiderio di apparire in TV o al cinema; avevo trovato una strada che passava da loro, ma che passava anche da Fenoglio e da Calvino, che passava dal 1944 in Italia. Ma i finanziamenti per il film tardavano; io non potevo restare agganciata ai meccanismi dell'industria culturale e avevo promesso loro un film; così decisi che lo avremmo fatto noi, il film. Allora ho cominciato a portare la mia attenzione su una strage "minore" della nostra zona: in effetti da noi stragi con 25-30 vittime civili e/o partigiani sono state piccole, circondate come sono dalle tragedie di S. Anna di Stazzema o Vinca o S. Terenzo Monti. La strage del piccolo paese di Mommio era rimasta in disparte, nessuno l'aveva mai studiata e messa a fuoco. Una mia amica regista mi ha affiancata e il lavoro di ricerca è iniziato.

I ragazzi dovevano cercare i testimoni e/o i parenti delle vittime, spesso partendo da un cognome che in una terra a fortissima emigrazione era disperso in molte città; la ricerca era viva e la storia del paese di Mommio ci aspettava. A piccoli gruppi sono iniziate le interviste (alla fine 25 ore di registrato), le storie erano incredibili e fortissime; io dall'entusiasmo era passata alla crisi: ero alla guida di un'avventura che frugava nei dolori profondissimi di persone che avevano vissuto per 60 anni un dolore privato che ora noi improvvisamente stavamo trasformando in un dolore pubblico; piangevano, inveivano contro i tedeschi e talvolta anche contro i partigiani e io ero solo una insegnante di storia. Eravamo dentro e siamo andati avanti. Abbiamo fatto il film, abbiamo ricostruito e dato unità alla strage di Mommio. La prima del film-documentario *E poi è arrivato il diavolo* si è svolta a fine anno scolastico nella chiesa del paesino che non aveva nemmeno un bar per la proiezione; per la prima volta i parenti delle vittime erano tutti insieme, qualcuno non si vedeva da 50 anni. E' stato bello, commovente, fondante l'antifascismo dei miei alunni. Ma in realtà il bello doveva ancora venire: una prima cosa bella è stata la consegna degli integrali del

girato alle varie istituzioni del territorio (Museo della Resistenza, biblioteche della Lunigiana, ecc.), perché il lavoro non doveva andare disperso né restare episodico, ma essere a disposizione della comunità, come segmento ricostruito del suo passato; molto bella è stata in questo senso la consegna dei DVD integrali al dipartimento di storia dell'Università di Pisa dove i miei ragazzi hanno "tenuto una lezione" all'interno del seminario sulle stragi nazifasciste del 1944 sulla linea gotica: era la prima (e probabilmente ultima) volta che mettevano piede in un'università e avevano qualcosa da insegnare, avevano qualcosa da consegnare a chi, avendo più strumenti di loro, poteva trarne elementi di riflessione a livello storiografico. Il nostro lavoro era lì e si offriva a tutti coloro che, in modi diversi, avessero voluto riprendere il discorso.

Ma la cosa veramente più bella doveva ancora venire: i parenti decidono di costituirsi in comitato parenti delle vittime, chiedono a me e ai miei alunni di farne parte e naturalmente accettiamo. Dopo qualche mese ci cercano dalla procura militare di La Spezia che inserisce la strage di Mommio all'interno del filone dei processi per le stragi nazifasciste italiane. La procura militare ci chiede l'integrale del girato, il materiale finisce al processo e lo alimenta. Viene rintracciato un ufficiale tedesco ancora vivo responsabile dell'eccidio, viene portato in tribunale, viene condannato.

Il primo grado si è concluso pochi mesi fa. Il comitato parenti delle vittime vuole continuare a produrre ricerche per contribuire alla formazione di una coscienza antifascista, affinché tutto questo non sia dimenticato. Sarebbe stato bellissimo camminare insieme, comitato e scuola, ma il precariato è un sistema feroce e io ero solo di passaggio, avevo solo un anno in quella scuola: un anno in cui ho cominciato a riflettere più seriamente, partendo come sempre dalla pratica, sulla funzione sociale della scuola nella contemporaneità. Una riflessione che credo non sia specifica del grado di scuola in cui insegno, ma che riguarda tutta la scuola pubblica, e che quindi ho pensato di socializzare in occasione di questo convegno. Ovviamente i contenuti del percorso che ho raccontato non sono generalizzabili, ma le riflessioni riguardano anche la scuola primaria, il suo ruolo nei confronti del territorio in cui è

immersa. Ovviamente attraverso esperienze commisurate all'età delle bambine e dei bambini. Molto sommariamente direi che:

- la scuola-azienda dell'autonomia instaura un rapporto con il territorio in chiave squisitamente economica, considerando non solo la scuola come azienda, ma anche il territorio in cui è inserita, la società tutta, piegata alle necessità del mercato e della produzione: i settori produttivi danno alla scuola risorse finanziarie, le scuole danno formazione gratuita della forza lavoro, (se non, come accade in alcuni stages, direttamente forza lavoro gratuita); a questo perverso rapporto con il territorio, che snatura la funzione sociale della scuola, va contrapposta una scuola che instaura con il territorio un rapporto primariamente culturale, in tutte le facce che la cultura sa presentare;
- la scuola rappresenta un presidio culturale vivo e pulsante in ogni territorio, territori che sono stati devastati dall'irrealtà della subcultura televisiva e dagli aspetti più deteriori della globalizzazione; la scuola deve intrattenere un rapporto costante con il territorio che la circonda in quanto il territorio rappresenta la **realtà**, sia nei suoi trascorsi storici sia nelle problematiche del presente;
- il movimento rispetto al territorio è duplice: la scuola si abbevera al territorio e alla sua storia, la scuola è in grado di confezionare prodotti culturali che tornano indietro, che ricadono sul

territorio e che incidono sulla realtà che esso rappresenta, recuperando una forte funzione sociale;

- il percorso di ricerca calato nel territorio, al fine di capirne storia e problemi del presente, ha una ricaduta immediata nella costruzione del cittadino che la scuola deve oggi più che mai perseguire: a cittadini passivi e condizionabili si deve contrapporre la formazione di cittadini consapevoli, formati attraverso i percorsi di conoscenza della realtà che la scuola deve e può saper costruire;
- Il territorio che si rispecchia nel prodotto culturale finale che la scuola riesce a costruire, uscirà anch'esso modificato: la scuola riesce, proprio perché produttrice di cultura, a dare forma alla cultura di un territorio e a restituirla in linguaggi in cui tutti possano riconoscersi;
- La scuola è in grado di interagire con il tessuto sociale che la circonda, con altri soggetti presenti ed è in grado di svolgere una funzione positiva e progressiva sulla situazione sociale e culturale, spesso devastata, dei territori stessi.

La funzione sociale della scuola si esaurisce nel suo rapporto con il territorio? No, naturalmente. Questa è solo una esperienza didattica che può dare spunti di riflessione; molto ci sarebbe ancora da raccontare e ancora di più da sperimentare per riflettere su altri, a mio avviso altrettanto decisivi, aspetti della funzione sociale della scuola nella nostra contemporaneità.