

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, quinta parte:

Sette, Carpigiani, Badillini, Rebella e Mallarino, Micco, Martelli, Cioffi e Castagnari, Briguglio, Presentini, Gabrielli, Nero, Bortolotti, Viti.

La scuola è cambiata

Flora Sette, scuola Villa Torchi, IC 4, Bologna

Sono una maestra a incarico annuale e ogni anno cambio scuola, così, quando mi sono trovata in una quinta elementare, ho avuto la forte tentazione di farmi "raccontare" dagli alunni la "loro" scuola. Mi sono presentata, ho detto alcune cose di me per rompere il ghiaccio e poi ho chiesto che volontariamente parlassero, dopo aver detto il loro nome... Dapprima si alza una sola mano, Beatrice mi dice timidamente che loro abitano quasi tutti vicino alla scuola, io sorrido e la ringrazio dell'informazione... ecco che si levano tante mani, la comunicazione è avviata, ne sono contenta. Alcuni bimbi affermano che è bello avere un ampio cortile in cui giocare all'uscita, "quando le mamme hanno tempo", altri dichiarano che la cosa più bella è la ricreazione del dopo-pranzo perché dura tanto e si possono organizzare giochi diversi.

Stefano guarda per aria tutto serio, come per cercare di ricordare cose molto importanti, e mi dice che non sa descrivermi la sua scuola, la situazione è talmente cambiata, "c'è la scuola di quando eravamo in prima e c'è quella di ora che siamo in quinta", poi tace impensierito. Mi pare incredibile che un bambino di questa età percepisca con tanta chiarezza tali cambiamenti che stanno avvenendo nella scuola italiana. Sono intrigata dalla sua affermazione, e mi emoziona la profondità della riflessione, vorrei saperne di più. Ovviamente indago, non posso lasciarmi sfuggire questa occasione, per me ghiotta: "Interessante ciò che dici, fammi qualche esempio". I compagni hanno tutti gli occhi puntati su Stefano, sono stranamente muti, trovo che il momento sia quasi magico.

"Innanzitutto, ci sono più bocciati; prima bocciavano solo chi faceva TANTISSISIME assenze, per esempio in prima da noi c'era un bimbo che è venuto a scuola soltanto venti giorni, e vabbè...". Mentre lo ascolto non posso fare a meno di pensare che, in effetti, i dati nazionali riferiti da

alcuni quotidiani riportano un aumento del tasso di ripetenti negli ultimi anni, e pensare che questo fenomeno coinvolga perfino le scuole elementari è un segno infinitamente sconcertante. Vorrei tanto sapere cosa ne dicono loro, i bambini: "Ma secondo te, perché ci sono più bocciati?", la risposta è tempestiva "È che i presidi sono più nervosi, e dicono alle maestre che certi bimbi hanno bisogno di ripetere l'anno per imparare più cose...". Questa è un'affermazione piuttosto criptica, gli pongo alcune domande per capire meglio da dove arrivano le sue parole, ma niente: Stefano ripete la stessa cosa senza motivare. Al di là delle parole degli alunni, le ultime riforme hanno portato interventi di tipo ideologico-didattico che comportano trasformazioni nelle pratiche di insegnamento: valutazione con voto numerico, somministrazione dei test Invalsi, rilievo dato al voto di condotta... La didattica non tenderebbe più al successo formativo dell'alunno, ma alla selezione meritocratica.

"Maestra, tu sei nuova qui, e puoi vedere solo com'è ora" e Gabriele mi riferisce delle uscite che non si fanno, perché non ci sono più due maestre insieme. La classe comincia a fermentare, questo è un argomento che li appassiona moltissimo, ognuno vuole dire la sua e raccontare l'uscita che gli è rimasta più impressa; ne parlano come di qualcosa che appartiene al passato. All'assemblea di inizio anno io e la mia collega abbiamo dovuto spiegare ai genitori che non abbiamo più compresenze a causa dei tagli di personale insegnante, e che di conseguenza non avremmo potuto svolgere alcune attività; ma i genitori non hanno battuto ciglio, la stessa situazione si era presentata l'anno precedente e ormai non ci pensavano più... Mi è presa una rabbia, pensavo agli alunni socialmente più svantaggiati: i loro genitori neanche erano presenti all'assemblea, e chissà se mai porteranno i figli a teatro, a visitare qualche museo, una fattoria

didattica... In questa classe ci sono otto alunni di famiglie migranti, e due di loro parlano un italiano quasi incomprensibile, purtroppo alcuni fanno fatica a muoversi nella "nostra" società. Quale ricchezza sarebbe per questi bambini fare uscite collettive, in cui socializzare fuori della scuola strutturata, e avvicinarsi alle abitudini e alle opportunità del paese in cui ora vivono, per poi riportare in casa le nuove esperienze. Le riduzioni di organico costringono noi docenti a rivedere le priorità delle nostre programmazioni, obbligano a mutare lo stile di insegnamento...Tante opportunità si perdono e diminuisce la possibilità di aiutare gli alunni in difficoltà. Gli orari spezzettati, che si sono resi inevitabili, hanno "tagliato" tutti i tempi: le discussioni in classe, le esplicitazioni dei diversi punti di vista, le negoziazioni didattiche, il fondamentale confronto tra colleghi... Ancora, Eleonora mi dice che dall'anno scorso non vanno nell'aula di inglese, i posti sono pochi e

bisognerebbe andarci a piccoli gruppi; ma poi gli altri, cosa fanno? Non c'è l'altra maestra che possa tenere il resto della classe. Le cuffie, poi, alcune sono rotte e non vengono sostituite perché la scuola non ha soldi... Altra nota dolente: i tagli alla spesa degli istituti.

L'entrata in aula della "dada" (collaboratrice scolastica) Lucia scatena altre riflessioni. "Prima c'erano più dade, ogni anno una di meno!", qui è quasi un coro di voci. I bambini riferiscono che è sempre più difficile trovare una dada disponibile, quando c'è bisogno, a volte ce n'è una sola in servizio, spesso impegnata altrove (pulizia refettorio, distribuzione del latte, ...), e anche all'entrata della scuola solitamente non c'è nessuno. È proprio vero, la scuola dei miei alunni è cambiata, ma a vantaggio di chi? Non mi do pace, mentre ascolto questi bimbi e osservo con tenerezza il loro entusiasmo e la loro voglia/ bisogno di raccontare e di raccontarsi.

Ritmo

Carla Carpigiani, scuola Fortuzzi, Bologna

Esistono le materie? O sono cassette in cui infilare il mondo che però a volte è più grande e non ci sta? E la scuola elementare funziona bene se sta tutta spezzettata e in ordine in quei cassette, oppure molte delle cose che facciamo, spesso le più belle, interessanti e stimolanti, in quei cassette non entrano proprio?

Vi racconto di un'abitudine nata per caso, da quando nelle giornate di pioggia i miei alunni mi chiedevano di mettere la musica nello stereo per ballare o quando arrivati al livello di guardia per il disordine dell'aula decidevamo il "riordino al ritmo di musica"; così tutta la classe, divisa in gruppetti, si "metteva in onda" per riportare l'aula ... alla normalità!

All'inizio quindi è stato un gioco, per sorridere riordinando insieme, perché la musica è un piacere che ci possiamo concedere e un accompagnamento per tanti momenti della nostra esistenza, quindi perché non farci accompagnare anche a scuola? Poi però è stato un susseguirsi di proposte implicite, di comunicazioni corporee, di ammiccamenti sorridenti e di imbarazzi tenui e arrendevoli. Veniva richiesto. Piaceva molto anche a me. Stavamo bene. Così...

La musica accompagnata dal movimento ora è diventata elemento importante per l'inizio della nostra giornata scolastica, un'accoglienza particolare che ci siamo accorti migliora l'armonia della classe e permette di scaricare le eventuali tensioni con cui arriviamo a scuola.

Alle 8.30 gli alunni "incaricati musica", che cambiano periodicamente, scelgono la selezione musicale da proporre al gruppo e poi tutta la classe si mette in moto. Per mezz'ora ogni alunno, a turno, può guidare compagni e insegnanti con movimenti a ritmo di musica: SI E' TUTTI IN GIOCO E NON C'E' GIUDIZIO; l'insegnante è posta frontalmente rispetto alla classe e fa da specchio ripetendo i movimenti dell'alunno che guida. È divertente e curioso vedere come questa attività quotidiana abbia subito evoluzioni creative conseguenti al progressivo "lasciarsi andare" degli alunni che da un lato si sentono protagonisti e dall'altro traggono ispirazione e divertimento dai gesti dei compagni. I bambini più timidi sono partiti da movimenti minimi, a volte anche l'allargare le braccia per indicare che non sapevano cosa fare veniva trasformato, con loro divertimento, nel movimento da imitare a ritmo di musica trasmettendo il messaggio che andasse bene qualsiasi gesto e tutta la classe l'avrebbe apprezzato e ripetuto. Poi piano piano hanno cominciato a creare e i loro gesti spesso sono stati i più originali; Federico, uno dei bambini che aveva più difficoltà a lasciarsi andare, un giorno è arrivato a scuola raggianti annunciandomi che aveva trovato il *suo movimento*; quando è arrivato il suo turno si è lanciato addirittura in una composizione... gambe aperte piegate, braccia in alto alternate con dita in segno di vittoria ed un sorriso a 32 denti che sfoderava tutte le volte che piegava le gambe! Impossibile non essere travolti dall'entusiasmo, anche perché tutto questo veniva

ripetuto dai 24 compagni concentrati su ritmo e movimenti ma estremamente divertiti.

In quale cassetto sta? Quello della musica? Quello dell'educazione motoria? Quello dei prerequisiti psicomotori alla lateralità, alla spazialità, geografia-geometria *in nuce*? O è intervallo? E soprattutto: bisogna sezionare questa attività per metterla nei cassette e gettare ciò che eccede? In quale test invalsi la mettiamo?

Nell'ultima fase di questa sorta di riscaldamento fisico e mentale si passa al ballo libero, in cui non c'è un conduttore ma alunni e insegnante mescolano i movimenti improvvisati. Spesso le "dada" che vengono a prendere le presenze per la mensa entrando in aula accennano qualche passo di danza

e sorridono divertite. Finita questa attività si passa al silenzio della lettura individuale del libro della biblioteca per circa un quarto d'ora.

Il tempo "spreco" in questa mezz'ora viene compensato dalla maggiore concentrazione nell'attività successiva e ci fa sentire tutti più "leggeri" e allegri. A noi piace fare scuola così, ascoltare i bambini e noi stessi, seguire gli spunti più interessanti e vedere dove ci portano, costruendo insieme dei percorsi di apprendimento - pronti a cambiare direzione se capiamo che non funzionano, ma contenti di svilupparli se sentiamo che ci fanno imparare e che ci fanno stare bene insieme.

Meritocrazia !?

Delia Badillini, maestra, Brescia

Insegno nella scuola primaria da 15 anni. Da quando 11 anni fa ho avuto l'incarico a tempo indeterminato, mi è stato assegnato l'ambito matematico.

Ho cercato di farlo meglio che potevo iscrivendomi a numerosi corsi di aggiornamento, trovando la mia strada tra metodo analogico (vedi Bortolato Camillo), matematica dei concetti (vedi Beppe Pea) e rivalutazione del metodo per insegnare problemi e creativo utilizzo dei regoli (vedi Sergio Vallortigara e Pea).

L'anno scorso, a causa della riduzione di organico sono stata perdente posto con o senza tutte le mie ore di specializzazione.

E qui comincia la rabbia: fino a Settembre non ho saputo dove sarei andata ad insegnare (sempre all'interno del circolo), cosa avrei insegnato e se i miei corsi di aggiornamento sarebbero stati inutili dal punto di vista professionale (dal punto di vista di crescita personale non ho dubbi che siano stati illuminanti).

Per essere certa di non finire a fare la "tappa buchi" e continuare ad insegnare la mia matematica, ho dovuto infine scegliere il plesso più distante da casa, che per una mamma con 2 figli non è molto agevole. Ho raccolto gli strumenti che avevo comprato per portare avanti un metodo che mi piaceva e me ne sono andata dal luogo dove ho insegnato per 10 anni.

Forse potete immaginare la mia rabbia quando si parla di MERITOCRAZIA... Il merito sta nell'impegno: il mio impegno nell'insegnare, l'impegno dei bambini ad imparare... e qui come un fulmine a ciel sereno arrivano le invalsi (scritte minuscole per disprezzo) che in un secondo spazzano via ore di lavoro.

Mi rifiuterò di somministrarle e non le correggerò con i bambini per evitargli la mortificazione di vedere quanti errori hanno fatto (non per colpa loro); neanche io voglio vederle, non voglio sentirmi mortificata per errori non miei... Intendiamoci, l'errore è buono, l'errore fa crescere chi lo fa per colpa propria, non altrui... I bambini e noi insegnanti abbiamo bisogno di sentirci all'altezza, di sentirci in grado di...ma come si fa con questi quiz incomprensibili contenenti parte del programma che magari non è ancora stato affrontato o si ha deciso di non affrontare (non per caso ma per scelta consapevole)?

Cosa siamo diventati se valutiamo nei bambini le capacità logiche come fossero computer e ignoriamo l'emotività, l'impegno, la buona volontà? Dove andremo a finire se valutiamo qualità che vanno al di là del controllo consapevole (l'impegno è una scelta, la capacità logica no)? Cosa ne sarà di una didattica basata sul desiderio di fare bella figura con i signori delle invalsi piuttosto che sul desiderio di fare il bene dei bambini?

La triste verità è che non importa a nessuno se un insegnante fa bene il suo lavoro (men che meno al Dirigente), la soddisfazione però è nella voglia di imparare dei bambini, nel loro entusiasmo e nella serenità dei genitori nell'affidarteli.

Io non ho niente in contrario nell'essere valutata, ma non così... I signori invalsi entrino nelle classi a guardare con i loro occhi, a sentire con le loro orecchie e i loro cuori se la scuola è un vero luogo di apprendimento, dove per luogo intendo l'aspetto relazionale, la motivazione, la voglia di imparare...

Questo mi è stato insegnato per anni sulla scuola e adesso che sono sola nella mia classe con l'ansia di queste troppe materie, con i loro troppi contenuti, con troppi bambini, con troppe "cartacce" da

compilare, con troppe parole inutili, con troppa confusione, con troppa perdita di tempo....qualcuno sa dirmi come faccio a concentrarmi sull'essenziale, a rispettare i tempi e i modi di apprendimento e di

insegnamento? Come faccio a godermi quel momento magico in cui la conoscenza passa da me ai bambini e la consapevolezza passa dai bambini a me e loro imparano da me e io da loro?

A caccia della ... soluzione!. Come raggiungere l'autonomia cognitiva in un percorso sulla solubilità nella scuola primaria odierna.

di Ilaria Rebella e Barbara Mallarino, Direzione Didattica Savona Chiavella

Il progetto si propone di offrire un'alternativa alla didattica "tradizionale" delle scienze per la scuola primaria, avvalendosi di una metodologia che valorizza l'approccio sperimentale alla risoluzione di problemi e ne esalta le potenzialità formative; l'alunno non è un esecutore che mette in pratica operazioni apprese, ma riflette sulle modalità con cui condurre l'esperimento, lo realizza, raccoglie i dati, analizza i risultati e li comunica.

L'obiettivo è favorire la capacità di comprensione e di espressione linguistica in un processo di costruzione progressiva e consapevole della conoscenza.

La sequenza operativa è quella proposta dal Prof. A. Borsese (per informazioni sulla metodologia di lavoro e sull'attività del nostro gruppo di ricerca, cfr: www.aldoborsese.weebly.com): lavoro scritto individuale, lavoro scritto di gruppo, esposizione e discussione, sintesi conclusiva.

Il progetto è stato attuato in due classi dalla prima alla quinta elementare (dall'a.s. 2007-2008) ed è attualmente in corso anche in una classe seconda.

Sono state sperimentate *due fasi*: una di costruzione dei requisiti lessicali e concettuali necessari per l'osservazione e la descrizione di sostanze e del loro comportamento in acqua, per arrivare alla costruzione di una definizione condivisa e basata sull'osservazione di *sostanza solida solubile in acqua* (I ciclo); l'altra di indagine relativa alle caratteristiche di una soluzione: *conservazione della sostanza, limite di solubilità e saturazione, concentrazione* (II ciclo).

Il percorso si è articolato in:

- Esplorazione e condivisione del significato delle parole "**trasparente**", "**incolore**", "**colorato**", osservando, individuando uguaglianze e differenze e classificando oggetti di uso comune;
- Costruzione del concetto di "**sostanza omogenea alla vista**", tramite l'osservazione e il confronto di caratteristiche che accomunano sostanze omogenee o sostanze disomogenee presentate agli alunni;
- Costruzione dei concetti di "**solido**" (comprese le polveri) e "**liquido**", tramite il confronto di caratteristiche che accomunano liquidi o solidi o polveri dati da osservare, manipolare, rovesciare;

- Formulazione di un testo collettivo di tipo regolativo per **sciogliere** una sostanza in acqua, tramite l'incipit: "*Facciamo finta di dover scrivere le istruzioni per una maestra-robot che vuole provare se le sostanze che vedete si sciolgono in acqua*";
- Osservazione e descrizione di sostanze (bianca solubile, bianca insolubile, colorata non solubile, colorata solubile, a grana grossa, a grana fine) e del loro comportamento in acqua, con l'*obiettivo* di far notare che esiste una relazione tra colore della sostanza e colore della soluzione e che non c'è relazione invece tra colore, grandezza dei granuli o altri aspetti visivi della sostanza con il fatto che sia solubile;
- Condivisione dei risultati in piccolo gruppo e, successivamente, nel gruppo classe tramite la compilazione di una tabella, con la conclusione "**si scioglie/non si scioglie**" e successiva discussione di concettualizzazione sull'utilizzo appropriato del termine "sciogliersi", sottolineando gli aspetti significativi (presenza/assenza di residuo) e le parole-chiave del lessico acquisito ("trasparente", "colorato", "incolore", "non trasparente") utilizzate dai vari gruppi in relazione allo sciogliersi o meno della sostanza;
- Avvio alla definizione di sostanza solida solubile in acqua tramite la seguente richiesta prima individuale e poi condivisa e istituzionalizzata: "*Una sostanza solida è solubile in acqua, cioè si scioglie in acqua, quando...*"; sono gli alunni stessi che giungono alla formulazione della definizione di "sostanza solida che si scioglie in acqua", ed è la definizione "più alta possibile" sulla base degli elementi in loro possesso, che sono quelli deducibili dalla sola osservazione del fenomeno;
- Osservazione sperimentale delle caratteristiche delle sostanze solubili ("*scompare o scompare alla vista?*", "*c'è un limite alla solubilità?*", "*come faccio ad ottenere un colore più scuro?*")

Il percorso, nel suo complesso, ha dato risultati soddisfacenti in termini di acquisizione di un lessico specifico condiviso e del loro uso pertinente in situazioni diverse (90% alunni), di comprensione e progressiva decontestualizzazione del significato del termine "solubile"; gli alunni ne hanno esteso

spontaneamente l'uso ad altre situazioni dimostrando di aver interiorizzato il concetto e la sua denominazione astratta. Si è registrata anche una interrelazione continua e dinamica tra la costruzione del concetto matematico di rapporto in questo contesto, introdotto a livello intuitivo con la concentrazione, e in altri contesti (le ricette per le produzioni in classe, le riduzioni in scala, il confronto di prezzi legati alla quantità di prodotto). Le risorse disponibili al tempo della prima attuazione del progetto hanno permesso di intervistare gli alunni individualmente e gestire con efficacia i lavori di gruppo: almeno per i primi due anni, le classi, poco numerose anche per la presenza di alunni disabili, fruivano di un tempo scuola a modulo di 30 ore con tre insegnanti che potevano contare su alcune ore di compresenza e con maestre di sostegno che hanno contribuito in modo decisivo all'ottima riuscita del progetto e di tutta l'attività didattica.

Oggi le classi sono composte da 26-28 alunni, non ci sono compresenze e nonostante la presenza di disabilità anche gravi le ore di sostegno sono ridotte al minimo. Non è più possibile, quindi, riproporre le stesse modalità di lavoro, soprattutto per quanto

riguarda le interviste individuali (come gestire da sola il resto della classe mentre effettuo l'intervista ad un alunno, in una prima di 26 alunni?) e il lavoro a piccoli gruppi, per il quale, oltre alla questione di come coordinarli si pone il problema logistico di come dislocare i gruppi in uno spazio appena sufficiente a contenere 26 bambini in file di banchi tutti accostati l'uno all'altro.

La tecnologia offre alcuni (piccoli) aiuti: riprendere i bambini durante i loro esperimenti per riproporre l'esperienza in un momento più "comodo", registrare le interviste dei bambini (quando non sanno ancora scrivere), compilare le loro risposte direttamente al computer per averle facilmente disponibili, ...

Siamo consapevoli del fatto che i compromessi metodologici a cui siamo "costretti" riducano parzialmente l'efficacia del percorso ma continuiamo a cercare nuove soluzioni organizzative, tenendo sempre presenti gli obiettivi del lavoro, orgogliosi di fare questo mestiere e convinti dell'importanza della scuola per costruire l'autonomia cognitiva dei nostri bambini, la società di domani.

Ferite... rimarginate?!

Maddalena Micco, maestra, scuola Romagnoli, Bologna

1959. Primo giorno di prima elementare a Bitetto, un paesino dell'Italia meridionale. E' un ricordo vago, lontano ...

Mi portano con forza in aula, ma mi rifiuto di sedermi e comincio a piangere. Ci sono tante altre bambine; una è coccolata dalla maestra. Mi dicono che è Cesira, la figlia della maestra della classe accanto e del sindaco del paese.

Cercano di consolarmi, ma i "capricci" aumentano. Mandano a chiamare mio fratello che è in quinta. Arriva, prova a farmi delle coccole per calmarmi, ma non c'è niente da fare e, alla fine, concludono che posso andare in classe con lui. L'unica persona con il grembiule bianco in una classe di persone con il grembiule nero: l'unica femmina in una classe di maschi. Mi sono calmata ed ho passato la giornata con loro, dopo aver promesso che il giorno dopo ed i giorni a venire non avrei più fatto storie. Mantengo la promessa.

I banchi, come la cattedra, sono su una predella. Ma i banchi sono tutt'uno con la sedia, anzi no, una panca per due persone, la maestra ha una sedia mobile.

Sono l'unica della classe "senza fissa dimora". Non riesco ad avere una collocazione stabile. Sono la più bassa della classe e, ovviamente, non riesco a veder bene né la lavagna né la maestra, quindi non sto

ferma un momento. Ma, come mi "classifica" la maestra? "MALEDUCATA"! Già, non l'ho in simpatia perché passa molto tempo a fare moine a Cesira, che è il mio triplo, ma è al primo banco della fila di mezzo, per di più non riesce a capire che io non vedo bene (sono sempre dietro a persone più alte di me!) e vorrei stare davanti. Che scandalo questa mia richiesta!

La mia classe è disposta su 3 file: lungo il muro della porta la fila delle SOMARE, lungo il muro della finestra quella delle COSI' COSI' e nel centro le BRAVE. Questa "classifica" (odiata dal maestro Manzi) è legata sia al rendimento scolastico che al comportamento.

MA ... anche all'interno delle file c'è la graduatoria: dalla meno brava all'ultimo banco, alla più brava al primo banco.

Passa il tempo.

Non sono brava. La maestra suggerisce alla mamma di farmi aiutare, pur dubitando che sarei migliorata "una figlia di pastori non può essere intelligente". La mia mamma non capisce come possa fare bene i compiti di mio fratello (il pomeriggio lavora con papà) che frequenta la scuola d'avviamento e non i miei delle elementari. Però, da buona analfabetta, non si permette di dubitare quanto asserito dalla mia maestra e mi fa seguire da una "signorina".

Riesco a prendere anche uno "zero spaccato" in un riassunto. Non sopporto la maestra che fa scrivere alla lavagna i "Buoni e i Cattivi" (ovviamente il mio nome è sempre lì fra i cattivi), dà le bacchettate perché ho il grembiule sporco (la mia povera mamma non ha avuto tempo di lavarło), non ascolta le mie ragioni ... tanto non sono intelligente, a che mi serve studiare? Odio scrivere cento volte una parola che avevo sbagliato.

Le uniche attività che amo fare e in cui eccello sono canto e recitazione.

Comunque, finisco le elementari.

In prima media mi elogiano in continuazione, anche se "zoppico" un po' in italiano, soprattutto nei temi e riassunti.

In seconda media mi trasferisco a Firenze, in un collegio. I primi mesi sono durissimi. I voti dei miei temi vanno dal "visto" al "quattro", e la professoressa afferma che mi vuole bene. "Meno male" le urlo dietro, "se non m'avesse voluto bene?" Mi fa lavorare molto, tutti i giorni una "cronaca". Accetto, anche perché l'alternativa è la bocciatura. Ricordo ancora un titolo assurdo "La crepa nel muro".

I numeri cominciano a crescere ... Non ci posso credere, la mitica "Viareggi" mi ha scritto "7"!

Bocciatura scongiurata, orgoglio alle stelle! All'esame di terza media mi chiedono se sono di origine francese! "No, sono meridionale e figlia di pastori".

Sono costretta ad iscrivermi all'Istituto Magistrale (in collegio non c'è altra scelta), anche se non è mia intenzione insegnare. Voglio fare l'interprete.

Invece ... E' proprio vero "mai dire mai".

2012. Non so se sono intelligente, so solo che oggi sono una maestra molto esigente e severa, soprattutto con coloro che gettano subito la spugna. In aula i banchi non sono disposti in file, detesto i momenti in cui qualche bambino mi chiede se può scrivere alla lavagna i "Buoni e Cattivi", non voglio il grembiule (l'uguaglianza dei bambini non sta nei grembiuli), quando una parola è sbagliata provo a far ragionare sull'errore e, ... nonostante i tagli che i governi ci impongono, mi preoccupo solo di una cosa: dare il tempo ad ogni bambino di esprimere qualsivoglia pensiero, anche su un mio comportamento "scorretto" nei suoi confronti.

Che soddisfazione si ha nel vedere i bimbi che non temono di esprimere liberamente il proprio pensiero e la propria opinione.

Microstorie

Carla Carpigiani, scuola Fortuzzi, Bologna

Uno degli aspetti più surreale nei percorsi di storia proposti sui sussidiari è la pretesa di partire dalla presentazione delle tipologie delle fonti storiche per poi passare alla narrazione cronologica. Un vero gioiello della didattica classificatrice e normativa! Come se a 7 o 8 anni avesse un senso parlare in astratto di "fonte scritta", "reperto", "resto" e della loro differenza. Fa rabbia vedere come questi testi suggeriscano di imparare la nomenclatura degli strumenti dello storico invece di far entrare i bambini nel suo "laboratorio" e di farli operare con questi strumenti. La metastoria prima della ricerca. Non volendo seguire questa strada, mi sono chiesta come in una seconda potevo accompagnare e sorreggere negli alunni la formazione del concetto di FONTE STORICA ma allo stesso tempo aiutarli a sviluppare capacità di osservazione, indagine e classificazione. Ho deciso così di usare il giardino della scuola, il LORO giardino in cui ogni giorno li osservavo far ricreazione, come ...campo di battaglia; è nata in questo modo la "caccia alla traccia" in giardino. Mi piaceva anche il fatto che riuscissero a vedere con occhi diversi un luogo da loro molto conosciuto, a ri-conoscerlo come una miniera di tesori da scoprire e analizzare, ad esercitare la loro attenzione su elementi di questo

giardino che fino ad allora non erano mai stati considerati.

Gli alunni sono stati coinvolti alla ricerca di TRACCE - intese come fonte d'informazione del passato ma anche come elementi da analizzare e classificare per la conoscenza della natura - e mano a mano che le trovavano le selezionavano e analizzavano. Ogni gruppo di alunni aveva il "Kit del giovane ricercatore" comprendente guanti, pinzette, lenti d'ingrandimento, busta dove introdurre i reperti e bandierina per segnalare il luogo di ritrovamento nel caso ci fossero reperti non trasportabili (per es. cacca di uccellino); in un pomeriggio di sole è partita la caccia.

Avevo dato un tempo stabilito per la ricerca delle tracce e al termine il materiale è stato poi riposto in grandi scatole per essere analizzato. In seguito si sono formati gruppi di lavoro in cui ogni alunno ha compilato una SCHEDA DI RITROVAMENTO descrivendo l'oggetto e facendo ipotesi realistiche sul perché l'oggetto potesse trovarsi nel giardino della scuola.

Cos'è una carta di caramella se non una fonte documentaria dell'esistenza di un "mangiatore di caramelle" che, ieri o due mesi fa, o forse addirittura un anno fa, è passato e si è gustato il dolce?

Troppo educato non doveva essere, ma questa volta lo scusiamo perché se lo fosse stato non ci avrebbe lasciato la traccia. Nella nostra fonte si possono trovare anche informazioni sui suoi gusti: fragola! Ma gli sarà piaciuta? Questa rimane una domanda aperta, la fonte non ce lo può dire. Sarà stato un bambino? Probabile. Per alcuni è certo, ma quando estraggo dalla borsa le mie caramelle rettificano subito questa inferenza eccessiva.

Storia, scienze ...e italiano; lo sconfinamento nei territori della creatività e fantasia, prezioso in questa fase della loro crescita, ci ha fatto passare dalle ipotesi realistiche (dello storico) a quelle fantastiche (dello scrittore) e da queste ultime abbiamo costruito e scritto storie. Questa volta fantastiche, volutamente fantastiche, perché è bello

sconfinare ma è anche fondamentale capire bene dove si situano i confini.

Al termine dell'attività, che ovviamente è durata a lungo, la preparazione di un grande libro-schedario ha permesso ai bambini di rielaborare il percorso e interessarsi maggiormente al lavoro dei compagni.

Una volta finita questa esperienza il nostro giardino non è stato più lo stesso... gli alunni hanno continuato a trovare reperti e ad indagare, ormai ogni cosa era vista con uno sguardo proiettato su un passato misterioso, ogni tanto venivano a chiedermi la lente d'ingrandimento per osservare meglio; memorabile è stato quando un maestro ha portato a scuola un metal detector, una chiave tecnologica capace di aprire le porte del sottoterraneo invisibile, e lì... ma questa è un'altra storia.

Storie sotto il baobab.

Un progetto per la costituzione di un gruppo di mamme narratrici

Manuela Martelli, Assunta Cioffi; documentazione di Nadia Castagnari
Scuola dell'infanzia Ercolani di Castel S. Pietro Terme

Le insegnanti del plesso dell'infanzia Ercolani, in relazione all'incremento significativo della presenza dei bambini stranieri e delle loro famiglie, hanno sentito la necessità di avviare alcuni progetti interculturali nell'ottica di una conoscenza e di uno scambio reciproco e per la valorizzazione di altre culture e lingue di cui i nostri bambini e le loro famiglie sono portatori. In merito a queste premesse si è realizzato un progetto dal titolo "Storie sotto il baobab"

Il progetto aveva l'obiettivo di costituire un piccolo gruppo di mamme italiane e straniere che diventassero narratrici di fiabe e storie per i bambini del plesso. Si è scelta come oggetto la fiaba in quanto è un genere narrativo universale presente nella tradizione orale di ogni popolo, capace di mostrare al tempo stesso le specificità e le differenze che connotano i diversi gruppi e le molteplici analogie che accomunano le infanzie e le tappe della vita dei grandi e dei piccoli; in situazione di migrazione, la narrazione può assumere ancor di più un valore di ricomposizione, dal momento che contribuisce ad arginare almeno un po' il rischio di "vuoto narrativo" e di frattura nella propria storia, che spesso accompagna il viaggio dei bambini e dei loro genitori. I testi sono stati presentati nelle due lingue, l'italiano e la lingua d'origine e per ognuno di esse, le mamme hanno scelto una presentazione in grado di coinvolgere i piccoli spettatori e di evocare ambienti e scenografie sconosciute.

Ci siamo poste diversi obiettivi specifici che sono stati condivisi con il gruppo delle mamme:

- promuovere scambi tra genitori di culture diverse sia sul piano cognitivo, proponendo saperi, informazioni e conoscenze, sia sul piano affettivo modificando le rappresentazioni dell'altro
- conoscere e riconoscere altri contesti e modi di vivere e altre "culture d'infanzia"
- rintracciare attraverso le storie, analogie e differenze
- valorizzare alfabeti e lingue e sostenere il bilinguismo dei nostri bambini
- confermare, agli occhi dei bambini, la scuola dell'infanzia come luogo di relazioni positive tra gli adulti significativi.

Gli incontri si sono svolti da novembre a maggio e hanno visto la partecipazione continuativa di circa 16 mamme; Nella stessa sezione si è predisposto un luogo per la lettura e l'animazione di storie rivolto ai bambini e condotto da alcune sorelle maggiori; questo servizio ha facilitato la presenza di alcune mamme sprovviste di reti parentali a cui lasciare in consegna i bambini. Il percorso è stato diviso in due fasi; nella prima fase gli incontri hanno avuto diversi obiettivi, fra cui :

- conoscersi e condividere il progetto
- proporre stimoli sulla figura del narratore nelle varie culture
- individuare un simbolo (il baobab) come luogo metaforico per il racconto delle storie
- indagare il racconto delle favole nella propria esperienza

- rafforzare l'identità del gruppo attraverso una storia collettiva, individuare modalità di narrazione a partire dalle nostre esperienze di narratrici
- definire piccoli gruppi di lavoro costituiti da mamme italiane e straniere per individuare e scegliere le storie da narrare;
- confrontarci su varie tecniche con una amica esperta di narrazione

Nel gruppo si è creato un buon clima e relazioni amicali poi divenuti un arricchimento complessivo, per tutta la scuola. Le storie individuate sono 11, le lingue utilizzate per le narrazioni sono state oltre all'italiano, il rumeno, l'albanese, lo spagnolo, l'arabo. Il prodotto finale è stata un'unica narrazione a volte composta da una, due o anche tre storie; le mamme sono andate ben oltre quello che noi pensavamo un progetto ambizioso: le loro narrazioni sono state delle piccole testimonianze di come l'incontro con l'altra abbia modificato e cambiato il proprio punto di vista fino a produrre

un prodotto nuovo che non è la somma di ciò che ognuna ha portato, ma bensì qualcosa di unico e originale.

Nelle narrazioni le lingue non sono state solo traduzioni in un codice linguistico diverso, ma si sono intrecciate, alternate in un gioco continuo di suoni che ha avvolto i bambini e così mentre Liliana leggeva lentamente in rumeno la fiaba di Mamma capra, Lucia e Claudia con i pupazzi in mano li facevano dialogare in italiano; Franca sfogliava le pagine del grande libro "El gato con botas" mentre Daniela e Jasmin leggevano la storia in spagnolo; la leggenda dell'Albania raccontata da Arta in albanese era accompagnata dal plastico dell'Albania realizzato da Francesca e Tania, le storie in arabo di Najet e Karima sono state arricchite dai gesti delle drammatizzazioni delle altre mamme e Francesca con la sua storia "Il bambino di colore" ci ha fatto "giocare" mostrandoci come il concetto di identità sia situazionale e contestuale.

Macchine da lavoro

Giovanni Briguglio, collaboratore scolastico, scuola primaria Tambroni

Chi sono la bidella e il bidello nella scuola elementare di oggi? Macchine da lavoro. Così ci considerano e così ci vogliono. Un aspirapolvere, oppure una scopa elettrica. Una lavastoviglie. Androidi che puliscono, semplici esecutori della messa in igiene della scuola. Si sa, è l'ottica aziendalista che scompone i compiti in pezzetti sempre più frammentati, sempre più schematici, per nulla interessata a come viene fatto il lavoro, al fine per cui è realizzato. Nessuna attenzione alla dimensione umana, non solo per noi che puliamo, ma nemmeno per il contesto di relazioni in cui lo facciamo. Noi puliamo in una scuola che funziona, ci muoviamo accanto a insegnanti che sfilano con le file di bambini, puliamo le classi mentre i bambini sono in cortile, puliamo i bagni tra una pipì e l'altra. Insomma, non siamo automi e i bambini ci conoscono, parliamo con le maestre, se cade del brodo lo si raccoglie insieme, chi ci arriva prima lo fa.

Insomma, siamo al centro di momenti importanti della vita della comunità scolastica, quella che potrebbe essere una comunità educante. Ma che quando ci considera come meri esecutori di compiti va nella direzione opposta. L'alienazione non è solo la nostra nel non venire considerati come persone, ma è quella dell'intera scuola che si perde in questo modo relazioni umane preziose per stare bene.

Purtroppo questa parte della nostra presenza a scuola non interessa più a nessuno. Le nuove organizzazioni attribuiscono ad ognuno il proprio

pezzetto di compito e di responsabilità, nessuno sconfinava, nemmeno per risolvere il problema più banale: manca un pasto, chi ci pensa? Nessuno perché ognuno ha la competenza limitatissima al suo e non si allarga: lo scodellatore no, l'insegnante no, il centro pasti neppure, il bidello nemmeno. La vita scolastica non è più fatta da situazioni che si risolvono insieme, ma da competenze giustapposte e problemi che spettano all'uno o all'altro, e se erano imprevedibili rischiano di rimanere irrisolti. Il fine dell'istituzione ora sembra quello di avere degli esecutori, non una collaborazione consapevole e motivata. Quella che ancora sopravvive nelle scuole è fondata sulla disponibilità dei singoli e sulla formazione autonoma che molti/e di noi hanno accumulato in un passato in cui era maggiore l'interesse a questi aspetti, ma che ora sembra non richiesta

Nel mio passato infatti ci sono esperienze diverse. Quando facevo il bidello nelle scuole dell'infanzia, la gestione dei bidelli era comunale. Poiché veniva riconosciuto il nostro ruolo di relazione con i bambini, eravamo coinvolti nei percorsi di aggiornamento e di gestione di momenti comuni con gli insegnanti. Partecipavamo alle riunioni plenarie, uno spazio di confronto aperto alle diverse figure che erano presenti nella scuola. Facevamo alcuni aggiornamenti insieme agli insegnanti, magari a partire dalla proiezione di un film e dalla successiva discussione. Questo rinforzava anche la cooperazione a scuola.

In quel contesto svolgevamo anche al meglio il ruolo di canale di comunicazione tra i vari soggetti; anche perché i vari soggetti, noi compresi, si conoscevano e si sentivano parte di una comunità educante. Tutti ci occupavamo della scuola intera, attraverso la cooperazione.

Questa situazione si è conclusa quando è iniziata l'esternalizzazione. Accettare di perdere dei pezzi che sono anche coaguli di esperienza, che quindi non vengono più trasmessi ai lavoratori più giovani o a chi entra oggi, mentre non sono più organizzati nuovi momenti di formazione e di crescita collettiva. Lo stesso passaggio dagli enti locali allo Stato è avvenuto senza il riconoscimento dell'anzianità: una sottrazione non solo economica, ma anche una cancellazione simbolica, la cancellazione di un'esperienza che era integrata e aveva arricchito di sapere il nostro modo di lavorare nella scuola, con le insegnanti e con i bambini.

A scuola di sera.

L'osservazione del cielo come offerta di un sapere unitario

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

Il cielo non è solo una cupola che ci sovrasta, da cui poterci attendere sole o intemperie. Non è solo il cielo degli astronauti e dei satelliti e delle sonde spaziali.

Il cielo è lo spazio cosmico nel quale siamo immersi, dal quale siamo circondati, e le sue leggi, i suoi fenomeni, la sua storia, sono le leggi, i fenomeni, la storia cui appartiene integralmente il nostro pianeta e da cui dipende la nostra esistenza su questo pianeta.

Ma a scuola, se si eccettuano alcuni capitoli del programma di geografia astronomica delle superiori, non se ne parla mai. La scuola si occupa solo dei problemi della Terra, dell'uomo sulla terra, in un'ottica perfettamente allineata con il geocentrismo e l'antropocentrismo radicali della nostra cultura, come se si potesse decontestualizzare il nostro pianeta dal resto dell'universo, nella considerazione che ci si debba occupare solo di ciò che strettamente ci riguarda....la nostra casa e non quello che c'è fuori dell'uscio.... non il fantastico teatro che si svolge nelle immediate vicinanze della nostra infinitesima esistenza.

Noi, nella nostra scuola a tempo pieno, da molti anni abbiamo scelto di praticare un'attività non comune, non tradizionale, non prevista da alcun programma ministeriale. Un'attività che non chiamiamo volentieri "astronomia", perché l'astronomia designa una singola disciplina nel panorama dello scibile umano. E non è di questo che trattano i nostri progetti. Preferiamo parlare di "osservazione del cielo", dire che andiamo "a scuola

Oggi quindi siamo in una situazione di passaggio. Le bidelle e i bidelli partecipano a momenti importanti della vita dei bambini a scuola, ad esempio alla mensa, al momento del nutrimento. In fin dei conti le bidelle spesso accolgono i bambini a scuola, gli prestano le prime cure se si fanno male, sostengono chi è in difficoltà, non nella didattica, certo, ma ad esempio chi sta male, in attesa dell'arrivo dei genitori. Eppure, anche in questi momenti importantissimi, la sensibilità e la competenza sembra quasi che non siano più richieste, non interessano più. L'umanità che ancora è presente in questi momenti è un residuo del passato? Certamente è qualcosa in cui molti/e di noi continuano a credere e che si ostinano a mettere in pratica, al di là della scuola parcellizzata che vorrebbero farci digerire.

di cielo" perché la nostra intenzione e scelta è quella di tornare, con i piedi per terra e il naso all'insù, a quell'antichissima attitudine che avevano i popoli dell'antichità a osservare, contemplare, disegnare, studiare i fenomeni del cosmo. Di un cosmo che ci contiene e ci detta le sue leggi; di un cosmo nel quale noi esseri umani rappresentiamo solo un'infinitesima particella, il nostro pianeta un granello di sabbia che ruota instancabile attorno a una piccolissima pallina di fuoco.

Vogliamo provare a ribaltare quella visione dell'universo che ha ridotto la nostra civiltà umana all'arroganza di credersi il centro del mondo, con conseguenze di rapacità e distruzione nei confronti della natura che ci ospita....e di noi stessi. Vogliamo spostare il punto di vista, renderci conto che viviamo il miracolo di un'esistenza infinitesima immersa nel mistero dello spazio; lasciarci affascinare dal tentativo di capire, conoscere questo cielo che ci ospita.

La Terra, si dice spesso, è la nostra casa. E il cielo?io direi, come dico ai miei alunni, che il cielo è il nostro splendido giardino, il nostro parco immenso, pieno di cose sconosciute ancora da esplorare, di misteri che forse non potremo mai svelare. Questo dunque il senso ultimo della nostra scelta didattica, che implica, ovviamente, anche una specifica scelta metodologica: la problematizzazione.

Problematizzare la realtà fenomenica semplicemente osservandola insieme ai nostri alunni, preparare occasioni di osservazione e vivere esperienze di immersione nella realtà fenomenica,

aspettando che siano loro, i bambini, a porre le domande, a cercare le risposte tentando ipotesi da verificare o falsificare, a farsi artefici del proprio percorso di conoscenza. La problematizzazione è l'unico strumento, l'unico processo conoscitivo che possiamo attuare per studiare il cielo; per studiare non in senso "libresco" imparando nozioni riportate dai libri o dette dagli insegnanti, ma per studiare "autenticamente" cioè porsi domande e cercare una risposta.

Ecco dunque che, insieme alla metodologia della problematizzazione, o meglio a monte di qualunque scelta di scuola attiva, subentra la necessità di una *Pedagogia della domanda*.

Ci siamo appellati al pensiero di Karl Popper, per quanto attiene all'approccio problematico della ricerca scientifica, ma dobbiamo riferirci ad altri pensatori, filosofi, pedagogisti, più o meno contemporanei, per formulare la nostra pedagogia della domanda. Ci appelliamo alle ricerche e agli studi di Matthew Lipman, Charles Pierce, Paulo Freire, Walter Kohan per dire in estrema sintesi che la nostra azione didattica, attraverso un ascolto autentico, è incentrata sullo stimolare la domanda da parte dei bambini, capovolgendo la tradizionale prassi della scuola, dove sono gli insegnanti a chiedere e i bambini a dover rispondere e a dover imparare le risposte a domande che non si sono posti.

Il concetto di *ascolto autentico* che è alla base della pedagogia della domanda, può essere spiegato con una semplice frase di Paulo Freire: "No hay pregunta tonta ni tampoco respuesta definitiva" (Non esiste domanda stupida, né tanto meno risposta definitiva).

Quando i bambini elaborano domande sul cielo, così come su qualsiasi altra cosa, danno l'avvio al vero processo di conoscenza, se non sappiamo ascoltare e accogliere le loro domande il processo conoscitivo si arresta, la motivazione decade, resta solo, per l'alunno, la nozione da apprendere, e per l'insegnante il voto da appiappare.

Nell'osservazione del cielo tutte le discipline sono coinvolte, con il cielo facciamo poesia, teatro, matematica, geometria, geografia, letteratura, arte, musica, storia, oltre che scienze, naturalmente. Ma non si tratta di un progetto interdisciplinare in cui, come avviene nelle tesine dell'esame di maturità, spesso forzatamente e arbitrariamente si pretende di trovare a tutti i costi le connessioni con e fra le discipline. Si tratta invece di un progetto multidisciplinare, in cui i vari linguaggi dello scibile sono tutti coinvolti, perché tutti concorrono allo studio del cielo in un continuo richiamarsi l'un l'altro per assolvere alla funzione conoscitiva, sullo sfondo, direi, dell'ispirazione e dell'implicazione personale di energie creative.

La motivazione a partecipare è in parte proveniente proprio dalla multidisciplinarietà, che è in grado di offrire a ognuno il canale espressivo e comunicativo più consono alle proprie intelligenze e attitudini, attraverso il quale cimentarsi nella rielaborazione dei dati osservativi. In parte è dovuta all'implicazione emotiva: la partenza dall'osservazione mette in campo una modalità del tutto consona all'attitudine dei bambini che, così come i popoli antichi, hanno un'innata predisposizione ad osservare e porsi domande.

Lo spazio della domanda offerto a tutti significa *libertà di conoscere*.

I bambini non sono normalmente liberi di conoscere quando a scuola li si sottopone a continue "risposte preconfezionate dagli adulti" (libri di testo o insegnanti), che essi devono acquisire passivamente, senza che la loro naturale curiosità sia stata coinvolta nelle domande che si trovano a monte di tali risposte.

Le risposte preconfezionate sono le nozioni e informazioni che a scuola si pretende i ragazzi imparino.

Si è liberi di conoscere quando c'è qualcuno che stimola la nostra curiosità, le nostre domande. Altrimenti non c'è libertà ma solo un'enorme costrizione allo studio libresco.

Ma come si può costringere a conoscere?

La conoscenza è qualcosa che si verifica all'interno dell'individuo quando tutte le sue funzioni vitali partecipano, con un atto volitivo, a quel processo di ricerca che è il presupposto di qualunque conoscenza. Come dunque potremmo ottenere una conoscenza senza che l'individuo abbia potuto mettere in atto il processo di ricerca? Senza che egli sia stato stimolato da adeguate situazioni osservative ed emozionali a iniziare tale processo?

Ciò che si ottiene con l'imposizione di nozioni da apprendere, è ancora nozionismo, ossia informazioni prive di una base elaborativa e riflessiva, bagaglio aleatorio, decontestualizzato, facilmente e presto dimenticato.

"L'educazione è sempre educazione alla libertà" diceva il mio amico e grande pedagogista Bruno Schettini, alla libertà di pensiero a monte della quale non può non esserci la libertà di conoscenza.

A scuola di sera, dunque, per osservare il cielo, per stimolare domande sui fenomeni del nostro cosmo. Per innescare un complesso processo di conoscenza. Ma come si svolge una serata osservativa nella nostra scuola?

Allo scopo di poter realizzare il nostro progetto di osservazione del cielo, programmiamo, due o tre volte l'anno, uno spostamento dell'orario scolastico, che slitta al pomeriggio/sera, per una durata di circa sei ore, arrivando, a primavera, a includere le prime ore del dopo cena.

I bambini arrivano a scuola nel primo pomeriggio con lo scuola-bus e non sanno praticamente nulla di cosa faranno, la sorpresa è parte integrante della nostra strategia didattica. I "veterani", quelli delle ultime classi, conoscono tuttavia i punti fermi, le attività "tradizionali" delle serate, ma non ne conoscono mai il contenuto specifico né tantomeno la forma e l'organizzazione, di volta in volta progettate in modo congruo e consoni ai vari argomenti e situazioni, che cambiano.

C'è perciò una grande attesa, i più piccoli, per quanto resi edotti dai grandi, non riescono a capacitarsi di quello che sta per accadere.

Noi insegnanti siamo a scuola già da qualche ora, per organizzare gli spazi e le attività previste, normalmente c'è un certo fermento -e anche un po' di trambusto- tutti sono impegnati a preparare qualcosa, l'organizzazione delle serate a volte è molto complessa, perché comporta la modifica dei gruppi di lavoro più volte durante la sera e perché cerchiamo sempre nuove forme, linguaggi e metodi di lavoro per i laboratori.

Le attività sono generalmente suddivise in tre momenti consecutivi, intervallati da brevi pause.

Subito all'inizio, c'è la creazione dei gruppi di lavoro, composti generalmente da alunni provenienti da tutte e cinque le classi; infatti nella nostra scuola, sia nelle attività di laboratorio settimanali, sia nelle uscite didattiche e nelle serate, così come al campo scuola, si rompono gli schemi tradizionali della divisione per classi e si lavora a classi aperte.

Il lavoro proposto ai gruppi è sempre in relazione al progetto già incominciato nelle classi, il quale prevede, normalmente, un'attività di osservazione e studio dei fenomeni celesti e dei sistemi di riferimento astronomici (orizzonte, tramonto, asse alba-tramonto, gnomone) che viene attuata sia a scuola, attraverso specifiche strategie osservative, sia a casa, attraverso l'uso delle "finestrelle astronomiche" (si tratta di disegni di una parte di orizzonte sotteso a quella parte di cielo che vogliamo osservare, prendendo specifici punti di riferimento spaziali e temporali (gruppo data e orario).

Durante le serate osservative si mettono in comune, collegandoli fra loro, i vari problemi astronomici emersi in ogni classe e si tentano, nel nuovo gruppo, ipotesi di soluzione, oppure si mostrano le varie verifiche già effettuate (esperimenti di laboratorio, rappresentazioni grafico-pittoriche, costruzione di modelli del sistema sole-terra, drammatizzazioni); si raccolgono gli elaborati letterari o scientifici prodotti nelle varie classi e si realizza con tali testi una performance espressiva, teatrale o poetico-musicale o grafico-pittorica.

Oppure, a volte, specialmente nella prima serata osservativa dell'anno, si approfitta di questo momento particolare per lanciare un nuovo input didattico, con l'offerta di ascolto di brani poetici o musicali riguardanti il cielo, sui quali poi svolgere un laboratorio espressivo.

Più spesso, però, arrivati a scuola, si va tutti in piccoli gruppi a dipingere il tramonto, oppure a disegnare l'orizzonte dalla collina che sovrasta l'edificio scolastico; avendo cura però, prima di dipingere, di *prendere possesso* del nostro orizzonte circolare, cioè disegnarlo virtualmente seguendone i contorni con il dito.

Il secondo momento della serata, è generalmente dedicato ai laboratori di costruzione di strumenti astronomici per seguire il percorso apparente del sole o misurare l'altezza dei corpi celesti sull'orizzonte: il quadrante angolare, lo gnomone, il plinto di Tolomeo, il notturnale, la baletra astronomica, il bastone di Jacobbe, il cerchio indù....tutti strumenti inventati da antichi sapienti di varie culture per poter osservare e capire le misure e le leggi del cosmo, scoprirne i segreti.

In sostanza proponiamo, con l'approccio empirico al cielo, una sorta di ricapitolazione "filogenetica" della storia del pensiero umano: ripercorriamo le tappe degli antichi studiosi partendo da una percettiva visione "tolemaica", per immergerci nella consapevolezza -e nella meraviglia- della nostra esistenza cosmica.

E' un'ontogenesi della coscienza; è l'essere che si "ricrea" *essere consapevole* della propria appartenenza al cosmo e alle sue leggi. E' il recupero del valore umano di appartenenza implicito nel nostro riportarci, coi piedi per terra e lo sguardo al cielo, a meravigliarci delle stelle.

I nostri alunni lo percepiscono bene, mentre si appassionano a studiare "empiricamente" le distanze in scala Terra-Sole-Luna, per realizzare un'eclissi in miniatura; quando devono dipingere di giallo un sole di tre metri di diametro su due lenzuoli matrimoniali cuciti insieme dalla bidella; quando cercano nel territorio dell'isola Polvese (nostra sede distaccata di campo scuola) uno scorcio, una distanza adeguata a poter impiantare le strutture dell'eclissi; quando misurano col doppio decametro i 300 metri di distanza fra il sole e la terra affinché poi, mettendo l'occhio sul buco di 2 centimetri e mezzo che rappresenta il nostro pianeta, una luna di alluminio di 7 millimetri che penzola da un filo di lenza alla giusta distanza, copra, come per miracolo, perfettamente quel grande sole appeso fra i rami in fondo al viale.....

E' la magia, l'incanto della scienza, che è sempre domanda e tentativo di risposta. Un tentativo di risposta che implica la messa in opera delle nostre risorse intellettive e creative. E' la meraviglia di un

gruppo di ragazzi che costruiscono insieme strumenti, confrontano modelli, contemplano albe e tramonti, sperimentano eventi cosmici, decifrano altezze angolari, riconoscono costellazioni, collegano ad esse, per sempre, antichi miti di dei ed eroi...e li rappresentano col teatro.

Ed ecco infatti il terzo ed ultimo momento delle nostre serate a scuola, che riguarda sempre i miti del cielo.

Siamo noi insegnanti a realizzarne il racconto, a volte con una semplice narrazione attorno a un fuoco. A volte con una narrazione itinerante, e a puntate, in cui più maestre accolgono i vari gruppi in luoghi diversi, per narrare ognuna una parte del mito.

A volte, poi, organizziamo per gli alunni un vero e proprio spettacolo teatrale, rappresentando il mito

col teatro delle ombre, oppure solo recitandolo, a sorpresa, nei meandri del giardino della scuola.

E l'ultimissima azione della nostra *scuola di cielo notturno* è l'osservazione, con l'aiuto di una torcia, della costellazione legata al mito appena narrato: insegniamo ai nostri alunni a orientarsi nel mare delle costellazioni, a cercare i punti di riferimento, le stelle-guida per poi trovare le nuove stelle. Succede poi che qualche classe, arrivata al quinto anno, prenda in parte il posto delle "maestre narratrici" per progettare e rappresentare un mito per gli altri bambini della scuola.

E capita così -è capitato negli anni- che genitori perplessi vengano a raccontarci di aver avuto dai propri figli di dieci anni delle vere lezioni di astronomia...e mitologia.

L'ostacolo obliquo

Gianluca Gabrielli, maestro, Bologna-Trieste

Ci sono giorni in cui mi sento capace di fare tutto, mi metto alla prova nella parte più alta, non ho paura di cadere e se cado riprovo subito e poi di nuovo e poi ancora. Quando capitano quei giorni imparo anche a cadere, ruzzolo allegro, finisce che mi diverto a cadere e ricadere tanto che, quando il giorno dopo mi si presenta nuovamente l'ostacolo, prendo la rincorsa come niente fosse, lo faccio come si fa la cosa più naturale del mondo.

Altri giorni va diversamente. Mi preparo nel punto dove dovrei iniziare a rincorsa, ma non mi sembra mai il punto giusto. Mi sposto continuamente: un po' più a destra, un po' più indietro. Soprattutto indietro, la rincorsa mi sembra sempre troppo breve, più cresce la mia indecisione e più mi sembra di dover allungare la corsa che precede l'ostacolo, ma intanto sento che anche se indietreggiassi fuori dalla stanza sarebbe lo stesso. In quei giorni lo spazio non basta mai. A volte provo a convincermi e parto, punto tutto sulla mia determinazione, ma quando tutto sembra andare per il meglio, quando mancano solo due passi all'ostacolo... mi fermo. E anche fermarsi non è facile, devo frenare, perché più ero determinato all'inizio e più diventa difficile anche fermarsi. Quei giorni mi sembra di non essere più in grado di saltare ostacoli, non solo quell'ostacolo in quel punto così alto, ma tutti gli ostacoli del mondo.

Inizialmente, in quei giorni, la maestra mi lascia fare. Poi però, dopo un poco, si avvicina e mi sorride, non mi dice nulla ma mi mostra la parte più a sinistra dell'ostacolo, quella più bassa. Quella su cui già due settimane fa saltavo facilmente e che ormai da tempo avevo abbandonato. Me la indica sorridendo, è lì che posso saltare, oggi. Così mi

sposto, prendo di mira quella parte dell'ostacolo e riparto con la mia rincorsa. E salto di nuovo. Che bella sensazione, supero l'ostacolo, di nuovo ritrovo me stesso, il bambino che ce la fa, il bambino che salta con il piacere di saltare, di volare per un attimo, senza timore. Allora riprovo, e ce la faccio ancora. Torno a divertirmi, perché torno ad essere tranquillo, sono di nuovo io, quello che sa saltare, che salta secondo le proprie possibilità, che vola con il piacere di volare. Che è pronto a cadere senza farsi male, ridendo quando capita che cade l'ostacolo e a volte io con lui.

Così dopo alcune volte diventa facile scegliere dove saltare. L'ostacolo è là, obliquo, mi si offre alle diverse altezze; io parto con la rincorsa e vado a saltare dove quel giorno riesco a farlo, a volte più a destra, a volta a sinistra. Ormai non ci penso più: senza volerlo mi trovo a saltare nel punto giusto. Il punto giusto: non troppo facile perché mi annoierebbe, ma non altissimo, perché mi bloccherebbe, mi toglierebbe il piacere e la voglia di imparare, di volare. Ormai mi sembra quasi di non essere più io a scegliere il punto giusto, mi sembra che sia lui che sceglie me. E' stato importante per me, fin dall'inizio, una maestra che mi insegnasse a scegliere dove saltare. Che mi insegnasse ad essere libero di scegliere. Ho imparato a migliorarmi.

Amici mi hanno raccontato anche di una scuola diversa, dove gli ostacoli sono orizzontali, ognuno di un'altezza diversa. Si parte da quella più bassa e tutti saltano. Poi si sale. Quando l'ostacolo cresce e sbagli, ti danno un'altra prova, poi ti dicono che quello è ciò che vali: ti hanno misurato, l'altezza dell'ostacolo è il tuo valore. In queste scuole cadere è un dramma, è sempre un fallimento. Finisce che è

quasi impossibile non guardare chi salta più di te o non consolarti vedendo chi ha sbagliato prima. Qui salti per i numeri, non riesci a goderti il volo. A questi amici, una volta, ho proposto di giocare agli ostacoli e mi hanno guardato male; per loro non è diventato un piacere, non è stata una bella esperienza.

Lì le maestre ti contano e hanno tabelle in cui segnano il punteggio. Fanno anche la somma dei numeri dei diversi bambini, e allora si dice che misurano la classe. Dicono che il numero della classe è il valore delle maestre, l'altezza del loro ostacolo. Anche il loro ostacolo è orizzontale, è quello e basta. Mi dicono che anche le maestre, in quelle scuole, sorridono meno.

Istantanee d'autunno

Stefano Nero, scuola Fortuzzi, Bologna

Le emozioni dei bambini sono preziose, spesso però i bambini sono invitati a lasciarle fuori dallo spazio e dal tempo della scuola. In questo lavoro, attraverso la poesia, il disegno e con l'aiuto dell'autunno, abbiamo provato ad accoglierle.

Il progetto è stato svolto in una classe IV elementare, è stata un'esperienza "poetica" mirata a ricercare e catturare le emozioni dei bambini nei confronti della realtà che li circondava. Il percorso è iniziato con un'indagine e una discussione sulla poesia in generale, sulle motivazioni che inducono una persona a scrivere, e sulle diverse tipologie di componimenti poetici. Successivamente sono stati letti in classe haiku, di periodi e autori differenti. La scelta dell'haiku è dovuta alla "tematica stagione", nonché all'immediatezza e alla semplicità del linguaggio del componimento in questione. Definite le regole basilari per scrivere un haiku, ogni alunno ha scritto il proprio; cosa da sottolineare è che tutto ciò è avvenuto "en plein air", per marcare l'estemporaneità dell'opera.

Una volta scritto il proprio componimento, ad ogni bambino è stato distribuito un quadrato di cartoncino bianco ed un pastello a cera, dopodiché è

iniziata la ricerca di un albero, il proprio albero sul quale effettuare il "frottage" del tronco.

Tornati in classe, coi quadrati colorati abbiamo composto un grande albero e - ognuno con la propria poesia, ha composto un calligramma di una foglia secca.

L'indomani, siamo ritornati in giardino per disegnare, immortalando, su un foglio nero, un dettaglio che ricordava la poesia del giorno precedente; il formato del foglio doveva ricordare una foto istantanea Polaroid, che conferisce la caratteristica stilistica al lavoro svolto.

Le foglie-calligramma e i disegni-istantanee, sono stati composti su un grande pannello insieme all'albero, come una cascata di immagini e parole evocate dall'autunno.

La cornice dell'opera è stata costruita tramite quadrati contenenti ognuno una lettera, disegnata da ciascun bambino, che vanno a comporre un aforisma venuto fuori dalla discussione che ha coinvolto tutti i bambini nella fase introduttiva del lavoro: "La poesia è la bellezza di saper cogliere la realtà che fugge".

Il Teatro e la Scuola

Sonia Bortolotti, maestra, Firenze

Nella mia scuola c'è un teatro bellissimo: è un'ampia sala dipinta di azzurro, con le grandi tende bianche e blu, i fari, l'impianto audio, le gradinate di un bel legno chiaro. Dietro le tende, una infinità di sussidi teatrali: vestiti, cappelli, stoffe, strumenti musicali, grandi e piccoli personaggi di carta pesta, di stoffa, di cartone, oggetti teatrali di ogni tipo, ognuno con la sua storia.

E, dappertutto, la magia.

Quella per cui i bambini entrano trattenendo il fiato e vibrando d'emozione, e vivono il rilassamento e l'incanto.

Per anni, il teatro è stato il segno distintivo della mia scuola, in qualche modo il centro delle attività: per più di 20 anni con una insegnante distaccata,

bravissima, che faceva teatro con tutto il plesso. Sembra un altro mondo, rispetto a quella cosa povera e triste in cui siamo scivolati.

Oggi, il teatro è lì: vuoto?! No, non del tutto. Lo usiamo, certo: non vorrei dire ancora. Ma sicuramente in tono minore, da quando la collega di teatro è andata in pensione e ogni anno meno, via via che ce ne andiamo noi, insegnanti "anziani", che ci portiamo dentro la storia e le esperienze di un'altra scuola.

Oggi, in effetti, siamo sempre di più spinti a restare in classe, con il libro davanti. Resistere è duro, difficile. Fare un cartellone, un cartellone vero, progettato e costruito insieme, è diventato un lavoro raro, inusuale e le attività manipolative sembrano

un lusso, qualcosa in più, che di rado ci permettiamo.

E non solo per i colleghi giovani, magari bravissimi, che però spesso propongono una scuola povera, ingessata, rigida, quella che gli hanno insegnato come la insegnavano a noi, la scuola degli anni 60, quella di sempre. Quella dei banchi a file, dei capoclasse e delle spie. Ho rivisto persino gli ectoplasmi delle maschere regionali per carnevale: era la mia scuola, di quando ero io alle elementari! Perché nelle scuole non si impara più insieme, facendo, discutendo, sperimentando e scontrandosi quando c'è bisogno! Oggi, se va bene, sopravviviamo affrontando leggi e circolari e i momenti collettivi non servono più a parlar di scuola ma, se va bene, di come tamponare l'ultimo provvedimento e le strane iniziative del dirigente. Anche noi, gli anziani, abbiamo difficoltà ad entrare in teatro, presi dai tempi segmentati, dalle classi spezzatino e dalla perdita delle compresenze, stretti dall'ansia di dare strumenti a bambini estremamente diversi, sempre più spesso con difficoltà di letto-scrittura, e ancora più spesso in crisi nell'ascolto volontario, nella relazione, nella conquista di una propria dimensione d'apprendimento.

Io, che ho continuato a fare teatro, avevo deciso di aprire un percorso quest'anno e non ho trovato lo spazio, la determinazione, la spinta di partenza. Troppo facile è chiudersi in classe, tra quaderni, libri, fotocopie e computer. Per questo ho deciso di scrivere, di riflettere sui percorsi fatti in questi anni: quando si apre la porta viene magari voglia di mettersi in cammino.

Si entra in teatro, in punta di piedi, si. Fascino e silenzio e poi, voce sonora, che riempia! Diversi lavori sono stati su come riscoprire la lettura, farla lievitare in un altro modo. Ci si interroga, si domanda: "Cosa immagini di fare in teatro?" "L'inizio di una nuova esperienza che emozione ti dà?" "Tu hai un'idea da proporre al gruppo per lavorarci sopra?" E poi ci si avvicina all'idea dello spettacolo e alla scelta di un ruolo che risponda all'esigenza di ogni bambino "Io sceglierei un personaggio che...risolve le cose...che le butta all'aria...che non vuole grattacapi"

Il primo passaggio sono i giochi: di contatto, di riconoscimento dell'altro, di rilassamento, di mimo. E poi il percorso teatrale parte dai bisogni su cui è nato e sui quali è stato progettato insieme: può nascere una storia che si fa attraverso il canto e la filastrocca, con la danza, in una storia/fiaba scritta pezzo per pezzo, nel "Circo", insieme di esperienze e momenti legati spesso da filastrocche e dal filo di un significato ...come "Di/verso", sulle diversità che i bambini vivono e che incontrano nel mondo che li circonda.

*"Questo spettacolo, signore e signori,
parla di dentro e parla di fuori,
non è una storia di avventura
fantascientifica o di paura,
non è la fiaba che spesso leggiamo
ma parla di noi e di quel che vediamo."*

Tante storie, tante esperienze, ognuna è un'avventura in cui la classe si immerge: un viaggio che coinvolge la drammatizzazione, la lingua, la musica, l'area espressiva tutta, che trasforma le attività in classe ed entra nelle discipline.

A volte, la storia lievita così tanto da attraversare la classe per tutto l'anno e traboccare in quello successivo. In "Mistero", il lavoro nasce dalla presenza di un bambino con problemi molto gravi, E. e dalla necessità di cercare con lui un rapporto più profondo.

"Mistero": un percorso attraverso l'immaginario

Iniziano i giochi in teatro, e poi partono una serie di attività nate dal nostro interrogarci sul particolare rapporto di E. con le grate di areazione. Una grande attrazione che con gli anni è divenuta storia, "gioco drammatico" in cui il bambino si immerge.

Allora, nel lavoro di gruppo si costruiscono piccole grate con le scatole delle bomboniere e dentro la scatola ogni bambino mette il suo mondo, il mondo "dietro". Contemporaneamente in classe ogni bambino inventa una storia...

*"C'era una volta un bambino
che parlava con le grate della scuola
e qualche volta gli dava da mangiare."*

I fili di questo lavoro vengono poi tirati in teatro, dove con molta lentezza e tanti passaggi (ci vorranno quasi due anni) si costruisce un percorso attraverso le storie, per muoversi con attenzione e cautela, "dentro il mondo delle grate", attraverso una lunga esperienza che matura in un crescendo non prevedibile fino alla spettacolazione.

In un lavoro capillare di lettura e confronto emergono i nodi comuni e i punti forti che contengono l'immaginario profondo di ogni bambino. Quindi, si parte dal "gioco della grata" in giardino: una bambina farà "colei che parla con le grate": un giorno, a ricreazione, ci entrerà dentro e scoprirà un bambino che vive solo sottoterra, nel mondo delle grate. La bambina convincerà i compagni di classe (tra loro, il bambino in difficoltà dal cui immaginario è nata la storia, che con i compagni attraverserà tutto il viaggio, senza adulti al fianco) a seguirla in un viaggio sotterraneo, alla ricerca di "Michele", il nome dato al bambino "nascosto". Il viaggio si snoda di passaggio in passaggio attraverso i linguaggi (mimica, recitazione, poesia scritta e divenuta canto, danza) e le emozioni: la vicinanza, la rabbia, la paura e la

delusione, la scoperta e la gioia, l'empatia e il desiderio.

In questa ricerca/avventura i ragazzi incontrano il mondo e i "tesori" delle grate, usciti proprio dalle loro storie: lo scoiattolo magico che guarisce con la coda, la ricerca nel buio, la luce che attrae e guida, la natura "in persona", la crescita dal gelo dell'inverno al fiorire caldo della primavera.

Sarà proprio la danza della natura ad aprire la strada fino a "Michele", a cui i compagni, per

convincerlo a seguirli verso un "fuori" che fa paura, raccontano con il canto il mondo e la vita.

*"Il mondo, tanti colori messi insieme!
Ogni giorno ci svegliamo, dentro il mondo,
ogni sera ci addormentiamo, sognando...
La natura ci aiuta a sopravvivere..."*

Così infine Michele li seguirà e tutti insieme, in un girotondo trascinate, risaliranno dal mondo della grata...

*"Dalla grata adesso usciamo,
presto diamoci la mano..."*

Sì, il dibattito sì! Sergio Viti, Pietrasanta

Se non vogliamo formare giovani che incontrino difficoltà nell'articolare discorsi compiuti sia dal punto di vista sintattico, sia da quello logico ed espressivo, è necessario far vivere nelle scuole di ogni ordine il metodo della discussione. Lo scambio di parole e pensieri attraverso discussioni informali, il confronto su esperienze vissute, i dibattiti organizzati, sono essenziali per l'evolversi dell'apprendimento e della socializzazione. Grazie ad essi si sviluppano al contempo una capacità di comunicazione significativa non banale e una maturazione cognitiva e socio-affettiva. Con le bambine e i bambini si può parlare di tutto grazie alla loro capacità di saper porre le domande che valgono, originate dalla naturale volontà di sapere che si manifesta anche nella quotidiana vita scolastica, se non viene ostacolata o normalizzata dal mondo adulto. E non è vero che i bambini si accontentino di risposte semplici, come ho sentito affermare da una collega impegnata in un programma televisivo in cui alcune "tate" soccorrono i genitori in difficoltà con i figli. Al contrario, i bambini esigono risposte non banalizzanti o reticenti ed evasive, incalzano per avere risposte articolate e complesse, foriere di nuove domande, collegamenti e approfondimenti. Il metodo della discussione deve essere una modalità fondamentale del fare scuola, mai confinato in episodici spazi ricreativi. Esso può dispiegarsi in tutte le sue potenzialità di apprendimento se serve all'acquisizione delle conoscenze in tutte le discipline, comprese la grammatica e la matematica. Le discussioni in classe sono essenziali anche dal punto di vista meta-cognitivo: le parole dette e ascoltate sono vive, creano un'atmosfera unica, irripetibile nella lingua scritta, caratterizzata da un tono di voce, uno sguardo, un sorriso, un gesto della mano, una smorfia... Come ci ricorda Matteo, è necessario anche che i bambini parlino fra di loro di aspetti della loro vita non legati all'ambito

strettamente scolastico e cognitivo. A questo bisogno gli adulti devono lasciare la possibilità di realizzarsi, senza intromettersi sovrapponendo le loro parole mossi da un'ansia di controllo generalizzato. Ecco allora che fra i bambini, al di là del loro essere scolari, si sviluppano le capacità di saper costruire rapporti interpersonali autentici e di mettersi in gioco per distinguersi e insieme riconoscersi nel volto dell'altro, facendolo interagire con il proprio. Nella classe che si costituisce come una comunità che ricerca, interpreta e dialoga, viene in qualche misura recuperato il senso antico di una filosofia fondata sulla parola parlata e la pratica nel mondo della vita. Si tratta di una filosofia non ancora rinserrata nelle stanze delle accademie e nelle gabbie degli iperspecialismi. Il pensiero va a quella che Günther Anders definisce "filosofia d'occasione". "Sulla scorta di Goethe, con il neologismo non intendo delle minuzie o qualcosa di non serio, ma piuttosto un filosofare che - e proprio per ragioni filosofiche - proviene da fatti singolari ed empirici e si innalza, per così dire, in decollo verticale verso il cielo"

Quante volte in varie classi è accaduto di cogliere un'occasione partendo dallo spunto offerto da un episodio di vita quotidiana, per poi perdersi e ritrovarsi in percorsi che rinviano a questioni di fondo. Facciamo qualche esempio. Una volta in una classe terza elementare una collega aveva raccontato la paura che aveva provato allorché sua figlia, di poco più di un anno di età, aveva raccolto e messo in bocca un mozzicone di sigaretta trovato sulla spiaggia versiliese, addirittura era ricorsa al pronto soccorso. (La cosa non deve sorprendere: è stato calcolato che nella fascia costiera che va da Cecina a Marina di Carrara il 27% dei rifiuti abbandonati è costituito da mozziconi abbandonati sulla spiaggia. Ogni commento sulla premura di tanti adulti per la salute dei bambini è superfluo). Quando i bambini mi riferirono l'episodio parvero colpiti e indignati per l'accaduto e, anche se per quella mattina era

prevista un'altra attività, a " furor di classe" cominciò una lunga discussione. Alla fine della stessa una scolaria fece la seguente considerazione:

" Maestro, siamo partiti da una cicca e abbiamo parlato di tutto il mondo!"

In effetti un piccolo rifiuto abbandonato aveva rappresentato l'occasione per "decollare verso il cielo" in un lungo e appassionato viaggio fra tematiche di tipo ecologico, considerazioni sociologiche, espressioni di sentimenti ed emozioni, testimonianze di vita vissuta...

Il filo conduttore era stato costituito dall'indignazione per il mancato rispetto del bene pubblico in generale e in particolare per l'incoscienza nei confronti dei piccoli indifesi. Dal punto di vista didattico era stato interessante per il maestro constatare nel corso della discussione la formazione di una rete di rimandi e di rapporti che,

nel suo piccolo, faceva pensare alle tematiche legate alla teoria della complessità. Un altro esempio è quello che avvenne quando una bambina, sconvolta per la morte della nonna, si mise a piangere di fronte ai compagni che cercavano di consolarla con vari argomenti. Pur sapendo di affrontare un argomento tabuizzato in una società che ha rimosso la morte, a partire dalle perifrasi adoperate negli annunci funebri che nascondono la parola fatale, chiesi agli scolari se volevano parlarne insieme. All'inizio ci fu un momento di sconcerto ma poi, soprattutto per desiderio della bambina protagonista, venne organizzato un dibattito trascritto poi su un giornalino scolastico. Oltre a testimonianze di esperienze vissute, emersero anche considerazioni inconsapevolmente di tipo filosofico e alla fine uno scolaro esclamò: *"Ora che ne abbiamo parlato, la morte mi fa un po' meno paura!"*.