



**HAL**  
open science

## **Cercando e ricercando**

Carole Gauthié, Elisa de Sanctis

► **To cite this version:**

Carole Gauthié, Elisa de Sanctis. Cercando e ricercando. Erickson Live. Resistenza attiva Le passioni e le sfide di chi non si accontenta di stare dentro le mura scolastiche, Erickson Live, pp.112, 2017, Live, 978-88-590-1380-8. <hal-04904829>

**HAL Id: hal-04904829**

**<https://hal.science/hal-04904829v1>**

Submitted on 21 Jan 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

*Alla nostra Scuola, nuova e democratica esperienza di crescita e condivisione, luogo aperto al futuro e alla meraviglia*

**Fondazione San Zeno**

## **INDICE**

**Prefazione** – Michele Aiello

**Introduzione** – Goffredo Fofi

### **Azioni di cambiamento nella scuola**

- Un'ottimistica fiducia nella vita – Giancarlo Cavinato, Nerina Vretenar
- L'attenzione sottile che ci fa immaginare nuove strade – Roberta Passoni
- Il bisogno di esperienza – Marco Pollano
- Cercando e ricercando – Carole Gomez Gauthiè, Valeria De Paoli, Elisa De Sanctis

### **Ragionamenti ed esperienze fuori, dentro e sulla soglia**

- La scuola del rischio – Matteo Frasca
- Oltre lo status quo scolastico. Da dove ripartiamo e per che cosa? – Francesco Codello
- Le passioni sono dure a morire – Valentina Guastini
- Dentro e fuori – Sara Honegger
- Verso un'ecologia dell'azione – Alessio Surian

### **Il film visto da *fuori***

- Nessuno ama girare a vuoto – Oreste Brondo
- I semi di fuoriClasse – Mafra Gagliardi

### **Postfazione**

Fuoriclasse. Ovvero dell'importanza di uscire.. sempre! - Postfazione - Franco Lorenzoni

## PREMESSA

di Michele Aiello

Questo volume nasce come compagno di viaggio del documentario fuoriClasse (360 degrees film, 2016). Nel documentario ci si immerge nei processi educativi di pedagogia attiva dal punto di vista dei bambini, nel testo invece si approfondisce una visione adulta intorno a quei percorsi: come si creano le condizioni per farli, quali le criticità, quali i sogni. Film e volume, quindi, vogliono essere rispettivamente racconti collettivi ed eterogenei che percorrono strade diverse, ma che si divertono a fare la stessa cosa.

Raccontare la scuola non è facile, né per chi si trova al suo interno né per chi ci entra da fuori. La si vuole motore di partecipazione e luogo di formazione per individui liberi e indipendenti, ma spesso ci si trova di fronte a un elefante pesante, lento e sordo. Si auspica che le esperienze che vogliono fare di questo elefante un animale potente, determinato e assertivo, riescano a stimolare quel grande esercito che invece si affatica e si affanna dietro a una cattedra.

Il paradosso è che, spesso, la narrazione di esperienze virtuose genera timore in coloro i quali adottano un approccio classico e frontale, i quali rischiano di percepire solo una sensazione di inadeguatezza di fronte a cose mai sperimentate. Per questo abbiamo sentito l'esigenza di affiancare a fuoriClasse un volume rivolto soprattutto a chi si avvicina all'auto-critica e alla critica del sistema scolastico per la prima volta.

D'altra parte non mancherebbero i testi classici per farlo, come per esempio Le nuove tecniche didattiche di Bruno Ciari del 1961 (Ed. dell'Asino, 2012), per citare un testo in cui ritrovare alcuni punti di riferimento indiscutibili. Quella generazione di maestri del dopoguerra, che usciva dalla scuola autoritaria e cieca del ventennio Fascista, cercava di rinnovare la scuola per crescere cittadini liberi appunto. Oggi quel discorso torna attuale, perché viviamo in un periodo di profonda crisi democratica dovuta anche, come dice Goffredo Fofi nell'introduzione, all'ubiquità del consumismo e delle logiche neoliberaliste. E questa attualità dovrebbe essere affrontata a partire da quesiti semplici, come quello che si porta dentro Franco Lorenzoni, che così scrive nella postfazione: "Qual è la strada che permetta ai problemi del quaderno di divenire in qualche modo problemi nostri, che ci riguardano, ci mobilitano, ci appassionano? Qual è il percorso capace di portare anche nel quaderno – dunque a dare forma – ad alcuni dei tanti problemi che incontriamo nella vita?".

Adriano, Elena e Alessandra, all'interno di La Radioscuola, un audio-documentario andato in onda su Rai Radio3, lo dicono con parole semplici: "in fondo, il mondo è tutto unito, non è che ci sono pezzi che parlano solo di scienze, storia o geografia, è tutto un malloppo riunito.." (La radioscuola, 80', 2016). Uno degli intenti di questa pubblicazione, dunque, è ricondurre a semplicità e normalità ciò che viene raccontato: è normale praticare con i bambini la Fantastica, è normale discutere con loro di questioni sociali, è normale fare Filosofia, è normale portarli nelle fattorie e nei boschi, è normale che gli alunni insegnino qualcosa ai maestri; non è normale, invece, ghezzizzare chi balbetta o è dislessico, non è normale avere le cattedre e i banchi rivolti verso di esse, non è normale che gli insegnanti abbiano paura a portare gli alunni fuori dall'aula, non è normale che sia rilevante solo ciò che sia misurabile, non è normale che gli alunni siano teste da imbottire come se si allevassero anatre per il *foie gras*.

Il viaggio di fuoriClasse rende omaggio a chi fa parte di questa normalità e spera di ampliare lo sguardo di chi si trova spaesato di fronte a queste esperienze, ma vuole capire come costruirsi le conoscenze e il contesto per metterle in pratica. Le argomentazioni che seguono permettono di cogliere la complessità dei processi educativi e sacrifica l'unitarietà di una tesi per favorire un confronto tra posizioni diverse che però, allo stesso tempo, combattono verso obiettivi comuni:

- maestri e maestre del Movimento di cooperazione educativa illustrano le pratiche che mettono in atto durante l'orario di lezione, mostrando, ancora una volta, che l'insegnante può fare pedagogia attiva all'interno della scuola;
- Matteo Frasca, educatore e presidente del Circolo Gianni Rodari Onlus e fondatore dell'associazione MaturaInfanzia, mette in luce la necessità di assumersi la responsabilità di rischiare, per poter innovare le proprie pratiche e aggiornare la proprie competenze;
- Sara Honegger, educatrice a Milano, allarga la visione dell'educazione informale cogliendo l'importanza di spazi educativi Altri rispetto alla scuola classica, in termini di socialità, pedagogia e Politica;
- Francesco Codello, ex-dirigente scolastico e pedagogista libertario, mette a nudo alcuni paradossi della scuola attuale e propone un cambiamento radicale del sistema scolastico;
- Valentina Guastini, insegnante della Rete di cooperazione educativa si spoglia delle proprie certezze e ammette quanto sia importante porsi costantemente in discussione come insegnante e mamma;
- infine, Alessio Surian, ricercatore presso l'Università di Padova, parla dell'impatto della pedagogia attiva nei confronti degli adulti e del loro modo di porsi con sé stessi prima ancora che coi bambini.

Con l'associazione culturale ZaLab promuoviamo percorsi partecipativi sia a livello educativo che di scrittura di film documentari. Dal 2013 ci siamo inseriti nel dibattito della scuola pubblica, in particolare sostenendo gli attori coinvolti nella pedagogia attiva. Da un'idea di Andrea Segre è nata La Prima Scuola, un bando che chiamava a raccolta la società civile per finanziare laboratori didattici da svolgere all'interno dell'orario scolastico e che avessero come presupposti una metodologia attiva e una connessione tra interno della scuola e contesto esterno. Stimolati dalla ricchezza delle proposte arrivate, abbiamo cominciato a scrivere un soggetto di documentario che raccontasse l'infanzia italiana attraverso diversi laboratori ambientati in differenti periferie italiane. Da lì ha preso corpo il film documentario fuoriClasse scritto da me e Stefano Collizzoli.

Sebbene si possa usare fuoriClasse quale strumento di discussione e introspezione, esso non è documentazione e nemmeno la restituzione di un laboratorio o di un percorso classe o della crescita umana di un bambino. fuoriClasse tenta di mostrare che si può fare scuola con altri mezzi e con altre strategie. Lo sguardo artistico permette di astrarsi dai singoli contesti e parlare di educazione a livelli più alti e, allo stesso tempo, di calarsi ad altezza bambino fino a captare alcune reazioni emotive in cui spensieratezza e serietà si mescolano in maniera disarmante.

Non resta che augurarsi che la lettura e la visione possano generare domande a cui rispondere insieme ai bambini.

Un ringraziamento a Fondazione San Zeno, a tutti i crowdfunders di Una scuola possibile, a Rai Cinema e a Nicola Rosada per aver creduto nei fuoriClasse del film e di questa pubblicazione.

## INTRODUZIONE

*di Goffredo Fofi*

Un viaggio nella scuola elementare è sempre interessante o perfino eccitante: le parole e gli sguardi dei bambini hanno ancora, nonostante i tempi, una freschezza rallegrante, comunicano amore per la vita e gusto delle scoperte che essa sollecita in chi non ha ancora abitudini e pregiudizi consolidati, e sollecitano le nostre memorie, il ricordo di quando anche noi eravamo “nuovi”. Già tutto questo non vale più per le scuole medie e tanto meno per le superiori e l’università, quando non si è più nuovi ma, ricorrendo a un aggettivo certamente antipatico, si è “usati”, si è già pieni di abitudini e pregiudizi.

La scuola pubblica non sta vivendo un bel periodo, mentre quella privata continua a essere sempre o quasi di due soli tipi: confessionale o per i figli dei ricchi. Ha perso la sua funzione, non sono più i genitori e gli insegnanti a educare i nuovi arrivati sulla scena della società, bensì il mercato (e in esso ha un posto centrale quel moderno pifferaio di Hamelin che è Internet, con tutto il suo contorno tecnologico-comunicativo), e questo ha tolto alla scuola, meno alla famiglia per ovvie ragioni, la sua funzione storica, la sua necessità.

La sua secondarietà la sconta anche per via del risibile inseguimento dei pedagogisti alle proposte del mercato. Erano loro, un tempo, la chiave di volta nella formazione degli insegnanti elementari in un’ottica di responsabilità sociale fondamentale: preparare coloro che avrebbero poi avuto un ruolo determinante nell’apprendimento culturale e civile delle nuove generazioni; e sapevano, i migliori, ragionare sulla scuola, interagire con i maestri. Si occupavano quasi soltanto delle elementari, secondo la regola classica che i punti centrali del lavoro pedagogico erano due: la formazione degli insegnanti e, per il loro tramite, quella dei bambini, appunto nelle elementari. Ma nessuna scienza, mi sembra, se la passa oggi così male come la pedagogia...

Ciò nonostante, è ancora nelle elementari che si trova un po’ di vitalità e di intelligenza pedagogica – fuori dalla lagna del “ceto pedagogico”, che, contando ormai quasi niente, cerca di farsi valere “aggiornandosi” o sindacalizzandosi, agendo da corporazione come le altre anche se meno riconosciuta di tante altre. Ed è per questo che un viaggio nella scuola elementare come quello proposto da Michele Aiello e Stefano Collizzolli ha ancora un senso e, oltre il valore dei singoli insegnanti, oltre la vitalità dei singoli ambienti, riesce a rendere tutto il fascino del confronto con bambini non ancora del tutto gabbati dal mondo adulto e dalle sue balorde e infinite ipocrisie.

I bambini sono ancora bambini, nonostante tutto, sono ancora nuovi e curiosi e generosi. Alcuni di loro, chissà, riusciranno, grazie anche alle maestre e ai maestri che hanno avuto, a conservare nel tempo un po’ di questo amore per la vita, di questa allegria, di questa disponibilità alla natura come alla società degli umani. Le esperienze che il film ci mostra riguardano paesi e periferie, là dove meno alienante e condizionata è l’esperienza del mondo, pur nelle sue tante contraddizioni. Si può non essere ottimisti sul futuro della scuola (e del genere umano!), ma si può ancora godere del rapporto con una scuola, per quanto rara e marginale, che sa rispettare l’infanzia, e di un’infanzia che sa resistere alle lusinghe della merce e della sua terribile capacità di alienare, di conformare, di istupidire. E che perfino sa farne, per qualche tempo, buon uso.

## AZIONI DI CAMBIAMENTO NELLA SCUOLA

### UN'OTTIMISTICA FIDUCIA NELLA VITA, INVARIANTE N. 30

*di Roberta Passoni, Marco Pollano, Valeria De Paoli, Carole Gomez Gauthiè, Valeria De Paoli, Elisa De Sanctis, Giancarlo Cavinato, Nerina Vretenar*

Stimolati dalla visione di “Fuoriclasse” maestri e maestre del Movimento di Cooperazione Educativa riflettono su alcune esperienze didattiche

#### **Premessa**

di Giancarlo Cavinato (segretario nazionale MCE) e Nerina Vretenar (redazione Quaderni di Cooperazione Educativa)

Troviamo sempre consonanza con le invarianti di Freinet nel lavoro di quegli insegnanti che si riconoscono fin dall'invariante n. 1, 'il bambino è della stessa natura dell'adulto', nell'esigenza di costruire un paziente dialogo pedagogico e un 'metodo naturale' di insegnamento-apprendimento.

Il maestro Serafino Rossini di Ferrara individua nel bisogno di vedersi attribuito un valore, che è il pieno significato di una valutazione formativa, la molla fondamentale alla conoscenza. Egli sottolinea come “Il bisogno di valere è un fatto esistenziale; per natura sentiamo il bisogno di ‘contare’, ovvero di constatare l'efficacia del nostro fare (ovvero l'efficacia del proprio esistere)”.

Rispecchiare questa efficacia da parte dell'insegnante significa, per il maestro Rossini, porsi l'obiettivo di costruire per ciascun bambino una testimonianza indelebile del suo proprio valore, indipendentemente dal rendimento scolastico, nell'ipotesi che possa fungere da conforto, puntello esistenziale, per quel soggetto anche in futuro.

Gli ambiti di esperienza più presenti nella vita del bambino in cui egli sente l'esigenza di riconoscimento, e di cui la scuola dovrebbe tener conto, sono:

- l'ambito cognitivo, la scuola può valorizzare e aiutare a conservare una sua scoperta;
- l'ambito relazionale, la scuola può aiutare a documentare perché il lavoro del singolo sia condiviso, può aiutare l'individuo a prendere consapevolezza di questo suo aspetto del carattere;
- l'ambito funzionale, la scuola può mettere in luce capacità particolari, doti di buon senso, capacità organizzative, senso di responsabilità.

Non possiamo non esprimere profonda gratitudine al compianto professor Alain Goussot, da poco scomparso, grande pedagogista che si è occupato soprattutto della necessità di costruire una scuola in grado di includere tutti e tutte.

È sua una traduzione recente, corredata da un commento ampio e perspicace, delle “Invarianti” di Célestin Freinet: si tratta di 30 principi, consigli tecnici, valori irrinunciabili cui fare riferimento per una scuola veramente inclusiva, una summa “di tutto ciò che non varia e non può variare sotto qualsiasi latitudine, presso qualsiasi popolo”, in altre parole “una nuova gamma di valori scolastici che vorremmo qui applicarci a stabilire, senza altro partito preso che le nostre preoccupazioni di ricerca della verità, alla luce dell'esperienza e del buon senso. Sulla base di questi principi che terremo presenti come invarianti, quindi inattaccabili e sicuri, vorremmo realizzare una sorta di codice pedagogico...” ( Célestin Freinet, 1964)

La nostra riflessione si pone in piena sintonia con la proposta di Freinet di delineare un 'codice', aperto e dinamico, di funzionamento dell'essere umano in rapporto all'apprendimento: invariante n. 3, "il comportamento scolastico d'un bambino è funzione del suo stato fisiologico, organico e costituzionale"; invariante n. 5, "nessuno ama allinearsi, perché allinearsi, è ubbidire passivamente ad un ordine esteriore"; invariante 10 bis, "ogni individuo vuole riuscire. La bocciatura è inibitrice, distruttrice dell'andatura e dell'entusiasmo".

Le invarianti di Freinet possono costituire, ancora oggi, stimolo e supporto all'azione degli insegnanti?

Alla luce di questa domanda un gruppo di insegnanti del Movimento di cooperazione educativa (MCE) ha riletto una propria esperienza didattica alla luce di una delle invarianti. Una forma di auto-riflessione e di documentazione preziosa per "imparare ad imparare dalla pratica":

- Il bisogno di riuscire: invariante 10-bis, "fate sempre riuscire i vostri bambini" ricerca una pedagogia del successo, per evitare lo scacco, strategie per "far dare a tutti il meglio";
- Il bisogno di esperienza: invariante n. 13, "le acquisizioni non si fanno tramite lo studio delle regole e delle leggi, ma con l'esperienza"; invariante 20, "parlare il meno possibile" perché la scuola sia luogo di parola dei soggetti. Freinet ha trasformato un limite, la personale fatica a parlare per la ferita riportata in guerra, in risorsa e opportunità per tutti, trasformando la classe in uno 'spazio pubblico';
- Il *tatonnement*: invariante n. 11 sul *tâtonnement expérimental* e la costruzione delle conoscenze in opposizione a quella che Freinet definiva la 'scolastica'. "La via normale dell'acquisizione non è affatto l'osservazione, la spiegazione e la dimostrazione, processo essenziale della scuola, ma il *tatonnement* sperimentale, approccio naturale ed universale";
- La motivazione: invariante n. 8, "nessuno ama girare a vuoto", dimostra la necessità di una motivazione profonda.

Si tratta, sempre, di saper guardare 'con gli occhi del bambino' come diceva Francesco Tonucci e come già aveva sottolineato un grande scienziato, Isaac Newton: "Non so che immagine abbia di me il mondo, ma io mi vedo come un bambino che gioca sulla riva del mare, e di tanto in tanto si diverte a scoprire un ciottolo più levigato o una conchiglia più bella del consueto, mentre davanti mi si stende, inesplorato, l'immenso oceano della verità".

### **L'attenzione sottile che ci fa immaginare nuove strade.**

*di Roberta Passoni*

"Fate sempre riuscire i vostri bambini. Il tono dell'insegnante ne sarà di colpo notevolmente riabilitato. Ma, vi diranno genitori ed educatori, non si può, per quanto sia, mettere un buon voto ad un lavoro insufficiente o congratulare un allievo per un quaderno tenuto male. Certo, ma possiamo praticare una pedagogia che permette ai bambini di riuscire, di presentare dei lavori fatti con amore, di realizzare dei dipinti o delle ceramiche che sono dei capolavori, di fare delle conferenze applaudite dagli uditori. È tutta la formula della scuola che bisogna cambiare e il ruolo anche dell'educatore che, invece di essere un censore esclusivo, saprà promuovere il suo ruolo eminente di aiuto".

Ho scelto queste parole, tra quelle che usa Célestin Freinet per descrivere l'invariante 10-bis, perché sono quelle che sento più vicine al mio fare scuola. Quando a casa progetto il lavoro da svolgere nelle mie classi, penso sempre non solo a come far sì che tutti possano partecipare, ma a come fare perché tutti possano riuscire, possano dare il meglio.

Cerco sempre di tenere fermo nella mia testa l'obiettivo di evitare di mettere i miei bambini, e in particolar modo quelli che hanno maggiori difficoltà, nella condizione di fallire. Il fallimento di un

bambino è il fallimento del mio far scuola, e siccome, nonostante gli sforzi, a volte succede, ho ben presente quanto faccia male ai bambini e anche a me.

Come far sì che tutti possano riuscire? Freinet ci indica la strada o, meglio, ci consiglia di seguire tante strade. Vengo da cinque anni in cui l'essere costretta a sperimentare strade diverse è stato di grande aiuto per i miei alunni, per tutti i miei alunni, e una grande occasione di formazione per me come maestra.

Il problema è trovare strategie per superare i propri limiti. La direzione giusta, a mio avviso, è quella di creare momenti di vera democrazia in cui tutti siamo messi nelle condizioni di fare con successo.

A volte noi docenti faticiamo a superare lo spiazzamento e la divaricazione tra ciò che abbiamo nella testa e la realtà delle nostre classi. Questo ci rende ciechi, poco attenti e spegne la nostra creatività. Ricalibrare lo sguardo e quindi le nostre proposte è un lavoro difficile ma indispensabile.

Potrei fare tanti esempi in cui attività pensate per aiutare un bambino in difficoltà sono diventate di grande importanza per tutto il gruppo classe. A me, che amo molto leggere, viene subito in mente di come il libro che passa di mano in mano sia diventato una prassi consolidata tra i bambini della mia classe. Provo a spiegare di cosa si tratta. Un angolo molto importante nella mia aula è quello occupato dalla biblioteca di classe, che non è un semplice scaffale pieno di libri, ma un luogo vivo, completamente autogestito dai bambini. Nella mia classe c'è Gianni che non riesce a leggere bene e non può quindi vivere quello spazio e, soprattutto, le discussioni, gli scambi di opinione, le chiacchiere che attorno alla biblioteca si creano. Quindi ho deciso di scegliere una decina di albi illustrati, con poche frasi da leggere. Dico ai bambini che dal giorno dopo cominceremo a fare una cosa speciale: ci passeremo un libro di mano in mano. L'indomani arrivo con una busta, all'interno c'è il primo libro con una piccola lettera che lo accompagna. Estraggo a sorte il primo dei bambini che avrà l'onore di portare a casa la busta e il libro, il quale, appena lo avrà letto, lo passerà ad un compagno e così via. Dopo qualche giorno arrivo con una seconda busta e un secondo libro. I libri delle buste speciali, così li chiamano i bambini, diventano l'argomento principale delle loro conversazioni. Tutti aspettano con ansia il loro momento, anche Gianni, che quando riceve la sua busta si mette in un angolo e comincia subito a leggere. Abbiamo iniziato questo lavoro in classe terza, ora siamo in quinta e ancora lo stiamo facendo. In questo momento ci stiamo passando dei libri di sole illustrazioni e siamo noi a inventarci delle storie. Questa attività è stata importante per tutti e io sono sicura che, se non avessi dovuto rispondere all'emergenza data dalla difficoltà di Gianni, non l'avrei proposta e forse non l'avrei neppure immaginata.

E' importante creare dei momenti in cui le regole sono diverse dal solito, da quelle convenzionali alle quali chiediamo a tutti sempre di adattarsi. Il titolo del documentario, fuoriClasse, mi riporta alla memoria di come cambiare lo spazio, fare scuola all'aperto osservando fiori piante, disegnando nuvole o ombre trapassate da raggi di sole, scrivendo poesie sotto a un olivo, sia stato nella mia esperienza un aiuto concreto perché tutti avessero l'opportunità di fare bene. Ricordo che in classe seconda, sempre Gianni, che è un grande osservatore ed esploratore, nel tronco di un albero cavo trovò un grosso e strano insetto. *Insetto scavatore mangiacortece*, lo battezzarono i bambini. Lo abbiamo disegnato, fotografato e abbiamo iniziato una corrispondenza con Claudio Longo, un botanico di Milano. Ogni nostra nuova scoperta sulla vita dell'insetto diventava l'argomento di una lettera che scrivevamo all'amico scienziato, il quale ci rispondeva puntualmente. Abbiamo poi inventato una favola collettiva che aveva come protagonista il nostro *insetto scavatore mangiacortece*. L'abbiamo illustrata ed è diventata un libro che abbiamo donato ai bambini della classe prima. L'*insetto scavatore mangiacortece* ha guidato il percorso di scienze dell'intero anno scolastico portandoci a maggio a invitare genitori e compagni delle altre classi ad assistere alla nostra prima conferenza scientifica animata. Gianni è stato il grande protagonista della ricerca. Spesso i

compagni, mentre facevamo delle attività che riguardavano il nostro strano insetto, lo ringraziavano e dicevano “Gianni è proprio un grande esploratore”.

È nostro dovere compiere lo sforzo di vedere le difficoltà dei bambini non come loro mancanze, come qualcosa che riguarda loro. Dobbiamo cercare di ampliare lo sguardo all’ambiente, capire come uno spazio aperto possa permettere a quel bambino di dare il meglio di sé.

Trovare un terreno diverso, andare oltre, provare a creare un luogo straordinario può voler dire entrare in una narrazione che diventa la narrazione di tutti. Può avere come protagonista un fantomatico lupo, come accade ai bambini del documentario, un insetto o magari un personaggio immaginario. Cambiare luogo e contesto aiuta tutti a vederci in modo diverso gli uni con gli altri.

Noi insegnanti, prima dei nostri alunni, dobbiamo imparare a confrontarci con il limite, accettarlo, cercando di vedere quello che c’è e non quello che ci dovrebbe essere, riprendendo l’etimo greco della parola formazione, *morfè*, che sta indicare quanto il lavoro dell’educatore sia quello di dare forma e bellezza alle potenzialità che sono dentro a ogni individuo .

Io credo che la meritocrazia non ha alcun diritto di ingresso nella scuola di base perché il problema, se vogliamo, è esattamente inverso: cioè che tutti gli alunni meritino il massimo impegno da parte di noi insegnanti.

I bambini e i ragazzi che sfuggono, quelli che ci perdiamo per strada per le più diverse ragioni, quelli che non riusciamo ad appassionare alla ricerca e alla conoscenza, forse meritano di meno?

O loro, piuttosto, meritano un’attenzione più sottile, che li accolga per come sono e li sostenga nel trovare la loro strada, che magari hanno e abbiamo difficoltà ad immaginare?

Si comincia provando.

## **Il bisogno di esperienza**

*di Marco Pollano*

Invariante n. 13, “le acquisizioni non si fanno, come talvolta si crede, tramite lo studio delle regole e delle leggi , ma con l’esperienza. Studiare anzi tutto queste regole e queste leggi, in francese, nell’arte, in matematica, in scienza, è mettere il carro davanti ai buoi.”

C’è un vecchio xilofono stipato in uno degli armadi della scuola. Lo prendo e lo porto in classe, una prima. La collega mi ha accennato che di musica non ne sa niente e io, che in quella classe faccio l’insegnante di sostegno, ho il compito di “fare qualcosa”.La musica si ascolta e si fa, non si può “dire”. O, almeno, non ancora. La ricerca negli armadi ha avuto un esito ottimo. Ora ho un oggetto per partire.

Invariante n. 20: “parlate il meno possibile”.

Ci mettiamo in cerchio, facciamo un giro di riscaldamento e cominciamo a suonare.

Si ride, l’eccitazione passa tra i corpi, fremono le gambe, ma rimaniamo seduti e ognuno aspetta il suo turno perché l’attesa risulta sensata. I primi colpi sono duri, sordi, sconnessi. “Interessante!”, dico, “sembrava lo starnuto di una formica!”. Non sempre é facile accettare tutto, partire da quello che c’è, fare in modo che con leggerezza si prenda il largo verso sperimentazioni, invenzioni, che si aprano porte e si senta l’aria fresca della libera espressione.

La provocazione tiene e iniziamo a tradurre i suoni in personaggi e storie. Vorrei prendere un foglio e appuntare quello che dicono, ma temo di interrompere il momento, l'avvio promettente che ha avuto l'esperimento. Il giro continua. Cerco di parlare con la mia postura il più possibile composta, ma anche disinvolta e divertita. Chiudo gli occhi quando suonano. Intervengo solo se qualcuno parla sopra alla musica degli altri. Credo sia importante sostenere il "suonatore" con la nostra attenzione, dando solennità e ritmo al tutto. Cerco sempre nelle classi di creare dei dispositivi di questo genere. Così nasce la semplice struttura:

- silenzio iniziale
- creazione musicale
- impressioni degli ascoltatori
- nuova creazione musicale
- impressioni degli ascoltatori
- riflessione finale generale.

Mi sembra che in questo modo si possa pian piano costruire un primo "spazio pubblico", un luogo sentito come necessario perché a disposizione di tutti, dove discutere, argomentare, prendere decisioni o esprimere il proprio punto di vista. Le pulsioni sono mediate dalle necessità intrinseche del lavoro che ci si propone di fare. Le mie *in primis*, che sono un amante del canto e della musica, e quindi un potenziale disturbatore appassionato delle loro creazioni. E poi c'è sempre la furia *produttivista*, la paura dell'effimero, la prevaricazione del mio gusto su quello dei bambini, che poi magari si abituano e rinunciano a sperimentare. Ci diamo la regola di non parlare, di sospendere il giudizio durante l'ascolto, non per aderire silenziosamente e dichiarare ipocriticamente che "tutto è stato bello", ma per attendere e darsi tempo di stare nell'ascolto, e solo dopo aprirsi e dichiarare le proprie impressioni in modo ordinato.

Quando terminiamo cerchiamo un posto sicuro dove lasciare lo xilofono in classe.

Come farne una pratica abituale? Come dare continuità? Dove andremo a finire? Come dare a tutti il potere dell'espressione? E Giulio, Luca, Maria, Giulia proveranno piacere anche loro che hanno così tante difficoltà nelle lezioni quotidiane, così impostate, regolate da fuori, fundamentalmente estranee? Il giorno dopo senza pensarci molto riprendiamo lo xilofono. Stavolta dichiaro l'intenzione di inventare una storia. La prima si chiamerà "il gigante" e ne seguiranno altre. Le scriviamo, discutiamo sulle sonorità, sulle impugnature, sui diversi timbri e altezze. Nasce anche un piccolo libro, con il testo della storia stampato al computer e illustrato con dei disegni fatti in coppia. Nei mesi successivi continuiamo l'esplorazione musicale. Propongo molti canti, facendo attenzione che siano belli, evocativi, di tante lingue diverse. Mi piacerebbe che si arricchisca il loro universo sonoro, la sensibilità dell'ascolto, il repertorio vocale.

Un giorno comincio a cantare quello che sto facendo, una sorta di cronaca cantata. Vorrei provare a liberare le voci dando l'idea che si può partire da tutto, anche da piccoli suoni senza senso o dal raccontare quello che si vede o si sta facendo. Avevo letto qualche anno fa il libro di P. Le Bohec, un maestro francese tra i primi a collaborare con Freinet e divertito inventore di dispositivi e di molti metodi naturali in tutti i campi. Le sue esplorazioni mi hanno subito affascinato, ma non avevo mai provato a lanciarmi nel canto libero.

Giulio s'impadronisce dell'occasione. Fa propria l'improvvisazione cantata. Si alza e dice che vuole cantarci una cosa. Senza pensarci due volte prendo il registratore e lo aziono cercando di non farmi

notare con il rischio di bloccare l'ispirazione. Il silenzio si fa naturale. Giulio avvicina le mani alle spalle aprendole a mo' di artigli e comincia "I vampiri...", pausa, "...succhiano i cer-ve-lliiii...", la voce é precisa, ricca di timbri e suoni onomatopeici "...i vampiri ti bussano alla porta...toc toc...", c'è suspense. Quando finisce i compagni scoppiano in un applauso entusiasta. Tornata la calma faccio riascoltare la registrazione. I loro occhi si illuminano, sembrano emozionatissimi. È come restituire il testo scritto in forma ordinata e stampata? Forse sì, come fosse una giornale sonoro. Si alza Giulia, poi Pierluigi. Cambiano lo stile, le parole, i vissuti. Partirà una lunga esperienza di canti registrati che durerà due anni. Poi il gioco delle graduatorie mi sposterà in altre scuole.

Un appuntamento settimanale, mezz'ora di tempo, due o tre improvvisazioni per volta regolate da un foglio di prenotazioni affisso al muro. Qualcuno torna spesso, qualcuno é più restio. C'è addirittura una bambina che farà due sole improvvisazioni in due anni, brevissime e con voce tremante. Faremo anche un disco con i canti registrati e spediti ai nostri corrispondenti.

Avevo paura che l'amore che ho per la chitarra e il canto potesse riempire lo spazio creativo. Certamente abbiamo molto cantato, ma il rischio era diventare buoni consumatori di musica. Bisognava passare a produrne di propria, trovando insieme "il desiderio di dire, di raccontarsi, di cantare la propria vita, di partecipare, di sperimentare, di riprendere un passaggio melodico per migliorarlo o per qualunque altra ragione impossibile da prevedere" ( P.Le Boehec " Quando la scuola ti salva- sulle tracce della pedagogia Freinet, ed Junior, 2011 ).

La pedagogia Freinet l'ho letta sui libri solo dopo aver frequentato molti stages e laboratori del Movimento di Cooperazione Educativa, al quale ho partecipato sin dagli anni universitari. Non l'ho più lasciato perché avevo l'impressione di aver trovato una grande possibilità di aprirmi e curiosare, di bere da molte sorgenti e di spaziare anche oltre alle pratiche e alla pedagogia, prendendo in considerazione la stessa concezione generale della vita.

Trovo che lo spirito e il materialismo pedagogico di Freinet sia ancora dannatamente vitale, militante, etico, organizzato, divertente ed efficace. La motivazione e l'espressione, il *tatonnement* sperimentale e l'individualizzazione degli apprendimenti, l'apertura all'ambiente e alla vita, a partire dai vissuti familiari, sociali e culturali del bambino, aprire il suo universo attraverso la corrispondenza, i viaggi, le uscite e le inchieste d'ambiente, l'organizzazione della classe, il piano di lavoro, l'alternanza dei tempi di lavoro individuali e collettivi, la valutazione formativa per sviluppare autonomia, responsabilizzazione e comunicazione in tutte le sue forme, la partecipazione alla vita scolastica e all'elaborazione delle sue regole. Si tratta di considerare e di prendere in carico l'essere umano nel suo insieme e nell'epoca attuale. E' una galassia pedagogica che tenta di tenere in conto la vita intera, difendendo i diritti dei bambini, prendendo sul serio la questione, praticando la cooperazione, liberandosi dalla retorica e facendone una priorità politica e di organizzazione materiale. "On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école", si prepara la democrazia di domani attraverso la democrazia a scuola, scriveva Freinet con uno slancio forse ottimistico, ma trascinate e coinvolgente, impegnato. Ci sono tante pratiche, tanti percorsi, anche individuali con cui incontrarsi e scontrarsi, rinnovarsi, provare e riprovare, inventare e fare meglio. Ma é evidente che tutto questo non si può fare da soli. Nel Movimento di Cooperazione Educativa però sì, si può fare.

## **Cercando e ricercando**

*di Carole Gomez Gauthiè, Valeria De Paoli, Elisa De Sanctis*

Carole lavora nella scuola francese ed è formatrice e insegnante, Elisa e Valeria sono entrambe insegnanti di sostegno nella scuola primaria italiana. Pur essendo lontane abbiamo alcuni punti in

comune: ci troviamo spesso a cercare di mediare tra il nostro desiderio pedagogico-didattico e la realtà, sembra che i problemi siano davvero tanti!

Uno di questi è legato alla formalizzazione delle esperienze, quasi che il valore di un'esperienza sia dato da "quanto ci aiuta a confermare il fenomeno modellizzato", quando dovrebbe essere il contrario!

Invariante n. 11: "la via normale dell'acquisizione non è affatto l'osservazione, la spiegazione e la dimostrazione, processo essenziale della scuola, ma il *tatonnement* sperimentale, approccio naturale e universale."

A scuola quello che ci interessa è permettere a ogni bambino di costruire il proprio sapere, non fargli accumulare nozioni che non ha capito. Si tratta di proporre ai nostri alunni esperienze pratiche, che diano loro un bagaglio di punti di vista e vissuti a cui possano attingere nel momento in cui vogliono descrivere e provare modellizzare i fenomeni scientifici.

Per predisporre effettivamente situazioni di ricerca all'interno del lavoro scolastico occorre prendersi, a volte quasi con la forza, un tempo disteso in cui non ci sia la fretta di arrivare al risultato e alla spiegazione, bisogna resistere e lasciare delle domande aperte e, non ultimo, accogliere i tempi di ciascuno. Si sa che alcune esperienze possono essere ripensate e comprese anche dopo anni!

Fondamentale è la scelta dei materiali e dei luoghi in cui far sperimentare. Diversi materiali e luoghi stimolano diversamente, permettono di porsi nuove domande, creano problemi diversi. Affinché la classe lavori quanto più possibile come una comunità scientifica, è importante creare un clima di sospensione del giudizio e accettazione dell'errore per permettere a ciascuno di esprimere e di ascoltare, arrivando a una costruzione cooperativa della conoscenza.

Il pensiero dei bambini è un pensiero analogico che non parcellizza il sapere in campi distinti, ma coglie naturalmente la complessità del reale. Per questo è importante far leva sull'interdisciplinarietà delle scoperte, stimolare la capacità di unire campi diversi, riconoscere nell'esperienza la pluralità di punti di vista, valorizzando la fantasia del singolo e del gruppo.

Date queste premesse e attraverso il *tatonnement* sperimentale, i bambini possono essere lasciati liberi di ricercare, di formulare ipotesi sulle loro esperienze, di discutere tra loro, confrontare i propri vissuti e idee. Si apre un mondo, o meglio, si aprono tanti mondi, e noi insegnanti siamo invitati e invitate a entrarvi.

Abbiamo scelto di raccontare due esempi di *tatonnement* che si inseriscono all'interno di percorsi di introduzione all'astronomia nella scuola primaria che prendono spunto dal lavoro di Nicoletta Lanciano e del gruppo di Ricerca sulla Pedagogia del Cielo del MCE.

Cominciamo noi, Elisa e Carole. Nel giugno 2011, grazie ad un progetto Comenius, nella scuola cooperativa di Calamane, un piccolo centro urbano vicino Toulouse, in Francia, abbiamo portato avanti un progetto d'introduzione all'astronomia con una pluriclasse di *cycle 2* (5-7 anni, ovvero ultimo anno scuola dell'infanzia, prima e seconda primaria) già abituata a lavorare con un sistema cooperativo.

Nel corso del mese abbiamo fatto varie attività sulle ombre all'aperto con i bambini, guidandoli alla scoperta della direzione delle ombre rispetto al Sole attraverso osservazioni, costruzione di strumenti e momenti di riflessione di gruppo.

Alla fine di questo percorso abbiamo scelto di proporre ai bambini una situazione di *tatonnement* sulle ombre, lasciandoli liberi di sperimentare quanto appreso nelle attività precedenti. Un giorno di

Sole siamo uscite in cortile e abbiamo dato ai bambini dei lunghi teli di diversi materiali più o meno trasparenti (di circa metri 5x1). A coppie gli abbiamo chiesto di fare delle ricerche sulle ombre del sole, proponendo di usare i teli come piani di appoggio per le ombre.

Siamo state un pomeriggio in giardino, girando tra le coppie di lavoro e ragionando con i bambini e le bambine circa i problemi e le ricerche che ci esponevano. Tutti hanno cominciato a sperimentare liberamente, sono emerse moltissime domande, anche su cose che come insegnanti pensavamo di aver già trattato con loro!

Questo ci ha fatto riflettere sull'importanza di riprendere gli stessi argomenti con un andamento a spirale e, soprattutto, di dare a ciascuno la possibilità concreta di creare dei *tatonnement* che mettano in gioco le conoscenze e facciano scaturire nuove domande.

Il fatto di essere in due ci ha permesso di seguire contemporaneamente le diverse coppie, ma soprattutto di documentare con foto e video il lavoro. Documentazione che abbiamo usato successivamente con gli alunni per ragionare sui percorsi di ricerca e con altri insegnanti per condividere il lavoro fatto.

Dal punto di vista didattico, da questo tipo di proposta sono emersi il piacere del gioco, l'urgenza delle domande, la creatività e la concentrazione nel lavoro.

I bambini e le bambine si sono immersi nella ricerca, cominciando a porsi domande sempre più particolari, a volte anche incontrando problemi che li lasciavano spaesati. I grandi teli evocavano fantasmi, capanne, travestimenti, corde con cui legarsi, asciugamani da spiaggia, onde del mare. Le domande sono state espresse con gesti e con tutto il corpo, non solo con le parole, provocate dai luoghi e dai materiali. Dato il coinvolgimento del corpo, la documentazione attraverso foto e video ha permesso di registrare e tenere memoria delle domande inesprese verbalmente che hanno guidato la ricerca fisica.

Le domande e le “scoperte” emerse dalle coppie di lavoro sono paradigmatiche:

- *l'ombre trompeuse* (l'ombra imbrogliona): l'ombra non riproduce fedelmente l'oggetto da cui si proietta, perché ne distorce la forma e ne perde i dettagli, eliminando i riferimenti degli elementi che ne compongono la forma;
- *l'ombre elastique* (l'ombra elastico): unendo il movimento e la proiezione dell'ombra sul muro si osserva un cambiamento nella dimensione dell'ombra stessa, come se l'ombra crescesse tendendo un elastico.
- *l'ombre de mon corps* (l'ombra del mio corpo): vedere come l'ombra del proprio corpo cambia anche la propria forma in base a come mi pongo rispetto alla fonte di luce.
- *l'ombre transparente* (l'ombra trasparente): l'ombra del telo è di una qualità diversa dall'ombra di un oggetto opaco, attraverso il telo possiamo vedere altre cose, come l'ombra di oggetti opachi, per esempio di chi regge il telo.
- *les vagues de l'ombre* (le onde dell'ombra): se proiettiamo la nostra ombra sul telo e poi muoviamo il telo anche l'ombra si muove, come se ci fossero le onde.

Tutte queste “scoperte” lavorano coi concetti di proiezione, angolo, piano, luce e trasparenza dell'ombra. Entrando dentro il telo si sperimenta lo stare “dentro l'ombra”. Tutto il giorno ci muoviamo in zone di luce e ombra, solo che generalmente non ce ne accorgiamo nella maniera in cui è stato possibile con questa ricerca.

Tutto quello su cui si è lavorato emerge e si condivide con il compagno di ricerca e con chi osserva. In seguito si rivedono video e foto con i bambini, ragionando con loro su i problemi e le domande emerse. Si ricostruiscono le fasi del lavoro, parlato delle scoperte e delle domande. Metodologicamente la restituzione dell'esperienza ci ha aperto molte domande. Ci siamo rese conto che avrebbe potuto seguire un ulteriore momento di ricerca sperimentale con le ombre, che alcuni bambini hanno seguito il percorso solo in parte. Ognuno ricorda il suo vissuto, più difficile è fare propria l'esperienza dell'altro.

La seconda esperienza è stata fatta nel 2015 da Valeria che, da maestra di sostegno, ha ragionato di astronomia con due quinte della scuola Balzani di Roma. Con loro abbiamo costruito una meridiana in classe e abbiamo osservato i movimenti delle macchie di sole che passavano attraverso un foro di un cartoncino incollato alla nostra finestra, fortunatamente esposta a Sud. I bambini avevano giocato e lavorato con le ombre in anni precedenti, ma la linea meridiana ci ha costretti a prendere dei punti di riferimento più precisi e ci ha aiutato a moltiplicare i nostri ragionamenti. Soprattutto all'inizio, quando si passava dalla lezione frontale al laboratorio astronomico, c'era una grande confusione. I bambini non erano abituati a formare parte attiva del processo di costruzione di conoscenza e quindi si dividevano più o meno in due gruppi: coloro che si facevano immediatamente da parte e coglievano la rara occasione dell'alzarsi dal banco per dare ascolto a pulsioni represses e quelli che intuivano che finalmente poteva toccare a loro dire qualcosa e inondavano il gruppo di ipotesi, osservazioni e proposte in maniera abbastanza scomposta. Elemento fondamentale: il tempo. Non abbiamo mai avuto il tempo necessario per affrontare i quesiti astronomici che uscivano man mano.

Lo strumento della meridiana e la macchia del sole erano sempre presenti, conquistando i bambini: il semplice fatto di imparare autonomamente a segnalarla per terra, di annotare l'ora e il giorno, di osservare quanto si muovesse rapidamente e di cominciare a riuscire a prevedere dove sarebbe comparsa nei vari momenti della giornata li ha fortemente legati a questa pratica. A quel punto è stato interessante osservare come fosse proprio la pratica stessa ad accompagnarli verso ragionamenti più complessi. Questo ci ha permesso di passare ad osservare il "mappamondo parallelo", un mappamondo liberato dal suo supporto ed esposto al sole in posizione omotetica (ovvero rispettosa di tutte le direzioni) rispetto alla Terra vera sotto i nostri piedi. Questo rende possibile sul modello, il mappamondo, l'osservazione della situazione di reale illuminazione e ombra sul pianeta. Di nuovo il tempo è stato poco, però in questa seconda fase, sicuri delle sperimentazioni fatte sulla meridiana in classe (per esempio notare come tutte le macchie della mattina sono verso ovest e tutte quelle del pomeriggio verso est) è stato agevole trasferire quelle osservazioni sul mondo intero (che altro non è che un insieme di meridiani!). Allora si andava cercando cosa succedeva a un omino brasiliano o indiano mentre da noi era mezzogiorno, oppure si provava a capire da che parte gira il mondo se da una parte c'è l'alba e dall'altra il tramonto. La meridiana e il mappamondo hanno fatto il loro lavoro, da buoni strumenti hanno conquistato e stimolato la fantasia dei bambini dandogli però dei punti di riferimento, si sono fatti sperimentare, hanno permesso loro di provare e di sbagliare, di scorrere avanti e indietro nei ragionamenti, di tornarci autonomamente e dunque di farli propri.

Per concludere, al di là dei fenomeni specifici, il valore di questi *tatonnement* sta nell'aver sperimentato attraverso tentativi creativi, nell'aver posto domande, formulato ipotesi, collezionato esperienze più o meno divertenti. Esperienze che rimangono come dati, ma anche come immagini e sensazioni nella memoria delle persone, come bagaglio a cui attingere e su cui riflettere nel tempo della loro vita, come esempio concreto dell'atteggiamento scientifico di ricerca e condivisione.

## RAGIONAMENTI ED ESPERIENZE FUORI, DENTRO E SULLA SOGLIA

### LA SCUOLA DEL RISCHIO

di Matteo Frasca

Il rischio della scuola è quello di non riuscire a partorire saperi nuovi, accontentandosi del suo ruolo conservatore e “copiativo” nella trasmissione e nel congelamento delle conoscenze specifiche e specialistiche e - proprio in ciò - trovare rassicurazione, previsione, controllo, potere, autorità e possibilità di asservimento.

Ma se noi immaginassimo una *scuola del rischio*?

Cosa potrebbe accadere? Che tipo di scuola sarebbe?

Quella del rischio è una questione antica. Il termine “rischio” è un neologismo entrato in uso agli inizi dell’epoca moderna, ibridando il termine arabo *rizk*, il cui significato letterale è “ricercare prosperità”, e la parola latina *risicum*, che nel Medio Evo era utilizzata nel commercio marittimo per indicare lo scoglio che minacciava la navigazione (M. Vergani).

Quindi il concetto di rischio è complesso.

Prevede quindi l’incertezza nel superare quegli ostacoli che si interpongono tra noi e la ricerca di prosperità. Che è cosa enorme e impopolare.

Gettarsi fin dentro l’abisso, il buco nero, il canyon inesplorato, a seconda se decidiamo di viaggiare per mare, cielo o terra. Ribaltando i detti popolari, dovremmo evitare quindi di “navigare in acque sicure” e “prendere sempre la via nuova per quella vecchia”.

Ma si può rischiare anche nel voler pensare *il pensiero non ancora pensato*, la parola non ancora pronunciata, l’azione ancora non agita.

Coloro che rischiano per bene, non amano sprofondare nel pericolo o mettere a repentaglio la propria vita. Si rischia per poter vivere di più. In prosperità. Si rischia per poter continuare a desiderare sinesteticamente, contro ogni tipo di conservazione anestetizzante.

Il ritorno a Itaca da parte di *Ulisse* in occidente o la sopravvivenza della principessa *Sherazad* ad oriente, sono eventi (e allegorie) che non sarebbero stati possibili senza la sete di conoscenza che animava l’uomo curioso e la donna contastorie, senza quel coraggio che entrambi contenevano e condividevano. Senza quelle tracce che in modo ostinato hanno voluto lasciare pur non sapendo minimamente *come sarebbe andata a finire*.

Non prevediamo, non sappiamo, non ci prefiguriamo un esito preciso quando rischiamo.

Verso ciò che non conosciamo ma che vogliamo conoscere, la curiosità ci spinge a immaginare più scenari possibili, spesso contemporaneamente: tra assonanze e dissonanze, melodie (successione di elementi che comporranno qualcosa) e armonie (sovrapposizione di elementi che andranno a comporre qualcosa).

L’immaginazione è di per sé più incline alla libertà di pensiero che non la previsione, la profezia, gli oracoli con cui si nutrono le false certezze contenute nelle derive religiose, nei determinismi politici ed economici, nei modelli educativi.

In virtù di questa incertezza, di questo *immaginare polifonico* cerchiamo di comprendere più cose e livelli insieme, ci industriamo per includere e abbracciare le persone presenti nel nostro lasciare traccia, teniamo uniti più correlati viventi possibili mentre esploriamo l'ignoto, per tutto quello che non sappiamo ma che ci sentiamo chiamati a ricercare e a vivere.

E in questo esercizio di comprensione, che l'ignoto ci costringe a fare, includiamo alterità, paradossi, contraddizioni, ribaltamenti, ossimori.

Ci serve tutto.

Non possiamo fare a meno di nulla. In questo precipitare verso l'ignoto quello di cui non abbiamo bisogno è proprio il paracadute o il salvagente, l'intervento riparatore o salvifico. Nel nostro *romanzo di formazione* possiamo tante volte morire e tante volte nascere.

E sempre per la prima volta.

Ma quando ci avventuriamo verso l'ignoto, di cosa possiamo disporre?

La cultura che incontriamo attraverso l'uso delle mani, del corpo, dei sensi, del pensiero; la cultura che, in tutte le età, produciamo attraverso l'arte, la musica, la parola, il movimento, l'osservazione della natura, la convivenza con animali e piante, la contemplazione dei paesaggi; la cultura che riusciamo a condividere e a comunicare per mezzo di tutte le combinazioni di questi linguaggi.

Ecco cosa ci permette di rischiare sempre. Ad ogni occasione possibile. E senza compromessi. Perché tale produzione culturale, se praticata fin da piccoli, dentro tutte le scuole di vita che frequentiamo, crea smottamenti, accidenti, eventi imprevedibili che distruggono ogni determinismo storico ed educativo, come ci ricorda Edgar Morin:

*l'incertezza storica è legata al carattere intrinsecamente caotico della storia umana.*

*L'avventura storica è cominciata più di 10.000 fa. È stata segnata da creazioni favolose e da distruzioni irrimediabili (...). La conoscenza della storia ci deve servire non solo a riconoscere i caratteri nello stesso tempo determinati e aleatori del destino umano, ma anche ad aprirci all'incertezza del futuro. Ci si deve quindi preparare al nostro mondo incerto e aspettarsi l'inatteso.*

Dunque la produzione culturale, se di questa siamo artefici fin da bambini, ci fa familiarizzare con l'incertezza. Ci fa praticare il dubbio. Ci prepara verso l'*inatteso*. Ci rende artefici del sapere futuro. Ci getta avanti. Ossia ci *proietta*. Quindi per *rischiare* ci si deve *proiettare*. Ma per proiettarci, dobbiamo *prepararci*.

E se la scuola riesce in questo, diventando il mondo invece del suo specchio, riesce ad essere *skolè* (che in greco indica il "*tempo libero*" e "*il luogo in cui viene esercitato il tempo libero*").

Se la scuola ci prepara a rischiare, ad attendere esiti imprevedibili, allora vale la pena frequentarla di giorno e di notte. Se dentro la scuola impariamo e ci prepariamo a immaginare, possiamo rischiare tutto quello che abbiamo.

Perché nel rapporto circolare e intergenerazionale tra adulti e bambini, la capacità di immaginare degli uni e degli altri viene potenziata, allargata e incanalata verso tutti i saperi possibili. E di sicuro produciamo *incremento culturale*.

Se riusciamo a immaginare, riusciamo a progettare, a proiettare ciò che desideriamo dentro la materia e i materiali che attendono di incontrarci, siano questi numeri, espressioni, colori, forme, storie, terre, mappe, note, composizioni tecniche, testuali o musicali, finestre da cui e a cui volgere il nostro sguardo, la nostra attenzione, la nostra concentrazione, il nostro talento. Ma tutto questo non basterebbe se alla fine non riuscissimo a riconoscere i tanti errori che disseminiamo in questo processo. Se non imparassimo ad essere abili nel renderci conto, autonomamente e con gli altri, degli *errori* generati dal volere *errare* insieme e insieme non riuscissimo a trovare soluzioni possibili condivise. Se questo non servisse a elogiare l'incertezza e se non integrassimo l'incertezza nella speranza, attraverso il nostro *scommetterci* (E. Morin, *La Testa ben fatta*, p. 63).

Non a caso uso la prima persona plurale. Perché non esiste educazione se non ci si educa a vicenda. Perché l'educazione presuppone una conduzione. Ma ogni conduzione verso qualcosa ammette orientamento e disorientamento, memoria e oblio, vertigine e stabilità. Che riguarda tutti.

E solo incontrando i bambini e gli adolescenti nelle tante scuole che frequentiamo, fuori e dentro le istituzioni, abbiamo la sicurezza di praticare gli ossimori sopra citati, insieme ad altri.

Di esempi ne abbiamo tanti: le grammatiche fantastiche suggerite da Gianni Rodari e Bruno Munari, il promuovere la scoperta continua e autonoma da parte dei bambini da Maria Montessori, la produzione di testi liberi di Celestin Freinet, le redazioni giornalistiche meravigliose creati da gruppi di bambine e bambini grazie alle intuizioni di Mario Lodi e alle tante insegnanti e maestri che oggi ne seguono le tracce e ne inventano di nuove insieme all'infanzia che accolgono (in primis dentro di loro); il lavoro di Danilo Dolci per la creazione effettiva della comunità educante. Agli inizi del Novecento pensiamo alle visioni e alle intuizioni oltralpe di Francesc Ferrer che nella sua *escuela moderna* mise insieme insegnanti, genitori e bambini per creare una scuola *nuova*, in direzione ostinata e contraria rispetto alla tradizione. Verso est pensiamo alla creazione del *collettivo* totalmente gestito da ragazzi orfani, che vede la luce grazie alla caparbia e al senso di prospettiva (che compensa il lato incerto del concetto di *rischio*) dell'educatore e pedagogista ucraino A. S. Makrenko. E ultimamente, proprio in questi ultimi anni, le *scuole senza zaino*, gli *asili nei boschi*, il volere pensare e praticare una scuola che faccia a meno della parcellizzazione delle conoscenze dentro le materie curriculari.

Cosa è e cosa è stata in passato questa scuola se non una scommessa o una *scuola del rischio*?

Forse il rischio che la scuola dovrebbe prendersi è quella di promuovere una scuola del rischio che tesaurizzi tali scoperte e prassi, senza lasciare a questi (e molti altri) modelli esemplari la consapevolezza di aver depositato gocce apostatiche nel mare piatto dei modelli dominanti dell'educazione pubblica.

Nel nostro progetto di radioscuola, nella periferia di Montecucco a Roma, presso la scuola primaria Giorgio Perlasca, abbiamo rischiato molto. Ma non abbiamo pensato di perdere nulla. Solo non sapevamo a cosa saremmo andati incontro. Non prevedevamo gli esiti. Nessuno. Né noi come operatori esterni, né le insegnanti. Né le famiglie che si sono fidate e affidate per due anni a questa proposta "strana". Né tantomeno le novenne e i novenni coinvolti. Potevamo solo immaginare insieme e ascoltarci a vicenda. Ed è l'unico metodo che abbiamo seguito. Di certo pian piano il materiale, seppur sperimentale, veniva creato, scritto, elaborato e condiviso. Ma tanta immaginazione concreta, fermata, raffinata e allargata dai contributi di tutti, è servita a creare l'*inatteso* di cui parla Morin.

Il picco dell'*inatteso* l'abbiamo raggiunto con il format *Scuola chiama scuola*, dove abbiamo lasciato che la classe gestisse autonomamente la conversazione con le altre scuole, nello scambio di esperienze, senza nostre interferenze. Per le leggi cinematografiche e l'organizzazione logistica non

avevamo una seconda possibilità. Dovevamo avere fiducia in loro e loro dovevano “sentirsi” protetti dalla nostra fiducia. Dovevamo rischiare. Tutti. Dovevamo credere tutti in questo “spazio vuoto” lasciato alla speranza che si congiungessero per il verso giusto più livelli: l’empatia tra i bambini, il fatto che si fossero preparati con le domande coerenti, l’auspicio che i mezzi tecnologici non ci tradissero, la certezza che i ragazzi fossero in grado di improvvisare e andare avanti qualsiasi cosa accadesse.

E l’esito si può comprendere dalla visione del film.

Siamo stati protagonisti di un esperimento pedagogico unico, rischioso e quindi propriamente “scolastico” nel senso più originale del termine. E alla mente non può che venire quell’irripetibile ibrido mai più replicato rappresentato da *Diario di un maestro*, di Vittorio de Seta dove cinema, scuola e televisione riuscirono ad unirsi in un inno sfrenato antipedagogico, per accogliere l’*inatteso* e uno dei più originali modelli educativi mai condivisi.

L’auspicio è che la costruzione e la pratica delle grammatiche “fantastiche” e *rischiose* (e quindi dedite alla prosperità nonostante gli scogli) possano diffondersi anche nella scuola secondaria inferiore e superiore, nelle università, negli istituti di ricerca. Perché, in ogni età, abbiamo bisogno sempre - attraverso la cultura che nel tempo creiamo (e non subiamo) - di liberarci da qualsiasi tipo di determinismo e gabbia epistemologica atta a congelare e conservare ciò che sappiamo, allontanandoci da quello che - attraverso il rischio dell’esito incerto - potremmo arrivare a conoscere, esplorare, condividere.

E persino inventare.

## **OLTRE LO STATUS QUO SCOLASTICO. DA DOVE RIPARTIAMO E PER CHE COSA?**

*di Francesco Codello*

### **Premessa**

“Oltre” indica proprio una dimensione di alterità rispetto all’esistente. “Ripartire” significa prevalentemente, nuovamente, ancora una volta, pensare, progettare, praticare nuove relazioni, nuove forme organizzative, nuove esperienze. Ma prima è necessario, seppur schematicamente, capire qual è lo *status quo* della Scuola, analizzarne le funzioni, coglierne le dinamiche, osservarne l’organizzazione, smascherarne i non detti e soprattutto valutare il senso più profondo che la ispira.

Parliamo qui della Scuola, quella con la S maiuscola, cioè del sistema scolastico, quello che caratterizza l’economia e la funzione dell’intero apparato di formazione, nelle società post-moderne. Questa Scuola, quella che noi conosciamo, quella che abbiamo vissuto, quella che vivono i nostri figli o i nostri nipoti, è sempre la stessa scuola da ormai diversi secoli. Nasce nel Seicento in Europa, quando (e non è certo un caso) si impongono gli Stati nazionali. Da allora e fino ad oggi la Scuola ha interessato via via un numero sempre maggiore di esseri umani e si è caratterizzata, nelle diverse forme e nei diversi stadi del suo sviluppo, sempre più come un luogo e un tempo separato e distinto dal resto della vita reale. Prima la scuola era ancorata strettamente alla vita lavorativa e creativa delle botteghe artigiane, dei vari contesti produttivi, immersa cioè in un tempo non esclusivo e in uno spazio non recintato. La scuola, o meglio le scuole, rispondevano, in una qualche misura, a delle esigenze di apprendimento strettamente legate a situazioni specifiche modellate su quelle istanze e quindi plurali e variegate.

Il significato originario della parola “scuola”, che è di origine greca, ricorda un luogo che per antonomasia richiama l’idea di ozio, svago e apprendimento. Parallelamente a questa evidente deformazione del concetto di scuola, si è andato affermando anche un profondo perversimento della parola “educare”: dal suo significato di “tirare fuori” (*ex-ducere* latino) a quello di “formare” di connotazione profondamente autoritaria.

È evidente che dietro a queste trasfigurazioni delle parole si celano due visioni contrapposte e antitetiche che rappresentano, a mio modo di vedere, due prospettive completamente e radicalmente diverse di intendere e di praticare l’educazione e la scuola. In fin dei conti, il monito che Félix Pécaut (singolare figura di “consulente pedagogico” governativo nella seconda metà dell’ottocento francese) rivolse, nelle settimane di sangue della repressione nei confronti dei Comunardi parigini nel 1871, ai suoi interlocutori, dovrebbe quanto meno farci riflettere: «Se voi volete una sana dominazione delle classi superiori, non bisogna fucilare il popolo ma istruirlo». È del tutto evidente, che i termini della questione relativa alla funzione vera dell’apparato di istruzione e di formazione oggi operante nelle nostre società, assumono caratteristiche diverse ma, penso, non dissimili nella loro più intrinseca natura.

### **La Scuola oggi**

Per rappresentare, in estrema sintesi, la situazione della Scuola e indagare sulla sua funzione è opportuno soffermarsi particolarmente su due parole chiave che, molto più di altre questioni, possono rappresentarne i contenuti più qualificanti. Si tratta, a mio giudizio, di riflettere sul significato e sull’uso strategico che, da parte dei sistemi politici scolastici internazionali, viene fatto di concetti come “meritocrazia” e “competenze”.

### **Competenza**

La competenza definisce la capacità di portare a termine una funzione, un insieme di compiti. Tradizionalmente, è vista come il risultato della padronanza di conoscenze, di saper-fare, di comportamenti adeguati ed esperienze pratiche. Questo significato del concetto di competenza, che appare con tutta evidenza ricco di buon senso, ha però lasciato il posto a una diversa e radicalmente antitetica interpretazione del concetto stesso, a partire, soprattutto, dalla fine del secolo scorso.

Ora, ciò non significa più solo una somma di saperi efficaci ma, sempre più, una sorta di capacità astratta di mobilitare delle conoscenze (qualunque esse siano). Gli obiettivi educativi non sono più dell'ordine di contenuti da trasferire ma, piuttosto, una capacità di azione da conseguire. Una competenza non si riduce né a dei saperi, né a dei saper-fare o a dei comportamenti. Questi non sono che delle “risorse”, che l'allievo non deve necessariamente “possedere”, ma che deve essere in grado di “mobilitare”, in un modo o in un altro per la realizzazione di un particolare compito. Questo punto di vista sulle competenze, ha una solida base materiale: lo sviluppo delle forze produttive del capitalismo moderno lo porta a promuovere la flessibilità e l'adattabilità della mano d'opera, piuttosto che la sua qualifica professionale o la sua più generale cultura. Nel mondo della scuola dell'obbligo, l'approccio delle competenze porta a minimizzare l'importanza delle conoscenze, rendendone, di fatto, l'accesso ancora più dipendente dalle origini sociali degli allievi. Le “otto competenze chiave”, frutto delle delibere del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre del 2006, sono lì a dimostrare come, nelle cose vere, le singole politiche scolastiche dei paesi europei non siano che una traduzione sistemica di queste scelte internazionali. Da questo punto di vista, dunque, l'analisi delle specifiche riforme che si sono succedute negli ultimi dieci anni (ma anche prima) in Italia, deve essere sviluppata e interpretata alla luce di questo quadro internazionale.

La Scuola delle competenze oltrepassa largamente le frontiere del nostro continente, per costituire la realtà scolastica delle Americhe, dell'Australia, dei paesi asiatici, vale a dire, in modo progressivo, dell'intero pianeta, di pari passo con l'affermarsi e il riprodursi di un sistema globalizzato, espressione del neo-liberismo dominante. Questo approccio per “competenze” ci dimostra come l'attività che viene svolta in un normale percorso didattico, non è più un mezzo, ma diventa un fine e la conoscenza viene relegata a strumento occasionale, ma non centrale, del percorso. Lo scopo appare sempre più quello di rendere l'allievo non tanto in grado di comprendere criticamente il mondo, quanto di trasformarlo in un lavoratore efficace nella risoluzione di determinati compiti che gli vengono assegnati, quindi di essere sempre più produttivo, secondo le esigenze di flessibilità, malleabilità, trasformabilità. Nella pedagogia dell'approccio per competenze, la messa al lavoro degli allievi su cantieri di problemi non è concepita come un metodo (tra altri) in grado di dare un senso al sapere, permettendo la sua costruzione attraverso o per gli allievi, in modo da far sì che sia possibile inquadrare tale sapere nella sua storicità e permettendone così una comprensione profonda. La metodologia diviene un obiettivo in sé. Lo scopo non è più sapere, ma saper fare. In ogni caso tutto si svolge sempre grazie alla medesima giustificazione: permettere all'allievo di adattarsi a un mondo nuovo e continuamente cambiante, caratterizzato dalla logica della competizione e dalla precarietà sistematica. Il risultato cui è approdato il sistema scolastico è quello di un grande luogo di formazione al consumo di massa e di fabbrica dell'ignoranza, ambedue non solo funzionali a un mercato globale fondato su crescita e sviluppo illimitato ma, anche, caratteristiche intrinseche del sistema economico e rispondenti a una filosofia biecamente utilitarista. La pedagogia delle competenze, infatti, ruota attorno al concetto di utilità, il nuovo mantra ideologico che caratterizza tutti i sistemi scolastici e la cultura ufficiale prodotta da vari organismi complementari. Le “competenze” sono utili per gli alunni, utili per il mercato, utili per la macroeconomia, utili e indispensabili per definire e consolidare l'immagine di un uomo uniforme e unidimensionale.

A partire soprattutto dagli ultimi vent'anni del secolo scorso, ha preso forma quella che Nico Hirtt ha esemplarmente definito “l'école prostituée”, un enorme apparato di massa in cui l'insegnamento, le sue tecniche e i suoi strumenti, e l'apprendimento, le sue modalità e le sue logiche, sono stati piegati

alla logica del mercato. Impiegabilità, flessibilità, formazione permanente, apprendere ad apprendere, costituiscono, assieme a capitale umano, portfolio, sportello, prestazioni e performance, le parole chiave della nuova pedagogia, indicata da organismi internazionali come l'Ocse, la Commissione Europea, le grandi industrie finanziarie e le nuove corporazioni dell'era dell'"accesso". La presunta democratizzazione nella gestione interna delle realtà scolastiche si risolve in un esercizio continuo di gioco dei ruoli più che in una pratica sostanziale di partecipazione e di controllo dal basso. La pedagogia delle competenze si fonda sulla convinzione che un bambino e una bambina, fin da piccoli, debbano "acquisire" competenze "utili", all'interno di un programma ben definito e tracciato fin dall'inizio.

Tutto ciò, come ha ben sintetizzato Miguel Benasayag, si basa sulla "de-territorializzazione" totale della persona e del bambino in particolare. Nessun elemento deve alludere a una radice, a un'affinità, a una tendenza; tutte le cose che non sono utili non hanno diritto di cittadinanza in un percorso che non è più educativo ma formativo. La flessibilità post-moderna esige che ciascuno di noi possa vivere permanentemente nell'oblio di noi stessi. "L'uomo senza qualità" è il prodotto di queste azioni e di queste organizzazioni, un uomo e una donna privi di interiorità, di soggettività, senza affinità elettive. Bambine e bambine, ragazzi e ragazze, sono sistematicamente piegati a questa logica destrutturante e alienante e sono tremendamente indeboliti e precarizzati nella loro essenza ancor prima che nella loro esistenza. Appare sempre più chiara la vera e implicita consegna della pedagogia delle competenze: «Disintegrati, e la società ti integrerà» o «Smetti di essere te stesso, e la società ti accetterà» (Benasayag). Una vera e propria alterazione delle capacità cerebrali, un riduzionismo esasperato, una metodologia strutturale e astratta ha preso il sopravvento, consolidando pienamente il processo di *formazione*, l'obiettivo di dare forma, negando ogni autenticità e diversità propria dell'*educare*.

Insomma gli esseri umani stanno diventando sempre più simili a un disco rigido del computer utilizzato sistematicamente non da ciascuno di noi, ma da un *software* impersonale e manipolatore. Il nostro cervello, però, non funziona così e, infatti, assistiamo a una vera e propria epidemia di disagi, malattie, trasformazioni endogene e alienazioni. Il dilagare di quelli che Giovanni Papini chiamava i "sordomuti dello spirito" è sotto i nostri occhi e ci obbliga a porre domande continue, a punzecchiare e a infastidire l'anestetizzante abitudine alla cosiddetta normalità. Ciò che, di fatto, avviene all'interno della Scuola è, non tanto un continuo e incessante sviluppo di pensiero (critico), quanto un esercizio sistematico su come pensare. I contenuti e le scoperte, le sperimentazioni e le messe in pratica del pensiero hanno lasciato il posto a un sistema di insegnamento e di verifiche che sostengono e valutano solo il "come pensare", vale a dire non a stimolare il cosa, ma nell'addestrare al come. Risulta evidente, naturalmente, qui solo schematicamente, come la pedagogia delle competenze sia centrale e fondativa di una società della conoscenza e dell'accesso, quella società che sostiene questo epocale processo di trasformazione continua del nostro pianeta a uso e consumo esclusivo del profitto e della disuguaglianza.

## **Meritocrazia**

L'altra parola chiave, forse ancor più determinante nell'opera di mistificazione ideologica che soprassiede al nostro mondo, è quella di meritocrazia. Termine ambiguo e certamente non neutrale, "meritocrazia", viene coniato dal sociologo inglese Michael Young nel 1958, per sintetizzare il nucleo concettuale di una distopia futura e raffigurare gli esiti nefasti provocati, in modo solo apparentemente paradossale, dalla volontà di abolire i privilegi della nascita e della ricchezza. Gradualmente, l'aristocrazia di nascita viene sostituita dall'"aristocrazia dell'ingegno", e la stratificazione sociale si fa ancora più netta, fino a che le tensioni create dal nuovo sistema sociale sfociano – nel 2033 – in una rivolta delle classi inferiori. L'intelligenza che viene incoraggiata è

un'intelligenza utilitaristica, pratica, misurabile, e questa misurazione riproduce, nei fatti, l'organizzazione e le gerarchie del modello industriale e post-moderno.

L'intera mission dei sistemi scolastici può riassumersi nell'opera di trasformazione dei giovani da soggetti a oggetti, fornire cioè al mercato del lavoro globalizzato e fluido soggetti-oggetti malleabili e utilizzabili in contesti diversi, ricchi di capacità di adattamento psicologico e professionale, ma poveri di contenuti critici. Siamo passati dall'idea di istruzione obbligatoria a quello di formazione obbligatoria, dall'uomo produttore all'uomo consumatore. Il transito cruciale da una scuola al servizio dell'economia, a una scuola settore specifico e strategico nell'economia è un processo ormai compiuto. In questo quadro trova decisiva funzione l'ideologia meritocratica. In una società che premia il demerito, come possiamo denunciare facilmente oggi giorno, individuare in questo concetto l'orizzonte di riferimento innovativo, appare scontato e fondamentale per chi si pone nell'ottica dichiarata del cambiamento. Ma valorizzare le attitudini individuali, promuovere i talenti, far lievitare le specificità e le diversità, è una cosa sicuramente positiva e auspicabile, ma tutto questo non ha nulla a che vedere con il merito e tanto meno con la meritocrazia. Innanzitutto mi preme, schematicamente, denunciare l'impossibilità di definire il merito in modo assoluto, l'arbitrarietà che qualifica l'organizzazione di una comunità secondo una regola del premio all'individuo meritevole e, infine, il danno irreparabile che si produce nell'organizzare la medesima comunità secondo un principio meritocratico.

Infatti, il merito è una variabile che dipende da numerosi parametri, non è un valore assoluto, ma estremamente relativo, non è certamente oggettivo ma chiaramente soggettivo. Come ben sottolinea Carmelo Albanese, dipende da numerose varianti: tempo e spazio in cui si verifica; e contesto che permette all'individuo di dimostrarsi meritevole. Conseguentemente la meritocrazia è impraticabile, oltre che ideologicamente determinata, perché considera il merito come un valore assoluto (e non relativo) e costante (anziché variabile). Il merito della meritocrazia è fine a se stesso cioè è l'espressione assolutamente individuale di una prestazione, e non un contributo a una comunità, che deriva cioè dalla consapevolezza di essere parte, anche nella prestazione, di un insieme più generale di individui. Il merito si dimostra favorendo la comunità nello svolgimento di un'attività fondamentale e non nel deviare lo scopo della propria performance verso una competizione che postuli una gerarchia di valore. La meritocrazia è la nuova sostanza dell'aristocrazia, non più quindi un potere che deriva dal censo e dalla classe, ma un dominio che si struttura su un'idea precisa di intelligenza e, soprattutto, su una visione hobbesiana della società. In questa società ciò che conta non è ciò che si fa ma farlo meglio degli altri. Assistiamo dunque a uno spostamento fondamentale dei fini dell'azione umana, il merito, socialmente inteso è l'opposto della meritocrazia. Il processo meritocratico premia se stesso perché premia la performance non certo il suo senso sociale.

Cosa diametralmente diversa (opposta vorrei sottolineare) è organizzare una comunità valorizzando le singole inclinazioni e gli specifici talenti. Le attitudini individuali non hanno nulla a che fare col merito e men che meno con la meritocrazia.

La pedagogia delle competenze e l'ideologia meritocratica nascondono una tragica e triste realtà: il passaggio da un ambiente educativo a una fabbrica di un allievo "performante".

### **Andare oltre**

Questa visione dei sistemi scolastici mi porta a considerare ormai irrimediabilmente morta la scuola, irrecuperabile all'interno di un meccanismo così fortemente caratterizzato, nonostante le belle esperienze (minoritarie) che insegnanti tenaci e resistenti sperimentano quotidianamente e che rischiano, però, di non cogliere l'insieme del processo e del significato del loro stesso agire. Per questa ragione e con il massimo rispetto dovuto a chi, ripeto, si trova a lottare all'interno del Sistema scolastico attuale, per proteggere spazi e tempi, sempre più esigui purtroppo, di ambienti ancora

definibili come educativi, è importante guardare a un mondo diverso di esperienze “scolastiche” che già operano e funzionano dentro le pur soffocanti maglie del dominio, come “semi sotto la neve”.

Nel mondo, oggi, ma anche nel corso della storia di un’educazione e di una scuola alternativa a questa, esistono in tutti i continenti oltre quattrocento scuole consolidate che praticano un’educazione e organizzano l’apprendimento secondo principi e metodi decisamente alternativi a quelli che governano le scuole tradizionali. Insegnanti, genitori, educatori, studenti, di queste realtà così variegata, si incontrano, annualmente, in un paese diverso, per uno scambio di analisi, riflessioni, esperienze concrete, dando vita a una occasione di confronto molto partecipata e autogestita (I.D.E.C., *International Democratic Education Conference*)<sup>1</sup>. In uno di questi *meeting*, precisamente a Berlino nel 2005, siamo pervenuti a definire, in maniera molto sintetica ma efficace, la sintesi estrema del senso educativo a cui si ispirano queste realtà:

*crediamo che in qualsiasi contesto educativo, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze abbiano il diritto di decidere individualmente, come, quando, che cosa, dove e con chi imparare e abbiano il diritto di condividere, in modo paritario, le scelte che riguardano i loro ambiti organizzati, in modo particolare le loro scuole, stabilendo, se ritenuto necessario, regole e sanzioni.*

In queste poche frasi sono contenute le principali indicazioni circa le caratteristiche peculiari di questa proposta di cambiamento. Traducendo e schematizzando le caratteristiche che si evincono da queste scuole potremmo riassumere in questa tabella la diversità che le caratterizza rispetto alla Scuola, sottolineando in una colonna la filosofia del “dover essere” rappresentata dalla Scuola e nell’altra quella di un’educazione a “essere” che costituisce il quadro concettuale delle scuole libertarie. Assumere questa distinzione tra “essere” e “dover essere” significa sconfessare nelle pratiche educative la Pedagogia (l’idea cioè fortemente autoritaria che ci sia qualcuno che in nome di un principio economico, religioso, politico, che abbia il diritto e poi anche il dovere di formare, secondo la sua ideologia, un’altra persona), per promuovere l’educazione (l’idea cioè che ciascuno ha il diritto di essere e di diventare ciò che desidera).

essere?

dover essere?

Comunità educativa	Scuola
Conoscenza – tempo perso	Conoscenza – quadrattisti
Ambiente educante	Centralità della scuola – tempo speso bene
Apprendimento	Insegnamento
Conoscenza a spirale: conoscenza/non conoscenza/conoscenza	Linearità – errore
Curricoli: le curiosità individuali, l’età individuale, l’incontro con le discipline	Curricolo – profilo d’uscita
Enfasi sul processo di apprendimento	Enfasi sul risultato di apprendimento
Registrazione del percorso	Valutazione
Libertà di frequenza	Obbligo di frequenza
Molteplicità metodologica	Didattica per obiettivi e competenze
Incidentalità	Programmazione
Motivazione intrinseca	Motivazione estrinseca
Relazione dialogica/empatia	Relazione adulto-centrica
Eros educativo	Occultamento del corpo
Istruzione integrale	Bambino/a a una dimensione
Autonomia/responsabilità	Dipendenza/sudditanza

<sup>1</sup> Esistono poi anche organizzazioni in diversi paesi o continenti come ad esempio l’EUDEC (*European Democratic Education Community*)

Ciò che mi pare importante sottolineare, è che le scuole libertarie rappresentano non solo un cantiere aperto, una sperimentazione continua, ma possono costituire un concreto terreno dal quale partire per superare la Scuola e ricreare le scuole. Le scuole libertarie sono esperienze nelle quali non si insegna la democrazia, ma si vive continuamente, in modo paritario fra tutti i membri della comunità educante, l'*ethos* della libera scelta condivisa, la democrazia diretta sostituisce quella rappresentativa, la vita democratica annulla la simulazione e il gioco dei ruoli, la recita del copione democratico. Sono scuole pubbliche (aperte e a tutti e non confessionali), ma non statali (gestite cioè autonomamente dai membri dell'intera comunità). Anche per questo rappresentano l'uscita dalla strettoia ideologicamente determinata dell'equazione tra statale e pubblica, pensando cioè a una forma di autogestione autentica fuori dalle maglie soffocanti dello Stato e senza i condizionamenti confessionali e autoritari del privato.

**Per approfondire:**

Francesco Codello, *La campanella non suona più. Fine dei sistemi scolastici e alternative libertarie possibili*, La Baronata, Lugano, 2015;

Francesco Codello, *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, FrancoAngeli, Milano, 2005;

Michael Young, *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Milano, 1962;

Carmelo Albanese, *Il feticcio della meritocrazia*, Manifestolibri, Roma, 2013;

Nico Hirtt, *L'école prostituée*, Editions Labor, Bruxelles, 2001;

Jean-Claude Michéa, *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Micro-Climats, 1999;

Angélique del Rey, *A l'école des compétences*, La Découverte, Paris, 2013;

Miguel Benasayag, *Il cervello aumentato l'uomo diminuito*, Erickson, Trento, 2016;

Colin Ward, *Anarchia come organizzazione*, Eléuthera, Milano, 2010;

David Gribble, *Real Education. Varieties of Freedom*, Lib Ed, Bristol, 1998;

Michael P. Smith, *Educare per la libertà*, Eléuthera, Milano, 1990;

Joel Spring, *L'educazione libertaria*, Eléuthera, Milano, 2015

## L'ARTE DELLA PASSIONE E DELL'AUTO-CRITICA

*di Valentina Guastini*

Se un film deve far scaturire emozioni, identificazione, coinvolgimento di chi lo vede, Fuoriclasse ne ha fatte scorrere con forza di torrente impetuoso e deciso. Poi il silenzio. Quel silenzio della calma e delle domande; quasi un vuoto che cerca giustificazioni e colpevoli per il proprio operato di insegnanti, poco vicino a quello che si è appena visto. E se quel silenzio non lo lasciassimo sedimentare, ma lo accogliessimo nel turbinio di domande ancora calde di consapevolezza? Ecco che verremo gettati in una riflessione più ampia che ci coinvolge come educatori e che mette in discussione il "ruolo" dell'insegnante di oggi. Ruolo spesso inteso come ben-preciso-non-sconfinamento al di fuori dell'orario scolastico, non-sconfinamento nelle famiglie e nelle relazioni "confidenziali". Opinione incontrata, litigata, difesa, dissacrata fra colleghi di ogni genere. L'autorevolezza venuta meno, il senso oppressore dell'importanza dei saperi, la svista sull'essenziale. Scaglierò la prima pietra da peccatrice: io quel ruolo non l'ho ancora avuto, né sulla carta, né nella testa.

Per diverso tempo quando mi sentivo ripetere che l'orario scolastico era sufficiente per educare senza intromissioni nello spazio familiare, ho lottato, chiarito e sorvolato su confini

che non ho mai voluto vedere, su "progetti di vita" solo sulla carta. Per altrettanto tempo ho alzato le spalle. E in quel gesto c'è il peso di una volontà, il peso della passione, un carico che non riesco a scrollare da orari. Uno sconfinamento volontario, l'accettazione pacifica di quel che si è. E pure quel che non si è.

La Rete di Cooperazione Educativa mi ha fatto un grande dono. Un regalo che mi è utile in occasioni come questa, dove mi viene data l'opportunità di cercare uno sgroviglio ai miei pensieri. Mi ha donato l'idea che il nostro sia un lavoro astratto e non concreto come ho creduto per anni. Astratto inteso come "conoscenza volontariamente incompleta": lasciarsi un vuoto interno, un mistero della vita, un impossibile al quale tendere; e la capacità forte di credere nel cambiamento, la volontà di accettare variabili come ricchezza, opportunità, risoluzione, accoglienza, un vivere accanto a.

Studiare insieme il passato per avere identità e appartenenza, per tendere al miglioramento, per reagire agli errori come possibilità di trovare strade nuove. Giocare a conoscere i saperi, ma riappropriarsene ogni giorno, cercare di formare competenze alla vita. Filosofeggiare di resilienza fino a scoprire di averne bisogno davvero. Imparare a tollerare frustrazioni, tendere ad una consapevolezza che apra le mani della comunicazione. Educare a un'affettività sociale, a una dignità che permetta di motivare la fatica.

Bene, quando analizzo tutte le azioni di cui sono coprotagonista con i miei alunni, trovo l'astrazione: tendere, credere, accettare, accogliere, studiare, reagire, trovare, giocare, conoscere, riscoprire, tollerare, educare, motivare. Trovo la magia delle relazioni, il "tirar fuori" dell'educazione, dal quale non sono esente sia nel lavoro sia nella vita. Nella vita ci accompagniamo ai nostri alunni e loro si accompagnano a noi, e come potrebbe essere altrimenti? Se tentiamo di dividere la nostra vita ad orari, a compartimenti stagni, corriamo il rischio di schizofrenia.

E allora rifletto su quello che è l'orario in cui sono "pagata per occuparmi di queste cose", rifletto su Mario Lodi che accompagnava a scuola il suo alunno Alfredo, sulla maestra Luciana Bertinato che accoglie a casa i suoi bambini per un biscotto o per qualche carezza alla gatta e rifletto anche su di me che li ho portati anche a casa a dormire. Quanto si può essere insegnanti ad orario? Deve un progetto di vita, fatto seriamente, includere un maestro come ampliamento alla famiglia o come supporto di riferimento per chi non ce l'ha? In che

misura abbiamo perso il maestro come guida di vita per averne al suo posto tanti a orario? Quanto questa visione ha contribuito a svilire il ruolo dell'insegnante a semplice funzionario della pubblica amministrazione? Ci potrà essere d'aiuto una continuità didattica così rara da essere chiamata utopia possibile?

In tutto questo va menzionata la frammentarietà tra i vari livelli di scuola. Essa è dovuta anche alla scarsa omogeneità formativa e culturale fra insegnanti, dei vari gradi e anche di discipline differenti. La fruizione dei saperi e il dotare di senso l'esperienza di apprendimento dovrebbero essere risorsa per la costruzione di un progetto di vita che rende gli studenti co-protagonisti del proprio apprendimento. Da ottima non-conoscitrice di saperi la mia salvezza è il confronto, così mi apro verso chi ha esperienza, orecchie, cuore e fatica. Per esempio Emanuela Marsura, maestra di scuola dell'infanzia di Conegliano: "Quando si è smesso di pensare all'insegnamento come missione, con l'acqua si è buttato via il bambino, cioè la scuola è diventata solo uno spazio di apprendimento e non di formazione mediante la relazione. Fare scuola è portarsi nel cuore ogni creatura che incontri. Vuol dire, accanto alle cose personali e familiari (in una priorità che si alterna), avere un pensiero su come assumerle, le creature, su come rispondere alle loro esigenze, su come farle fiorire per poter essere uomini e donne del futuro. Con ogni bambino e bambina si tratta anche di accogliere e fare spazio alle loro famiglie: spesso i problemi che portano sono degli adulti. Certo, come maestre non siamo delle terapeute, ma dobbiamo essere persone che accanto al sapere della mente possiedono il sapere del cuore, l'orecchio attento, gli occhi che leggono segni lasciati". Arno Stern ne *Il Gioco del Dipingere* chiede 'Passione e Responsabilità', Mario Lodi chiede 'Impegno e Collettivo'. Ascoltavo da Luciana Bertinato: 'E che cosa è la Missione se non questo? Passione per l'uomo, responsabilità per ogni vita, impegno perché ogni vita riesca al "suo" meglio, e tutto in una realtà collettiva che sostiene ciascuno e a ciascuno permette di dare il meglio di sé'".

Oltre a Emanuela c'è Giampiero Monaca, maestro elementare di Asti: "Voglio che in ogni momento siano i bambini a sentirsi protagonisti della relazione, a percepire la nostra complicità. Ovviamente è auspicabile una vita sociale, sentimentale, intellettuale di adulti e bambini, ma non vedo problemi nel sentirsi, vedersi, accordarsi, darsi rimandi, allevare cuccioli d'uomo affiancandoli nel loro cammino di auto-educazione, stimolandoli, e questa è pratica di vita. Penso che se esiste una relazione umana proficua vantaggiosa e sana, sia ingiusto troncarla perché ce lo dice la campanella o perché siamo arrivati in quinta. Non è bene interrompere quel che fa bene, è ingiusto smettere di "pensarsi" e "percepirsi" solo per ordine ministeriale o perché lo dice il calendario o l'orario".

Matteo Bianchini, uno dei maestri del documentario *Educazione Affettiva*: "Per essere maestri bisogna avere motivazione, passione e fatica. Fatica che si fa nel prendersi la responsabilità di forzare un po' le normative". E allora ci chiediamo: in mancanza di tutto questo, dove sono le teste ben fatte di Morin? Dov'è la didattica interdisciplinare? Fin dove ci è lecito accompagnare bambini e bambine nella vita e dove invece affidarli ad una continuità verticale spesso inesistente? In una visione che possa dare una continuità a noi adulti di riferimento non sarebbe dunque necessario rivedere il nostro "ruolo"? Non dovremmo impegnarci a creare reti di continuità verticale nell'assumere un medesimo sguardo e un medesimo approccio, con le sfumature comprensibili, a "bambini e bambine" di tutte le età?

Piuttosto che la figura di maestro di vita, che potrebbe rendere il senso di staticità, potremmo parlare di compagno di viaggio, per esprimere, al contrario, dinamicità, una scoperta in divenire continuo, un "entusiasmo educativo". E pensare a progetti che vadano oltre i saperi, al di là di orari, tempi stabiliti ed età, che siano il frutto di una relazione educativa che cambia solo per complessità di linguaggio, ma che sia per la vita e alla vita. Allora nel tempo del congedo potremmo dirci "grazie!" a vicenda per il tratto di strada percorso insieme.

## VERSO UN'ECOLOGIA DELL'AZIONE

*di Alessio Surian*

Sto scrivendo di getto. Eppure vorrei proporvi un elogio della lentezza, dei tempi lunghi, della lente d'ingrandimento, del corpo; un elogio dell'ascolto e della sperimentazione, dell'osservare e del fare. Svelo subito che in testa ho anche un libro, un libro lento. Pochi l'hanno letto tutto perché è stato concepito da tre burloni: prima l'hanno immaginato insieme. Poi, da maestri, l'hanno pubblicato a puntate, proprio come i migliori racconti di Dostojevski e Gadda. Nel 1970, la prima parte, ha preso il titolo di "Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica", curato da Mario Lodi. Tre anni dopo, ha fatto seguito, per la firma di Gianni Rodari, "Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie". La parte finale, "Fantasia" porta il nome di Bruno Munari.

Sono tanti gli autori che attraversano questo libro, ma io riparto sempre da Umberta quando, mentre frequenta il terzo anno di scuola primaria, dice ai suoi compagni: "Se io fossi sindaco farei pitturare le case brutte di tanti colori vivaci per fare diventare più bello il paese, che adesso è spelato e grigio". Parto da lì perché faccio fatica ad ascoltare chi racconta il grigio. Preferisco le emozioni che vengono dalle proposte, soprattutto quelle colorate. Trovo che le sei proposte identificate da Munari per favorire processi creativi rimangano efficaci antidoti al grigio. Eccole brevemente:

- L'uso delle metafore e l'evidenziare le similitudini, suggerendo relazioni tra affinità visive o funzionali, si pensi, per esempio alla frutta e alla verdura che compongono le teste di Arcimboldi.
- L'uso degli ossimori, il ricorso ai contrari, agli opposti e ai rovesciamenti, come in "bolide lento".
- Il ricorso alle ripetizioni e alle diverse opzioni che offrono: ripetere senza alcuna variazione; moltiplicare (replicare in modo da trasformare uno in tanti); ripetere con variazioni.
- Introdurre cambiamenti o sostituzioni: per esempio variando il colore, il peso, la materia, i luoghi, le funzioni, le dimensioni, il tipo di movimento etc. Un esempio da parte di Munari di cambiamento di tipo di materiale sono le cornici, modo pratico per incorniciare in modo rapido.
- Creare relazioni fra cose diverse fra loro e trasformare materiali e elementi differenti in un corpo unico che fa da sfondo integratore: per esempio costruire e contribuire in modo composito alla costruzione di un drago.
- Giocare con le relazioni fra le relazioni: cambiare materia o dimensione a un oggetto, metterlo in un posto non suo, sostituire un pezzo con un altro.

Soprattutto, per Bruno Munari (2008, pp. 54) "togliere invece che aggiungere vuol dire riconoscere l'essenza delle cose e comunicarle nella loro essenzialità".

I bambini hanno più fantasia degli adulti? Munari risponde di no. Quel che è ancora fluido nei bambini sono i meccanismi di proiezione, la capacità di investire quel che non si conosce di tutto quello che si sa. Non fermarsi a quanto è già stato codificato, mettersi in gioco nelle situazioni fluide è anche l'invito di Gianni Rodari (1973): "È creativa una mente sempre a lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti, che rifiuta il codificato, che rimani oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi".

Piena di colori trovo la proposta ascoltata da Mario Lodi durante il convegno del 1986 "Liberare l'educazione sommersa", in cui invita gli educatori a "essere persone che nello stesso tempo fanno ed aspettano, gente che sa che nell'azione si crea la speranza". Sociologi quali Edgar Morin fanno eco a Lodi sottolineando come la scuola corra il rischio di allontanare dalla vita perché tende ad ignorare i problemi permanenti del vivere.

Psicologi quali Paul Verhaeghe mettono in evidenza come l'attività scolastica si traduca spesso in un percorso in cui si disimparano le relazioni sociali a favore di atteggiamenti competitivi, mentre i sistemi di educazione formale che mostrano i risultati migliori sono quelli in cui ci si confronta innanzitutto con i propri progressi (e non con compagni da "superare").

Nei primi anni del '900 sono state soprattutto donne, a partire dalla lezione di Maria Montessori, a individuare nella centralità del banco un elemento, ad un tempo, di distanza dal contesto vitale dei bambini e di violenza nei loro confronti, sia in chiave relazionale, sia di sviluppo affettivo e cognitivo. Il messaggio di pedagogiste come Giuseppina Pizzigoni è esplicito: "E' necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento" (p. 27, Ed. La Scuola, 1961). L'essenza della scuola "Rinnovata", da lei fondata nel quartiere Ghisolfa di Milano, si riassume in tre righe:

*Scopo il vero*

*Tempio la natura*

*Metodo l'esperienza*

In fondo, è la proposta in ambito educativo delle convinzioni di Leonardo: "La sapienza è figliola della esperienza" (Codice Forster III).

La scuola "Rinnovata", concepita da Pizzigoni nel quartiere operaio della Ghisolfa a Milano, già nel 1927 aveva spazio per il teatro, per una piscina, per gli orti che offrono ai bambini un'esperienza di lavoro, del prendersi cura della terra: un metodo sperimentale per una "scuola di realtà, non di parole". Nella scuola "Rinnovata" si fanno constatazioni semplici e decisive per i percorsi di apprendimento: l'importanza dell'esperienza fatta dagli allievi proprio per facilitare e dare significato all'apprendere; la valorizzazione dell'apporto ai percorsi di apprendimento di persone che lavorano in altri campi; il lavoro con la terra quale percorso e opportunità interdisciplinare e di rapporto con il territorio. Mentre cerchiamo gli "strumenti" che consentano un rapporto più ecologico e più connesso con il mondo, non possiamo fare a meno di notare come proprio gli strumenti per lavorare la terra, accanto a quelli per spostarsi, collegarsi e produrre energia siano al centro della riflessione di Ivan Illich quando invita a scegliere con cura le "tecniche" che favoriscono comunità conviviali. Tradotta in ambito educativo, la proposta di Illich richiama quella di Adriano Olivetti quando traduce l'attenzione per la comunità nel dare priorità al "principio 'territoriale' – che richiama la sintesi, il principio olistico, in una visione sinottica – sul principio 'funzionale' – che richiama l' 'analisi, la scomposizione per parti, l'azione per settori e funzioni separate'" (Magnaghi, 2016).

Più recentemente, educatori e maestri quali Loris Malaguzzi - mettendo in luce i 100 linguaggi dei bambini - e Franco Lorenzoni - mettendo in discussione le tante gerarchie implicite dei percorsi curricolari, evidenziano la necessità di spazi che rimettano in discussione la routine quotidiana della maggior parte dei contesti dell'educazione formale: meglio se queste attività richiedono il contributo di tutti e se tutti percepiscono che c'è necessità che tutti riescano: in questo modo si suscita la curiosità di tutti verso tutti, la possibilità di scoprire l'importanza e a volte la bellezza dei diversi punti di vista: si cerca di conoscere il mondo, mentre cerchiamo di capire chi siamo collettivamente e

individualmente. Con una continuità evidente con Munari che individua nel saper lavorare in gruppo la caratteristica chiave di un buon designer.

Questo senso del gruppo spesso è assente e questa assenza incide sui vissuti degli adolescenti: i dati raccolti nel 2013-2014 intervistando ragazze e ragazzi di 11, 13 e 15 anni dall'Organizzazione Mondiale della Sanità restituiscono un'immagine stressata degli adolescenti italiani: stressati dal carico di lavoro generato dallo studio, nel contesto di un pessimo rapporto con la scuola. Solo al 26% delle undicenni e al 17% degli undicenni la scuola "piace un sacco", un dato che scende con l'età. La pressione causata dal sistema scolastico è percepita come stress dal 72% delle quindicenni e dal 51% dei quindicenni. La scuola delle valutazioni standardizzate incide anche sulle relazioni fra pari: il supporto dei compagni di classe è percepito da tre quarti degli undicenni anni; mentre a quindici anni solo poco più del 60% lo percepisce.

Promotore di processi di lettura del territorio e di costruzione collettiva delle conoscenze attraverso la maieutica reciproca, Danilo Dolci riprende la lezione di Lev Tolstoj invitando a mettere in discussione i processi di scolarizzazione che non invitano esplicitamente gli allievi a parlare, domandare, scegliere, a favore di processi di sperimentazione come base della scuola, pensando ogni scuola quale specifico laboratorio pedagogico: nella consapevolezza che plasmando 'la realtà', in modo pratico, permette di essere riplasmati e di apprendere. E' questa lo spirito con cui guarda all'educazione Lamberto Borghi mettendo in connessione libertà, educazione e democrazia in sintonia con i principi affermati da John Dewey in "Esperienza e educazione" (1938, ed. it. 1949): "Fra tutte le incertezze vi è un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale (...) Ogni esperienza autentica è una forza propulsiva. (...) L'esperienza è mezzo e fine dell'educazione."

Ciò significa, e lo ha osservato e mostrato efficacemente Maria Montessori, che nei contesti scolastici i bambini devono potersi trovare nelle condizioni, anche fisiche, di poter esplorare e agire in modo autonomo: "Aiutami a fare da me" è il motto con cui Maria Montessori sintetizza il messaggio dei bambini agli adulti e agli educatori in particolare e il principio su cui educatori e designer come Munari fondano le proprie proposte laboratoriali. Questo approccio rimette al centro due dimensioni indispensabili sottolineate da Dewey e Montessori e rese educativamente efficaci dalla maieutica reciproca di Dolci e dalle scritture collettive di Lodi: relazionarsi al bambino e alla bambina non come individui, ma in quanto membri di una collettività che condivide le condizioni di vita, vedendo nella scuola un'esperienza di vita e non una mera preparazione alla vita.

Un discorso tanto più importante per i musei e colto, per esempio, dal direttore della Pinacoteca Franco Russoli quando chiede a Bruno Munari di realizzare proposte laboratoriali in grado di far "tornare alla vita" il museo, pensandolo "strumento di comunicazione di massa" e non semplice luogo di conservazione di opere d'arte. E così anche l'arte non lascia il posto al testo e alle parole, ma si presenta nella sua fisicità, come esplicita Munari in "Codice ovvio" (p. 136): "Le tecniche e le regole sono estratte da opere d'arte visiva di qualunque epoca, antica o recente; e vengono presentate ai bambini sotto forma di gioco, con spiegazioni più visive che verbali. I bambini sono liberi di scegliere la tecnica o la regola che più piace, di sperimentarne anche più di una, e non viene dato nessun tema da svolgere. La conoscenza attraverso la sperimentazione stimolerà una progettazione creativa completamente libera".

Avere condiviso un'esperienza sufficientemente ricca permette di coglierla da più punti di vista, creando quindi anche le condizioni per imparare a discutere.

In particolare, la dimensione esperienziale permette di "Dar vita ad un discorso che, a partire dall'esperienza vissuta, sappia rileggerla in chiave problematica, invitando tutti a partecipare alla

negoziato di quel che ha significato, mettendo quindi in comune diverse interpretazioni e possibili soluzioni di quel che viene individuato come problematico”.

E' evidente che in questo contesto cambia il ruolo che tradizionalmente si attribuisce all'insegnante: di fronte ad un approccio esperienziale eviterà di dover essere chiamato a “dare la parola”, mentre, a partire da un atteggiamento di ascolto attivo, di osservazione avrà la possibilità di trasformare ogni intervento in enzima riprendendo e/o rispecchiando interventi dei partecipanti.

“Sono queste le condizioni per esperire un pensiero collettivo, la co-costruzione del ragionamento cui contribuiscono idee e posizioni di più partecipanti” (Pontecorvo et al., 2006, pag.79-80).

In tal senso, lo spazio laboratoriale ha assunto e può tornare ad assumere nella scuola italiana la funzione assegnata da Foucault alle eterotopie «spazi che hanno la particolare caratteristica di essere connessi a tutti gli altri spazi, ma in modo tale da sospendere, neutralizzare o invertire l'insieme dei rapporti che essi stessi designano, riflettono o rispecchiano».

Fra i principi delle “Eterotopie” (in “Archivio Foucault”, Milano, Feltrinelli 1998) Foucault assegna alle eterotopie sia la capacità di sovrapporre in un solo luogo diverse localizzazioni incompatibili (teatro, cinema, giardini), sia di sovrapporre spazi e tempi (il tempo tradizionalmente assegnato alle biblioteche e ai musei intendendoli come luoghi che mirano a sospenderlo e lo spazio di cui sono investire feste e fiere che privilegiano le relazioni). In tal modo, ogni eterotopia è anche un «sistema d'apertura e di chiusura che al contempo la isola e la rende penetrabile». Tale penetrabilità l'avvicina più a un'educazione come ucronia, che come utopia. Se l'utopia è un luogo che non c'è, l'idea ucronica ci mette di fronte alla responsabilità di agire in interazione, e come parte del contesto sociale e ambientale, per creare oggi condizioni inedite che permettano, domani, di sperimentare quel che oggi ci sembra precluso.

### **Per approfondire:**

Dolci D. (1993) Nessi fra esperienza etica e politica. Manduria, Piero Lacaita Editore.

Lodi M. (1970) Il paese sbagliato, Torino, Einaudi

A., Bonomi A., Revelli M. (2016) Il vento di Adriano, Roma, Derive Approdi

Munari B. (1971) Codice ovvio, Torino, Einaudi

Munari B. (2008) Verbale scritto, Mantova, Corraini.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2006) Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola, Roma, Carocci

Rodari G. (1973) La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie. Torino, Einaudi

## DENTRO E FUORI

di Sara Honegger

Dentro e fuori sono due avverbi fondamentali nel lavoro di scuola e nel lavoro sociale. Sono fondamentali perché senza la cura del dentro non esiste neanche la cura del fuori. E senza cambiamenti dentro, non si cambia niente fuori. Sono avverbi di luogo che rimandano a degli spazi intimi o esterni, raccolti o estesi e che inducono a pensare al movimento, al mettersi in moto. Sono, infine, gli avverbi centrali delle esperienze di scuola attiva, come quella raccontata da Fuoriclasse: che sia il pelo dell'asino, la storia di Antigone, la caccia calda del lupo o l'intervista all'anziana del quartiere, a portare fuori dalla scuola e da sé sono delle curiosità, delle domande, un bisogno di capire attraverso l'esplorazione diretta che trova poi una nuova forma, dentro, attraverso la costruzione di una radio.

Dentro e fuori sono anche gli avverbi sui quali si è strutturato il lavoro di un anno *dell'Isola del tesoro*<sup>2</sup>, *Scuola sperimentale di italiano per adolescenti stranieri*: dentro come 1 luogo dell'incontro, dell'intimità, della costruzione di legami; fuori come luogo di scoperta, di indagine, di messa in prova, di rafforzamento. Dentro come luogo di parola costruita, indagata, provata, letta e scritta; fuori come luogo dell'oralità, di una lingua che si fa strumento di conoscenza, di nuove relazioni, di scommessa sulle capacità acquisite. Anche gli strumenti di questi due luoghi sono stati differenti: se al dentro sono appartenute tutte le modalità della scuola attiva (dal disegno alla scrittura, dal gioco alla teatralità, dalla lettura alla colazione e ai pranzi condivisi), il fuori si è avvalso della modalità dell'inchiesta, vale a dire di domande, nonché microfoni e telecamere, i cui esiti sono poi tornati al dentro in una circolarità di esperienza e di formazione che ha avuto sempre al suo centro la lingua come strumento di costruzione di sé e del mondo, del corpo individuale e di quello sociale. Non si è trattato quindi di un laboratorio "a lato" della didattica; ma di un modo di fare scuola (nel nostro caso insegnare la lingua) che ha informato tutte le attività: dall'apprendimento delle prime lettere alla strutturazione delle domande, dalla pronuncia delle vocali ai quesiti posti a persone casuali, incontrate in luoghi di passaggio o di ritrovo della città (la stazione Centrale, una bocciofila, dei bar, via Padova, il parco dell'ex Ospedale Psichiatrico Paolo Pini). Da questa esperienza nasce la convinzione che l'inchiesta possa essere un potente mezzo di apprendimento, in questo caso linguistico e culturale, e un mezzo altrettanto importante di costruzione del gruppo attraverso un lavoro comune teso a realizzare un obiettivo terzo rispetto alla diade docenti-allievi. Un obiettivo di ricerca al quale tutti partecipano secondo le proprie competenze, le proprie abilità, i propri ruoli e responsabilità.

### L'amore

Per chi, come me, ha vissuto questo percorso come osservatore partecipante, la meraviglia è stata costante. Meraviglia per il clima, coeso e allegro; per gli esiti narrativi; per la disponibilità a mettersi in gioco; per la percezione dei fili emotivamente significativi che legavano i ragazzi gli uni agli altri e loro agli educatori. Di questi fili tutto il lavoro è testimone: dai testi ai filmati, dai lavori manuali alle domande che i ragazzi via via hanno messo a punto uscendo dalla scuola per entrare nella città, dalle suggestioni letterarie portate dagli educatori fino alla visione di Comizi d'amore, che ha

---

<sup>2</sup> L'Isola del Tesoro è la Scuola sperimentale di italiano per adolescenti di origine straniera che l'associazione Asnada ha aperto a Milano nel marzo del 2015. L'esperienza che qui si racconta ha avuto luogo durante l'anno scolastico 2015-2016 e ha coinvolto 21 ragazzi e 4 ragazze (fra minori non accompagnati e minori ricongiunti) di origine straniera, fra i quindici e i diciassette anni. Ad essi si sono aggiunti nel corso dell'anno quattro adolescenti italiani in veste di *peer tutor* (tre ragazze e un ragazzo). L'equipe era composta da Debora Marongiu (psicologa, coordinatrice della scuola), Giada Beretta (educatrice), Alessandro Penta (psicologo e videomaker), Maria Boli (tirocinante dell'Università di Siena).

trascinato il lavoro nell'ultima parte dell'anno. Dentro e fuori, infatti, sono anche due avverbi dell'amore, il tema che ha funto da cardine all'intero percorso: un amore con tante facce, quante ne hanno i ragazzi di questa età, ma che con adolescenti stranieri si colora anche di tinte particolari perché indaga gli amori lasciati, la famiglia lontana, gli affetti spezzati dal viaggio ma faticosamente tenuti in vita nella mente, la famiglia ritrovata dopo anni di separazione. L'esito (il documentario *Amore e basta*. Un'inchiesta a Milano, regia di Alessandro Penta) non è, e non poteva essere, un'indagine sociologica quale Pasolini fece negli anni '60. Piuttosto, un percorso di conoscenza di se stessi, degli altri e della città mettendo l'amore al centro del proprio percorso di formazione: amore per un luogo, amore per chi si è lasciato, amore per un amico, amore fra diverse culture, amore in tempo di guerra, amore omo ed eterosessuale, amore con chi è diverso perché non sa leggere e scrivere o pratica una religione invisibile come oggi la musulmana. Amore, infine, come slancio, come movimento dal dentro al fuori, appunto, come motore di conoscenza di sé e del mondo.

Citando Protagora, durante una conferenza l'antropologo Francesco Remotti ci ha ricordato che, in un modo o nell'altro, a questo mondo tutte le cose si somigliano. Niente è separato: siamo, per così dire, dentro un groviglio di somiglianze e di differenze. Verrebbe da dire che Protagora vedeva lontano, perché proprio questo groviglio di somiglianze è quello che hanno messo in luce anni di studi genetici. Se così è, lavorare sull'amore significa lavorare sulla prossimità, su ciò che ci accomuna, su ciò che ci permette di abbassare le difese e di riconoscere, fra i grovigli del possibile scontro, i sentieri da percorrere. Ecco perché parlare d'amore, di questi tempi, è di per sé un atto di ribellione. Lo è per adolescenti stranieri al cui coraggio è demandata la possibilità di costruire una vita decente, possibilità sempre più negata ai loro madri, ai loro padri. Ma lo è, in fondo, per tutti perché sposta l'asse di attenzione dalle differenze alle somiglianze, da ciò che ci separa a ciò che ci potrebbe unire. E lo è come discorso antifascista alla radice, insofferente alle etichette e ai confini che crescono e si sviluppano nell'Europa (e non solo) di oggi, le cui conseguenze nessuno si preoccupa di approfondire. Dicono, alcuni ragazzi italiani intervistati dagli adolescenti de L'Isola del Tesoro, che mai se ne parla a scuola. E' una mancanza grave. Come mai non si parla di amore a scuola? Come mai un argomento così centrale nella vita di tutti, e in particolare degli adolescenti, non trova posto nella programmazione didattica?

### **Comunità e vicinato**

Da quando siamo nati come associazione, ci tormentiamo sulla parola comunità. La comunità che cerchiamo di costruire dentro le scuole di italiano per stranieri che abbiamo aperto; la comunità di cui avvertiamo la mancanza fuori. Tante volte ci siamo chieste che cosa sia una comunità: un gruppo di persone che coabita un medesimo territorio o partecipa a una medesima cultura? Un gruppo di persone che ha obiettivi affini? Un gruppo di persone che si aiuta e si sostiene, nel bene e nel male, come nei migliori matrimoni? Quanto può essere grande una comunità? Come una scuola, come una classe, come un condominio? Oppure comunità può essere qualcosa di vasto, come una provincia dove individui e aziende cooperano allo sviluppo locale, ognuno con la sua specificità? In effetti, allo stato attuale delle cose, disgregati come siamo, ci è molto più facile dire che cosa non sia comunità. E per dirlo, ognuno può descrivere il proprio paese, il proprio quartiere, la propria esperienza scolastica. Assai difficilmente si ascoltano racconti di persone che sentono di appartenere a qualcosa di più che ad un ambito familiare o professionale. Ci chiediamo che cosa sia una comunità e, da un po' di tempo, ci chiediamo anche se costruirla, sostenerla, sia uno dei tanti compiti che debbono portare avanti associazioni e cooperative attraverso i bandi di coesione sociale; o, piuttosto, qualcosa che appartiene, o dovrebbe appartenere, all'umano, al desiderio e al bisogno che abbiamo gli uni degli altri e di tutti dall'ambiente in cui si vive e che si modifica continuamente. Insomma, a quel groviglio di interdipendenza di cui è stata cosciente la massacrata cultura contadina.

Angela Zucconi (La parola comunità, Edizioni dell'Asino, 2016), citando Huxley ci ricorda a questo proposito una cosa molto interessante, ovvero sia che “il ricco non ha vicini, che bisogna essere costretti a vivere con poco per aver voglia di comportarsi da cristiani e amare i vicini di casa”.

Forse non è sempre così; ma di certo, come lei sottolinea, la dimensione del “vicinato” è fondamentale nella costruzione di comunità. Siamo ancora in quel groviglio di cui parla Remotti, e nel quale a quanto pare è difficile stare. Per non avere vicini, infatti, occorre separare, e per separare occorrono strumenti specifici, della mente come della realtà. Cancellate, giardini, recinti, porte robuste, muri, pregiudizi, definizioni, etichette e altro ancora: l'importante è delimitare, circoscrivere, separare le erbe buone da quelle erbe cattive, i pensieri accettabili dai pensieri osceni, le parole pronunciabili dalle parole sconce, i ragazzi facili dai ragazzi difficili, i luoghi importanti dai luoghi da abbandonare. Può sembrare, e forse è, un pensiero troppo facile, ma un qualche fondamento ce l'ha e riguarda da vicino chi si occupa di scuola e di educazione. Perché anche a scuola tutto viene separato. Ci si divide in classi di età, fino a poco tempo fa anche di sesso; si separano le materie e fra queste si separano le importanti dalle facoltative, le utili dalle inutili; si separa chi desidera stare vicino; si separano i minori dagli adulti, gli italiani dagli stranieri, i più capaci dai più fragili, i normodotati dai Bes, i bidelli dagli insegnanti, gli insegnanti dai genitori,

gli umani dal resto degli animali. Innalzati i recinti, la scuola non ha alcuna possibilità di essere comunità, di essere luogo cooperativo. Vi vige, infatti, una ferrea competizione, strutturata dalle discipline, dai voti, dal livello sociale. E se la scuola non è comunità, evidentemente non si può parlarvi di amore. Eppure, non parlarne significa mettere fuori dall'educazione la sua parte più importante, ovvero sia la possibilità di aprirsi empaticamente al mondo, di coglierne i legami (l'aspetto religioso secondo etimologia), le interconnessioni.

## **Le domande**

Lo hanno mostrato i ragazzi dell'Isola del tesoro e lo mostrano i bambini di Fuoriclasse: ciò che porta dal dentro al fuori sono le domande: quelle mute dell'infante (il “senza parola”); i tanti perché del bambino piccolo; i quesiti morali e la ricerca dell'amico prediletto del bambino di sette, otto anni; gli interrogativi sul corpo e sulla sua trasformazione e dei ragazzini di undici, dodici anni; le grandi aspirazioni e gli interrogativi capitali degli adolescenti (posso cambiare il mondo? chi sono io? chi è lei? chi è lui?). Sono le domande a metterci in ricerca e in relazione gli uni con gli altri, a costruire conoscenza e insieme cooperazione. E' quindi sulle domande, come segnala da tempo Franco Lorenzoni, che si deve costruire il lavoro di scuola. Domande vere, i cui esiti nessuno può sapere in partenza, capaci di coinvolgere insegnanti e allievi assieme. Cosa sappiamo sull'amore, noi adulti, più di un ragazzo di quindici anni? C'è forse un sapere affettivo che azzera gli altri o tutto può essere scoperta che si rinnova? E che dire della domande sulla sessualità? Abbiamo forse risposte più limpide di quelle che potrebbe dare una ragazza di sedici anni? E, ancora più a monte, contano le risposte o quel che importa ancor di più è che le domande possano moltiplicarsi, immettendoci in una corrente continua di curiosità per quel che accade dentro e fuori di noi?

Ma le domande non hanno solo il potere di metterci in moto. Sviluppano cooperazione, desiderio di collaborare, di far crescere un pensiero di gruppo. Non si fa ricerca da soli. Non si sviluppa pensiero da soli. E non si costruisce cultura da soli. E' grazie al moltiplicarsi degli sguardi, al riconoscimento del contributo che ognuno può offrire, al desiderio di portare a termine l'obiettivo comune che ci si è dato, che si sviluppa quella “società per coesione” di cui parlava Montessori. Non è facile, non è scontato, non è mai dato una volta per tutte. Ma accade. Accade dentro – nelle capacità che ognuno ha scoperto di avere, nel coraggio che ognuno è riuscito a darsi, nelle fragilità che ognuno ha sentito protette - e accade fuori: nel movimento collettivo, nei passi di appropriazione dello spazio pubblico, nell'apprendimento costruito attraverso un'esperienza che è anche esperienza di comunità.

## **FUORICLASSE VISTO DA FUORI**

### **FUORICLASSE, O DELLE SCUOLE POSSIBILI. INVARIANTE N. 8, NESSUNO AMA GIRARE A VUOTO**

*di Oreste Brondo*

“Nessuno ama girare a vuoto, agire come un robot, cioè fare degli atti, piegarsi a dei pensieri che sono iscritti in meccanismi ai quali non si partecipa. Se un bambino gira i pedali di una bicicletta immobile, si stancherà presto, mentre andrebbe alla fine del mondo con una bicicletta che si muove realmente”.

Le parole di Célestin Freinet che aprono la sua ottava invariante, descrivono pienamente lo spirito dell'esperienza narrata dal documentario fuoriClasse.

Un gruppo di bambini di un quartiere di Roma non fa finta di fare una radio, non è invitato a conoscere gli strumenti per registrare montare e trasmettere, per vedere quanto è importante che una radio sia fatta bene, per fare un'esperienza edificante che si chiuda poi con una verifica su quanto appreso. Loro imparano a usare cineprese, microfoni, mixer e computer per farla veramente la radio, per mettere in movimento un meccanismo che finisce per farli incontrare, realmente, con altre esperienze, in uno scambio tra persone che parlano di cose vissute, di cose che non hanno nulla a che fare con quella roba artefatta, spesso superficiale, che fuoriesce dai sussidiari e alla quale sembra si debbano rassegnare la maggior parte dei bambini delle scuole italiane.

Non si tratta qui di fare, ribadisco, il solito esperimento posticcio per capire quanto siano importanti gli esperimenti nella storia della scienza, o di mandare a memoria la sequenza necessaria per fare qualcosa che non si farà mai. Non si spiega quali sono le cose necessarie per poter scrivere e parlare bene (mandare a mente liste interminabili di coniugazioni e di preposizioni), per recitare bene, per poter fare arte, per poter fare giornalismo, senza mai far nulla di tutto questo: la bicicletta a vuoto di Freinet, appunto, rappresenta egregiamente gran parte della scuola.

I bambini protagonisti di questo film a Craco Peschiera, a Napoli, nel Mugello, a Roma, a Padova e a Rho sono protagonisti di autentici atti di creazione, di intrecci che avvengono su cose sentite, su questioni e azioni che hanno un effetto sulla pelle, sulla coscienza e sul corpo stesso dei suoi protagonisti. Ma la cosa ancora più straordinaria, per una scuola per la quale mediamente potrebbe essere straordinario anche solo guardarsi negli occhi e cominciare a prendersi in considerazione in quanto esseri umani, è che tutte queste vicende entrano in una rete concreta di scambi, di incontri, di appuntamenti e discussioni attraverso la rete, che permette a questi bambini di Roma di diventare il centro, il crocevia di storie accadute, raccontate e fatte proprie da chi le ascolta.

Ci viene, in preziosa aggiunta, restituita l'immagine ricorrente di insegnanti, tecnici, educatori coinvolti in questo progetto che si muove per l'Italia intera, che decidono di mettere al centro la vita, punto di partenza dal quale far scaturire i materiali necessari a dare spessore e forza a un semplice ed efficace progetto di radio libera.

Il paese che non c'è e la memoria degli anziani su quello che c'era prima della grande frana, l'incontro con i lupi del Mugello che divorano i greggi e tutti i problemi a questo evento sono legati, la costruzione di un'enorme scultura di un cavallo in una scuola di Napoli, la venuta degli asini in una scuola del Rho, l'Antigone di Sofocle che incontra i bambini, portatrice, da un tempo remoto, di un messaggio di ribellione contro tutte le regole assurde che imprigionano la coscienza e la libertà di amare il proprio fratello, di esprimere un'opinione divergente, contro l'idea che un cittadino sia semplicemente colui che rispetta le regole e non invece qualcuno che le possa criticare, metterle in causa quando ledono la libertà ed il benessere degli individui.

Molte cose colgono nel segno in questo film e restituiscono in termini chiari una proposta di scuola: la scuola degli insegnanti che ascoltano i bambini, dei bambini ai quali non viene chiesto di mettere da parte le loro vite, le loro esperienze e le loro conoscenze, ma di portarle nella scuola, metterle in gioco, una scuola dove gli insegnanti stessi sono portati a mettere in causa le loro passioni, per rendere ancora più forte, credibile ed efficace il loro permanere tra le mura e fuori le mura della scuola.

Una piccola immagine mi sovviene. Una delle segretarie della mia scuola che mi chiede: “cosa c’è di utile nel leggere ai bambini storie, piuttosto che fargliele leggere a loro così almeno imparano?”.

Ecco, per desolante tradizione acquisita, la scuola come luogo dell’esercizio fine a se stesso, dell’addestramento a vuoto, la scuola che non lascia traccia, che produce analfabetismo di ritorno, perché non accende passioni, come la bicicletta a vuoto di Freinet.

Abbiamo la possibilità, invece, guardando questo documentario, di osservare insegnanti, educatori e tecnici che mettendo in scena le loro passioni, che siano leggere, scrivere o recitare, portando i bambini stessi ad appassionarsi, a trovare una ragione valida e profonda del perché una cosa va fatta; qualcosa, questo, di enormemente lontano dalla superficiale adesione che scaturisce dal dover fare le cose solo per compiacere l’insegnante o i genitori, o per evitare di prendere un brutto voto, o una nota di demerito.

Una scuola pubblica possibile e desiderabile, quindi, come dimostrano gli autori e i protagonisti di fuoriClasse.

## **I SEMI DI FUORICLASSE**

*di Mafra Gagliardi*

Questo documentario m’intriga fin dal titolo. Chi sono i personaggi definiti da un termine – fuoriclasse - che evoca una nozione di eccezionalità? Ci vengono incontro dallo schermo immagini di ragazzini tra gli otto e i dieci anni, che in sei scuole diverse (dalla Lombardia alla Campania) si impegnano in laboratori pomeridiani nella realizzazione di progetti con la guida di uno o più animatori. La cinepresa, piazzata quasi sempre alla loro altezza, li ritrae senza commenti nella “normalità” del quotidiano. Di primo acchito, non hanno nulla di diverso dalle miriadi di bambini che incontriamo ogni giorno: spettinati, chiassosi, vestiti in modo approssimativo . Eppure, man mano che le immagini si susseguono, si nota che qualche differenza c’è. Pur provenendo da luoghi e tempi diversi, i bambini del film hanno un denominatore comune. Sono bambini felici. Gli sguardi, i sorrisi, l’allegria, la curiosità e l’energia che esprimono dicono che sono dei bambini contenti di stare a scuola. Ci stanno bene. Non obbligati all’immobilità nei banchi tradizionali, occupano lo spazio dell’aula per ogni verso, secondo una geometria mutevole. Esercitano su questo spazio un diritto di proprietà, sentono che gli appartiene e che possono alterarlo a piacere a seconda delle attività che vi svolgono. Per esempio, l’elaborazione di un progetto attraverso una discussione di gruppo a cui tutti partecipano. Ciascuno esercita il diritto di parola. Ciascuno si muove a suo agio nel proprio ruolo. Così cresce in autonomia e senso di responsabilità.

Un filo rosso è presente nelle diverse situazioni documentate: la naturalezza e la frequenza con cui “il fuori” si coniuga con “il dentro”. Voglio dire: l’attività dei bambini, se viene impostata in classe, poi si sviluppa fuori dall’ambiente scolastico, perché, come dice l’animatore della scuola del Trullo (sì, proprio quello della “Torta in cielo” di Rodari): “fuori ci sono molte cose interessanti da vedere, nello spazio fisico e nell’ambiente umano”. Dunque, per conoscerle queste cose interessanti, si esce dalla scuola. Salgono in montagna i bambini del Mugello, per farsi un’opinione sulla faccenda del

lupo, che è ricomparso a fare scorrerie nel territorio, osteggiato dagli allevatori del luogo e protetto dagli animalisti: come si può risolvere il problema?

Escono dalla scuola i bambini di Craco Peschiera che vanno a interrogare i loro nonni per sapere la storia della frana che ha distrutto in passato la parte alta del paese.

Escono dalla loro aula i bambini di Rho che hanno adottato due asinelle, a cui riservano gesti di affettuosa tenerezza. E i ragazzini di quinta della scuola Arcobaleno di Padova, dopo aver assistito in classe a uno spettacolo teatrale su Antigone provano a coinvolgere i passanti nei problemi che lo spettacolo ha posto: chi ha ragione, tra Antigone e Creonte? Lo fanno con serietà, senza esibizionismi. Vorrebbero uscire i bambini della scuola di Napoli, ma non ci riescono, perché il grande cavallo di cartapesta che hanno costruito (un discendente del Marco Cavallo di Scabia) risulta forse troppo grande per passare attraverso il portone della scuola.

La cinepresa registra tutto questo con rispetto e discrezione, senza indulgere a compiacenze di nessun tipo. Ed è un fatto positivo che il regista non appartenga al mondo della scuola: così il suo sguardo privo di ogni griglia pedagogica appare animato da autentico interesse (e anche da meraviglia) per la realtà che va scoprendo. I bambini sono migliori di quello che generalmente si pensa! A questa stessa constatazione quasi sempre arriva – prima o poi – ogni adulto che si impegni in qualche attività con l'infanzia, perché si rende conto di aver sottovalutato i suoi partner (per pregiudizio, per distrazione, per incapacità d'ascolto). I bambini del film non sono fuoriclasse perché superdotati, ma perché hanno trovato nelle attività proposte dalla scuola le condizioni per realizzare le loro potenzialità. Mi domando: quanti altri bambini potrebbero diventare eccellenti (e più felici) se il percorso educativo desse più spazio all'esperienza diretta, potenziasse i rapporti di gruppo, fosse più attento agli interessi propri dell'età? Il film non dà risposte in questo senso, ma semina stimolanti interrogativi nella mente degli spettatori.

## POSTFAZIONE

### FUORICLASSE. OVVERO DELL'IMPORTANZA DI USCIRE.. SEMPRE!

*di Franco Lorenzoni*

Erodoto racconta che nel 585 avanti Cristo, nei pressi del fiume Halys, nell'attuale Turchia, “ebbe luogo una battaglia tra Lidi e Medi in cui accadde l'eclissi. Quando il combattimento era ormai iniziato, improvvisamente il giorno divenne notte. Questo mutamento del giorno, Talete di Mileto lo aveva predetto agli Ioni fornendo anche l'anno dell'evento. I due popoli in guerra, quando in pieno giorno si videro sovrastati dalla notte, cessarono il combattimento e furono entrambi molto desiderosi di fare la pace fra loro”.

Nel marzo del 2015, le bambine e i bambini che si sono trovati ad osservare l'eclisse di sole non sono stati sorpresi come i loro antenati da quell'evento, perché ampiamente annunciato dalla televisione, e non hanno mutato i loro comportamenti interrompendo una guerra che durava da quindici anni. Hanno avuto tuttavia l'occasione di scoprire che a volte basta uscire dall'aula e usare le mani, costruendo un semplice strumento di osservazione, per stupirsi felicemente e incontrare un evento del cosmo capace di moltiplicare emozioni e domande.

L'aggettivo *fuoriclasse* nomina abitualmente chi dà prestazioni migliori di altri per via di una qualche abilità, dovuta a un forte impegno o a una qualche fortuna naturale o sociale. Trasformandosi in invito o, meglio, in *imperativo pedagogico*, fuoriclasse ribalta il suo significato trasformando la competizione individuale in esperienza collettiva liberatoria, costruita e vissuta

insieme da un gruppo che prova a farsi comunità. Questo è ciò che emerge dai numerosi spunti didattici che costellano questo libro e dai frammenti di esperienze raccolti nel bel documentario di Stefano Collizzoli e Michele Aiello.

Questa piccola antologia di suggestioni educative è particolarmente utile e preziosa in questo momento di forte restaurazione individualistica, perché mette in scena momenti e raccoglie suggerimenti, delineando un progetto educativo di ampia portata, che mi auguro possa nutrire l'immaginario di noi insegnanti, spesso chiusi nella scuola in un quotidiano oppresso da incombenze e limitazioni che non aiutano l'azzardo, l'invenzione, la ricerca.

Ci sono limitazioni oggettive, determinate da vari fattori perché oggi, oltre a regole burocratiche spesso ottuse, si va sempre più diffondendo una idea di sicurezza ossessiva, per la quale colleghi, dirigenti e genitori vedono pericoli ovunque ci siano bambini liberi in movimento. Bisogna però che noi insegnanti ci guardiamo allo specchio e, superando alcune nostre pigrizie mentali, ci diciamo con onestà che gli impedimenti nell'offrire a bambine e bambini l'opportunità di fare esperienze all'esterno, nel quartiere o in scampoli di natura raggiungibili, dipendono in larga misura anche dalla nostra capacità soggettiva di metterci in gioco con coraggio e compiere qualche piccolo azzardo e forme elementari di *disobbedienza civile*, che osino sfidare ottusità e paure di troppe famiglie.

Bambine e bambini hanno un disperato bisogno di uscire, osservare, toccare, esplorare, imparando con tutto il corpo. Il primo elemento che balza agli occhi, guardando il film, è che bambine e bambini uscendo e camminando si divertono. Si divertono facendo esperienza e apprendendo qualcosa insieme. Che stiano fondando una radio, inseguendo le tracce di un lupo, compiendo un'inchiesta antropologica in un mercato romano, che intervistino nonni nella campagna di Matera, cavalchino asini nell'hinterland milanese o si confrontino con il tema della legge in un corpo a corpo con l'Antigone di Sofocle, è evidente che non sono soli e che la grande sfida del cercare di trovare un senso al mondo non sia azione individuale, ma impresa collettiva che si arricchisce passo passo, con il contributo di tutti.

Sono dunque qui riassunti alcuni fondamenti della scuola attiva, una scuola in cui i bambini possano imparare stando in piedi, esplorando il mondo e costruendo con le loro mani strumenti che li aiutino a guardare meglio un'eclisse, un animale o una tragedia greca.

Emozionandomi sempre di fronte al nascere del pensiero infantile, mi hanno particolarmente colpito i dialoghi attorno al lupo e quelli che riguardano il conflitto tra Antigone e Creonte.

In ambedue i casi, diversissimi tra loro, i bambini sono invitati a confrontarsi con la permanente tragedia che accompagna tanto nostro vivere, che si presenta quando si trovano di fronte punti di vista inconciliabili. Ora è interessante osservare le diverse modalità con cui i bambini entrano in contatto con alcuni aspetti della complessità del mondo, ciascuno a modo suo. Se molti desiderano schierarsi rapidamente da una sola parte, basta che qualcuno ribalti la questione e proponga con convinzione un altro punto di vista, che la discussione si fa accesa. Possiamo così ascoltare un bambino che si domanda se si possa costruire uno *spaventalupi*, per evitare di uccidere l'animale simbolo delle paure infantili narrate nelle fiabe, e un altro bambino che si schiera dalla parte dell'animale, sostenendo che "l'uomo ha distrutto il suo habitat, sicché lui non ha niente da mangiare". C'è chi sostiene che "però non è buono buono buono" e chi ribatte, al contrario, che "non è nemmeno cattivo, perché mangia le pecore per nutrirsi".

In un territorio, "quando arrivano gli agricoltori e i cacciatori costruiscono le loro case e cambia tutto. Sotto questo punto di vista ha ragione il lupo. Però, se guardi dal punto di vista dell'uomo che compra le pecore, compra i recinti, poi il lupo, senza pagare niente, li va a mangiare..."

Ecco come l'esperienza, il contatto diretto e l'esplorazione di una realtà in cui il selvatico incontra l'umano, moltiplica domande che non hanno risposte facili e univoche. Esattamente il contrario delle domande dei problemi che generalmente poniamo a scuola, in cui c'è un'unica soluzione.

Ricordo che molti anni fa, nel mio primo anno di insegnamento, posi in seconda elementare la domanda su cosa fosse un problema. I bambini della Magliana a cui mi rivolgevo mi elencarono un sacco di loro problemi, che andavano dal fatto che i genitori non li portavano al mare la domenica d'estate all'angustia delle bambine, che non erano libere di circolare per le strade del quartiere come i maschi. "Maestro ho capito. Ci sono due tipi di problemi: i problemi nostri e i problemi del quaderno!" Così concluse, in modo icastico, un ragazzino assai sveglio che giocava a uscire dalla classe dalla finestra.

Questa sua risposta è una domanda che mi porto dentro da allora. Qual è la strada che permetta ai *problemi del quaderno* di divenire in qualche modo *problemi nostri*, che ci riguardano, ci mobilitano, ci appassionano? Qual è il percorso capace di portare anche nel quaderno – dunque a dare forma – ad alcuni dei tanti problemi che incontriamo nella vita?

La discussione padovana attorno ai versi di Sofocle è un bell'esempio di come i bambini possano sostare e fare propri temi complessi. La sapienza pedagogica di quell'azzardo sta nella moltiplicazione dei linguaggi, perché è evidente che se una bambina afferma convinta che "Creonte ha l'odore del caffè amaro, cattivo, un odore forte", mentre un altro bambino afferma che Antigone ha il doppio "sapore del tè di pesca, perché è un po' calma, e del pepe nero, perché è frizzante" è evidente che quel gruppo sta compiendo una lunga *manovra di avvicinamento* a due personaggi, il cui conflitto è assai lontano dal quotidiano dei bambini. Lontano, ma anche vicinissimo, perché la questione della legge, dalla giustizia delle leggi e della loro eventuale trasgressione, è tema assai caro ai bambini.

E' possibile e vitale dunque ascoltare a dieci anni un'attrice raccontare quella tragedia greca e ragionare insieme attorno ad Antigone e Creonte, e poi scrivere domande e riflessioni su cartelloni e osare andare in piazza a porre quelle questioni, centrali in ogni società che voglia darsi il tempo per pensare a se stessa. Quasi che il teatro, salvato dai ragazzini, in un'affollata strada del centro di Padova, sollevando questioni di fondo e ponendole all'attenzione di tutti, possa tornare ad assumere per un momento quella funzione pubblica e sociale che da tempo ha perduto.

"E' difficile far capire a Creonte che la sua legge era sbagliata", riflette un bambino. E un altro aggiunge che "lui giocava al gioco difficile di guidare gli uomini in pace e in guerra". "Praticamente ha vinto Antigone morendo - considera un altro bambino - e Creonte ha perso pur essendo ancora vivo", mentre un altro ancora si domanda se Antigone possa essere paragonata a Martin Luter King, di cui avevano discusso in classe, perché "anche lui ha lottato per i diritti e ha perso la vita. Ma ne è valsa la pena".

Questa discussione dimostra ancora una volta che i bambini, messi di fronte alla complessità narrata con arte, non indietreggiano ed è assai istruttivo starli ad ascoltare.

L'ascolto è il tema di fondo che unisce le immagini del documentario alle testimonianze scritte che lo accompagnano e forse non è un caso che un film, che raccoglie pratiche educative, si apra e si chiuda attorno al progetto di una radio, perché a un'infanzia così sovraccaricata di immagini può essere bello offrire la possibilità di immaginare a partire dalla parola detta, ancor più se la parola detta viene non da troppo lontano, ma da luoghi del tutto diversi. E infatti è bello vedere le facce dei bambini che, da Roma, ascoltano le discussioni sui diritti dei lupi a correre in libertà nelle valli più selvatiche dell'Appennino.

Riguardo agli interventi scritti è interessante il confronto tra il punto di vista di che la scuola la fa tutti i giorni e chi ci lavora o ci si confronta da fuori, riflettendoci come ricercatore o come operatore che promuove progetti educativi.

Le esperienze presentate nel film nascono quasi tutte da incontri significativi tra la scuola e proposte che venivano da fuori, anche grazie al progetto *La prima scuola*, promosso da Zalab. Che sia un grande cavallo rosso di cartapesta, di cui i bambini si chiedono cosa poi faccia la notte solo a scuola, o gli asini in carne e ossa che pascolano nel loro giardino, si tratta di interventi esterni che sorprendono e sospendono il quotidiano scolastico, animato tuttavia da insegnanti capaci di raccogliere e rilanciare gli stimoli che vengono da fuori.

Ma cos'è che riesce a ribaltare davvero con radicalità il tempo lungo della scuola? Cos'è che permette a chi insegna di non ridurre lo spazio scolastico al chiuso di un'aula?

Per anni, essendo sia il maestro elementare che animatore nella Casa-laboratorio di Cenci, ho sognato che tra insegnanti e operatori trovassimo più occasioni possibili per scambiarsi idee e competenze, perché chi insegna ha l'opportunità del tempo lungo in cui approfondire la ricerca e chi si propone come operatore esterno ha la necessità di utilizzare al meglio l'effetto sorpresa, in spazi e tempi a volte inaspettati, capaci di suscitare curiosità e attenzione in bambini e ragazzi. Ora sarebbe bello insegnarci cose a vicenda, partendo da due modalità diverse di andare verso l'intensità e la presenza, che sono le due qualità fondamentali che aiutano il tessere relazioni educative significative.

Tra l'altro, animatori e operatori esterni da molti anni sono impegnati in varie forme di educazione ambientale e di educazione interculturale, due terreni attorno a cui sarebbe necessario che l'intero impianto educativo della scuola si confrontasse senza risparmio d'energie, perché sono i temi attorno a cui si gioca il futuro del nostro pianeta, come tutto ciò che accade intorno a noi ogni giorno ci ricorda.

Devo dire francamente che, di fronte a questa possibilità, ho visto diverse aspettative avviliti e ripiegarsi su se stesse, a causa di una speculare diffidenza e autoreferenzialità, per cui molti insegnanti, anche impegnati, pensano di essere gli unici depositari dei faticosi processi di innovazione che tentano di imprimere un qualche sensato movimento al pesante *corpaccione* della scuola, mentre dall'altra parte, molti operatori esterni, nonostante siano più liberi nel progettare, sono largamente concentrati nel difendere il loro ruolo anche perché, costretti a condizioni di precarietà frustrante, fanno fatica a trovare tempo ed energie per allargare l'orizzonte dei loro interventi.

Trovo dunque che l'avvio di un dialogo tra operatori e docenti qui proposto sia da sostenere e mi sembra particolarmente significativo che alcune e alcuni giovani insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa abbiano scelto questa occasione per confrontarsi con le invarianti pedagogiche elaborate da Cèlestin Freinet a metà del secolo scorso.

Freinet, da rivoluzionario deluso dell'involuzione sovietica, tentò con qualche successo lo straordinario azzardo di costruire un'*internazionale degli educatori*. È stata ed è esperienza di una piccola minoranza, che tuttavia sopravvive riunendo ogni due anni insegnanti di diversi continenti che credono nella cooperazione e nella pedagogia popolare. La prospettiva di questa cooperazione planetaria lo ha portato ad elaborare dei punti fermi, delle *invarianti*, applicabili in ogni condizione e in ogni latitudine.

In un mondo e in un tempo di galoppanti trasformazioni, che spesso rendono ancora più difficili e precarie le condizioni di vita di tante bambine e bambini, è importante tornare a quei fondamenti perché sono di straordinaria utilità, oggi forse ancor più di allora. Ci aiutano a tenere viva, nonostante tutto, "un'ottimistica fiducia nella vita", obbligatoria per chi educa.