

Daide Tamagnini

SI PUÒ FARE

La scuola come ce la insegnano i bambini



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Davide Tamagnini

SI PUÒ FARE

La scuola come
 ce la insegnano
 i bambini

edizioni la meridiana
 p a r t e n z e

Indice

Premessa 9

Parte Prima

IMPLICITI DA ESPLICITARE

Cominciare15

Parte Seconda

UNA SCUOLA NECESSARIA

Amore21

La scuola dei bambini29

Parte Terza

QUALCOSA SI PUÒ FARE

Cominciare a crescere43

Partire dall'esperienza47

Un approccio naturale e
inclusivo alla letto-scrittura57

La chiave dei numeri73

Lavoro libero77

Valutazione79

Riflessione e confronto93

I compiti97

Rapporto con le famiglie 99

Rapporto con i colleghi 101

Parte Quarta

I SAPERI NECESSARI

La cassetta degli attrezzi 121

Osservare123

L'ambiente129

Tempo 133

Curiosità 135

Coniugare137

Cambiare è difficile, ma possibile 139

Parte Quinta
PER (NON) CONCLUDERE

Si deve fare..... 143

Postfazione..... 147

Il titolo del libro,
un pretesto in tutti i sensi..... 155

Bibliografia..... 159

Premessa

Questo libro non parla di piante da innaffiare, ma di persone inedite e incompiute in continua ricerca, di come si debba guardarle e guardarsi per facilitare il naturale sviluppo di ciascuno. Prima di iniziare è opportuno esplicitare due presupposti alla base della nostra riflessione: non esiste insegnamento senza apprendimento e viceversa; i due termini descrivono un unico processo e, già di per sé, danno l'idea della complessità con cui lavoriamo quotidianamente e dello stretto legame che si deve creare tra insegnante e studente. Apprendere è trasformarsi; insegnare è trasformarsi. Ogni insegnante/studente vive su di sé entrambe le dimensioni e sono solo la relazione e la consapevolezza educativa che possono legittimarne pienamente l'esperienza.

Insegnare non è trasferire conoscenza, perché la conoscenza non è trasferibile: ognuno la deve costruire.

Si aggiungano anche un paio di considerazioni sulla forma-scuola e sul lessico:

- i verbi *insegnare* ed *educare* in queste pagine vengono usati spesso come sinonimi, a seconda che venga sottolineata la dimensione didattica o quella relazionale della stessa realtà. Di conseguenza insegnante ed educatore, studente ed educando sono da considerarsi appartenenti alla medesima area semantica;

- i termini *depositaria* e *problematizzante*¹ fanno riferimento a due esperienze antitetiche di educazione: la prima è quella opprimente, disumanizzante, che considera le persone al pari delle piante, appunto, la seconda è quella storica, dialogica, di cui tanto avvertiamo la necessità;
- non parliamo mai di *alunni*, in quanto l'etimo di questo termine (dal latino *al-umnus-a*, colui che è alimentato) rimanda a una visione dell'educazione depositaria e passiva per il bambino. Al suo posto preferiamo utilizzare i termini *studenti* o *bambini*, a seconda che si voglia porre maggior enfasi sul ruolo o sull'identità;
- abbiamo scelto di scrivere il più possibile utilizzando la prima persona plurale perché le nostre parole non siano vissute come un atto di accusa, ma come un'occasione di messa in discussione e ridefinizione per tutti coloro i quali desiderano essere insegnanti e in esse si riconoscono. Consapevoli di essere umani, perfettibili e mai perfetti, invitiamo chiunque ad avanzare critiche e a confrontarsi sui presupposti teorici e sulle pratiche, per provare a reinventarci. Per costruire una scuola più umana, più vicina agli esseri umani e ai loro bisogni, a partire dalla felicità.

1. Freire, 2002, *passim*.

Maestro, ma di sogni

*Vorrei ogni mattina accogliervi all'entrata
salutare i genitori e cominciare la giornata;
vorrei che ogni lezione iniziasse con un canto
per condividere ogni giorno la gioia dell'incontro.*

*Vorrei che ogni bambino trovasse il proprio posto
e che nessuno possa dirsi perso dentro a un bosco;
vorrei tenere traccia delle parole che diciamo
perché sono preziose come l'acqua che beviamo.*

*Vorrei tener viva quella curiosità
che respinge le bugie per cercar le verità
e per solleticare la nostra fantasia
ci aiuteranno scienze, grammatica e persino geometria.*

*Vorrei con voi salpar per mari di esperienze e di parole
per capir come difender la dignità delle persone,
così apriremo varchi nella burocrazia
e tra le crepe proveremo ad imparar democrazia.*

*Vorrei... vorrei... vorrei...
Per ora non vedo l'ora di conoscere i vostri nomi,
ma per adesso è ancora un sogno,
di me, un gigante, in un'isola di nani.*

Cominciamo

Siamo realisti... sogniamo l'impossibile

Scuola. Benvenuto a bordo. Questo viaggio è iniziato così, col desiderio di realizzare un sogno e così sta continuando. Mettiamo da parte la sfiducia, il fardello dell'abitudine, perché serve un bagaglio leggero, essenziale, tale da permetterci di volare alto e di raccogliere lungo la strada quel che serve per procedere. Non sarà un viaggio solitario; molti prima di noi hanno battuto le stesse vie, molti altri li incontreremo lungo il percorso. È la meta che ci spinge a partire, a dare un senso alla fatica che dovremo affrontare, aiutandoci a sostenere il passo. Lungo la via potremo accorgerci di essere fuori strada, vittime di un miraggio; ci accorgeremo così che l'importante è stato mettersi in cammino e non accettare quel cieco determinismo che cancella il sogno dalla realtà. Lungo la via potremo incontrare sorprese e gustare bellezze inaspettate, quindi teniamo gli occhi bene aperti!

Se il sogno fosse quello di edificare una scuola democratica (cioè realmente *di tutti e per tutti*), in cui ci sia spazio per l'esistenza e per l'apprendimento di ciascuno, allora è necessario chiarire quali debbano essere i presupposti, teorici e pragmatici, da mettere in campo per evitare di rimanere intrappolati in sbiaditi slogan senza futuro. Democrazia e scuola sono i due poli di un binomio di matrice politica e culturale, che rimanda a un pensiero-azione capace di strutturare un luogo,

in cui ciascuno possa sentirsi appartenente a una collettività, in cui ciascuno trovi strumenti e risposte per crescere come persona nella sua unicità. La prima questione di fondo è il significato della parola "tutti"; non un *mare magnum* anonimo, ma qualcosa che richiama alla singolarità e al gruppo, che travalica gli scontati confini della semplice somma degli individui.

Per noi una scuola *di tutti e per tutti* è:

una scuola delle *domande legittime*, quelle poste dai bambini e dagli insegnanti, quelle che nascono dall'osservazione della realtà, dal desiderio di capire il mondo e se stessi in rapporto con esso, per decifrare la propria identità e il proprio ruolo nella società. È la scuola in cui ciascuno ha il diritto di "alzare la mano" per essere ascoltato.

Una scuola che si impegna a *trovare le risposte* a tutte le domande dei bambini, che non censura, che non delega ad altri, sapendo che "dare risposta" significa riconoscere il diritto di un'esistenza critica di chi si pone in ricerca. È la scuola che costruisce cittadinanza responsabile attraverso l'educazione alla parola.

Una *scuola liberante* che tenta di scardinare le gabbie culturali dell'esclusione e del privilegio e le forme di sopraffazione del più forte, affinché ogni bambino possa crescere libero, educandosi alla libertà attraverso la disciplina e le regole. È la scuola del dialogo critico e trasformativo.

Una *scuola aperta, obbligatoria e gratuita* (art. 34 della Costituzione italiana), in cui l'accesso libero e diversificato è garanzia di un'autentica esperienza comunitaria, delle differenze. È una scuola pubblica che costruisce il "bene comune" e fa dell'inclusione e dell'integrazione la propria bussola.

Una *scuola accogliente* che non dimentica il carico familiare che il bambino porta con sé "nello zaino" quando varca il portone dell'entrata e che è

in grado di mettere in rete i soggetti che ruotano intorno alla vita del bambino. È la scuola come *sfondo integratore*.

Una *scuola del tempo*, a cui non “manca il tempo”, che sa rallentare sugli aspetti cruciali, che sa valorizzare i tempi dell’apprendimento. È una scuola che non subisce la tirannia delle lancette e del calendario, ma li usa come argini entro i quali far scorrere l’esperienza.

Una *scuola competente* capace di valorizzare tutte le competenze, anche di chi, mentendo, si dice che non ne abbia; una scuola dove i bambini possono incontrare adulti competenti che qualificano l’esperienza scolastica connotandola educativamente ed emotivamente. È la scuola strutturata intenzionalmente, in cui anche lo spazio della casualità è pensato e la risata, il silenzio, la rabbia e il pianto sono i colori della quotidianità.

Una *scuola del corpo e delle mani*, che parte dall’esperienza e dalla manipolazione dei saperi. Le mani sono quelle di tutti perché quello che dobbiamo costruire ha bisogno del contributo di ciascuno. Ancora una volta l’inclusione ci garantisce che ognuno possa esprimersi. È la scuola del “guardare e toccare sono cose da imparare!”.

Una *scuola del piacere* in cui l’esperienza si sgrava dell’obbligatorietà della frequenza e lo stare a scuola è visto come una possibilità. È una scuola che comunica il gusto profondo dell’apprendimento e della ricerca.

Una *scuola partigiana*, che combatte la fatica insieme agli ultimi e costruisce i criteri per auto-valutarsi e migliorarsi anche con i risultati raggiunti da chi ha cominciato con più difficoltà. È una scuola che non si limita a “curare i sani e respingere i malati”².

2. Milani, 1967, p. 20.

Una *scuola curata*, bella, con il sorriso che accoglie, ma che non nasconde le smorfie della fatica, perché stare tutti a scuola è una lotta, ma è una lotta che va combattuta. È una scuola che non si arrende.

Una *scuola speciale*, capace di riconoscere e rispondere ai diritti di personalizzazione di ciascuno, in quanto garanzia diffusa e stabile per poter partecipare alla vita scolastica e raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e di partecipazione. È una scuola che non misura i bambini, ma è a loro misura, in cui ciascuno trova il proprio posto e, ogni volta che sarà pronto, potrà lasciarlo per cambiare e crescere. È una scuola “piccina” che pensa il bambino “grande” e “in grande”.

Una *scuola della vita e per la vita*, che non si affida a lezioni teoriche, decontestualizzate e fini a se stesse, per procedere nello sviluppo, ma che riconosce il naturale sviluppo umano come un processo culturale a cui gli individui partecipano. È una scuola naturalmente culturale e culturalmente sensibile alla natura di cui facciamo parte.

In queste parole sono racchiusi il respiro e la portata del nostro sogno. Non ci resta allora che tentare di declinare tutto in modo più puntuale, tradurre gli ideali che lo ispirano in obiettivi concreti, azioni perseguibili e verificabili, e cogliere gli approcci e gli strumenti a essi coerenti. La questione riguarda tutti, pertanto non è possibile delegare il cambiamento ad altri: ciascuno dovrà impegnarsi secondo le proprie possibilità e il proprio ruolo.

“Non si può... non si può fare...” sono i ritornelli che più sentiamo nei corridoi, nelle aule e nei racconti di insegnanti demotivati o rassegnati davanti all’immobilismo e ai *nonsense* dell’istituzione scolastica. Vediamo insieme come si può fare per vivere la relazione di insegnamento/apprendimento come un quotidiano atto trasformativo, di amore,

di fiducia e comprensione reciproca nelle capacità/possibilità di chi abbiamo accanto.

Ai professori che ogni giorno si apprestano a dare giudizi sulle capacità intellettuali dei loro allievi un invito a riflettere prima su quanta educazione emotiva hanno distribuito, perché, a se stessi almeno, non possono nascondere che l'intelligenza e l'apprendimento non funzionano se non li alimenta il cuore³.

Fare l'insegnante con la prospettiva e la responsabilità appena descritte è una scelta professionale che impegna tutta la nostra persona, senza la quale, però, verremmo meno al nostro mandato istituzionale. Dobbiamo ristrutturare un intero sistema di ruoli e pratiche *disumanizzanti* che ormai si sono talmente consolidate da apparire naturali. Sebbene siano il risultato di scelte che, purtroppo, hanno fatto cultura, tuttavia in quanto tali, sono passibili di cambiamento. Per cambiare direzione abbiamo bisogno di lenti nuove per poter guardare noi stessi e le persone con cui lavoriamo da un nuovo punto di vista. Le emozioni ci saranno d'aiuto; la loro corretta conoscenza potrà modificare il nostro sguardo, la nostra capacità di osservazione, di interpretazione e, in ultima analisi, di valutazione.

Le risorse, d'altronde, sono dentro e fuori di noi, anche a scuola. È nella prassi quotidiana che trovano forma e sintesi gli slanci ideali con il quadro istituzionale nel quale si opera. Abbiamo bisogno di una didattica competente e inclusiva che sappia accogliere i "normali bisogni speciali" di ogni studente e dare spazio a percorsi di crescita personali.

È una necessità che deve trasformare la scuola, e realmente descolarizzarla; toglierle cioè l'abitudine di ripetere per qualsiasi suo "cliente" gli stessi processi⁴.

3. Galimberti, 2003, p. 104.

4. Canevaro, 2001, p. 83.

Questo rappresenta un buon antidoto anche contro la noia e l'abitudine, parole che purtroppo marcano le esperienze di insegnamento e apprendimento, talvolta alla stessa stregua di un male necessario. La passione, componente fondamentale in questo lavoro, trova una valida e copiosa sorgente nel mettere a disposizione dei bambini le chiavi per possedere la conoscenza, per far crescere la persona umana.

Vi sono due livelli di amore. Sovente, quando si dice di amare i bambini, ci si riferisce alle cure, alle carezze che si prodigano a quei bambini [...] Ma il livello di cui parlo io è un altro. L'amore non è più né personale, né materiale: chi serve i bambini sente di servire lo spirito dell'uomo, lo spirito che deve liberarsi. La differenza di livello è stata colmata, non dall'insegnante, ma dal bambino: è l'insegnante che si è sentita portare ad un livello che non conosceva. Il bambino l'ha fatta crescere [...]⁵.

Il sogno descrive un orizzonte e la tensione verso di esso, ma non dice nulla sul percorso fatto e da fare. Iniziamo col raccontarvi i nostri tentativi aspettando di ascoltare e imparare dai vostri, così da diventare tutti un po' più grandi.

5. Montessori, 1952, p. 282.

La scuola dei bambini

La scuola è dei bambini. Immaginiamo già una moltitudine di soggetti pronti a scendere in piazza per manifestare il loro disappunto rispetto a questa affermazione “logicamente impropria” e per rivendicare, ciascuno, la posizione di “complementi di specificazione” più adatto: lo Stato, gli enti privati, i lavoratori. Assecondiamoli per un istante: va bene, la scuola non è dei bambini, ma perché non può essere “per i bambini”?

L'esperienza ci dice che troppo frequentemente l'organizzazione di tempi, spazi e la didattica stessa siano a misura dei diversi soggetti coinvolti fuorché dei bambini. Sono adulti che pensano per adulti: la cattedra e i banchi per controllare, l'orario in cui vengono svolte le materie o le diverse attività che normalmente puntellano la scuola e i suoi rituali. A questo si aggiungano la didattica e i metodi ai quali i bambini si devono adeguare e la burocrazia che, da un lato, piega i tempi di apprendimento entro i limiti della cosiddetta “programmazione” e, dall'altro, grazie alle altalenanti graduatorie ministeriali, nega spesso agli studenti la possibilità di avere una continuità nella relazione con la stessa figura adulta. Fuor da ogni dubbio possiamo tranquillamente affermare che questo modello organizzativo di scuola attribuisce poco valore alla relazione e ai soggetti che, proprio a partire da essa, cercano forme per abitare sempre più consapevolmente la propria esistenza. Dopo le parole spese nelle pagine precedenti, ora è il caso di chiarirci chi sono i bambini con cui fare scuola, chi sono i “soggetti” da

amare – essendo l'amore una relazione trasformativa non ha oggetti, ma soggetti! Risolvere questo interrogativo darà ancora maggiore forza alla nostra tesi educativa e ci permetterà di esplicitare quale debba essere il riferimento per verificare il nostro essere insegnanti e il nostro fare scuola.

I bambini che non se la cavano, gli adolescenti in crisi, [...] non sono un'interferenza o un elemento di disturbo, ma costituiscono il problema stesso della scuola in una società libera e aperta. [...] questo segna la distanza tra le varie nostalgie conservatrici e l'assunto di fare accedere tutti i ragazzi – ognuno diverso dall'altro – a strumenti culturali evoluti. Per perseguire un simile intento, utopico quanto si vuole, ma essenziale e costitutivo, bisogna umanizzare la scuola³⁰.

Allora, affinché la scuola diventi effettivamente di tutti dobbiamo incominciare a donarla ai bambini e, ognuno col proprio ruolo e la propria responsabilità, compiere quella rivoluzione umanizzatrice capace di svuotare l'istituzione di saperi, pratiche e strumenti inutili. Iniziamo ad accettare che i protagonisti delle esperienze che si vivono a scuola siano loro, i bambini.

Il bambino

*Il bambino ha una grande missione che lo spinge:
quella di crescere e diventare un uomo*
Maria Montessori

*Quando un bambino va a scuola, è come se fosse
portato nel bosco, lontano da casa*
Andrea Canevaro

Se vogliamo capire ciascun bambino che incontriamo alla scuola primaria dobbiamo aver chiaro

³⁰ Massa, 2000, p. 164.

il percorso biologico, sociale e scolastico, il bambino che è stato e dove è stato. Da queste attenzioni possiamo cogliere le caratteristiche dello sviluppo, che indicano chiaramente il modo di apprendere e di rapportarsi con il mondo, caratteristiche che ci impongono di riconoscere le specificità di ogni bambino a cui responsabilmente ci poniamo accanto.

Montessori studiando lo sviluppo del linguaggio nel bambino arrivò a supporre che la predisposizione per riuscire a raggiungere questa competenza gli derivasse dall'aver una mente funzionante diversamente da quella adulta³¹. Per descriverla ricorse al principio esplicativo della *mente assorbente*: un organo complesso, rassomigliante a una spugna che assorbe tutto l'ambiente in cui è immersa, senza possibilità di discriminazione o scelta, e che permette al bambino di trasformarsi e di trasformare l'ambiente.

Immaginate come sarebbe meraviglioso se noi fossimo capaci di mantenere la prodigiosa abilità del bambino il quale, mentre è intento a vivere gioiosamente, saltando e giocando, è capace di imparare una lingua con tutte le complicazioni grammaticali. Che meraviglia sarebbe se tutto il sapere entrasse nella nostra mente semplicemente vivendo, senza richiedere sforzo maggiore di quello che ci costi respirare o nutrirci³².

Così nei primi anni di vita il bambino ha imparato tutto ciò che gli servirà per approfondire l'esplorazione dell'ambiente e costruire gli apprendimenti futuri; egli raggiunge traguardi giganteschi, paragonati alla sua corporatura. È stato un percorso a tappe³³ verso l'autonomia, uno sviluppo naturale guidato dal principio della libertà di azione.

31. Alla stessa stregua la teoria innatista di Chomsky ipotizzerà l'esistenza di una *grammatica universale* che mette in evidenza il rapporto tra biologia e linguaggio. Cfr. Chomsky, 2010.

32. Montessori, 1952, p. 26.

33. Montessori a tal proposito parla di periodi sensitivi; i primi sono: movimento, linguaggio e ordine. Anche Piaget scandisce questo percorso naturale con quattro diversi stadi evolutivi: senso-motorio, pre-operatorio, delle operazioni concrete e delle operazioni formali.

Il bambino, dunque, agisce e pensa con il corpo; egli è sensoriale. Il corpo è per lui strumento privilegiato dell'apprendimento. Attraverso i sensi, in particolare grazie a quell'appendice che è la mano, egli esplora l'ambiente; è come se seguisse due imperativi della natura: completa la tua nascita e costruisci l'essere umano. Il bambino è resiliente, non lo spaventa il fallimento; ha un obiettivo alto ed è disposto a ricominciare ogni volta.

All'inizio l'uomo non sa niente. Niente di niente. [...] Sentiamo, ma dobbiamo imparare ad ascoltare. Vediamo ma dobbiamo imparare a guardare. Mangiamo ma dobbiamo imparare a tagliare la carne. Caghiamo ma dobbiamo imparare a farla nel vasino. Pisciamo ma quando non ci pisciamo più sui piedi dobbiamo imparare a prendere la mira. Imparare vuol dire prima di tutto imparare a essere padroni del proprio corpo³⁴.

Il bambino, al contempo, è un essere sociale, è frutto di una relazione e nella relazione con l'ambiente, passato e presente, cresce. Questo ultimo aspetto è, forse, il più cruciale di tutti perché senza di esso scivoleremmo nel paradosso di chi per voler meglio capire filtra la realtà per studiarla e poi si dimentica in sede di analisi di aver usato un filtro. Infatti, il bambino non è un individuo separato dal mondo, porta con sé diversi livelli di sviluppo interconnessi³⁵. In questo senso guardare al bambino significa guardare a una specifica cultura alla quale egli è legato, non come qualcosa che lo schiaccia e lo imprigiona in comportamenti prestabiliti, convenzionali, ma come qualcosa a cui appartiene e, al tempo stesso, contribuisce a modellare:

34. Pennac, 2012, p. 33.

35. Secondo Vygotskij vi è il piano del pensiero e del comportamento (*ontogenetico*), quello della specie a cui appartiene (*filogenetico*), quello storico-culturale del contesto in cui vive (*socio-culturale*) e quello degli apprendimenti lungo tutto l'arco della vita (*micro-genetico*). Qualcuno ci ha fatto notare anche che il bambino nel primo anno di vita ripercorre a livello ontogenico una parte importante dello sviluppo filogenetico, egli, infatti, impara a gattonare e successivamente conquista la posizione eretta, proprio come l'evoluzione dell'uomo a partire dai primati.

gli individui contribuiscono a organizzare i processi culturali e i processi culturali concorrono a formare le persone. Individuo e cultura si strutturano reciprocamente e non sono concepibili separatamente³⁶.

Questo bambino a un certo punto della sua vita, del suo sviluppo, viene separato dal mondo familiare, fatto prevalentemente di adulti, per entrare in un contesto che hanno predisposto altri adulti per farlo diventare tale. L'ingresso a scuola possiamo paragonarlo all'accesso in un bosco; c'è chi è in grado di orientarsi in questo oscuro luogo e di collegare quest'esperienza con la traccia di casa, con la memoria familiare, con la sua cultura e chi, pur godendo delle stesse tracce, perde l'orientamento e finisce per smarrirsi. In particolare i bambini che abitano gli strati sociali più deprivati, economicamente e culturalmente, sembrano essere perseguitati dalla legge del bosco, una sorta di "legge naturale" che cristallizza le identità: "Se è così, non ce la può fare; è proprio negato!". Questi bambini lottano a malapena per sopravvivere perché, giorno dopo giorno si sono adeguati allo stereotipo che li ingabbiava, magari credendolo vero, o comunque perché non sono stati aiutati a pensarsi diversamente. Poi, si sa, tra gli animali del bosco vince solo il più forte ed evitando di gareggiare alcuni "piccoli" si risparmiano l'ennesima sconfitta!

Il tipo di educazione conformista è legata alla ripetitività; è antistorica, perché nega la possibilità di elaborare un linguaggio per la persona e per il gruppo culturale cui appartiene, ma mette il bambino di fronte al bivio: o accettare di conformarsi per poter ripetere i segni convenzionali; o perdersi in un delirio segreto o manifesto, sempre fuori legge³⁷.

Quali ostacoli incontrano questi bambini a scuola? Si tratta di un processo senza difesa: studente

36. Rogoff, 2004, p. 50.

37. Canevaro, *op. cit.*, p. 6.

non normale, deficitario, difficilmente adattabile, bollato. Il problema pedagogico, politico e sociale di fondo è che il bambino varcando l'aula è come se facesse appello alle potenzialità educative del contesto per tentare di emanciparsi dalla condanna fisica e/o sociale che grava sulla sua storia e sulle sue future possibilità, ma – ahinoi! – non trova nella scuola nessuna difesa. Il giudizio è implacabile: sei "fuori luogo", "sei indietro" e in questo tipo di scuola non ci sono ponti che ti riportino a casa. I bambini, inconsapevoli zucconi, continuano a riversare nella scuola la loro complessa vita, senza troppi filtri, purtroppo non sempre trovando adulti capaci di costruire una quotidianità competente che sappia accogliere le specificità, i bisogni e le difficoltà di ciascuno. Per questo è necessario educarsi a un pensiero creativo, che sappia immaginare una scuola diversa in cui quel bambino possa scoprirsi differente dallo stereotipo che la società "adulta" gli ha attribuito e crescere nella direzione del *ser mais*. Ma la paura di sbagliare, il mito della mancanza di tempo e del "tanto la realtà non si può cambiare" conducono a credere alla stupida favola secondo la quale la scuola "tradizionale", bene o male, abbia sempre funzionato³⁸.

Possiamo tentare di andare più in profondità: chi sono questi bambini che si perdono nel bosco? Nella scuola sentiamo parlare spesso di *handicap*³⁹, di *Dsa*, di *stranieri*, di *deprivazione socio-culturale*, cambia la forma, ma ci troviamo dinanzi al medesimo problema: il nostro modo di osservare e valutare. È innanzitutto un problema culturale, di mentalità, che ben evidenziamo ricorrendo a un linguaggio stigmatizzante e per nulla efficace nel descrivere la realtà. Perché lo svantaggio

38. La tradizione, infatti, vuole che le cose siano così perché così lo "sono sempre state" e guarda con sospetto coloro che provano a interrogarsi sul senso delle cose.

39. Nonostante il ricorso nel linguaggio corrente alla locuzione *con disabilità* per indicare più correttamente un aspetto che colpisce alcune persone, per il diffuso godimento che il mondo scolastico nutre per le sigle, permangono degenerazioni come "gruppo H", "il mio H" o stereotipi come "il mio autistico" in riferimento a uno specifico bambino.

che si vuole sottolineare non è dell'individuo in quanto tale, ma nasce dal suo rapporto con il contesto in cui vive; infatti se quella stessa persona fosse inserita in un ambiente ricco di opportunità capaci di accogliere lo svantaggio, questo sarebbe notevolmente ridimensionato se non addirittura ininfluenza. In questo senso ci sembra importante ribadire la necessità di una conversione lessicale: le parole devono aiutarci a descrivere la complessità che viviamo e non semplificare banalmente l'esistente. L'educazione che è pratica di libertà deve scardinare queste trappole culturali e alimentarsi del desiderio di aiutare, innanzitutto, quei bambini incolpevoli di essersi sperduti; bambini che per questa loro condizione di spaesamento non possono ancora dirsi studenti, sia perché il loro percorso (vita-scuola-vita) resta inconcluso, sia perché vengono spesso mal tollerati e considerati presenze fantasmatiche che lentamente svaniscono dalla vista e dalla vita di insegnanti e compagni, pur rimanendo aggrappati al loro posto. Per entrambi i soggetti è necessario compiere un passo di avvicinamento tra scuola e vita, perché non saremo pienamente insegnanti finché tutti loro non potranno dirsi studenti.

Chi è per noi un bambino in difficoltà⁴⁰? I vincoli e gli ostacoli maggiori non sono propri della realtà in cui agiamo, ma sono il prodotto del no-

40. Abbiamo intervistato a tal proposito alcune insegnanti. Di seguito riportiamo solo alcune risposte: "È un bambino che non sa fare un compito, che non riesce a stare con gli altri, che è triste... che si ferma di fronte all'ostacolo sia nel lavoro che in altro, spesso non chiede, altre volte assume atteggiamenti che vanno un po' oltre". "Il bambino in difficoltà vive un disagio che l'insegnante può solo provare ad attenuare, ma che difficilmente riesce a risolvere senza l'aiuto del bambino e della classe". "È timoroso; si relaziona poco con l'insegnante; ci vuole del tempo perché abbia fiducia nell'altro; fatica a memorizzare; non è motivato; ha scarsa fiducia nelle sue capacità; possono esserci delle difficoltà legate anche alla socializzazione e all'aggressività; che non gli permettono di controllare l'attenzione e l'interesse; problemi di tipo psicologico...". "È un bambino che ha avuto poco in termini di: ricchezza/stabilità affettiva, contenimento, esperienze, beni essenziali (casa, cibo, medicine, abiti, ecc.), stabilità geografica. A cui viene fatto pesare il fatto di non essere come ci si aspetta, a cui si chiede e dà ciò che non è suo, a cui non si risponde. È un bambino che ha meno strumenti (capacità-cultura) o li ha diversi, che viene aiutato male/lasciato solo. È un bambino che ha intorno a sé adulti inadeguati o sbagliati".

stro sguardo sulle cose o, ancora più semplicemente, del modo in cui le nominiamo. Infatti le visioni che ricalcano un'idea di difficoltà interiore ai bambini, pertanto difficile da decifrare e su cui è problematico intervenire, paralizzano l'azione educativa volta al cambiamento⁴¹; mentre le visioni più dinamiche, attente al contesto e alle complesse interazioni tra le parti, creano le condizioni per un incontro autentico della persona che porti congiuntamente a trovare le risposte necessarie.

Un secondo aspetto, più indiretto, è quello della difficoltà come scossa alla propria identità professionale. Possiamo ripararci da questo pericolo producendo gli anticorpi necessari alla nostra sopravvivenza, ad esempio con una cecità temporanea. In questo caso la difficoltà è considerata alla stregua di un imprevisto, una deviazione che il tempo ricondurrà alla normalità. Diversamente potremmo raccogliere questa occasione per mettere in discussione la nostra prassi perché, in fondo questo "è il bello del nostro mestiere". Un mestiere che deve essere innanzitutto orientato a sostenere e aiutare la crescita del bambino che coincide con un percorso pieno di difficoltà. La difficoltà è dunque un dato di partenza, fa parte della normalità, ma la scommessa è, "per me insegnante, quella di trovare le strategie per sintonizzarsi su ogni bambino: questo è il mio lavoro, camminare insieme per crescere"⁴².

Il bambino in difficoltà diventa allora il nostro punto di partenza, il nostro metro di misura, l'opportunità per sperimentare percorsi di inclusione; perché nella fatica di tenere tutti sulla stessa barca rispondendo ai bisogni di ciascuno risiede la possibilità di valorizzare le ricchezze/debolezze individuali e trasformare la prassi spesso abitudinaria dell'insegnante, in percorsi inclusivi, vitali.

41. Lo stesso potrebbe dirsi per le difficoltà imputabili al contesto in cui il bambino vive, dunque esteriori, pur sempre intrappolate in stereotipi riduzionisti.

42. Tracce di un'intervista (vedi nota n. 40).

L'esperienza di accoglienza degli studenti in difficoltà, in sostanza, mette in moto percorsi di cambiamento che aiutano a porre in evidenza la possibilità e l'opportunità che tutti gli allievi, non solo quelli "fragili", seguano programmi didattici stimolanti e nello stesso tempo adeguati alle possibilità di ciascuno, all'interno della classe, insieme ai compagni⁴³.

Il punto di partenza è dunque il bambino, la sua conoscenza e la risposta ai suoi bisogni. Montessori aveva una grande fede nel bambino come padre dell'uomo: bisogna dargli fiducia, diceva, affiancarlo nel suo naturale-culturale sviluppo senza mai sostituirsi a lui perché egli ha dentro di sé un programma di apprendimento interiore ben preciso che lo guida nel suo percorso. La fiducia è la via sulla quale scorre la quotidiana relazione che collega insegnanti e studenti, in entrambi i sensi.

Quale essere umano e quale società

Questo modo di vedere il bambino è il punto di partenza di una prospettiva evolutiva – "Chi potrò essere?" – che va esplicitata. L'educazione, quale strumento di umanizzazione, mira a rendere l'essere umano responsabile dell'esistenza e dello sviluppo di sé e di ogni vivente, aiutandolo a costruire la sua identità di cittadino della Terra. Il contesto in cui ci muoviamo è quello della società contemporanea e, anche in campo pedagogico, le esperienze, il modo di leggerle e le scelte che le determinano, e che ne conseguono, sono influenzate dal nostro abitare su questo specifico "pezzo" di Terra: ambienti, ruoli, strumenti e obiettivi attraverso i quali sviluppare la propria identità non sono universali, ma specificatamen-

43. Pavone, 2010, p. 153.

te culturali; è dunque indispensabile dare alle esperienze un respiro globale, facendo perno su quelle condizioni che fanno emergere la comune umanità di tutti i cittadini del mondo, pena la chiusura, e forse la perdita, degli orizzonti. Dobbiamo lavorare per far crescere una cultura planetaria, non intesa come appiattimento, omogeneizzazione e riduzione delle diverse culture in un'unica artificiosa "cultura", ma come necessità appunto di una visione di interdipendenze biologiche, storiche, psichiche. Una cultura in grado di costruire una società responsabile e democratica, dunque, aperta e rispettosa delle differenze, capace di ridefinire i diritti e i doveri della convivenza tra le persone, una società capace di condividere. Diversamente rimarremo invischiati in una realtà di cui non ci sentiremo mai partecipi, ma dalla quale saremo comunque coinvolti senza capire il senso del nostro abitarla.

Abbiamo bisogno innanzitutto di uno sguardo capace di leggere questo nuovo realismo in ogni cosa che facciamo o che ci coinvolge, uno sguardo cosmopolita:

senso del mondo, senso della mancanza di confini. Uno sguardo quotidiano, vigile sulla storia, riflessivo. Uno sguardo dialogico, capace di cogliere le ambivalenze nel contesto delle differenze che sfumano e delle contraddizioni culturali⁴⁴.

Questa nuova realtà deve cominciare a esistere nei nostri modi di pensare e di essere, nelle parole e nei gesti che usiamo per comunicare, nelle nostre scelte quotidiane che inevitabilmente implicano tanto i lontani quanto i vicini, i nascosti o, in un modo o nell'altro, i rimossi. Ma purtroppo la dimensione nazionale, della chiusura, del privilegio, del consumo e del dominio continua a farla da padrone.

La conseguenza più rilevante della nascita della nuova rete globale di dipendenze unite al gradua-

44. Beck, 2005, p. 14.

le, ma incessante smantellamento della rete di sicurezza istituzionale che era solita proteggerci dalle stravaganze del mercato e dai capricci di un destino a esso legato è, paradossalmente, l'accresciuto valore del luogo in cui si vive⁴⁵.

La nostra esperienza locale viene costantemente proiettata sulla scena mondiale, trasformando il nostro piccolo "orto" in un teatro di esperienze universali, a volte destabilizzanti, a volte addirittura terrificanti. Dobbiamo imparare a vedere e comprendere questa trama di connessioni perché nella dinamica tra il particolare e l'universale si colloca l'esperienza di crescita di ogni essere umano e di ogni società.

È vero che la vista copre la maggior parte della nostra possibilità di percepire l'ambiente, ma educare lo sguardo è solo il punto di partenza di questo percorso che stiamo delineando. Vi sono altri aspetti da curare per capire il profilo e la sostanza dell'essere umano contemporaneo, per dare risposta a quei bisogni e superare quei rischi che un vecchio abito mentale non riesce nemmeno più a decifrare. Già alla fine del secolo scorso, l'Organizzazione mondiale della sanità insieme ai workshop interculturali dell'Unicef, presentarono un quadro sufficientemente articolato:

possedere pensiero creativo; possedere pensiero critico; sapere verbalizzare il pensiero; avere capacità decisionali; avere consapevolezza di se stessi e capacità auto-valutative; sapere gestire le emozioni; sapere risolvere i problemi; sapere sostenere stress e contenere ansie; possedere capacità empatiche⁴⁶.

Sono in gioco competenze e conoscenze complesse, ma necessarie per poter far dialogare la propria biografia con l'universo biografico in cui siamo immersi

perché i contrasti del mondo, ripartiti in modo diseguale, non avvengono solo là fuori, ma anche al

45. Bauman, 2001, p. 107.

46. Rossi-Doria, 1999, p. 49.

centro della propria vita⁴⁷.

Il dialogo è quindi la cornice e la forma della nostra esistenza, il luogo in cui esprimiamo e riscopriamo noi stessi incontrando e scoprendo l'altro.

Il sogno, il senso di nuove possibilità si sviluppa solo quando l'alterità spinge a uscire radicalmente da se stessi. È l'uscita da se stessi e l'incontro con chi è radicalmente altro rispetto a te che apre al cambiamento evolutivo. Si riesce a ripensare l'esistente non nell'incontro con l'altro simile a se stessi, ma nell'incontro con l'altro diverso da se stessi. Questo avvia la scoperta del volto dell'umanità che è presente nella diversità, il volto di quell'umanità che a volte è negata ma che è invece viva e feconda⁴⁸.

L'incontro con l'altro è ascolto, un ascolto attivo capace di superare la dicotomia "aut... aut", e che ci stimola ad assumere un approccio esplorativo necessario alla comprensione della complessità di se stessi e del mondo. Si tratta quindi "di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega"⁴⁹, un pensiero *sia... sia*, uno sguardo riflessivo, umanizzante. Forse in questo modo riusciremo a trasformare anche la deriva consumistica della nostra società, in cui le persone sono trattate alla stregua di oggetti e gli oggetti materiali mediano le nostre relazioni con gli altri, veicolano le nostre emozioni e ci illudono di possedere un'autonomia di potere e controllo sulla nostra vita.

Gli esseri umani sono stati riciclati in beni di consumo, ma i beni di consumo non possono essere trasformati in esseri umani. Non in quel genere di esseri umani che ispirano la nostra disperata ricerca di radici, parentela, amicizia e amore, non quegli esseri umani con cui potersi identificare⁵⁰.

47. Beck, *op. cit.*, p. 62.

48. Pollo, 2003, p. 10.

49. Beck, *op. cit.*, p. 46.

50. Bauman, 2001, p. 94

La scuola

A scuola si continuano a insegnare sciocchezze: i bambini si sentono dire che un “sostantivo” è un “nome di persona, di luogo o di cosa” e che un verbo è “una parola che indica un’azione” e così via.

Imparano cioè in tenera età che una cosa la si definisce mediante ciò che si suppone essa è in sé e non mediante le sue relazioni con altre cose
Gregory Bateson

La scuola è molto potente nell’attraversare i secoli e rimanere arroccata alla sua forma
Riccardo Massa

Proviamo innanzitutto a chiarire il ruolo della scuola nella società, qual è e quale potrebbe essere il suo compito sociale e culturale nella formazione di persone responsabili di sé, delle proprie azioni e della società planetaria nella quale esse si muovono alla ricerca di un approdo, magari flessibile, ma sicuro. Questo è il punto di partenza per riuscire a costruire un’esperienza educativa e formativa capace di rigenerare la scuola:

tutto ciò che possiamo progettare per il futuro è già all’interno del sistema di relazioni sociali presenti, negli scambi, nella capacità di rappresentazione, di decisione, di immaginazione che queste relazioni sociali rendono possibile⁵¹.

Dobbiamo avere il coraggio di immaginare qualcosa di nuovo, qualcosa che abbia senso, incominciare dai dettagli, coltivare esperienze ai margini e, per contaminazione, far procedere quel cambiamento che propagandosi guadagna autorevolezza e riconoscimento. La scuola deve quindi

riscoprire e valorizzare le potenzialità necessarie per innescare e strutturare questa trasformazione.

Se leggiamo la genealogia dell’istituzione scolastica possiamo riflettere criticamente sulla funzione storicamente attribuitale: formare le élite, promuovere la selezione e la mobilità sociale, assegnare qualifiche e capacità professionali, trasmettere abilità e competenze, dare strumenti di integrazione e di cultura. In che modo la scuola può fare tutto ciò?

In primo luogo attraverso la *trasmissione dei saperi scolastici*, ovvero “fatti, teorie, interpretazioni e capacità di ragionamento che si ritengono rilevanti per lo sviluppo dell’individuo e della società”⁵², organizzati per materie e articolati in diversi periodi di tempo durante la giornata scolastica. Questi saperi, nonostante i cambiamenti interni ai curricoli, in funzione delle diverse finalità e traguardi che di volta in volta vengono attribuiti a quel determinato ordine scolastico, “rispecchiano sia la distribuzione del potere sia i principi di controllo sociale propri di quella società”⁵³. I saperi trasmessi dalla scuola abbastanza rapidamente sfuggono dalle menti degli studenti, ma, nonostante questo, gli studi su questo tema rilevano l’efficacia di questo obiettivo per la meta-trasmissione di operazioni intellettuali generali: la concentrazione, la memorizzazione, l’applicazione di regole, la divisione di insiemi e la messa in relazione di parti.

L’allievo studia, ma, senza che egli lo sappia, gli oggetti del suo studio sono le convenzioni e le norme del sistema e dell’autorità scolastica, non gli “studi” veri e propri⁵⁴.

Una scuola solo delle conoscenze diventa facilmente obsoleta e banalizzante.

Questa considerazione ci introduce a un secon-

52. Brint, 2007, p. 95.

53. *Ivi*, p. 103.

54. Dewey, *op. cit.*, p. 201.

51. Melucci, 2000, p. 12.

do obiettivo dell'istruzione scolastica: la *socializzazione*, forse una delle sue funzioni principali. Una socializzazione che è orientata a conformare gli studenti: il loro comportamento (il corpo e i movimenti a cui viene abituato) e la loro cultura (ciò che è socialmente accettato e incentivato)⁵⁵. Questa forza plasmante agisce su più livelli a seconda del contesto: l'aula, dove è più pervasiva ed efficace, e gli spazi informali. Così i compiti, le verifiche, alzare la mano per parlare, mettersi in fila, la scansione del tempo, l'organizzazione dello spazio e così via sono dispositivi che inducono gli studenti a modificare i loro atteggiamenti, a valorizzare le prestazioni individuali e a orientarsi nei mondi burocratici. Sotto la superficie del visibile gli studenti sperimentano indisturbati la forza e i rischi delle relazioni tra pari, pur rimanendo sotto il controllo degli insegnanti: come superare i conflitti, come gestire i rapporti amicali, come mostrarsi senza diventare bersagli, i rapporti di genere... insomma una vera e propria palestra in cui apprendere i *savoir faire* della gestione dei rapporti sociali. In questo senso la scuola è palestra di competenze sociali fondamentali, ma solo realtà culturalmente disomogenee ne permettono un pieno esercizio. Siamo convinti che oggi la scuola non debba temere di lasciar entrare il mondo, conoscerne i principi s-regolatori, le sue problematiche e le risorse che è in grado di attivare; peggio sarebbe per la scuola rimanere arroccata in una dimensione astorica, a garanzia di una presunta purezza. Occorre risignificare il rapporto fra scuola e società, ridefinire le funzioni del sistema scolastico e rafforzare il capitale sociale⁵⁶ investendo in un'educazione per lo sviluppo di una cittadinan-

55. Si veda Brint, *op. cit.*, pp. 146-49.

56. Secondo un approccio individualista il capitale sociale è inteso quale insieme di risorse che l'attore è in grado di ottenere dalla sua rete di relazioni sociali, dove è l'individuo che investe nella rete di rapporti per trarne un profitto individuale (Bourdieu, Coleman). Un approccio olistico, invece, concepisce il capitale sociale come un bene collettivo, che consiste in valori condivisi, coesione sociale e fiducia (Putnam, Fukuyama). Qui il riferimento è, in particolare, al secondo approccio.

za competente e democratica. Quel "senso civico" che influisce sulla percezione e il rendimento delle istituzioni, una cultura del "bene comune" che cresce in seno alla fiducia sperimentata nelle relazioni interpersonali e si riflette in un rapporto di fiducia e di responsabilità verso le istituzioni e la "cosa pubblica" in generale⁵⁷.

La scuola italiana, forse per incapacità di fare i conti con il proprio passato⁵⁸, non si è occupata, se non in modo marginale, della formazione degli studenti come cittadini; ma questo non gli ha impedito di trasmettere un ambiguo universo valoriale di riferimento. Infatti

l'assenza di educazione civico-politica in forma esplicita favorisce la sua presenza, in forma implicita, nel "curriculum nascosto"⁵⁹.

57. Purtroppo il "costume italiano" prevede che dinnanzi alla "cosa pubblica" la premessa implicita sia "se è di tutti, allora non è di nessuno" e quindi posso impossessarmene, utilizzarlo a mio piacimento senza tenere in considerazione gli altri destinatari o, nel caso delle regole, trasgredirle. Un'altra mentalità, a questa contrapposta, potrebbe essere quella per cui "se è di tutti, allora è anche mio", e per questo me ne prendo cura e ne sono responsabile.

58. Il riferimento è all'esperienza italiana della dittatura fascista e alla relatività difficoltà anche solo di affrontare tale argomento nelle lezioni a scuola. Si veda Cavalli, Deiana, 1999, pp. 15-20.

59. *Ivi*, p. 20.

CURRICULUM NASCOSTO*

*(Cavalli, Deiana, 1999, p. 24)

CURRICULUM NASCOSTO*	VALORI SOCIETÀ DEMOCRATICA
Divergenze o conflitti di opinione devono essere evitati piuttosto che resi espliciti.	Divergenze e conflitti sono normali in una società libera, la democrazia è uno strumento per regolare pacificamente i conflitti.
Ci si può sempre aspettare che chi detiene una posizione di autorità la utilizzi per fini privati.	Il gioco democratico assicura che chi detiene posizioni di autorità debba ricercare il consenso e quindi agire al fine di favorire il "bene collettivo" e non l'interesse personale.
La distribuzione di premi e punizioni avviene in modo sostanzialmente arbitrario o comunque poco trasparente.	Tutti devono essere trattati in base allo stesso criterio nella distribuzione delle ricompense.
In ogni situazione bisogna chiedersi innanzitutto che vantaggio personale è possibile ricavarne.	Il perseguimento del vantaggio personale deve avvenire nel rispetto di regole che tutelano i diritti di tutti e l'interesse "collettivo".
La solidarietà si manifesta quando bisogna difendersi dall'arbitrio dell'autorità (solidarietà tra uguali).	La solidarietà si esprime nell'aiuto che i più "forti" danno ai più "deboli" (solidarietà tra dis-uguali).

Tab. 1 - Contenuti valoriali a confronto

Il "curriculum nascosto" fa riferimento a tutti quegli atteggiamenti carichi di contenuti valoriali a cui gli studenti sono costantemente esposti, un insieme di premesse implicite che marcatamente contribuiscono a definire l'*ethos* della scuola. Dobbiamo lavorare già all'interno dell'aula perché questi due mondi così distanti possano incontrarsi e farci carico delle contraddizioni per superarle, perché andare a scuola – e prendersene cura – non sia solo un "diritto", ma diventi anche un'azione di cittadinanza. Per realizzare questo obiettivo dobbiamo imparare a osservare la nostra esperienza ripartendo da quello che si presenta ai nostri sensi; si tratta di sviluppare uno stile che, legando circolarmente l'azione e la riflessione, ci consenta di muoverci con leggerezza⁶⁰ e responsabilmente nello spazio cosmopolita, fosse anche quello di un'aula, meglio se della scuola primaria.

Se davvero vogliamo che l'educazione nella prima parte della vita ponga premesse positive per un

60. La leggerezza è qui intesa nell'accezione che ne dà Calvino, come sinonimo di precisione e determinazione. Si veda Calvino, 2005.

adattamento che deve prolungarsi per un tempo così lungo, è assai improbabile che tale adattamento possa consistere nel possesso di un bagaglio di competenze di tipo riproduttivo⁶¹.

Dobbiamo aiutare i bambini a sviluppare una conoscenza capace di cogliere i problemi planetari; a superare la frammentazione delle discipline per situare le informazioni in un contesto, imparando a cogliere la reciprocità che lega ogni parte al tutto; a confrontarsi con le permanenti possibilità d'errore e i rischi d'illusione presenti nei processi di conoscenza; a comprendere la condizione umana, sia il carattere complesso della nostra identità sia l'identità terrena che come esseri umani condividiamo; a sviluppare l'etica del genere umano a partire dalla coscienza che l'umano è allo stesso tempo parte di una società e di una specie; ad allenarci ad affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto e a modificarne l'evoluzione. Sarà sempre più necessario che i bambini impa-

61. Vertecchi, 2005, p. 50.

rino che la comprensione è mezzo e fine della comunicazione umana, costituendo, nello stesso tempo, una delle basi più sicure dell'educazione alla pace. Si profilano così due grandi finalità etico-politiche: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia e portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria⁶².

L'insegnante

*Un insegnante mediocre parla.
Un bravo insegnante spiega.
Un ottimo insegnante dimostra.
Un grande insegnante ispira*

William Arthur Ward

*Il bambino impara a parlare
perché non c'è nessuno che glielo insegna!*

Maria Montessori

L'insegnante è l'altro soggetto in gioco nella relazione educativa di insegnamento/apprendimento. I suoi pensieri modellano le esperienze dentro la scuola, le sue azioni strutturano percorsi didattici entro cui si disvelano le conoscenze e si sperimentano le identità in evoluzione degli studenti, le sue valutazioni fanno la differenza. Purtroppo molte pratiche didattiche sembrano accomunate da un'impronta addestrativa in cui apprendere diventa normalmente una sorta di esercizio meccanico e ripetitivo, talvolta autoreferenziale per quel che riguarda il senso di alcune attività che si chiede ai bambini di svolgere. A ciò si aggiunge il fatto che spesso non viene pragmaticamente riconosciuto il valore del lavoro

di gruppo: i bambini trovano sostegno tra i pari, ma è qualcosa che avviene "sottobanco", di nascosto, perché crea imbarazzo, quasi appartenesse a una sottocultura clandestina. Questi due tratti (lo stile comportamentista e l'enfasi sul lavoro individuale) sono l'indicatore di una visione che difetta nel riconoscere i diversi ruoli attivi: quello dei bambini nel costruire la conoscenza e quello dell'adulto come facilitatore dei processi che ad essa conducono e "problematizzatore" dei suoi specifici contenuti.

Indipendentemente dal modo di essere degli insegnanti, dalla loro passione e competenza per cercare di qualificare l'esperienza scolastica dei bambini, la realtà osservata ci ha dato modo di capire come la cultura scolastica istituzionale e la sua lunga tradizione trasmissiva contaminano fortemente anche i modi di fare e gli sguardi degli insegnanti più attenti. Se l'azione non si richiama costantemente a una teoria "forte" e alla possibilità di adottare uno sguardo riflessivo sull'esperienza in classe, lo scorrere degli eventi e la nostra relativa azione finiscono per fare il gioco dell'esclusione: una sorta di effetto collaterale dato per scontato, il solito vecchio gioco.

Da questa coreografia delineata dobbiamo ripartire progettando percorsi di inclusione: è difficile seguire "tutti", specialmente se questi "tutti" hanno livelli di competenze diversi, ma se il focus del nostro lavoro non diventa l'integrazione dei bambini più in difficoltà, saranno loro gli unici a essere tagliati fuori dalla nostra azione.

Dobbiamo ripensare dunque il ruolo e le pratiche degli insegnanti per qualificare l'esperienza scolastica coerentemente con quanto ci siamo detti finora. Per fare questo dobbiamo imparare a osservare la realtà perché, ogni mattina, ci verrà offerta dal contesto e da chi lo abita la possibilità di ricercare, scoprire e approfondire.

62. Si veda Morin, 2001.

Dobbiamo riuscire a tutelare i bisogni dei bambini – poveri anticipatori della scuola! – e le loro precise tappe di sviluppo perché ogni cosa avvenga a suo tempo e con linguaggi e strumenti appropriati. Lavorando sui bisogni del presente possiamo costruire le basi per i successivi sviluppi perché, diversamente, anticipando delle risposte aumenteremo solo il senso di inadeguatezza e frustrazione.

Dobbiamo tenere collegate le sponde del senso e dell'esperienza perché è su questo ponte che si costruiscono gli apprendimenti autentici. Sono coloro che fanno più fatica a sintonizzarsi sulla cultura auto-referenziata e astratta della scuola ad aver più bisogno di ritrovare il senso nelle cose che quotidianamente fanno.

Dobbiamo essere competenti sui processi perché è in questo che i bambini vanno sostenuti, i risultati poi verranno da sé e saranno il frutto dei loro sforzi.

Dobbiamo imparare a pensare con il nostro corpo e farci orientare dalle nostre emozioni perché – ce lo insegnano i bambini – gli apprendimenti si costruiscono in questo modo; invece siamo inclini a discorsi troppo lunghi, sbrodoliamo continuamente saperi e morale, mentre dovremmo aiutare i bambini a costruire la mente attraverso il corpo, l'esperienza.

Dobbiamo farci interpreti capaci di tradurre i messaggi, le dinamiche e le cornici culturali che punteggiano l'esperienza scolastica quotidiana perché dalla comprensione di questi segnali possiamo, con fiducia, dare risposte concrete al bisogno primario del bambino: *aiutami a fare da solo*.

Dobbiamo, dobbiamo, dobbiamo... forse dobbiamo semplicemente smettere di fare gli insegnanti per diventarlo veramente! Lasciamoci ispirare e ispiriamo a nostra volta senza dimenticarci mai il dovere di sorridere!

“Non si può... non si può fare...” sono i ritornelli che spesso si ascoltano nei corridoi, nelle aule e nei racconti di insegnanti rassegnati davanti all’immobilismo e ai *nonsense* dell’istituzione scolastica. Molti non hanno torto. Non è semplice insegnare oggi, ma la lamentela e lo *status quo* non ci aiutano a migliorare l’esistente.

Possiamo pensare alla scuola come il luogo della vita e per la vita, che non si affida a lezioni teoriche, decontestualizzate e fini a se stesse, a programmi da svolgere in modi e tempi che non tengono conto dei soggetti per cui sono pensati, ma che riconosce il naturale sviluppo umano come un processo culturale al quale le persone partecipano attivamente?

Questo libro è una risposta del perché, del come e del cosa è stato fatto per arrivare ad affermare che invece “si può fare”. Si può facilitare il naturale sviluppo di ciascuno, si possono non usare libri, voti, compiti e schede, si può rompere quel sempiterno sodalizio che purtroppo lega l’apprendimento alla noia. Insomma si possono fare molte cose se, innanzitutto, si crede che sia importante farlo. Dopo questa esperienza possiamo asserire che l’unica cosa che non si possa fare nella scuola è insegnare senza apprendere dai bambini. È un appello a tutti coloro che si occupano o hanno a cuore i temi dell’educazione: costruiamo una scuola più competente, vicina agli esseri umani che la abitano, ai loro bisogni e sogni, a partire dal bisogno/sogno di felicità.

Davide Tamagnini, sociologo “itinerante” e maestro “in-stabile” alla scuola primaria, è diplomato in didattica Montessori presso l’ONM. È esperto di didattica, ascolto, facilitazione, educazione civica e valorizzazione della memoria.

In copertina disegno di Fabio Magnasciutti

Euro 16,50 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-548-0



9 788861 535480