

Sonia Coluccelli

Un'altra scuola è possibile?

AUTORI, ESPERIENZE E PROSPETTIVE EDUCATIVE
VERSO PERCORSI SCOLASTICI
IN ASCOLTO DEI BAMBINI

il bambino naturale

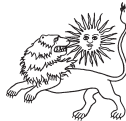


Il leone verde

Sonia Coluccelli

Un'altra scuola è possibile?

*Autori, esperienze e sguardi educativi
verso percorsi scolastici
in ascolto dei bambini*



Il leone verde

In copertina: ©Fotolia.com/luismolineri, "*Girl thinking over books*".
Il progetto grafico della copertina è di Francesca De Fusco.

ISBN: 978-88-6580-113-0

© 2015 Tutti i diritti riservati

Edizioni Il leone verde

Via della Consolata 7, Torino

Tel. 0115211790 fax 01109652658

leoneverde@leoneverde.it

www.leoneverde.it

www.bambinonaturale.it

A Irene, Agnese, Matteo e Tommaso;
a chi altri, se no?
E ai loro occhi, indicibile miscuglio di domande e risposte
verso ogni mondo possibile.

INDICE

I	TRA PEDAGOGIA E AUTOBIOGRAFIA: UNA DOVEROSA PREMESSA	7
II	UNA FOTOGRAFIA SENZA FILTRI	10
	<i>Il peccato originale</i>	12
	<i>Scuola e famiglia: senza una lingua comune</i>	13
	<i>Non solo arredi</i>	14
	<i>Educazione o addestramento?</i>	19
	<i>Ma i bambini imparano? Compiti e altre strategie</i>	21
	<i>Quanto vali? Una riflessione su voti e valutazione</i>	24
	<i>Siamo una scuola moderna?</i>	26
	<i>Navigando in rete</i>	28
	<i>Qualche buona lettura</i>	28
III	EDUCAZIONE E PEDAGOGIA PER UNA SCUOLA NON VIOLENTA	29
	<i>Pedagogia della lumaca</i>	31
	<i>Consigli di cooperazione</i>	33
	<i>Danilo Dolci: maieutica e nonviolenza</i>	34
	<i>Date fiducia all'amore...</i>	40
	<i>Qualche buona lettura</i>	41
	<i>Navigando in rete</i>	41
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	41
IV	DON LORENZO MILANI TRA SCUOLA E PROFEZIA	42
	<i>La scrittura collettiva</i>	46
	<i>Navigando in rete</i>	55
	<i>Qualche buona lettura</i>	55
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	56

V	EDUCAZIONE INTERCULTURALE:	
	UN MODELLO EDUCATIVO OLTRE LA PRIMA ACCOGLIENZA	57
	<i>Ma si può ancora fare...</i>	63
	<i>Navigando in rete</i>	70
	<i>Qualche buona lettura</i>	71
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	71
VI	UNA GRAMMATICA PER LA SCUOLA (E PER LA VITA): GIANNI RODARI	72
	<i>Navigando in rete</i>	82
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	82
VII	A SERVIZIO DELLA SCUOLA PER UNA SCUOLA DI SERVIZIO:	
	IL MAESTRO MARIO LODI	85
	<i>Navigando in rete</i>	97
	<i>Qualche buona lettura</i>	97
	<i>Nomi, volti, esperienze</i>	97
VIII	SCUOLE STEINERIANE: OLTRE LA SOLA PEDAGOGIA	98
	<i>La pedagogia vivente di Rudolf Steiner</i> , di Eva Galdabino	99
	<i>Navigando in rete</i>	117
	<i>Qualche buona lettura</i>	117
IX	SGUARDI OLTRECONFINE	98
	Sir Ken Robinson	99
	<i>Prolusione creativa</i>	117
	L'educaci3n prohibida	117
	Il sistema scolastico finlandese	129
	<i>Navigando in rete</i>	134
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	134
X	FUORI DAL SISTEMA: LE SCUOLE LIBERTARIE E L'EDUCAZIONE PARENTALE	135
	Le scuole libertarie o democratiche	138
	<i>Manifesto per l'educazione libertaria</i>	139
	L'educazione parentale	144
	<i>Navigando in rete</i>	153
	<i>Qualche buona lettura</i>	153
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	153

XI	A SCUOLA SENZA ZAINO: DALLA VISIONE ALLA REALTÀ	155
	<i>Navigando in rete</i>	166
	<i>Qualche buona lettura</i>	166
	<i>Esperienze, nomi e volti</i>	166
XII	MARIA MONTESSORI: L'EDUCAZIONE COME PROCESSO NATURALE	167
	<i>Il metodo o il bambino?</i>	170
	<i>L'ambiente, i materiali e l'adulto</i>	174
	<i>Tutto e tutti sono connessi</i>	176
	<i>Il sogno di una mamma</i>	177
	<i>Navigando in rete</i>	180
	<i>Qualche buona lettura</i>	180
XIII	IN CONCLUSIONE, VERSO NUOVI INIZI	180
	INDICE	183

I

TRA PEDAGOGIA E AUTOBIOGRAFIA: UNA DOVEROSA PREMESSA

*Maestra, insegnami il fiore ed il frutto
Col tempo, ti insegnerò tutto
Insegnami fino al profondo dei mari
Ti insegno fin dove tu impari
Insegnami il cielo, più su che si può
Ti insegno fin dove io so
E dove non sai? – Da lì andiamo insieme
Maestra e scolaro, un albero e un seme
Insegno ed imparo, insieme perché
Io insegno se imparo con te.
Filastrocca delle maestre¹*

La ricordo ancora bene quella sera d'inverno al bar con due amiche, conosciute da poco, che lavoravano come maestre in una scuola elementare di un quartiere popolare della mia città: raccontavano la fatica ma anche il coinvolgimento dell'accompagnare bambini, con situazioni familiari molto complesse, in un percorso di crescita pieno di ostacoli e fragilità.

Io ero una studentessa prossima alla laurea in filosofia, con maturità classica alle spalle e domande sul mio futuro che iniziavano a farsi ricorrenti; quella sera mi è rimasto nel cuore lo sguardo interiore di quelle due giovani donne sui bambini che avevano in cura e ho pensato che una risposta possibile alle mie domande potevo averla trovata.

A distanza di pochi mesi, a giugno, una settimana dopo la discussione della mia tesi, ero in un'aula di istituto magistrale a sostenere da privatista la maturità che mi serviva per accedere in futuro ad un concorso come insegnante di scuola elementare; intanto in ex Jugoslavia, e in Bosnia in particolare, si consumava la fase più feroce di una guerra incomprensibile.

1 Tognolini B., *Filastrocche della melevisione*, Gallucci 2010.

8 Un'altra scuola è possibile?

Pochi mesi dopo la laurea e la maturità partii come volontaria per un anno per un progetto di educazione nonviolenta e di tutela dei diritti umani nei campi profughi bosniaci di Split, e fu il tempo di altre domande sul futuro.

Con lo zaino pieno di interrogativi dopo un anno tornai a casa e il mese successivo fu bandito il concorso per insegnanti di scuola elementare, quasi mi stesse attendendo.

Nel giro di qualche mese incassai la mia nomina a ruolo in una scuola della città dove vivevo. Tutto facile. Incastri perfetti per indicare un percorso di vita, e insieme lavorativo, che dal primo momento si è presentato molto variegato nei contenuti ma tenuto insieme da un filo rosso che dopo vent'anni ancora ritrovo nell'attenzione alla sorte di chi è più fragile, e come orizzonte un cambiamento delle logiche di indifferenza o violenza.

Fare la mia parte per l'umanità e per un futuro migliore nel presente che abito ogni giorno. E farla partendo dai bambini e dalla loro formazione, umana e cognitiva.

In questi vent'anni ho lavorato come insegnante ma anche, quasi subito, come formatrice, con la convinzione che nella scuola andasse promossa una riflessione per "vedere" sempre meglio i bambini; l'ho fatto concentrandomi su alcuni temi specifici, dalla gestione delle relazioni e dei conflitti all'accoglienza degli alunni stranieri.

In questa frequentazione con scuole, insegnanti, bambini visti o solo raccontati, sono sempre (o quasi) finita a verificare come alcuni cambiamenti auspicati e per certi versi inderogabili si scontrassero con approcci strutturali che dentro il "sistema scuola" funzionano da freno.

Oggi, dopo la nascita delle mie bambine e a pochissimo dall'arrivo di due gemellini, desidero davvero pensare che sia possibile una scuola differente, che diventi realtà grazie al contributo di genitori consapevoli, di insegnanti meglio formati e più appassionati e di dirigenti scolastici che sappiano dove dirigere la rotta; oppure che ci sia modo di vivere esperienze didattiche fuori dalla scuola pubblica, non però come una fuga da un'esperienza avvilente ma piuttosto come la messa in atto di progetti educativi con una loro specificità e diritto di espressione.

Una scuola diversa è possibile anche grazie a chi negli anni ha riflettuto e fatto proposte sull'istruzione, a chi ha guardato i bambini cogliendone l'essenza (o le essenze).

Questo libro vuole essere un viaggio intrapreso con fiducia per togliere

il punto di domanda dal titolo, per raccontare come una scuola diversa già esiste e può diventare modello diffuso, senza temere mescolanze tra visioni pedagogiche che, pur diverse, hanno in comune quella domanda e ad essa tentano di dare una risposta.

È anche, lo ammetto, il viaggio che io per prima ho percorso in questi vent'anni per poter descrivere quale scuola oggi vorrei per i miei figli e per i bimbi che incontro sulla mia strada. Non è certo un testo enciclopedico, ma è fortemente influenzato dalla mia storia di donna, insegnante, mamma; non compaiono tutte le teorie pedagogiche alternative alla scuola convenzionale ma solo quelle che hanno parlato – almeno un po' – alla mia testa e al mio cuore, e di cui ho fatto una minima significativa esperienza, magari grazie agli incontri nel mio continuo vagabondare. Un nomadismo irrequieto e mai pago di soluzioni definitive che però mi porta oggi ad avere il grande privilegio di poter condividere, con chi leggerà queste pagine, anni di domande e di risposte, fatiche e speranze, disillusioni e ripartenze.

Ho scelto di aprire queste finestre su orizzonti pedagogici che meriterebbero ciascuno almeno una pubblicazione a sé: quelli che offro in questo libro sono solo scorci, quelli che mi paiono i più rappresentativi e suggestivi per trasferire le intuizioni più profonde che queste visioni offrono; i riferimenti bibliografici, sitografici ed esperienziali al termine di ogni capitolo permettono di ampliare lo sguardo ed entrare nei dettagli.

Per scrivere queste pagine mi sono confrontata con amici di lunga data e persone incontrate per l'occasione, volti e nomi che hanno arricchito le mie conoscenze su alcuni autori o esperienze pedagogiche con la loro competenza specifica. Sono piuttosto nomade, come ho già detto, e mi piace unire i puntini per mostrare un'immagine di senso; forse non riuscirò mai a sposare un'appartenenza in modo assoluto, ma il filo rosso che collega questi sguardi ne mostra a mio parere la complementarietà.

La mia scommessa allora, e non solo per questo libro, è quella di far dialogare Montessori, Rodari, Don Milani, Mario Lodi, Danilo Dolci, Steiner... per avere la migliore delle scuole possibili, fuori da ogni esclusivismo ma con gli occhi fissi in quelli dei bambini che ciascuno di questi grandi ha ascoltato, difeso e portato in primo piano con gli strumenti che il tempo, il luogo e la cultura di ciascuno porta in dote.

II

UNA FOTOGRAFIA SENZA FILTRI

Il punto essenziale è il problema di cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione.

J. Dewey

Questo per me è il capitolo più difficile e sofferto, senza il quale però le pagine che seguono non avrebbero ragione di esistere.

Alla scuola, da insegnante e da formatrice, ho dedicato molto negli ultimi vent'anni: tempo, energie e competenze, di fatto senza mai cedere del tutto all'idea che fosse un'istituzione senza speranza di essere riformata nelle sue criticità e negli aspetti problematici che sono tali per chiunque abbia a cuore il compito prezioso che assume chi, insieme alle famiglie, accompagna i bambini verso la conoscenza e la comprensione del mondo.

Oggi con questo libro mi trovo a metterci ancora un pezzo della mia mente e del mio cuore, un altro tratto di strada dedicato ai bambini che ogni giorno vivono giorni determinanti per il loro futuro insieme ai loro insegnanti.

Io continuo a sperare che ciascuno dei miei colleghi abbia voglia di fermarsi a considerare il significato profondo del proprio ruolo, senza sottrarsi ad una riflessione critica su quanto la scuola oggi mette in campo.

Il punto di partenza da cui muove il titolo di questo libro è infatti l'ipotesi, il desiderio, la necessità di una scuola diversa: ma diversa da quale e diversa perché?

Quali sono le ombre della scuola tradizionale che negli ultimi anni hanno spinto sempre più famiglie, ma anche insegnanti, a cercare alternative radicalmente "altre"?

Quali sono le ragioni che stanno dietro a dati oggettivi¹, secondo cui circa un terzo degli studenti vengono bocciati almeno una volta nel corso del loro percorso scolastico e di un quinto sul totale che inizia la scuola secondaria di secondo grado ma non la termina e finisce nel grande buco nero dei dispersi, senza istruzione e senza formazione?

I numeri sono davvero sconcertanti, soprattutto se rapportati alle medie di altri Paesi europei, rispetto ai quali, pur con variabili diverse, ci collochiamo sempre tra gli ultimi posti, sia in termini di dispersione e insuccesso scolastico, sia di investimenti e competenze.

Perché, a fronte di questi dati e di quelli che rincarano le preoccupazioni rilevando in termini negativi le competenze al termine del percorso scolastico, non ci si ferma a interrogarsi se questa scuola, questo modello organizzativo e didattico, questo approccio pedagogico è efficace per il raggiungimento delle finalità per cui la scuola stessa esiste?

Come in ogni pagina di questo testo, porto qui il mio punto di vista, da osservatrice di certo privilegiata in quanto interna alla scuola come docente, periferica ad essa come formatrice ed esterna come mamma; di certo mi sostengono nell'analisi tanti elementi che mi rassicurano sul materiale a mia disposizione su cui riflettere: significativo, eterogeneo per contesti e interlocutori nonché quantitativamente considerevole.

Desidero tuttavia sottolineare il carattere soggettivo di queste riflessioni, e diversamente non potrebbe essere se è vero, come ricorda Savater citando il poeta José Bergamín, che “se fossi un oggetto sarei oggettivo; poiché sono un soggetto, sono soggettivo”².

E quindi prendo posizione e seguo percorsi, verso orizzonti a cui non so rinunciare né per me stessa né per la comunità ristretta o più ampia a cui appartengo. So bene che nella scuola esistono e lavorano parecchi insegnanti appassionati del loro compito e dei bambini che sono loro affidati, persone preparate e scrupolose che però sono ancora (o sono diventati) una minoranza che fatica ad essere riconosciuta e legittimata. Spesso costoro vengono percepiti con fastidio come un gruppo di “primi della classe”, che mettono in discussione le pratiche di una maggioranza che invece è quella

1 <http://www2.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=19078&Titolo=Dispersione:%20in%20calo%20ma%20ancora%20lontani%20dall%92Europa>

2 Savater F., *A mia madre mia prima maestra - Il valore di educare*, Laterza 1997.

parte consistente che ci fa dire – insieme a molti osservatori autorevoli, ai dati internazionali, agli umori e malumori in costante crescita – che oggi in Italia una scuola diversa è necessaria per la sopravvivenza stessa dell'istruzione pubblica.

Il peccato originale

Il primo elemento di fragilità della scuola, per come si presenta in moltissime realtà, è quello che mi trovo spesso a considerare una sorta di peccato originale da cui molti altri limiti discendono: la mancanza di domande di carattere pedagogico, di una condivisione del modello educativo, di un'esplicitazione di un'idea di bambino e di apprendimento che renda coerenti le scelte operative che vengono messe in campo.

Come imparano i bambini secondo l'insegnante a cui stiamo affidando i nostri figli o con cui stiamo iniziando a lavorare? Sappiamo come funziona la loro mente e quindi quali strumenti didattici, quali attività, quali soluzioni operative sono coerenti con la risposta che diamo a questa domanda? Qual è il modello di relazione che più favorisce lo sviluppo affettivo e psicologico di un bambino nelle diverse età in cui lo incontriamo nelle aule scolastiche? Come si sviluppano le competenze sociali per educare in questi anni cittadini capaci di vivere e convivere nel mondo che abiteranno nel prossimo futuro?

Lo abbiamo davanti ogni giorno: la scuola in Italia oggi continua a pensarsi e proporsi per i progetti che realizza, per le attrezzature di cui dispone, per la qualità (o quantità) degli esperti che intervengono in classe, per la visibilità degli eventi che propone. Non mi è mai o quasi successo di conoscere una scuola, un dirigente scolastico, un consiglio di classe, un POF (Piano dell'Offerta Formativa, ossia la carta d'intenti e di impegni che la scuola assume come propria e con la quale si presenta alle famiglie), che definisse con chiarezza un modello pedagogico a cui far seguire con coerenza le scelte didattiche ed educative. O meglio: qualcuno lo fa, e trova spazio anche tra i capitoli di questo libro, per una scuola diversa, appunto.

I momenti collegiali (collegi docenti, consigli di istituto, programmazioni, consigli di classe e interclasse) spesso sono dedicati a gestire urgenze, scadenze, incombenze formali; si parla dei bambini o dei ragazzi solo per casi di eccezionale difficoltà – di gruppo o individuali –, ma è molto raro as-

sistere a un momento in cui ci si fermi e ci si interroghi insieme sulla visione pedagogica che come gruppo, plesso o scuola si intende condividere.

Si parla di frequente, in documenti come il POF o nelle presentazioni che le scuole fanno di sé al momento delle iscrizioni, dei valori di riferimento (educazione alla pace, integrazione, convivenza, cittadinanza, rispetto per l'ambiente, intercultura,...) e poi di progetti, gite, organizzazione didattica, oraria... ma non si dice quasi mai *perché* si compiono quelle scelte e quale coerenza educativa le tiene insieme. Dichiariamo che vogliamo educare la capacità di convivenza, di rispetto, di ascolto, che intendiamo dare a tutti pari opportunità e garantire il successo scolastico per ciascuno ma non diciamo *come*, o meglio, quale *processo intenzionale* vogliamo realizzare per raggiungere quelle finalità.

Il tema dell'intenzionalità educativa mi sta molto a cuore; è la presenza a noi stessi in ogni momento del nostro essere in classe davanti ai bambini e ai ragazzi, una bussola che ci indica la rotta di una navigazione non sempre facile e piena di quelli "attesi imprevisi" di cui è ricca la letteratura pedagogica e che fanno di questo lavoro qualcosa di più di un mestiere. L'intenzionalità educativa è uno sguardo continuo su ciò che sta avvenendo a seguito delle scelte piccole e grandi che compiamo nel momento in cui siamo in relazione con i bambini, la capacità di osservare e correggere il processo con gli strumenti più adeguati. Senza di essa il processo di insegnamento/apprendimento e quello educativo sono contenitori vuoti.

Tutte le esperienze pedagogiche e didattiche di cui parleremo in questo libro, tra loro anche piuttosto diverse, di certo hanno in comune una forte consapevolezza della visione educativa che le sostiene e ad essa si aggiunge un'idea più ampia sul mondo che abitiamo; è di questo, prima di tutto, che la nostra scuola ha terribilmente bisogno, come una casa di buone fondamenta.

Scuola e famiglia: senza una lingua comune

L'altro pilastro, che tale dovrebbe essere ma che è invece molto traballante, è quello dell'alleanza scuola-famiglia, della condivisione ordinaria e quotidiana delle scelte educative.

Il copione diffuso è ormai quello di una scuola timorosa di confrontarsi con le famiglie, che ne teme il giudizio e lo previene con una chiusura che

14 Un'altra scuola è possibile?

si manifesta ponendo distanze, limitando numero e durata degli incontri collegiali e individuali, privilegiando in queste occasioni i contenuti operativi o organizzativi (il progetto di teatro, il corso di nuoto o l'orario della mensa...) a quelli educativi.

La mancanza diffusa di un vero patto scuola-famiglia, che parta da una condivisione chiara e preliminare di principi pedagogici a cui far riferimento, è la base su cui si costruiscono interpretazioni falsate delle scelte dell'uno o dell'altro.

Così ecco il genitore che non comprende le scelte dell'insegnante e nel dubbio le critica, e l'insegnante che attribuisce alla famiglia responsabilità di carenze educative che potrebbero avere spiegazione migliore in approcci diversi, magari consapevoli, intenzionali, ma mai messi al centro di un dialogo trasparente. Questo aspetto di debolezza discende con grande evidenza dal primo: il fatto che le domande (e le risposte) pedagogiche non abbiano spazio sufficiente nella scuola impedisce che possano essere portate anche al confronto con le famiglie, le quali sono in genere poco attrezzate a individuare i nodi educativi e didattici in via preliminare.

Per chi è alla prima esperienza come genitore di un bambino che si avvia ad entrare in un'aula scolastica non è facile avere chiari gli aspetti su cui ricercare un confronto e meglio ancora una condivisione; non è facile farsi e porre domande che vadano a far emergere queste visioni, onere invece che spetterebbe a insegnanti e dirigenti, nel loro ruolo di professionisti in grado di compiere e presentare scelte di fondo, traducendole in strumenti operativi.

Come vedremo in un capitolo specifico, questo aspetto risulta fortemente critico nella relazione con le famiglie straniere, che provengono da sistemi scolastici diversamente organizzati e con differenti approcci educativi: la piena consapevolezza dell'orientamento che come scuola si persegue faciliterebbe molto la comprensione con questi genitori, con grande beneficio per il processo di inserimento dei loro figli.

Non solo arredi

Un altro aspetto della quotidianità scolastica in cui il riferimento a un modello pedagogico (o l'assenza di esso) si rende evidente sono le questioni, secondarie solo in apparenza, relative all'ambiente classe, alla disposi-

zione dei banchi, della cattedra e degli arredi. Come sono disposti i banchi e gli arredi nella gran parte delle aule della scuola convenzionale?

Ecco un paio di immagini di locali decisamente piacevoli come luminosità e metratura disponibile. Sono immagini messe in rete per far conoscere una scuola del nord Italia, immagini del tutto consuete che non suscitano alcuna perplessità.



16 Un'altra scuola è possibile?

Anche quella che segue è un'aula di una scuola italiana, della rete “Senza Zaino” a cui dedichiamo un capitolo più avanti



o di una scuola di ispirazione montessoriana.



Cosa possiamo provare a considerare confrontando queste immagini?

Prima di tutto che dobbiamo sapere dove punta la nostra bussola.

Io da ormai 15 anni considero essenziale per la conduzione delle attività in aula una disposizione dei banchi a ferro di cavallo o a piccoli gruppi per attività specifiche.

Mi è capitato di confrontarmi con colleghi e genitori che ponevano il problema della visibilità della lavagna per i bambini seduti in alcune posizioni, quello della disciplina, quello dell'attenzione/distrazione rispetto alle spiegazioni dell'insegnante, del rischio di copiatura durante le verifiche.

Argomenti fondati se si dà per scontata una modalità di conduzione del gruppo, di gestione delle lezioni e delle verifiche di tipo tradizionale, o se preferiamo in prevalenza frontale, con l'insegnante al centro, attore protagonista su un palco immaginario (fino a pochi decenni fa, ricordiamolo, la cattedra veniva collocata addirittura su una pedana rialzata, scelta anche fortemente simbolica), con un uso frequente della lavagna, un'idea di valutazione legata a specifiche prestazioni come le verifiche, soprattutto scritte, e con la convinzione di fondo che il processo di apprendimento avvenga meglio in una sfera individuale.

Sovente, durante queste conversazioni, mi sono trovata senza i "sottotitoli" per condurre un confronto su basi condivise. Perché, ancora prima di lezioni, verifiche, lavagne e banchi, viene, o dovrebbe venire, un'idea di come i bambini imparano.

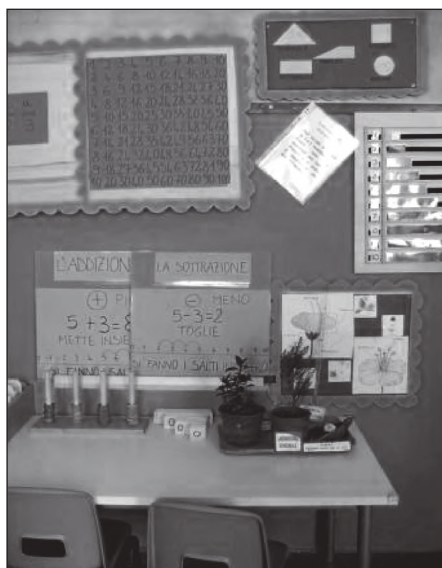
La mia, di idea, per maturata persuasione nei confronti della pedagogia attiva, della didattica esperienziale e dell'apprendimento cooperativo, dice che, soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria, i bambini imparano attraverso la concretezza delle esperienze che gli proponiamo, che compito dell'insegnante è selezionare queste esperienze o i materiali più adeguati per realizzarle, che lo spazio e l'ambiente in cui si muovono i bambini devono essere al loro servizio e non il contrario (i bambini adattarsi a stare fermi, ad esempio, su banchi e sedie tutt'altro che ergonomici per molte ore al giorno); che una parte importante dell'apprendimento avviene attraverso i compagni la cui struttura mentale affine permette di tradurre alcuni concetti in parole e processi a volte non riproducibili da alcun adulto e che quindi si può imparare anche... copiando! E che, senza relazione autentica tra compagni e con gli adulti, non c'è apprendimento significativo. Allora dovremmo poter guardare negli occhi, uno per uno, i bambini a cui stiamo leggendo

18 Un'altra scuola è possibile?

una storia o proponendo un'attività e loro dovrebbero poter fare altrettanto, senza passar ore a contemplare la schiena di un compagno, sporgendosi un po' di lato per vedere il viso di quell'attore protagonista, la maestra.

Così la cattedra può sparire o almeno cambiare collocazione, i banchi possono disporsi a ferro di cavallo o essere organizzati a gruppi, si può anche lavorare a terra con o senza tappeti; e la lavagna essere chiamata in causa il minimo indispensabile! E ancora: si possono pensare e realizzare esperienze di aule decentrate, usare creativamente gli spazi interni ed esterni della scuola o quelli del territorio. Perché i diversi contenuti necessitano di diversi ambienti, coerenti con l'esperienza che si sta proponendo, e la predisposizione dell'ambiente di apprendimento è proprio la prima scelta intenzionale che l'insegnante fa o dovrebbe fare.

Infine, in coerenza con questo approccio, sarebbe importante lasciare a disposizione dei bambini i materiali didattici su cui possano esercitarsi, ritornare per libera scelta e riempire i momenti vuoti, con arredi fruibili di cui ciascuno sia responsabile, scommettendo su un'idea di scuola che sia prima di tutto un ambiente pensato per “imparare a imparare” e di cui venga spontaneo prendersi cura, come di ogni luogo dove ci sentiamo accolti e guardati con i nostri bisogni più autentici.



Educazione o addestramento?

Il pensiero unico (e inconsapevole) comportamentista

Negli ultimi anni mi sono spesso soffermata a considerare come, in modo però di solito inconsapevole, nella scuola italiana un filo rosso di carattere educativo in realtà esista e sia di chiaro stampo comportamentista, tanto da far assomigliare le nostre scuole spesso più a luoghi di addestramento (il termine può suonare forte ma credo sia del tutto calzante) che di sviluppo di consapevolezze sul proprio comportamento.

Magari qualcuno ricorda la canzone di Edoardo Bennato *In fila per tre*³ che ironizzava

*Presto vieni qui, ma su, non fare così, ma non li vedi quanti altri bambini
che sono tutti come te, che stanno in fila per tre,
che sono bravi e che non piangono mai*

*è il primo giorno però domani ti abituerai e ti sembrerà una cosa normale
fare la fila per tre, risponder sempre di sì e comportarti da persona civile*

L'uso diffuso di un sistema di premi e punizioni, per rinforzare i comportamenti apprezzabili ed estinguere quelli ritenuti disturbanti o scorretti, è raro che venga messo in discussione. Peccato che poi emerga sempre come l'adesione forzata a comportamenti "adeguati" risulti assolutamente illusoria: non appena l'insegnante si allontana, la gran parte dei bambini e dei ragazzi ripropone atteggiamenti e modi di fare che in presenza dell'autorità verrebbero sanzionati. Quel che è peggio è osservare che questo approccio determina anche in età adulta un'adesione alle regole solo in presenza reale o virtuale di un'autorità di controllo, senza l'abitudine a riflettere e interiorizzare il valore e il senso di quelle regole per un bene superiore, collettivo o individuale. Ricordo una delle frasi di Maria Montessori che più amo e su cui credo dovremmo davvero riflettere, osservando i processi sociali in corso:

...il bambino che non ha mai imparato a fare da solo, a guidare le proprie azioni, a dirigere la propria volontà, si riconosce poi nell'individuo adulto che si fa guidare e che ha bisogno dell'appoggio degli altri.⁴

³ Bennato E., da *I buoni e i cattivi*, 1974.

⁴ Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti 2004.

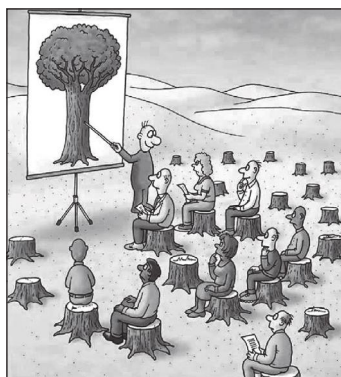
Ecco, credo che tra i compiti principali degli adulti educanti ci sia proprio quello di promuovere nei bambini un'adeguata consapevolezza, una presenza a se stessi, una coscienza delle interrelazioni in cui ciascuno è collocato e che fanno di ogni individuo non un'isola ma un frammento importante di un sistema più grande di cui essere responsabili, con le azioni quotidiane, ordinarie e straordinarie.

Quanto questo sia in contraddizione con qualsiasi modalità che abbia come scopo il solo controllo mi sembra ben espresso da Alfie Kohn:

È assai improbabile che chi si sente costretto a fare ciò che gli viene ordinato sviluppi una riflessione personale sui tanti interrogativi etici, innescando così un circolo vizioso: minore è la possibilità di decidere quale sia il modo giusto di comportarsi, maggiore sarà il rischio di comportarsi in modo tale da indurre il genitore [o l'insegnante, N.d.A.] a riconoscere nell'irresponsabilità del figlio [o dell'alunno, N.d.A.] il motivo per cui negargli il diritto di scegliere.⁵

Il modello educativo che adotta premi e punizioni presenta inoltre spesso un'incoerenza di fondo: quella, a mio parere particolarmente grave in ambito educativo, di voler promuovere comportamenti sociali positivi, di ascolto, collaborazione e rispetto, ma di farlo esercitando il potere in modo gerarchico, vanificando con le azioni quello che viene proposto a livello verbale.

A questo proposito una vignetta di carattere ambientale mi sembra descrivere bene quell'incoerenza e i suoi effetti a lungo termine.



5 Kohn A., *Amarli senza se e senza ma*, Il leone verde 2010.

Ma i bambini imparano? Compiti e altre strategie

Il processo di insegnamento/apprendimento è ciò su cui dovrebbe misurarsi la qualità specifica di insegnanti e scuola come sistema; trovo quanto meno curioso come siano davvero pochi i docenti che si interrogano sulla sua efficacia, soprattutto a fronte di riscontri tanto oggettivi come quelli relativi alle competenze raggiunte dai nostri alunni.

Si trascorrono anni interi a osservare come da moltissimi bambini i contenuti non vengano tratti per più tempo della durata di una verifica; così davanti a questo rapido evaporare delle conoscenze la risposta è spesso un aumento dei compiti di rinforzo, di esercizio, senza mai chiedersi se non sia invece il modo in cui sono presentati quei contenuti ad essere poco efficace al fine di un'acquisizione duratura e solida.

Come mai dopo ogni breve vacanza, all'inizio di ogni anno scolastico o ancora ad ogni passaggio di ordine di scuola, abbiamo la sensazione che i bambini e i ragazzi non abbiano fatto e soprattutto imparato nulla?

Forse è davvero così, anche se noi abbiamo spiegato e rispiegato, assegnato decine di schede e di compiti a casa, perché in realtà per i bambini non è accaduto nulla di significativo rispetto ai loro processi mentali, nessuna esperienza di apprendimento che determini una vera acquisizione di nuove conoscenze.

Certo questo non accade in modo identico per tutti, ma di sicuro è vero per molti, anzi troppi. Se la cavano coloro che hanno una capacità adattiva, non so quanto auspicabile, che sconfinata talvolta nella passività o nell'esercizio mnemonico o meccanico, un processo che spesso non coincide con una reale e solida competenza; oppure coloro che hanno la possibilità di fare esperienze extrascolastiche che fissino le conoscenze in modo diverso.

O ancora quelli che hanno la fortuna di incontrare insegnanti che invece su questo processo si pongono domande e adottano strategie più efficaci, anche se meno consuete. Sono convinta che un percorso di apprendimento aderente al funzionamento della mente di un bambino non avrebbe bisogno di compiti a casa, né di troppe ri-presentazioni dei contenuti. Per meglio comprendere cosa si intenda parlando di apprendimento autentico, credo basti pensare a come impariamo in modo definitivo qualcosa di cui facciamo esperienza diretta e come da quell'esperienza siamo poi capaci di dedurre la regola teorica e di non dimenticarla più.

Qualsiasi bambino, dopo avere imparato ad andare in bicicletta, conosce i termini dei componenti e saprebbe spiegare a un coetaneo meno esperto come funziona la meccanica del mezzo, la frenata, l'equilibrio, ... possibile che lo stesso bambino non sia in grado di trattenere per più di 15 giorni le informazioni di una paginetta di geografia? O il problema è in quella "paginetta", mandata astrattamente a memoria?

Senza trascurare, se è vero che occorre prima di tutto "imparare a imparare", quanto conta la specificità dei diversi stili cognitivi: non tutti bambini imparano nello stesso modo, con identiche procedure mentali.

Perché allora a scuola si utilizzano strumenti sempre identici e standardizzati? Di certo una maggiore attenzione e formazione rispetto a questo tema potrebbe determinare una capacità da parte dei docenti di diversificare i percorsi e le attività didattiche non tanto e non solo attraverso l'individualizzazione (che molto spaventa chi ha davanti a sé 25 o più bambini), ma costruendosi come docenti una valigia degli attrezzi che utilizzi con creatività diverse strategie. O ancora meglio attraverso una flessibilità organizzativa e didattica che permetta a ciascun bambino di seguire tempi e modalità propri.

A cosa servono, allora, i compiti a casa? La risposta comune ci porta all'idea dell'utilità di un esercizio che attraverso la ripetizione di alcune attività permetta di acquisire meglio alcune abilità o conoscenze: il calcolo, l'analisi logica o grammaticale, l'uso delle regole ortografiche... questa convinzione parte dalla considerazione empirica, secondo me corretta, che quanto si fa a scuola in aula non permetta l'acquisizione di queste conoscenze in modo consolidato e che il lavoro a casa serva appunto a questo.

L'osservazione del fenomeno rileva però che anche dopo l'assegnazione di molti esercizi a casa le conoscenze non si modificano di molto, ma rimangono spesso superficiali e labili, soprattutto sul medio o lungo periodo.

Il nodo critico, mi pare evidente, non sta nel quanto faccio per imparare ma del cosa o del come lo faccio; sta nel tipo di approccio ai contenuti che la scuola offre, nei processi che attiva, nei materiali che utilizza, in quanto essi siano calzanti con ciò di cui i bambini hanno bisogno per imparare e non dimenticare più.

Come quando imparano, appunto, ad andare in bicicletta o a nuotare.



Dovremmo sentire risuonare costantemente nelle nostre menti e nei nostri cuori le parole che Harry Chasty immagina ci rivolgano i bambini: *“Se non riesco a imparare nel modo in cui insegni, potresti insegnare nel modo in cui imparo?”* Fermarci a rispondere a questa domanda e di conseguenza agire come insegnanti cambierebbe radicalmente la quotidianità scolastica e il percorso dei nostri figli e alunni.

Sarebbe davvero importante che ci si interrogasse su questo anziché cercare nella quantità di esercizi assegnati a casa la soluzione di una criticità ben più profonda. Sembra poi curioso che la soluzione per il mancato apprendimento a scuola debba essere collocata fuori dalla scuola stessa, ma con i medesimi strumenti, oltretutto affidati a maestri “surrogati”, cioè i genitori, tra loro tutti diversi come profilo di competenze ma messi di fronte ai medesimi “problemi”.

Non è raro che qualche amico, pur di cultura medio alta, mi interpellì sul corretto svolgimento di esercizi, magari svolti in modo analogo in classe ma riportati in modo confuso dai bambini, soprattutto i più piccoli. Immagino la difficoltà di genitori meno “attrezzati” e l'imbarazzo davanti ai propri figli. Senza considerare gli impatti negativi che spesso questa discrepanza di ruoli determina: sono piuttosto convinta che un genitore possa essere un buon insegnante, ma questo vale se penso all'*homeschooling*, scelta nella quale la famiglia assume però consapevolmente la responsabilità dell'istru-

