

L'EREDITA'
DEI GRANDI
MAESTRI

STORIE DI UN PASSATO DA
RISCOPIRE PER RISPONDERE
ALLE SFIDE DEL PRESENTE

Indice¹

Introduzione

Il significato di una passione di Simonetta Saliera, Presidente dell'Assemblea legislativa Regione Emilia-Romagna 5

Maestri di scuola. Di "lungo corso". Qualche nota di Franco Cambi 6

Nella classe di Alberto Manzi: il suo insegnamento come esperienza e sapienza per i maestri di oggi di Maria Arcà e Paolo Mazzoli 8

L'esperienza di Barbiana di Marco Bontempi 11

Digitale quotidiano: grandi sfide per grandi maestri di Daniele Barca 13

Scuola è il mondo. La modernità del pensiero di Giuseppina Pizzigoni di Franca Zuccoli 15

Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato" di Tiziana Rita Morgante 22

La libertà del tempo di Maria Chiara Michelini 28

Sulla matematica, con Maria Montessori di Benedetto Scoppola 31

Giorgio Scarpa. Esplorazione (tra) gioco e ricerca di Lorenzo Bocca 32

Mario Lodi. L'eredità di un grande maestro di Barbara Bertoletti 35

A cercare il disegno. L'esperienza della maestra Maria Maltoni di Barbara Salotti 38

Sulle tracce della memoria per radicarsi nel presente e proiettarsi nel futuro di Simonetta Fasoli 42

Tra libertà e disabilità, nelle esperienze dei grandi maestri di Elena Malaguti 44

Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione di Elena Mosa e Francesca D. Pizzigoni 47

Nutrirci delle esperienze del passato per alimentare una pedagogia dell'ascolto di Franco Lorenzoni 56

Essere Maestri. La rete degli archivi dei grandi maestri e delle grandi maestre di Alessandra Falconi 62

Appendice, su Alberto Manzi:

Educare a pensare di Elisa Manacorda, alunna di Alberto Manzi 65

(1) Gli atti sono costituiti di interventi inviati dai relatori ma anche da sbobinate (Daniele Barca, Luigi Guerra, Benedetto Scoppola, Franco Lorenzoni) realizzate grazie alla registrazione audio.

Introduzione

Il significato di una passione

di **Simonetta Saliera**
Presidente dell'Assemblea legislativa
Regione Emilia-Romagna

Fin dai tempi della nascita delle 'libere professioni', a cavallo tra il crepuscolo del Medio Evo e il via al Rinascimento, essere 'maestri' voleva dire prima di tutto 'saper tramandare un sapere'. Il maestro è colui che sa e sa raccontare, insegnare agli altri: il vero maestro è colui che riesce ad allargare la base della piramide sociale, facendo in modo che sempre più persone, specie provenienti dalle classi sociali più disagiate e quindi con meno strumenti di accesso al sapere, riescano ad emanciparsi, a liberarsi dal giogo dell'ignoranza e accedere alla forza del sapere.

In questo mestiere nobile quanto difficile, Alberto Manzi fu davvero un esempio. Alberto Manzi capì, prima di tutti, le potenzialità della televisione di massa, e la utilizzò non per una mera propaganda di se stesso, ma per dare davvero agli italiani quello che fino ad allora era mancato: una lingua comune da tutti conosciuta e quelle nozioni base della conoscenza elementare che un sistema scolastico come

quello dell'Italia pre anni 60 aveva privato alla maggior parte della popolazione nazionale, ovvero a quella vasta massa di operai, braccianti, contadini, piccoli artigiani e piccoli commercianti per i quali la fatica del vivere quotidiano e le precarie condizioni economiche erano stati l'ostacolo principale a una cultura di base di massa e davvero nazionale. Lo fece con uno stile semplice, diretto, una pedagogia moderna ed efficace che ancora oggi non ha eguali.

È questo il suo maggior lascito. È per questo motivo che per l'Assemblea legislativa regionale è un onore ospitare e valorizzare il Centro Manzi, e aver realizzato incontri e appuntamenti di grande spessore come quello oggetto di questa pubblicazione. Ai famigliari di Alberto Manzi che hanno scelto di avere come interlocutore il Parlamento regionale e a tutti coloro che collaborano per la buona riuscita di queste iniziative, vanno i nostri più sinceri ringraziamenti.

Maestri di scuola. "Di lungo corso". Qualche nota

di Franco Cambi

Un fascio di Maestri esemplari

Ci sono Maestri che restano esemplari nel corso di millenni o di secoli. Si pensi a Socrate. Si pensi a Pestalozzi. Tanto per fare due esempi illustri e sempreverdi. Poi ci sono i Maestri d'epoca. Più vicini a noi, nostre guide di ieri, anch'essi però esemplari e che possiamo assumere ancora oggi a nostre Guide. Sì, Maestri come guide, come simboli, come interlocutori attivi. E proprio qui e ora, per noi. Poiché dalle loro esperienze veniamo e con esse possiamo/dobbiamo dialogare. In essi troviamo un po' il DNA del nostro Presente Educativo. Essi, proprio lì, ci danno indicazione sia di metodo sia di merito: ci sostengono e nella teoria e nella pratica. Sono simboli forti del e nel nostro operare: punti di riferimento attivi e fondanti a cui ritornare sempre per fissare il nostro identikit di educatori oggi. Ma proprio per agire in noi devono farsi interlocutori: essere ripensati e rivissuti, dopo esser stati interpretati e rimessi in circolo nel nostro riflettere e operare, come interlocutori attivi e critici e come depositari di un messaggio ancora vivo e significativo. Le figure evocate in questo incontro sono tutte figure, che pur nella loro differenza di ieri o ieri l'altro, ci parlano ancora e a fondo sull'agire educativo e sui suoi fini e sui suoi mezzi. Sono figure tra loro asimmetriche che vanno dalla più antica Maria Montessori alla ancora vivente Idana Pescioli. Entrambe però interpreti ed eredi dell'attivismo e delle sue integrazioni (con la scienza e la sua visione del mondo, la psicologia dell'infanzia; con la progetta-

zione di percorsi didattici innovativi, etc...). In mezzo troviamo le figure di Don Milani, Lodi, Dolci. Anche Manzi e Zavalloni o più indietro Maria Maltoni. Tutti Maestri perché uomini di scuola che ripensano il loro fare scuola secondo principi organici, che hanno sì alle spalle teorie, ma che maturano proprio dentro e per l'agire scolastico vissuto in chiave educativa oltre che istruttiva. E sono tutte voci originali e impegnate dalle quali ci vengono suggerimenti e stimoli e modelli che sta poi a noi, qui e ora, riprendere, sintetizzare e sviluppare, ma con quelle voci dialogando.

Inutile qui riprendere l'esposizione della pedagogia e della didattica di tutti questi Maestri, sui quali esiste una bibliografia ampia o almeno indicativa che ce li fa conoscere proprio nella loro differenza e specificità. Anche su quelli pedagogicamente minori c'è un fascio di contributi significativi. Così su Manzi, su Zavalloni, sulla stessa Pescioli. Se poi guardiamo alla terza più centrale, Milani, Lodi, Dolci, vediamo oggi un'attenzione viva e sensibile e acuta, che di essi vuole rendere testimonianza e insieme fissare la loro attualità. E basta anche qui ripercorrere la bibliografia più recente. Maria Montessori poi è la Pedagogista Italiana per eccellenza, il cui messaggio si è fatto mondiale e ancora attivo in molti paesi tra loro anche assai diversi per cultura e tradizione educativa. A lei dobbiamo in particolare il richiamo al rispetto del bambino, come soggetto libero e impegnato, e quello al processo di apprendimento come avventura cognitiva

ed esplorazione dell'ambiente. E poi l'*ad quem* dell'educazione come costruzione di una mente plastica, curiosa e sperimentale e di un'etica della convivenza responsabile, in classe e poi nella stessa società. A Maria Maltoni dobbiamo l'uso del testo libero come forma di scrittura, che narra eventi reali nell'ambiente vissuto dai ragazzi, come pure una cura attenta del disegno osservativo in chiave scientifica. A Manzi dobbiamo un impegno a educare tutti attraverso un insegnamento a distanza che segue una didattica aperta ai sus-

sidi tecnologici. Alla Pescioli un impegno a valorizzare sia le attività estetiche sia gli approcci scientifici nell'esperienza formativa fin dalla "prima scuola" e di cui il docente deve essere l'animatore.

Forse è proprio dalla sintesi critica e creativa di questi messaggi che ancora oggi può nascere un "buon educatore", tenendo fermi i punti d'incontro dei diversi modelli e la tensione a ripensare in modo costante l'operatività dell'insegnamento, in modo da tener viva e aperta la propria identità.

Qual è, se c'è, una *lectio* che emerge da tali diverse e articolate esperienze? C'è, se li leggiamo insieme e ne fissiamo i punti di convergenza. Di sintesi aperta. Se poi li integriamo col punto di vista del nostro presente. E da lì li facciamo parlare. Tale *lectio* è sia di principi-guida, sia di metodo.

Sul primo fronte vanno collocati:

1. l'idea d'infanzia;
2. l'idea di comunità scolastica;
3. il ruolo emancipativo della scuola;
4. l'insegnante come animatore;
5. un apprendere personale, sempre, che si lega a motivazione e articolazione di *formae mentis*.

Sul piano del metodo si fissano:

1. il lavorare in gruppo;
2. motivare sempre l'apprendimento;
3. l'attenzione alle tecnologie;
4. valorizzare le capacità e vocazioni;
5. il ruolo centrale assegnato al libro, all'arte, alla comunicazione, alla ricerca come metodo-principe.

Tutto ciò in un quadro di dialettica aperta, sperimentale, sollecitata sia da ragioni epistemiche sia psicologiche, e proprio di psicologia dell'infanzia e sociale. L'infanzia è per tutti un'età preziosa di scoperta e di sé e del mondo, che pertanto va coltivata in questo suo scoprire/sperimentare/assimilare, sì in modo libero, ma sempre sostenuto da un'operazione intenzionale di predisposizione dell'*habitat* di apprendimento, nella scuola in particolare. La scuola poi è una comunità che apprende e che si autoregola, in cui sta al centro lo scambio comunicativo in molte forme. Lì inoltre si esce dai limi-

ti di una cultura familiare e locale e si entra in quella ufficiale, alta e riflessiva: più universale. E in tutte le sue forme. Producendo emancipazione intellettuale e sociale. Già a partire dal linguaggio: e si pensi a Don Milani. Usando tecniche che aprono ad aspetti nuovi del reale. Dal libro alla stamperia: e si pensi a Lodi. E tale emancipazione produce uno statuto mentale più maturo e più libero: e si ricordi l'operare di Dolci.

Qui l'insegnante non è più l'attore-chiave del fare-scuola, si fa invece organizzatore di spazi, di attività, di strumenti dell'apprendere e sostenitore del lavoro dei ragazzi e consigliere, come pure supporto e di vigilanza e di aiuto. L'apprendimento stesso tende a farsi processo via via sempre più personale, che coinvolge e sviluppa capacità e vocazioni e che mette sempre più i ragazzi al centro dell'apprendere, attraverso l'attenzione ai bisogni e favorendo le iniziative dei ragazzi stessi. E una "buona scuola" non può che guardare a questo come a suo fine ultimo: favorire in ciascuno la crescita della cura-di-sé.

Non vale entrare in modo più minuzioso nella ricostruzione di convergenze nella didattica: basti il già accennato. Ciò che va rilevato è invece il plot di pratiche educativo-didattiche di cui dobbiamo e possiamo ancora oggi far tesoro. E in toto.

Sì, certo, la scuola degli anni Duemila ha anche nuovi caratteri e nuove istanze educative: ne cito due, l'autonomia come regola e l'intercultura. Ma anch'esse, come lo stesso uso centrale delle nuove tecnologie, possono e devono essere animate da quei principi pedagogici, che sono propri dei Maestri citati e che ci restano davanti come un compito. Tra l'altro sono stati l'approdo di una lunga e complicata rivo-

La *lectio* comune?

luzione pedagogico-educativa dalla quale non vogliamo né possiamo distaccarci, poiché costituisce ormai il nostro DNA di educatori e di pedagogisti.

Certo da rivivere oggi, da calibrare in forme nuove, anche operando sintesi aperte e nuove tra i Maestri, ma tenendo fermo quell'identikit moderno e attuale ancora della riflessione ed esperienza educativa delle figure più illuminate e illuminanti.

Bibliografia minima

- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008.
- M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*. I-VI, Brescia, La Scuola, 1989-1994 (ad voces).

Nella classe di Alberto Manzi: il suo insegnamento come esperienza e sapienza per i maestri di oggi

di Maria Arcà e Paolo Mazzoli

“Fa quel che può, quel che non può non fa”: lavorare e impegnarsi al limite delle proprie possibilità, in tutti i campi, era quello che il maestro Manzi chiedeva ai suoi ragazzi e, in primo luogo, a se stesso. Ognuno era tenuto a dare il massimo e, davanti ad una richiesta così impegnativa, i ragazzi si sentivano orgogliosi di poterlo fare, di saperlo fare. Ognuno secondo le proprie capacità e i propri gusti, naturalmente.

Il rispetto delle individualità era fondamentale per costruire appartenenza alla classe: questo profondo senso di solidarietà reciproca costruiva una sorta di spiritualità laica radicata nella disciplina di gruppo,

sostenuta dalle canzoni del mattino, dall'aspettarsi a pranzo, dai canti dell'addio, dalle promesse di “rivedersi un dì”.

L'atteggiamento guida del maestro imponeva a tutti un grandissimo rispetto per le differenze individuali: ciascuno doveva dare il massimo, ma non era fissato un traguardo standard uguale per tutti. Tutti avevano il diritto di pensare e tutti erano impegnati ad ascoltare opinioni, idee, soluzioni proposte dagli altri, per condividerle, contestarle, talvolta commentarle ironicamente portandole fino al paradosso. Tutti sapevano, perché il maestro non si stancava di dirlo, che ogni situazione era

essenziale per sviluppare l'intelligenza, per imparare a pensare. L'impegno dei ragazzi era costruire la propria intelligenza, affrontando e superando prove e difficoltà diverse, attenti e accorti a quello che si sta guardando, coinvolgendosi e giocando in proprio, sfidando sé stessi prima ancora dei compagni... trovando soluzioni a situazioni impreviste (creatività in situazione).

Il suo **"imparare a pensare"**, tuttavia, non era un generico richiamo a una didattica intelligente: presupponeva un serio lavoro sulle idee profonde delle discipline. Manzi non sopportava l'imparaticcio, ma neanche la pedagogia senza contenuti e la superficialità delle definizioni e delle regole dei sussidiari.

La sfida, per i ragazzi, era di accorgersi dei minimi dettagli che avrebbero potuto orientare il pensiero in direzioni non banali, evitando la superficialità delle approssimazioni o della mancanza di attenzione, tanto alle parole quanto ai fatti. Le precisazioni, le idee, le intuizioni di qualcuno stimolavano la ricerca di relazioni non ovvie, di connessioni e analogie, oggetto di lunghe e complesse discussioni. Sorreggendo i ragazzi con una guida occulta e poco invasiva le idee venivano gradualmente guidate verso una sistemazione logica che tutti potevano accettare, ma che lasciava comunque spazio alle "specialità cognitive" di ognuno.

Il sapere come avventura, il sapere come conquista individuale e collettiva rendeva i ragazzi orgogliosi delle proprie fatiche. I non facili argomenti di scienze e di matematica affrontati insieme non cadevano mai nel nozionismo parolaio, così facilmente verificabile con crocette messe su apposite schede. Importante era tirar fuori le proprie idee, saperne parlare in modo appropriato, ciascuno col proprio linguaggio ma perfezionandolo nel tempo, accorgendosi di quanto le interpretazioni letterali fossero lontane dalle interpretazioni "a senso". I testi su "come mi soffio il naso" o "come mi allaccio una scarpa", mimati in modo provocatorio dal maestro, portavano a ragionare sulla necessaria coerenza tra i fatti e le loro rappresentazioni linguistiche, grafiche, sperimentali... fino alla formalizzazione.

Il gioco, le risate, le battute, le assurdità logiche delle quotidiane provocazio-

ni del maestro testimoniavano il rispetto reciproco, una concezione dinamica dell'intelligenza ben lontana dall'abituale sopraffazione adulta nei confronti del pensiero dei ragazzi. I commenti scherzosi, guidati e controllati attentamente, contribuivano a costruire in tutti uno spirito critico nei confronti degli altri e a rafforzare la capacità di pensare con la propria testa prima di accettare le opinioni o i saperi di altri: si commentavano accuratamente verità scientifiche, frasi fatte, parole senza significato, battute e barzellette viste come "prove di intelligenza" (vedi i tre volumi di Zupak).

Ecco alcuni stralci di proposte su cui Manzi organizzava le lezioni: l'apparente improvvisazione era invece sostenuta da una ricerca accurata di alternanze didattiche. Momenti di riflessione attenta sfumavano in gag sul significato di parole strane, scabocchi da completare diventavano disegni con significato, sfide di calcolo veloce riempivano i momenti vuoti (es. n.1).

Momenti di didattica tradizionale, come il dettato, venivano criticati e ripensati come possibilità di sviluppare pensiero critico. I suoi dettati parlavano di balene volanti o di uccelli strani, e servivano sia per riderci sopra sia per analizzarne i contenuti, con fantasia e creatività (es. n.2).

L'intelligenza si forma in un contesto, e preparare il contesto era impegno continuo del maestro, in modo che i saperi acquisiti fossero essenziali alla costruzione delle persone, adatti alle età e agli interessi dei bambini, adatti a costruire nuovi interessi da portare avanti crescendo. Ma a scuola si andava anche per divertirsi: per questo era importante creare situazioni di sorpresa, invenzioni didattiche ad hoc, provocare, preparare trappole, contraddire, non rassicurare... smascherare i significati nascosti e le "tentazioni della superficialità".

Leggendo, scrivendo, raccontando, ragionando sulla matematica o sul funzionamento del corpo (umano) bisognava individuare di volta in volta le idee o le strutture di pensiero realmente importanti, filtrandole dalla paccottiglia dell'imparaticcio o dei luoghi comuni, perché sempre ci fosse spazio per pensieri diversi (autonomi e divergenti), smascherando le apparenze ipocrite di saperi rituali ma marcando le dinamiche di classe con la

Esempio n. 1

**È stato assassinato a 6 anni.
È stato sepolto a 90 anni.**
Che cosa vuol dire?

Che cosa siete stati costretti a fare?
Vorrei ... La muffa è un essere vivente o no? E perché?

Cercate le parole giuste per rispondere alle domande.

- Si può formare una muffa su una lattina? E su un limone?
- Come si può stabilire che una cosa è vivente o no? E che significa vivente ... Quali caratteristiche?
- Come nasce?
- Chi la fa nascere?

Non si può trasmettere un concetto mediante un insegnamento diretto se non si vuole un vuoto verbalismo, una ripetizione meccanica di parole che **simulano** la conoscenza dei concetti, ma in realtà mascherano un vuoto.

Un concetto è un processo creativo che si realizza attraverso l'esperienza.

(Una pausa): una mela galleggia o no? E un chiodo? Pesa di più la mela o il chiodo?

La gallina è un uccello? ... (**Discutere**).

Che cosa pensi che ... significa **forza** → **discutere**.

I problemi sono anche del linguaggio.

La scarpa non mi entra

Provare ...

Esempio n. 2

Il dettato ... strumento di analisi
Si insegna a parlare senza capire.
A ripetere frasi e gesti senza **guardare** i fatti.

Occorre potenziare le capacità di riflessione e di analisi proponendo argomenti di lavoro e di discussione in cui le esperienze di ognuno possono venire discusse e confrontate con quelle degli altri.

Gli strumenti: utilità - uso - lavagna luminosa - computer - foto - film

Occorre introdurre l'uso del cervello.

propria originalità. Nonostante i successi televisivi, l'anticonformismo didattico di Manzi non lo rendeva un personaggio di successo da invitare nelle scuole. Il suo stile d'insegnamento, però, ha lasciato tracce profonde in quelli che lo hanno conosciuto e che hanno rielaborato variamente il suo modo di fare scuola, imparando a loro volta a mettere i ragazzi in situazioni problematiche. Si può cominciare una mattinata o un anno

scolastico portando in classe un oggetto misterioso, per esempio un nido, invitando i ragazzi a capire cosa è, a descriverlo o a disegnarlo... confrontandolo poi il giorno successivo con qualcosa che gli somiglia ma che invece è tutt'altro, per esempio un guscio di noce di cocco... E nascono spiegazioni, idee, confronti..., si cominciano ad ascoltare le idee degli altri e, al tempo stesso si costruiscono le proprie.

Aspetti di valutazione

Come valutare i ragazzi che per anni hanno sviluppato questo modo di lavorare? Nella pratica quotidiana si può certamente ricorrere a sistemi di autovalutazione: su un grande cartellone i ragazzi si attribuiscono da soli il numero di "stelline" che pensavano di aver meritato durante le attività. C'erano stelline per attività di lettura e scrittura ma anche per "raccontare barzellette", o piantare chiodi su tavolette di legno.

Nell'intervista raccolta da Roberto Farné il maestro sosteneva che la valutazione scolastica comportava inevitabilmente una classificazione dei ragazzi che li avrebbe messi in competizione tra loro e avrebbe impedito la formazione di una comunità. Inoltre un giudizio "applicato" in un qualsiasi momento da un adulto non avrebbe potuto dar conto del processo di crescita e di cambiamento che si sarebbe svi-

luppato nel tempo; avrebbe invece potuto bloccarlo con considerazioni negative che si sarebbero facilmente estese all'intera personalità del ragazzo e non solo al suo successo scolastico.

Quello che sicuramente non accettava Manzi era la valutazione "etichettante" all'interno del lavoro scolastico. Ma si preoccupava molto che i suoi alunni se la sapessero cavare con gli altri, o fuori dalla scuola. Quando portava la classe fuori era attentissimo alla correttezza dei suoi alunni e alla loro capacità di dare il massimo, con serietà e impegno, in qualsiasi circostanza. Gli faceva molto piacere ad esempio, che il sig. Guido, il guardaparco dell'Oasi WWF del Lago di Burano, fosse soddisfatto del comportamento dei suoi alunni. Così come gli faceva piacere il successo scolastico e lavorativo dei suoi ex alunni.

I modi di insegnare

In classe del maestro

Ogni occasione era buona per fare, guardare, collegare...

- per inventare e scegliere soluzioni;
- per pensare in autonomia cercando risposte plausibili;
- Accettare l'incertezza.

"Maestro, ma tu davvero non sai niente?"

"Non ce lo dire, che dobbiamo scoprirlo da soli"

"Non sono più d'accordo con me stesso, ora penso un'altra cosa"

Nel modo tradizionale

invece ...

- si somministrano conoscenze isolate e staccate dal contesto;
- non ci si occupa molto dello sviluppo e del cambiamento del pensiero dei ragazzi.

Per sicurezza, si preferiscono le risposte obbligate e i comportamenti condizionati. Si privilegiano radicali distinzioni tra giusto o sbagliato. Piace l'omologazione e il conformismo.

Le giornate passate insieme al Maestro, a scuola e nelle settimane di esplorazione del mondo, hanno lasciato in noi tracce profonde. Il rispetto per il pensiero dei ragazzi, la capacità di ascolto, il gusto della riflessione e la scoperta, la ricerca del linguaggio efficace hanno marcato, su tempi lunghi, la nostra vita professionale.

Le attività di formazione per insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, i tanti percorsi sviluppati in classe con bambini di diverse età e di diverse regioni, portano traccia delle idee del maestro, e spesso siamo entrati in conflitto con le abituali modalità didattiche, caratterizzate da un diverso uso del tempo, da un insegnamento sostanzialmente nozionistico, da una più o meno palese mancanza di rispetto per le idee dei bambini che porta a discriminare drasticamente il giusto e lo sbagliato, il vero o il falso. Così, nei momenti di formazione abbiamo proposto modelli ed esempi di discussione in classe, per invitare gli insegnanti all'ascolto e per aiutare i ragazzi ad elaborare le proprie idee e ad argomentarle in una discussione collettiva. Non

è stato sempre facile o possibile convincere gli insegnanti a usare il tempo a parlare con i ragazzi, piuttosto che a portarsi avanti col programma, a saper acutamente controbattere le loro opinioni ed aiutarli a pensare invece di esplicitare nozioni vere, ma non sempre comprensibili.

Sul piano istituzionale, le proposte di alfabetizzazione scientifica presenti nelle Indicazioni Nazionali del 2012 riflettono alcune fondamentali idee del maestro, soprattutto per quanto riguarda la responsabilità dell'insegnante nella scelta degli argomenti da trattare o da trascurare, l'attenzione allo sviluppo del pensiero dei ragazzi e la fiducia nelle loro capacità di elaborare interpretazioni plausibili a partire da esperienze concrete.

Anche l'elaborazione delle tanto discusse (e spesso invise) prove Invalsi porta traccia della pedagogia del maestro: non si chiede infatti ai ragazzi di rispondere soltanto a testi nozionistici ma di usare conoscenze e intelligenza per rispondere anche a domande "impreviste", che richiedono riflessione e capacità di pensare.

L'insegnamento di Manzi oggi

L'esperienza di Barbiana

di Marco Bontempi

Vorrei cominciare da alcune cose ovvie. Quello che don Milani faceva a Barbiana non lo faceva per lavoro. Non lo faceva applicando un metodo. Quindi, in un certo senso, potremmo finirla qui.

Cosa c'entra Don Milani con voi, con gli insegnanti? Niente! Era un prete. Aveva studiato teologia, prima voleva fare il pittore. Non aveva studiato un metodo didattico, non aveva una qualifica peda-

gogica. E nemmeno c'è un metodo che può essere estratto, distillato, dall'esperienza di Barbiana per essere poi applicato al bisogno, per "tenere" ragazzi demotivati. Se cercate una tecnica didattica da applicare, allora perdiamo solo tempo. Prima di andare a Barbiana, quando era cappellano a Calenzano nei primi anni '50, organizzò una scuola popolare serale per adulti e operai che lavoravano di

giorno. Erano analfabeti. Lui diceva: «prima di dargli il Vangelo, bisogna metterli in condizione di capirlo», a partire da saper leggere.

Insomma, don Milani non aveva nessuna preoccupazione di tipo professionale, non aveva un metodo su come coinvolgere i ragazzi. Ma allora che cosa ha reso così straordinaria l'esperienza di Barbiana?

Non è che in quel luogo si trovasse il sacro Graal dell'insegnamento. Né lui aveva quel tipo di sapere conoscendo il quale un insegnante riesce ad interessare i ragazzi. È molto più semplice. *Lettera ad una professoressa* è molto chiara: se non ci fossero stati degli insegnanti che demotivavano gli allievi, non ci sarebbe stata la scuola di Barbiana.

Lui si è trovato di fronte ad una situazione concreta. È stato mandato a Barbiana ed ha trovato una situazione da terzo mondo, le persone avevano paura anche ad andare in paese. Si sentivano a disagio, inadeguati anche solo ad andare in piazza. Loro vivevano nel bosco, sul monte. La distanza dal paese era una distanza stellare, in termini psicologici. In paese ci si andava solo per qualche necessità, e non sempre nemmeno per quello. Per dire: quando nascevano i bambini non si chiamava il dottore.

Il segreto di Barbiana non è esportabile. Don Milani si è messo personalmente insieme alle persone che erano lì. Ha voluto mettere la sua vita a servizio della loro. Non ha fatto il parroco come lo si faceva normalmente, e nemmeno il maestro. Ha condiviso la propria vita con quelle persone e per quelle persone.

In questo senso il segreto di Barbiana non è esportabile, perché quello che è stata la Scuola di Barbiana lo è stata per quelle specifiche persone che erano lì, in quegli anni, con quei bisogni. Se don Milani avesse incontrato altre persone, la Scuola sarebbe stata diversa; se avessero avuto altri bisogni il suo lavoro sarebbe stato diverso, ma non sarebbe cambiato il fatto fondamentale: mettere la propria vita accanto e per loro.

Partendo da questo punto centrale ci sono delle conseguenze.

La prima è partire dall'esperienza dei ragazzi: "Io sono con te e per te, quindi io non voglio insegnarti dei contenuti disciplinari già elaborati, ma insieme lavoriamo perché tu possa crescere in questo". Se lo facciamo insieme, cresceremo an-

che insieme. Anche il maestro cambia! Molte volte ha tentato, qualcosa gli sarà venuto bene, qualcos'altro no! Ma solo insieme si cercano i modi per appassionarsi alla conoscenza e crescere insieme come persone. Quando insegno devo partire dal tuo mondo, non dal mio mondo. Oggi, molto spesso è proprio la mancata relazione il problema. Ma la relazione, questo voler essere insieme, è determinante perché si impari davvero. Lavorare insieme toglie di mezzo la figura dell'insegnante-che-sa-la-disciplina, che la spiega con la lezione frontale agli studenti-che-non-sanno. L'elemento di partenza è che la disciplina, la materia, coinvolge perché passa attraverso una relazione vera tra persone. Ma la relazione vera deve passare anche attraverso il contenuto dell'insegnamento, assumerne la forma. Solo così si comunica la passione che si ha. La relazione non è qualcosa che costruisco separatamente, al di fuori della materia. Un insegnante che pensa: "Io ho un buon rapporto con i miei studenti, ci parlo, ma fuori dalla lezione". Questo è già qualcosa, certo. Ma la lezione non può essere una relazione impersonale, neutra, ma lasciare che sia la relazione l'elemento strutturante dell'apprendimento dei contenuti disciplinari.

Tutto questo non è qualcosa di diverso dell'insegnamento, è la struttura basilare dell'apprendimento. È sentendosi accolti, ascoltati, accettati che ci si appassiona e si impara. Ci vuole tempo. Allo studente per crescere, all'insegnante perché è sempre sollecitato a ridefinire ciò che fa sulla base delle situazioni che vive con i ragazzi. Quando questo non accade si finisce facilmente in quella "messa in scena" che consiste nell'insegnante che parla con indifferenza, facendo finta di insegnare e lo studente che lo asseconda, non imparando nulla. Così eccoci nella situazione dello studente che si preoccupa di studiare quello che l'insegnante gli chiede, e non lo interessa nient'altro!

Questa dinamica di richiesta-adattamento-risposta è chiamata *curriculum* nascosto dai sociologi della scuola. Si apprende un certo tipo di comportamento che è richiesto dalla scuola, dal lavoro dello studente e da quello dell'insegnante. Il curriculum nascosto è imparare che anche se si parla di partecipazione, di relazione, di innovazione didattica, in realtà ci sono delle regole che anche se non

sono dette apertamente, sono messe in atto nei comportamenti concreti sempre, e che devono essere rispettate: questa materia è così e si insegna così e si studia così. L'insegnante pensa che non può far altro che trasmettere il contenuto nell'unico modo in cui è convinto che sia e che questa trasmissione è possibile solo nell'unico modo in cui ha insegnato nella sua vita e che lo studente deve imparare quel contenuto in quell'unico modo possibile. Alla fine non c'è relazione, è un parlare senza tener conto delle persone che si hanno davanti e la "bella lezione" non è nient'altro che un monologo, magari ben costruito, ma che non ha nessuna relazione con le persone che sono lì, davanti a lei o a lui, con le loro vite, le loro paure e speranze. L'insegnante non insegna, lo studente non impara ed entrambi vivono questa situazione come assurda e demotivante, ma non vedono come uscirne.

Don Milani è stata una figura carismatica. Ma la cosa interessante è proprio il paradosso fra il suo carisma personale e il passo che lui ha fatto abbandonando la centralità della figura dell'insegnante. Non era lui ad insegnare. A Barbiana gli insegnanti erano tanti. I più grandi insegnavano ai più piccoli. Chi sapeva una

cosa meglio la insegnava a chi non la sapeva. Don Milani lavorava con i più grandi. Insegnanti, a Barbiana lo erano tutti, nel bene e nel male.

Questa è una modalità di relazione in cui l'elaborazione dei concetti la fanno i ragazzi stessi. Non sono io che ti dico com'è il concetto che devi imparare, cerchiamo insieme, esploriamo il concetto ed elaboriamolo. Per cercare è necessario avere un obiettivo verso il quale andare. E un obiettivo concreto, pratico, il cui raggiungimento richiede di impiegare concetti astratti, è ottimo per motivare l'apprendimento. Se dobbiamo costruire insieme una carta geografica avremo *bisogno* di capire e usare concetti geometrici, geografici, naturalistici, storici e così via. Allo stesso modo per i ragazzi saranno *bisogni* il capire e usare altri concetti se dobbiamo costruire un astrolabio, una piscina, degli sci, dei tavoli eccetera (tutte cose davvero realizzate a Barbiana). È l'insegnante che sa qual è il punto di arrivo, ma sono gli studenti che cercano e trovano la strada, per comprendere e poi applicare i concetti appresi al fine di realizzare lo scopo pratico che ci si è dati. L'insegnante si mette di lato, a servizio del gruppo, di ciascuno, preoccupandosi che in quell'attività ciascuno possa crescere.

Digitale quotidiano: grandi sfide per grandi maestri

di **Daniele Barca**

Lavoro al Ministero dell'Istruzione dall'8 agosto del 2015, nell'ufficio innovazione digitale. Voi vi chiederete: cosa c'entra questo con i grandi maestri? Io ven-

go dalla scuola e ho insegnato in diverse scuole, ho fatto anche il preside. So cosa significa lavorare con i ragazzi della scuola di base. Considerato che mi occupo di

scuola digitale, volevo farvi vedere una classe 2.0 che aveva come maestro Albino Bernardini, in un film di Vittorio De Seta del 1973, tratto da *Diario di un maestro*.

Quando abbiamo iniziato a pensare al Piano Nazionale Scuola Digitale, l'idea era quella di provare a intercettare che cosa poteva accadere nelle classi e che cosa il digitale poteva dare in più alle cose che accadono quotidianamente. Il film mostra una classe 2.0 perché c'è chi sa utilizzare le tecnologie a disposizione in maniera attiva: diagrammi, disegni... utilizzando la carta. Nella scuola dove ero io avevamo una grande lavagna magnetica.

Il problema che ci siamo posti all'inizio della scrittura di questo documento è stato proprio questo: chiedersi cosa significasse fare educazione nell'era digitale?

Il vero problema è che noi non sappiamo effettivamente cosa succede nelle classi. Non lo so, non vi do certezze, ho solo dubbi... Posso dotarle di tutti i pc e le attrezzature possibili, ma se non cambia il modo di lavorare, non serve a nulla. Proviamo a ricreare un ambiente dove, se serve, ho internet, se serve, ho degli strumenti, valorizzando la capacità di mettere insieme il manuale con il digitale.

Utilizzare il coding, ad esempio, come strumento che fa muovere la mia testa... questa era l'idea.

Di solito però mi chiedono quanti pc devono mettere?

Invece la sfida vera è che la scuola possa costruire il suo progetto. Nel Piano Nazionale Scuola Digitale, nella parte dedicata alle competenze, sia dei docenti, sia degli studenti, abbiamo indicato una strada abbastanza semplice per pensare alle tecnologie come nastro trasportatore.

Posso insegnare inglese e contestualmente usare e far usare PowerPoint. Bisogna valutare il pensiero del computer come

algoritmo, come ragionamento. Quanti in classe, invece, lavorano solo sul libro?

Occorre fare anche molta attenzione: le tecnologie possono aumentare ancora di più la passività delle lezioni.

Devo parlare della storia e faccio un power point! Passivo!

Il terzo aspetto è di educare ai media con i media. Ci troviamo, infatti, in mezzo a ragazzi e ragazze che vivono in un mondo orizzontale dove passato, futuro e presente si trova tutto in uno *smartphone*.

Questo aspetto dell'educazione ai media caratterizza l'essere maestro digitale: dare una coscienza critica ai ragazzi. Quando iniziai la mia carriera di insegnante, durante l'anno di prova, si erano molto soffermati su cosa significava portare ai ragazzi il senso critico, la coscienza critica. Oggi, coscienza critica significa riuscire ad essere con questi ragazzi!

Un'altra dimensione che non è affatto secondaria, è che purtroppo la scuola funge da supplente di tante altre cose e che gran parte dei nostri studenti sono figli di quarantenni. I social sono terreno fertile di battaglia dei quarantenni e cinquantenni. Io combatto, pur facendo questo mestiere, combatto la battaglia personale contro *WhatsApp* di classe, da quando ero preside.

Vi invito in chiusura a leggere il Piano Nazionale Scuola Digitale per poter così creare degli ambienti per la didattica digitale integrata mettendo insieme la carta, la penna, il digitale eccetera e provando a costruire progetti.

Dobbiamo recuperare una capacità di progettazione didattica, questo, secondo me, è determinante! Oggi il sapere, direbbero gli appassionati, è tutto un po' *mash-up*, è alto e basso, spesso e volentieri ci confondiamo. Noi dobbiamo perseguire l'idea che i nostri ragazzi e le nostre ragazze debbano accedere al meglio del sapere.

Scuola è il mondo.

La modernità del pensiero di Giuseppina Pizzigoni

di Franca Zuccoli

Confrontarsi direttamente con gli autori (pedagogisti, didatti, maestri) che ci hanno preceduti, attingendo senza intermediazione ai loro scritti e non a commenti elaborati da autorevoli studiosi, non è mai una strada facile. A volte la prosa, la scrittura un po' antica, ammantata da un sapore retorico, che non ci appartiene più, rischia di allontanarci dai nuclei fondanti che invece emergono a una lettura che non s'interrompe, che insiste nell'analisi, che indaga il significato e lo pone in connessione con le attuazioni concrete che questi "maestri" hanno compiuto.

Un esercizio iniziale è, dunque, quello dello scavo, della lettura e rilettura paziente e dopo questo primo passaggio finalmente accade il vero incontro, il potente transito dai pensieri alla pratica, dalle asserzioni alle realizzazioni, che diventa vitale proprio nel momento in cui si mettono queste parole a diretto contatto con le creazioni che hanno preso forma. Questo avviene, ad esempio, se riprendiamo le pagine di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), a cui questo scritto è dedicato. Si tratta di

una pedagoga coeva di Maria Montessori (1870-1952), meno nota nel panorama nazionale e internazionale, eppure figura fondante di una nuova pratica educativa e scolastica che ha messo a segno una serie d'innovazioni e di cambiamenti propri di una scuola che voleva e doveva modificarsi, trasformazioni che si possono tuttora cogliere diffusamente nelle pratiche a noi più contemporanee. Attualmente, ispirata a questo metodo, riconosciuto ancora oggi dal MIUR allo stesso modo del metodo Montessori, abbiamo una sola scuola a Milano, la Rinnovata, ai giorni nostri Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni¹, mentre nel passato molte più scuole, in tutta Italia (tra le regioni coinvolte: Emilia Romagna, Lazio, Sardegna, Sicilia, Valle d'Aosta, Veneto²) e all'estero, erano state aperte ispirate alle istanze promosse da questa pedagoga. In queste pagine ci si prefigge in particolare di parlare di Giuseppina Pizzigoni, non legandola però a un approccio conoscitivo più generale, a cui si rimanda in nota per le varie possibilità di un approfondimento³, ma

(1) L'Istituto Comprensivo "Rinnovata Pizzigoni" si trova a Milano, nella zona della Ghisolfia. È composto da tre plessi: la Rinnovata (scuola primaria), costruita nel 1927 dall'ingegner Emilio Valverti su indicazioni della stessa Giuseppina Pizzigoni, in via Castellino da Castello, 10; la scuola primaria Dante, in via Mac Mahon, 100, che attualmente applica lo stesso metodo; la scuola secondaria di primo grado Giancarlo Puecher, situata in via Castellino da Castello, 9.

(2) Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio Propaganda della "Rinnovata", Milano, 1931, ristampato da La Scuola, Brescia, 1950, l'edizione utilizzata è quella del 1961, p.27.

(3) Su questa pedagoga sono stati realizzati alcuni scritti, di questi si segnalano in particolare: Autori vari, *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano*, Atti del convegno, Opera Pizzigoni, Milano, 2002; Chistolini S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2009; De Bartolomeis F., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata"*, La Nuova Italia, Firenze, 1972; Romanini L., *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosuf-*

ponendola in connessione con tematiche attuali, quelle che potremmo definire come i grandi argomenti dell'umanità pensati, però, in un'ottica prettamente sociale, legati, ad esempio, alla partecipazione, alla sostenibilità, alla libertà. Per fare questo si utilizzeranno brani tratti dai testi di questa pedagoga, per scoprire quanto, esplicitamente o implicitamente, questi stessi contenuti avessero intessuto la sua opera teorica e pratica. Prima di addentrarci nella proposta delle sue specifiche parole, è però necessario proporre una prima osservazione, che deve essere estesa a tutti gli autori che sono stati citati nel convegno dell'8 aprile 2016, intitolato *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, che ha dato origine a questo libro. Un primo dato evidente, ma che va portato ancora di più alla luce, è che tutti questi maestri, didatti, pedagogisti, che hanno dedicato la loro opera alla scuola e alla formazione umana più generale, legata a una chiave educativa, hanno sempre avuto in mente una prospettiva sociale, un impegno e una visione che travalicava gli steccati di una singola azione privata e locale, e che si spingeva verso un orizzonte ampio in cui i grandi temi del vivere comune risultavano prerequisiti essenziali, radicati in ogni proposta. Si tratta di far emergere ciò che a un primo sguardo rimane sotto traccia, evidenziando i passaggi propositivi, lo sfondo intessuto d'ipotesi sociali in cui l'inclusione, la partecipazione, la legalità e la libertà erano e sono i muri portanti delle costruzioni attive poste in essere. Il loro tentativo è stato da sempre quello di sanare quella che appariva come una frattura irreparabile tra l'universo della scuola e quello variegato e irriducibile della vita. Conoscere le loro vite, leggere i loro testi, confrontandoli e ponendoli tra loro in con-

nessione, permette di cogliere sia nelle affermazioni, sia nelle biografie dei forti punti di congiunzione. Per prima cosa bisogna sottolineare come si tratti sempre di persone che hanno scelto volontariamente di immergersi nell'azione, di non fermarsi mai a parole esclusivamente astratte, ma per le quali pratica e teoria si sono sempre alimentate in un circuito virtuoso, verificandosi giorno dopo giorno e mettendole così costantemente alla prova. Ciascuno di loro è partito da quella che era la scuola dell'epoca, osservandola, operandovi, non condividendo le pratiche in uso, ma cercando di agire dall'interno, trasformandola, rischiando in prima persona per alimentare questo cambiamento, ipotizzando e mettendo in pratica un'idea diversa del fare scuola, che prevedeva: un nuovo coinvolgimento degli alunni, un rapporto con le discipline e la cultura innovativo e democratico, una visione civile e politica della società e dell'educazione. In questo caso si può ben utilizzare un termine, che ai giorni nostri appare ormai così logorato, come quello che è la parola "politica", intesa però nella sua accezione originaria, cioè della "polis", di una vita pubblica condivisa e ispirata a principi di partecipazione. Va inoltre sottolineato, sfatando qualsiasi idea retorica o romantica, come ognuno di loro abbia dovuto, attuando i propri propositi e i progetti innovativi, scontrarsi costantemente con innumerevoli difficoltà, proseguendo tenacemente nonostante le notevoli problematicità e gli ostacoli incontrati percorrendo il proprio cammino illuminato. Bisogna, in aggiunta, ricordare come queste capacità progettuali ostinate e vivifiche, siano state realmente colte da chi li circondava, in molti casi, solo a vita molto inoltrata o terminata. Non si è mai trattato di un'accettazione da subito incondizionata e positiva nei loro confronti. Questi percorsi ora

ficiente, La Scuola, Brescia, 1958; Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la «teorizzazione nascosta»*, La Scuola, Brescia, 1988; Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola, Brescia, 2004. Per quanto riguarda gli scritti della stessa autrice, a cui ci si è rifatti in modo sostanzioso per questo contributo, ecco i più consultati: Pizzigoni G., *Il mio Asilo infantile*, Stab. Tipo-Litogr. Cartotecnico Fed. Sacchetti & C., Milano, 1929 (cit. 1929a); Pizzigoni G., "Il Nido della Scuola Rinnovata", in Milano, rivista del Comune di Milano, VIII, n. 11, novembre 1929 (cit. 1929b); Pizzigoni G. (1922), *Linee Fondamentali e Programmi delle prime sei classi della Scuola Rinnovata "Giuseppina Pizzigoni"*, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, Milano, 1934; Pizzigoni G., *Il lavoro nelle cinque classi elementari della scuola Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano, 1940; Pizzigoni G. (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia, 1956; Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia, 1961. Per ulteriori aggiornamenti, è possibile consultare i siti: www.operapizzigoni.it; www.scuolarinnovata.it.

visti come espressioni di successo indiscusso, durante la stessa azione sono stati spesso motivo di fatica, di dubbio, di delusione e d'incertezza per i loro protagonisti. Proprio per i motivi qui sopra elencati, che ce li rendono così concreti, questi "maestri" possono diventare elementi vivi di confronto costruttivo per i nuovi docenti, per quelli che attualmente si misurano con le difficoltà del fare educazione, immersi nella vita contemporanea difficile, sfaccettata e complessa. Per fare questo è però necessario usare una precisa accortezza, quella di non farli conoscere, né di presentarli come "santini", immagini raggelate e perfette, intoccabili e lontane, ma di proporli come colleghi esperti con cui confrontarsi e da cui imparare modalità operative, prospettive culturali e sociali, oltre che costanza e spirito d'intraprendenza. Per rendere concreta questa prima riflessione, approfondiamo lo sguardo, prendendo come esempi almeno due figure nel vasto panorama che il convegno ha tracciato: quella di Don Lorenzo Milani (1923-1967) e quella di Alberto Manzi (1924-1997), anche se questo lavoro potrebbe e dovrebbe essere esteso a tutte le maestre e i maestri coinvolti. Prendiamo, come esempio, le loro considerazioni riferite, a una tematica precisa: la valutazione richiesta e imposta nella loro epoca, che li portarono, seppure con modalità differenti, ad assumere posizioni decisamente "scomode" e solitarie. Ecco le parole scritte dagli allievi della scuola di Barbiana dedicate a una professoressa simbolica, emblema di tutti quegli insegnanti che li avevano bocciati; affermazioni che ben illustrano il pensiero di Don Lorenzo: *Cara signora⁴, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che "respingete". Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate. [...] Finite le elementari avevo diritto a altri tre anni di scuola. Anzi la Costituzione dice che avevo l'obbligo di andarci. Ma a Vicchio non c'era anche la*

*scuola media. Andare a Borgo era un'impresa. Chi ci s'era provato aveva speso un monte di soldi e poi era stato respinto come un cane. Ai miei poi la maestra aveva detto che non sprecassero soldi: «Mandatelo nel campo. Non è adatto per studiare». Il babbo non rispose. Dentro di sé pensava: «Se si stesse di casa a Barbiana sarebbe adatto».⁵ Permettendoci da queste riflessioni di transitare immediatamente verso un'idea diversa di scuola, rispetto a quella che veniva attuata allora in moltissime aule. Una scuola realmente democratica, perché agiva sugli ostacoli posti sulla strada di questi allievi non voluti, che ribaltava il concetto di formazione, ribellandosi di fronte all'accettazione incondizionata di una divisione sociale, elitaria e classista, che veniva mantenuta e perpetuata senza voler operare alcun tipo di modifica né moderata, né radicale. Su questo stesso argomento, legato alle discriminazioni e alle valutazioni, s'inseriscono le parole dirette e franche di Alberto Manzi, che nel carteggio con la sua direzione didattica, che lo aveva accusato di omissione, cercava di motivare il perché del suo rifiuto ad attribuire i voti e a compilare le pagelle, come richiesto dall'istituzione scolastica e in modo pressante dai suoi superiori⁶: *Classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo, a livello di scuola dell'obbligo, nel pieno sviluppo evolutivo, nel primo impatto e nel successivo adeguamento e nelle ricerche di strutture per una vita associata "migliore", significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immergersi con libertà nella società. [...] Ora se si classifica, l'errore, l'incompletezza, suscita "terrore", per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc. Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti simili al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità. Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più**

(4) La scelta di scrivere come se si fosse trattato di un solo allievo era stata fatta dai giovani scrittori per essere più incisivi.

(5) Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pp.9-11.

(6) Proprio su questa vicenda, cominciata nel 1974 con il protrarsi del rifiuto motivato di Alberto Manzi, si arrivò, nel 1981, a una sanzione disciplinare che lo allontanò dall'insegnamento per due mesi, oltre ad infliggergli altre e numerose punizioni.

bravi, meno bravi, ecc.) significa selezionare, distruggere la personalità.⁷

Ciò che questi episodi e scritti ci mostrano è un portato ideale e sociale che fortemente connota queste figure, trovando assonanze nelle loro azioni, come pure nelle proposte concepite. Ritornando dopo questo affondo, che voleva essere esclusivamente esemplificativo, a Giuseppina Pizzigoni, possiamo continuare questa breve indagine anche con lei, rintracciando nei suoi scritti quelle caratteristiche che la accomunano a queste personalità di educatori. Il primo punto che può essere affrontato è quello della propensione verso la pratica, che affiora nei suoi testi a più riprese: *Io sono nata per fare più che parlare. [...] La sola parola mi fa l'effetto di un materiale d'esposizione avulso dal suo ambiente: è cosa morta.⁸* Giungendo fino a una dichiarazione che ci fa comprendere come preferisse dar forma concreta al suo progetto ideale, piuttosto che arrestarsi a un ipotetico scritto, scegliendo così la strada più dura, quella della messa alla prova: *Avrei, è vero, potuto scrivere in un volume le mie idee: ho preferito fare una scuola, sicura che il fatto compiuto e imponente sarebbe stato più persuasivo che non le parole.⁹* La sua scommessa, dopo aver lavorato per alcuni anni all'interno delle scuole tradizionali, non sopportando quel tipo di insegnamento, fu quella di innovare la scuola, realizzandone una, dapprima in un piccolo padiglione, per poi costruire, lottando per questo strenuamente, un vero edificio.

Sul padiglioncino d'ocra sperduto tra i campi e gli orti operai della Ghisolfa figurava, nel 1911, una targa con l'indicazione della scuola che il padiglioncino ospitava: Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. [...] Per me significava scuola di realtà e non di parole, significava riforma del modo di fare scuola, con l'instaurazione della maniera naturale di apprendimento¹⁰, quella cioè dell'e-

sperienza fatta dal ragazzo, proprio per il suo apprendere.¹¹

Per entrare ancora più in sintonia con il suo pensiero è opportuno utilizzare la frase, ancora incisa nell'ingresso della scuola, che riuscì con innumerevoli sforzi a far edificare, che volle lei stessa come pietra miliare, per indicare da subito, a coloro che entravano nell'edificio, i suoi intenti. *Scopo il vero. Tempio la natura. Metodo l'esperienza.* Nei tre singoli enunciati la pedagoga riesce a concentrare, infatti, gli elementi essenziali dell'ipotesi costitutiva di questo metodo. Ma questa modalità di esprimersi con brevi frasi la troviamo ancora altrove, nei testi. Espressioni mirate a illustrare altri punti fondanti del suo pensiero: *Scuola è il mondo. Maestro è ogni fatto naturale e ogni uomo. Non si insegna: si sperimenta.* Il primo punto fondante risulta, dunque, il contatto con il mondo esterno, ribaltando l'idea di una scuola che lavorasse esclusivamente su una formalizzazione del sapere distaccata dal mondo. Come ci ricorda Olson: *La scuola rende formalizzata gran parte dell'esperienza di un bambino. Forse per ragioni di economia e di efficienza, la scuola ha deciso un insegnamento estraniato dal contesto realizzato attraverso strumenti che sono prevalentemente simbolici.¹²* Al contrario di questa maniera di fare scuola propria di quell'epoca, per Pizzigoni la ricerca costante di una potente connessione con il mondo diviene, invece, il cardine del suo metodo. Questa relazione diretta con il mondo è il pilastro fondante di un rapporto costante tra scuola e realtà esterna, in cui la "proprietà" culturale non rimane più racchiusa nelle mani dei docenti, o degli esperti che stendono i programmi scolastici, ma è condivisa con tutti gli uomini e le donne che operano attivamente nella società, possedendo conoscenze e competenze. Il nuovo compito del maestro diviene allora quello di predisporre

(7) Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna, 2011, p.56.

(8) Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, in una esposizione della fondatrice Giuseppina Pizzigoni*, in "Scuola Italiana Moderna", XXXV, n.27, 8 maggio 1926, p.202.

(9) Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia, 1961, p.26.

(10) Le parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(11) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, p.44.

(12) Olson D. R., *Media and Symbols: The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, 73rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1974 (trad. it di *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1985, p.105).

ambienti e occasioni educative, di scegliere le esperienze che gli alunni faranno, di agire intenzionalmente. La pedagoga arriva perciò ad affermare: *Il mio pensiero pedagogico? [...] È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto con il bambino gli è maestro. È necessario che il maestro di classe veda il suo compito precipuo nel procurare questi sani contatti, affinché da essi derivi quel fatto di suprema bellezza che è l'educazione. È necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento; esperienza guidata dal maestro sui centri spontanei di interesse per il bambino, quali: il lavoro in genere, la ricerca individuale, la terra, gli animali, le piante; la verità sempre.*¹³ Il valore riconosciuto al mondo, ritenuto dalla pedagoga come unico elemento essenziale del sapere e della scuola, allontanato come pericoloso nella sua concretezza dalle aule scolastiche tradizionali, proponendo al contrario un'elaborazione epurata, modificata e astratta, è dunque punto saliente del suo metodo. Questo si manifesta in alcuni passaggi, di cui qui se ne proporranno almeno due. Il primo è quello dell'attenzione all'ambiente e alla modalità stessa di costruzione dell'edificio scolastico, progettato da lei insieme all'ingegnere Emilio Valverti. Si tratta dell'edificio ancora utilizzato come scuola inaugurato nel 1927, ma sognato fin dai primi anni del Novecento, per consentire uno scambio costante tra interno e esterno, non solo teoricamente ma concretamente, con grandi vetrate sparse per tutto l'edificio, prevedendo un'estrema facilità di entrata e uscita delle classi nel giardino e nei vari spazi aperti pensati per azioni educative differenti. Aspetto fondante diventa così il contatto visivo e concreto con la natura. Attraverso queste grandi finestre, posizionate lungo tutto il perimetro della scuola, i bambini potevano e possono sempre avere sotto il loro sguardo curioso, il giardino in tutta la sua ricchezza, ricordando

come allora la scelta per la maggioranza degli edifici scolastici fosse invece quella di avere finestre collocate molto in alto, per non permettere alcuna distrazione agli alunni che dovevano avere obbligatoriamente gli occhi fissi sulla lavagna. *Il caseggiato deve essere provvisto di spogliatoi, di palestra bene arredata, di porticato aperto con pavimento battuto per le marce, di aule capaci, allietate da ampie finestre-porte dalle quali la luce entri a torrenti e i ragazzi possano uscire con frequenza e con sveltezza [...].*¹⁴ Un altro pensiero mirato è quello dedicato agli spazi verdi, da lei fortemente ponderati per il valore che dava al contatto con la natura, in modo da avere una varietà di piante, cespugli, aiuole che garantiscano differenti fioriture e diversi paesaggi visivi durante tutto lo scorrere del tempo lungo tutto l'anno scolastico. Il senso del tempo rimane così ritmato dalla stessa natura. *La Scuola Rinnovata ha [...] fiori in giardino e ne tiene in classe; ed ha modo, dato il suo orario lungo e la sua ubicazione all'aperto, di assistere a tramonti meravigliosi, di provocare la considerazione attenta di foglie, d'insetti d'ogni specie.*¹⁵ Insieme a questo si pone l'attenzione per la bellezza del luogo educativo curato in ogni suo particolare, dedicata ai bambini delle più differenti estrazioni sociali, con una prevalenza di origine popolare, vista la collocazione periferica della scuola. Un'attenzione che ci permette di capire quanto e come fossero considerati i singoli bambini, riprendendo un diritto alla bellezza visto come necessario. *Di fatto la scuola, vista nel suo aspetto esteriore, è bella: bella per la sua linea architettonica; bella la sua decorazione murale; bella la disposizione in padiglioni sorgenti di tra il verde dei prati, dei campi, delle aiuole, dei chioschi; bella la decorazione dei luminosi corridoi, e quella delle aule tutte. Per chi conosce il mio spirito, il fatto non sorprende. Io porto in eredità il gusto per l'arte; e non so vivere e lavorare in ambiente brutto, e però era naturale che, creando una mia scuola, una scuola secondo il mio spirito io la creassi bene. Ma la mia preoccupazione non si arrestò*

(13) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, p.27.

(14) Pizzigoni G., (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola Editrice, Brescia, 1956, p.33.

(15) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.46.

già alla linea architettonica e alla decorazione degli ambienti: essa si fermò sul diritto del bambino alla gioia; e siccome la gioia viene all'uomo da ogni forma di bellezza, così sentii il diritto del bimbo a una vera e propria educazione estetica. [...] La decorazione degli ambienti è sempre stata considerata un lusso¹⁶ («l'arte costa» si dice); da molti è considerata una distrazione per lo scolaro; da altri non bene intesa nel suo scopo, fu falsata nei suoi mezzi; da pochi è considerata magnifico fattore di educazione: necessità spirituale.¹⁷

Un altro aspetto che deve essere preso in considerazione, rimanendo sempre in questo ambito, è quello del lavoro della terra, come superamento di un esclusivo passaggio estetico o osservativo, giungendo ad un precipuo atto pratico mirato, intendendo la terra come elemento educativo. Su questo aspetto molti autori, tra i quali lo stesso Gianfranco Zavalloni (1957-2012) con i suoi orti di pace, si sono soffermati, riaffermando come il lavoro della terra sia un elemento cardine per garantire una formazione completa dell'essere umano. Così Pizzigoni ne scriveva a più riprese, iniziando a segnalare come per questa scuola nuova, che lei teorizzava, fosse necessario un progetto complessivo, che guardasse ai bambini nella loro totalità: [...] il fabbricato sia posto in mezzo a un terreno che offra il campo di gioco, il giardino e l'orto quali palestra di educazione fisica e di istruzione per tutte le conoscenze che ai fanciulli devono venire dallo studio della natura, e quali palestra di lavoro in quella parte che sarà coltivato dagli scolari. Il giardino abbia il pollaio, la conigliera, la vasca con i pesci, l'apiario, la gabbia con gli uccelli.¹⁸ Sempre nello stesso testo, dopo poche pagine la pedagoga ribadiva l'importanza dell'orto, riflettendo su una circolare del Ministro Rava del 1907, che aveva raccomandato l'istituzione di orticelli nelle scuole rurali, ma che in realtà era stata largamente disattesa.

Ma il campicello propugnato dal Baccelli per la scuola rurale ove si trova oggi? E perché non si è mai pensato alla sua utilità pratica nelle scuole di città?¹⁹ La centralità dell'orto è invece per lei assolutamente necessaria non solo per le scuole di campagna, in quel caso pensata solo quasi come un avviamento al lavoro successivo, ma ancora di più per quelle di città, laddove, potenziata ad un portato didattico ed educativo, diviene una metodologia che, unendo le discipline, permette di vivificare il collegamento con il sapere. Dunque il nostro Programma consacra larga parte al lavoro della terra. Il ragazzo osserva nel campo sperimentale, lavorato dalla maestra a ciò abilitata, tutte le operazioni necessarie alla preparazione del terreno, e assiste alla crescita del campionario, dirò così, delle piante nostrane. Nel terreno assegnato ad ogni classe egli ripete le operazioni apprese e studia annualmente con qualche profondità lo sviluppo di quattro o cinque piante, scelte, s'intende, fra quelle delle famiglie più comuni.²⁰ Riprendendo il testo *Le mie lezioni ai maestri elementari d'Italia* Pizzigoni sottolinea ancora di più questo aspetto: Il lavoro della terra fu da me introdotto nella Scuola sin dal 1911 ai fini di una cultura realistica: conoscere il terreno e i suoi prodotti attraverso il metodo dell'esperienza personale del ragazzo [...] il giardino-orto rende in educazione e in danaro; rende in quanto rafforza l'amore alla terra e promuove l'orientamento professionale in quel senso. È un centro di vita interessante, che il maestro deve sfruttare considerandolo centro di studio, coordinando intorno ad esso molte e varie lezioni di lingua, di aritmetica, di contabilità, di disegno, di morale, di religione.²¹ L'importanza del lavoro si estende al di là dello stessa azione fatta nell'orto, ma va a pervadere ogni aspetto della vita scolastica, i bambini attivi e "fabbricatori" si muovono all'interno della scuola ed ogni disciplina diviene ri-

(16) Le parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(17) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, pp.87-88.

(18) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.32.

(19) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.39.

(20) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.40.

(21) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, p.111.

vivificata dalle operazioni che si possono compiere con le cose a contatto con il mondo e apprendendo da quanti già lavorano proficuamente in quegli ambiti, quindi direttamente dagli artigiani o dagli esperti delle varie discipline (ancor oggi a scuola operano alcune figure di periti agrari, seguendo le istanze previste da Pizzigoni): *La vita è vita in quanto attività, movimento, lavoro. Il lavoro nella scuola è mezzo di educazione fisica, educazione morale e di educazione intellettuale nello stesso tempo: esso infatti dà abilità alla mano [...] esercita i sensi e i muscoli, così che attiva la circolazione sostiene la lotta contro l'ozio e le sue conseguenze [...]. Il lavoro è apprendimento.*²²

Un ultimo contributo che può essere colto in questo progetto pizzigioniano è il tentativo di rendere vive le discipline, sostanziandole grazie a un contatto immersivo nella vita. I riferimenti a quelle che noi attualmente chiamiamo competenze, risuonano prepotentemente nelle sue parole: E così in una valle, in un prato, in riva a un lago, lungo i margini di un torrente, lungo le sponde di un fiume, in un campo, in un giardino è scuola nuova²³. *E così pure per le vie della città, in una piazza, in una chiesa, in un laboratorio, lungo il collettore della fognatura, in un luogo qualsiasi, pubblico o privato, è scuola nuova quando le cose e i fatti parlino e ammaestrano; quando il maestro si accontenti di fare una parte nuova per lui: quella cioè, di preparare i contatti delle cose e dei fatti con gli scolari suoi; di guidare l'osservazione dei piccoli [...].*²⁴ La sua idea di scuola nuova non richiede materiali speciali, elaborazioni astratte del materiale grezzo della vita, ma nasce da un contatto prioritario con la natura oltre che dalla relazione diretta con le costruzioni umane. *Ho detto che le cose possono essere maestre. Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare; maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tut-*

*to ciò che il maestro ritiene fonte d'educazione per i suoi scolari [...]. Egli dovrà far camminare i suoi scolari sulla strada che apre loro orizzonti sconfinati: la strada della esperienza personale.*²⁵ (Pizzigoni, 1971, pp. 40-41).

Fondamentale per fare attuare questo contatto mirato con il sapere, è la posizione del maestro, che diviene quella di un mediatore tra la realtà e il bambino, una guida nell'individuazione degli ambienti da esplorare, oltre che nella stessa modalità con cui avvicinarsi ai vari aspetti. Nessun luogo viene considerato come poco appropriato o non educativo, si noti ad esempio nell'elenco sopra riportato la presenza del collettore della fognatura. Tutto ciò che appartiene alle vite dei ragazzi, inteso come il raggio d'azione del quartiere, della città, con una prospettiva anche molte più ampia, oltre i confini nazionali, viene ritenuto importante, visto anche nell'ottica di un'educazione sociale e civile e nell'incremento dell'autonomia personale dei bambini.

Questa rapida panoramica, che si vuole così concludere, lasciando si spera la voglia di conoscere ancora di più Giuseppina Pizzigoni, ci ha permesso di entrare in un primo contatto con il pensiero di una pedagoga ancora poco presa in considerazione che necessita di essere riscoperta per l'attualità del suo pensiero e per la forte connessione con la vita, quello che lei chiamava il "mondo" sentito come alleato imprescindibile di ogni progetto educativo.

Bibliografia

- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bonomia University Press, Bologna, 2011.
- Olson D. R., *Media and Symbols: The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, 73rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago

(22) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, pp. 106-108.

(23) Queste parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(24) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, pp.294-295. (Citazione tratta dal capitolo intitolato *Scuola nuova, Maestro nuovo, Scolaro nuovo*, pp.291-310)

(25) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, pp.40-41.

Press, 1974 (trad. it di *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1985, p.105).

- Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, in una esposizione della fondatrice Giuseppina Pizzigoni*, in "Scuola Italiana Moderna", XXXV, n.27, 8 maggio 1926.
- Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Uf-

ficio Propaganda della "Rinnovata", Milano, ristampato da La Scuola, Brescia, 1950, l'edizione utilizzata è quella del 1961.

- Pizzigoni G., (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola Editrice, Brescia, 1956,
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato"

di Tiziana Rita Morgante

Nella scuola ci sono i bravi maestri.

Di essi resta traccia nella vita delle persone a cui, nella loro fanciullezza, hanno comunicato il piacere di studiare.

Poi ci sono coloro che scrivono senza aver mai fatto esperienza diretta coi ragazzi.

Questi si autodefiniscono pedagogisti, li troviamo di frequente nelle università.

Di essi, forse, resterà un vago ricordo.

Infine ci sono i veri maestri, quelli che sanno aiutare a far fiorire le intelligenze e le personalità dei ragazzi e sanno poi riflettere sul loro lavoro educativo, scrivendo e documentando.

G.Zavalloni

La pedagogia della lumaca

Danilo Dolci: educatore, poeta, sociologo, antropologo, candidato Nobel per la pace. Danilo Dolci che sciopera per la morte di un bambino, che inventa il primo sciopero alla rovescia, che va in carcere all'Ucciardone per difendere i diritti della povera gente; Danilo Dolci premiato in Russia con il premio Lenin e diffamato dalla chiesa in Sicilia; Danilo Dolci che fonda il centro per la piena occupazione, la scuola di Mirto, conosciuto in giro per il mondo e ignorato dall'opinione pubblica italiana; ma chi è Danilo Dolci?

Attualmente è operativo a Palermo il **Centro Studi Danilo Dolci** che è impegnato sul territorio, nazionale ed estero, in una duplice finalità:

- conservare la memoria, mediante pubblicazione e riedizione di opere di e su Dolci;
- promuovere progetti che proseguano, ovunque, le modalità di lavoro svolto da Dolci.

Dolci nasce a Sesana nel 1924, vive la sua infanzia nel Nord Italia quando, ad un passo dalla laurea, sceglie di abbandonare gli studi in architettura per iniziare una nuova vita che gli faccia vivere profondamente la connessione, l'empatia con gli esseri umani. "Non si può essere felici se un altro essere umano soffre." Come architetto non avrebbe potuto occuparsi di chi aveva più bisogno, di chi una casa neppure l'aveva. Dopo un breve periodo trascorso presso la comunità di Nomadelfia, si trasferisce in Sicilia. Qui in un piccolo borgo di contadini e pescatori inizia la sua azione di autoanalisi popolare: partendo dagli ultimi pone domande, dettate dalla sua ignoranza di quel luogo, per fare chiarezza sulle urgenze della popolazione e trovare il modo, insieme, per progettare una vita migliore. Sul letto di un bambino morto per mancanza di cibo, Dolci inizia istintivamente il suo primo sciopero della fame. Troppi i bambini che mo-

rivano o rischiavano di morire per malnutrizione e scarse condizioni igieniche. Troppi i genitori accusati di essere banditi e costretti a rubare per dare cibo ai figli, non avendo un lavoro. Qui bisogna fare "presto e bene perché si muore". La società italiana deve sapere come si vive in questa terra. Dolci, chiedendo alla gente come pensano di poter cambiare la loro situazione, fa affiorare in superficie dall'antica tradizione socratica una parola forte, impegnativa: **maieutica**. Piano piano si fa strada tra la gente l'idea che occorre avere un'acqua di tutti e per tutti. Attraverso un'opera di consapevolezza nata dal porre doman-

de, da questa profonda azione maieutica svolta da Danilo Dolci, l'acqua diventa leva per un cambiamento economico, sociale e culturale. Altre azioni faranno seguito al digiuno: lo sciopero alla rovescia, un digiuno di mille sulla spiaggia contro la pesca di frodo, la nascita di una radio libera, le denunce precise e puntuali contro la mafia. Infine la sperimentazione educativa nata nella scuola di Mirto, lì tra i monti e il mare si concretizza l'idea che con la struttura maieutica ogni creatura cresce nel confronto e nella comunicazione: insieme ciascuno sogna se stesso e fioriscono nuovi futuri possibili.

Un uomo che ha speso tutta la vita a trasformare i sogni in progetti!

Recentemente in un'intervista rilasciata in occasione della giornata per la memoria delle vittime di mafia Don Ciotti ha dichiarato che tre sono le parole chiave dell'azione antimafia: lavoro, scuola, coscienza. Nell'azione di Dolci troviamo queste tre parole, con un ordine diverso: coscienza, lavoro, scuola. L'acquisizione di una coscienza consapevole è il momento fondamentale, prioritario, della sua azione sociale, educativa e, in quanto tale, politica. Educare per lui era un impegno sociale, civile, politico che non si risolveva solo nello stretto ambito scolastico.

La scuola, in particolare con la sperimentazione del centro educativo di Mirto e poi con i suoi laboratori maieutici ovunque in Italia e nel mondo, in scuole di ogni ordine e grado, è stata un impegno successivo. L'educare non è stato inteso in termini esclusivamente scolastici e quando l'educare acquisisce un'accezione di così ampio respiro diventa azione sociale-politica. Nel saggio *Esperienze e riflessioni* (1974) mette a confronto il vecchio e il nuovo politico. A ben vedere si evidenzia come vi sia una stretta coincidenza tra la figura dell'insegnante e quella del politico: è sufficiente cambiare i due termini che la visione del politico si trasforma in quella dell'insegnante e della differenza che intercorre tra essere un insegnante (il vecchio politico) e un educatore (il nuovo politico) (tabella n.1).

Educare è dunque un'azione intrinsecamente politica, nel senso più profondo del termine. Sul Devoto-Oli ritrovo "scienza e

tecnica, come teoria e prassi, che ha per oggetto la costituzione, l'organizzazione, l'amministrazione dello stato e la direzione della vita pubblica." Solo in conclusione e in modo figurato politica assume il significato di "comportamento improntato ad accortezza e ad astuzia, in vista di un più facile raggiungimento dei propri fini."

Recentemente, con i miei bambini di nove anni che pur sanno essere politici in quanto organizzano e dirigono la loro vita scolastica, abbiamo ragionato e discusso su come pensano debba essere un maestro e mi spiegano che un bravo maestro... (tabella n.2).

L'azione educativa se non è mero nozionismo diventa un'azione potentemente politica.

Quali caratteristiche deve avere l'educazione?

Per Danilo educare è strettamente correlato al comunicare e a un particolare modo di comunicare che è quello legato a una parola antica, ma profondamente attuale, che è **maieutica**. Nel suo lavoro con i contadini e i pescatori, con le donne e i banditi, avvia dei dialoghi che nascono dal suo non sapere e dal desiderio di conoscere quella terra e che si profilano, sin da subito, come dialoghi maieutici. Una maieutica che superando la visione socratica diventa reciproca, persino profetica. È la coscienza del non sapere che spinge verso la ricerca continua. È dall'umiltà, dalla curiosità mai sopita, dall'interesse verso l'altro, che matura un atteggiamento di ricerca, valore fondante per

Chi è Danilo Dolci?

I modi di insegnare

Il vecchio politico (insegnante)

Comanda.
 Accentra.
 È segreto.
 Retorico.
 Corruptore.
 Violento.
 Vendicativo.
 Tende a schierarsi con chi vincerà.
 Interviene con sanzioni negative.
 Usa accorgimenti e strumenti tecnici per imporsi sugli altri.
 Esperto in doppio gioco,
 Affina le qualità dell'uomo di guerra.
 Gode e sfrutta il potere.
 È uno sfruttatore.
 Coltiva la propria clientela
 Sostiene e difende vecchie strutture

Il nuovo politico (educatore)

▶ Coordina.
 ▶ Suscita personalità e gruppi.
 ▶ Comunica.
 ▶ Semplice, essenziale.
 ▶ Educatore.
 ▶ Non violento.
 ▶ Mira al futuro delle persone.
 ▶ Tende a impegnarsi con gli ultimi.
 ▶ Interviene cercando di identificarsi.
 ▶ Usa accorgimenti e strumenti tecnici per meglio valorizzare sé e gli altri.
 ▶ Sincero, tende a una lealtà concretamente aperta a tutti.
 ▶ Ha soprattutto le qualità del costruttore
 ▶ Serve con responsabilità.
 ▶ È un valorizzatore.
 ▶ Suscita gruppi interrelati
 ▶ Avvia, costruisce nuove strutture

Tabella n. 1

Come deve essere un maestro secondo i bambini

- Sa molto e non va veloce
- Sa aspettare e quando parla si fa capire
- Ascolta, capisce e comprende i bambini
- Riesce a capire quando un bambino capisce e lo rispetta
- Sa mettersi nei panni dei bambini
- Cura e protegge senza soffocare
- Aiuta a scoprire il mondo
- È d'esempio per i bambini
- Sa entusiasmare e interessare i bambini con gioia
- Sogna e desidera di essere un maestro
- Sta volentieri con i bambini e sorride
- Sa comunicare e capire le ragioni di ciascuno
- Si sa confrontare e non impone le sue idee
- Sa esprimere le sue emozioni e le condivide
- Ha rispetto per gli altri
- Dà a tutti la possibilità di partecipare
- Lascia esprimere i pensieri di ciascun bambino
- È affettuoso con tutti e dà attenzione a tutti
- Sa essere autoritario solo quando è necessario
- Non inganna i bambini
- Non sottovaluta i bambini
- Sa incoraggiare
- Per lui i bambini sono solo bambini.

Tabella n. 2

ogni atto profondamente educativo. Scrive di lui Gianni Rodari nella postfazione del saggio *Il ponte screpolato*: "Questo è essenzialmente Danilo Dolci: uno che cerca con altri...Ha costruito la propria identità aiutando braccianti e disoccupati, analfabeti e banditi ad uscire dal buio ed entrare nella storia. ...Insieme è sempre stata la regola." Continua Rodari, nell'ormai lontano 1979, dicendo: "Da-

nilo rimane sostanzialmente al centro di questo molteplice movimento, non come una guida, un Socrate che sa condurre i suoi Fedri e Critoni per una strada nota a lui solo, stratega segreto del discorso comune, ma come un Socrate democratico, capace di mettersi alla pari dell'ultimo e del più semplice e di fare di lui un protagonista, precisando con lui il carattere e il fine della ricerca stessa."

Quali, allora, le differenze tra la maieutica socratica e quella reinventata da Dolci, che non nasce allo scopo di avviare furbescamente una pratica mediante la quale si attivano gli interessi del singolo per poi appioppare con più successo una lezione? (Tabella n.3).

Nella coscienza del non sapere si annida la conoscenza profonda che, partendo da sé, arriva al mondo. Con lui si ristrutturava un metodo, antico e pur profondamente attuale: la maieutica che, superata la visione socratico-elitaria, diventa reciproca-planetaria. Ciascuno è coinvolto nel dialogo, ciascuno vive il senso di smarrimento che viene dal dubbio, per ritrovare poi se stesso nel confronto per raggiungere quelle verità condivise che uniscono tante individualità in un gruppo. La maieutica reciproca, trasformando singole individualità in un gruppo, pone le basi per il costituirsi di una società in cui ciascuno abbia riconosciuto il proprio potere. Danilo Dolci ha operato in un tempo di-

verso, ma il suo messaggio è carico di una grande attualità ancora in gran parte inesplorata. *Scrivo sul saggio Comunicare, legge della vita, 1993. "Tra i muri della scuola si possono trasmettere dati, tecniche, atmosfere, ma la conoscenza è un processo che ognuno deve ricrearsi e comparare nel rispetto del senso critico: se l'insegnante inculca, ammaestra e esamina, non cresce il dialogo della ricerca, nemmeno ci si conosce. Quando una scuola pretende insegnare valori mentre praticamente li rinnega, invece di favorire in ognuno un coerente rapporto critico verso la realtà in cui viviamo; se una scuola reclamizza l'amore mentre abitua a giustificare i privilegi e a dominare le creature; se una scuola non educa alla necessaria lotta nonviolenta, mentre spegne ai poveri la creatività necessaria per risanare il mondo: questa scuola corrompe, ammaestrando all'ipocrisia.... La moltitudine degli isolati, a poco a poco sempre più isolati, disimparano integrarsi, si avvezzano a mordersi....*

Maieutica socratica	Maieutica di Dolci
Ironia, dissimulazione	Incoraggiamento, valorizzazione
Verità unica e immutabile	Verità multiprospettiche
Astrazione: logos, concetti	Esperienza: progetto, azione
Individuale (max 2-3 interlocutori)	Gruppo (non più di 25 interlocutori)
Uomini	Uomini, donne, bambini
Ce n'è poi altri che non mi sembrano gravidi	Ciascuno cresce creativo
Apprendimento come reminiscenza	Apprendimento come ricerca
Sollecitazione solo all'interlocutore	Partecipazione di tutti
Rigidità dei ruoli	Reciprocità
"Unico" maestro di maieutica	Formatore di "nuovi" maieuti
Accentratore...	... Coordinatore
Rivolta solo agli esseri umani	Coinvolgimento empatico
Aperta solo a politica, scienza e tecnica	Aperta anche all'arte
Locale	Planetaria

Tabella n. 3

Ove non riesca a inserirsi la coraggiosamente organizzata iniziativa di autentici educatori, chi domina fa addomesticare <scientificamente> anche nelle scuole ragazzi e giovani: teme e distrugge a poco a poco la crescita della loro creatività e della loro organica unità. Abituata a poco a poco, castrando abituata a <oggettivarsi>. I piccoli non crescono gioiosamente – precettati dai loro guardiani entro le mura di serie dei padroni <benefattori> - ma nella paura, non possono coltivare i propri fondi interessi e prepararsi liberamente ad operare cambiamenti sociali strutturanti. **Se si osservano attentamente le maggiori sofferenze nelle scuole di ogni parte del mondo, le più gravi difficoltà alla crescita dei giovani, si può rilevare una costante: i giovani non vi imparano né a comunicare davvero né a esercitare il proprio potere, imparano usualmente a divenire esecutori.**"

Cosa ci occorre allora per attivare una struttura maieutica in ogni classe?

Cosa ci occorre per trasformare una classe in un laboratorio maieutico?

Ancora una volta tre parole:

- ascolto profondo, empatico;
- apertura verso l'altro (adulto e bambino);
- chiarezza di linguaggio.

Dopo aver letto in classe una poesia di D.D., mi chiariscono i bambini, che pur sanno vedere l'invisibile:

Siria: quando qualcuno fa fare ad un bambino quello che non vuole, lo obbliga e non rispetta il suo pensiero, non fa il suo bene ma fa il bene per se stesso. Ad esempio se la maestra vuole dimostrare a tutti di essere la più brava e far vedere che noi sappiamo tante cose, corre per farcele fare, ci riempie la testa di cose senza senso e non collegate. Insegue il suo sogno non il nostro. Noi non pensiamo, ci confondiamo e le idee si ammucciano!

Andrea: è come avere tanti dati, ma non sono stati salvati... dove li ritrovia-mo dopo?

Antonella: troppe cose insieme non si capiscono, ci confondono.

Sara L.: la nostra testa non riesce più a pensare, è come se ci fosse un'esplosione.

Antonella: le parole passano dentro la testa, ma non si fermano, vanno via.

Francesca: quando gli adulti fanno così con noi, ci sentiamo come burattini e i burattini non hanno anima.

Sofia: ci manovrano...

Domenico: ...come marionette

Tobia: i grandi alcune volte corrompono i bambini nella loro mente...

Domenico: ...con l'inganno.

Comprendere le parole nel loro significato più intimo e profondo è un'operazione quanto mai fondamentale in un processo educativo. Le parole non sono neutre, hanno un potere enorme possono corrompere e ingannare!

Danilo Dolci ci suggerisce sempre su *Comunicare legge della vita* quella che chiama anatomia-lessicale :

"Il vocabolario è anche uno specchio: per valorizzarlo, ad esprimersi e intendere, occorre imparare a scegliere. Quale il senso delle nostre parole? Che ci significano? (...) Scontrando l'andazzo di camuffare ipocritamente la trasmissione per comunicazione, di camuffare il dominio spacciandolo per potere, si diagnostica nel dominio la profonda patogenesi, virale, dei nostri mali: il dominio infetta i rapporti, è un guasto parassitico. (...) Il dominio deforma poco a poco al proprio uso il concepire, succhia via anche il valore delle parole vive. .. Anche la lingua, abilmente manipolata, può divenire occasione di penetrazione virale, strumento di dominio. ...Peggio della moneta falsa è la parola falsa: soprattutto se usata per insegnarla. Infamando la lingua, infamiamo noi e la terra..."

Analizzando le caratteristiche essenziali di questo virus nella sua forma moderna si mira a identificare le concrete terapie, i profondi interventi...: come apprendere a comunicare, apprendere a strutturarsi maieuticamente."

Per Dolci, da vero maestro, l'esperienza e l'educare maieutico diventano termini correlati, dall'esperienza con la gente affina questo metodo per promuovere nuove esperienze, altrove, oltre la Sicilia. In un processo circolare, non di semplice intellettualismo, ma un processo in cui pensiero/riflessione ed azione corrispondono.

La prima vera azione maieutica è però con se stessi. Il processo maieutico parte da sé per poi svelarsi e schiudersi nel rapporto con l'altro. Scrive Cesare Morino: *"Il buon maestro è un gruppo ca-*

pace di autocontenersi...un gruppo che dia a ciascuno la possibilità di ripensare all'azione, di riflettere, ripiegarsi e curare il pensiero e l'educazione in un processo che vede crescere insieme i giovani e il gruppo docente...Il docente riflessivo non applica routine e protocolli ma costruisce il suo sapere nelle pratiche quotidiane sospendendo l'azione e ricercando il loro significato."

Nel nostro complesso e pur delicato compito educativo occorrerebbe di tanto in tanto fermarsi e chiedersi "lo sono un maestro, perché?"

E soprattutto "ho ancora il sogno di essere maestro?"

Il sogno ci aiuterà più e meglio ad affrontare il difficile compito del quale siamo, non investiti, ma onorati, riscoprendo l'orgoglio di essere maestri.

*C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.*

*C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.*

*C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.*

D. Dolci

Dalla sue parole ancora inesplorate e dalla sua voce ignobilmente ignorata è utile ricordare dal saggio *Il dio delle zecche*,

1976 il suo profondo desiderio: "Non vedo l'ora che altri partecipino di questa ricerca in cui si integrano il 'sognare', l' 'agire', il necessario conflitto: tocca poi a ognuno verificare e realizzare tenendo conto delle esigenze sue e altrui.

*Per educare
meglio non inizi
dalla grammatica, dall'alfabeto:
inizia dalla ricerca del fondo interesse
dall'imparare a scoprire,
dalla poesia ch'è rivoluzione
perché poesia.*

*Se educi alla musica:
dall'udire le rane,*

da Bach, e non da pedanti esercizi.

*Quando avranno saputo, i tuoi alunni
può una carezza essere infinite
carezze diverse, un male infiniti
mali diversi,*

*e una vita infinite vite,
arrivando alle scale chiedi le suonino
tesi come una corda di violino
con la concentrazione necessaria
al più atteso concerto.*

*Non temere di rimanere
solo.*

*Inizia con pochi
a garantire qualità all'avvio,
per essere di tutti:*

*elastico con chi non sa capire
aperto al diverso
non lasciarti annegare in
confusioni arruffone
da chi è inesatto e impuntuale
cronicamente- taglia netto.*

*E soprattutto cerca di scoprire
la necessaria dialettica
tra l'impegno maieutico e l'assumere
responsabili scelte.*

Poema Umano, 1974

La libertà del tempo

di **Maria-Chiara Michellini**

Il libro che ha reso noto al grande pubblico Gianfranco Zavalloni è *La Pedagogia della Lumaca. Per una scuola lenta e non-violenta*. Il volume, in pieno stile Zavalloni, coniuga perfettamente forma e sostanza: il titolo accattivante e intuitivo, pone una questione fondamentale per la scuola e per l'educazione del terzo millennio: quella del tempo. Su questa questione la scuola italiana, e non solo, più volte si è soffermata, cogliendo la centralità pedagogica delle scelte organizzative, metodologico-didattiche e, non da ultimo, teleologiche, in ordine ad esso. Si pensi, solo per fare un esempio, al discrimine segnato in tal senso dal dibattito degli ultimi decenni sulla durata della giornata e della settimana scolastica. Scegliere che gli alunni trascorrono complessivamente più tempo a scuola, risponde ad una concezione che ne sottolinea l'idea democratica, intitolata al dare di più a chi ha di meno, offrendo anche dal punto di vista quantitativo maggiori opportunità. Don Milani, grande maestro del '900, rappresenta un simbolo in questa direzione. Per contro meno tempo scuola risponde ad un'idea propria della tradizione liberale che sottolinea l'esigenza di autonomia della famiglia nell'operare scelte educative, esercitando un peso maggiore nell'articolazione dell'itinerario formativo dei figli, valorizzando propensioni e possibilità. Il contrappeso, in questo caso, è costituito dal fatto che i ragazzi appartenenti a famiglie meno abbienti, o, semplicemente, meno sensibili al carattere educativo delle esperienze, fruiscono di minori chances formative. Le riforme scolastiche italiane degli ultimi decenni si sono confrontate e, a volte, scontrate anche ideologicamente, su questi temi, co-

gliandone incisività e peso, rispetto all'idea di scuola che si intendeva affermare. Quello appena accennato è, appunto solo un esempio, che richiama la cornice in cui il volume di Zavalloni si colloca, affrontando la questione/chave del tempo. Nel titolo, infatti, il tempo viene colto come variabile centrale per una scuola lenta e nonviolenta, facendo una scelta di campo. Le scelte, anche piccole, invocate nel volume non vanno interpretate riduttivamente come strumenti di una didattica efficace, ma come opzioni coerenti e necessarie all'idea di scuola proposta dall'autore, più precisamente si tratta, nelle parole del titolo di un capitolo, di *piccole scelte per cambiare la scuola*.

Non si tratta, quindi di una concezione nostalgica di vagheggiamento del ritorno ai bei tempi andati, quelli del tempo naturale, contrapposto al tempo artificiale. Non si tratta neppure soltanto di mettere a confronto il tempo dell'apprendimento con quello dell'insegnamento, per rintracciare nel primo i criteri guida del secondo. Certo tutto questo è ben presente negli scritti di Zavalloni, che interpreta il rapporto insegnamento/apprendimento nella prospettiva dell'alunno. I processi naturali e originari di apprendimento, infatti, devono orientare le procedure artificiali e intenzionali dell'insegnamento. Questo criterio, importante e chiaro, deriva il suo significato autentico dall'inserimento in una concezione ben più ampia, per la quale l'artificiale dell'insegnamento si curva sul naturale dell'apprendimento e dei suoi tempi, per formare persone padrone del tempo. Il valore della libertà del tempo, nel senso del recupero della signoria su di esso, è scopo dell'educazio-

ne. La vita è tempo, decidere del proprio tempo significa vivere in maniera consapevole e significativa. Significa, potremmo dire oggi, sviluppare la competenza del tempo della vita.

La scuola deve porsi la questione del tempo dal punto di vista pedagogico, didattico, organizzativo, per scegliere quale scuola intende essere e diventare, vale a dire a quale sapienza del tempo della vita intende formare le giovani generazioni. Si tratta per gli insegnanti e i genitori e tutti coloro che ruotano attorno al mondo della scuola di intraprendere un nuovo itinerario educativo: riflettere sul senso del tempo educativo, come strumento di educazione di signori del tempo, persone che sanno governare il tempo della propria vita. Nell'economia dell'intervento che mi è stato affidato, vorrei sottolineare due aspetti di questa concezione di Zavalloni:

1. Dal punto di vista della scuola questo significa, per Gianfranco, richiamare la responsabilità di chi deve porre le condizioni nelle quali gli allievi possano imparare ed esercitare questa signoria, senza retorica, ma nelle cose di ogni giorno. Analizziamo brevemente alcuni esempi in questo senso.
 - L'organizzazione della settimana scolastica (la sua ipotesi, 30 ore, di cui 16 per l'insegnamento e 14 per le altre attività), viene proposta in un'architettura che sottolinea la necessità di tempi dedicati al fare dell'allievo, protagonista in prima persona di esperienze attive ed auto-dirette. Prevedere una settimana scolastica suddivisa tra tempi dedicati ad attività di insegnamento nel senso stretto del termine e tempi dedicati alle altre attività formative, significa istituire una struttura temporale che pone le condizioni affinché gli allievi sperimentino direttamente e quotidianamente la gestione del tempo. Si tratta di organizzare un ambiente di apprendimento in cui strutturalmente gli alunni abbiano un ruolo attivo nell'uso del tempo scolastico, non solo, quindi da ascoltatori ed esecutori, ma da protagonisti.
 - I compiti per casa, secondo Zavalloni, sono da abolire almeno nei giorni di festa, evitando di riempire in maniera omogenea ed eterodiretta i tempi di lavoro, di svago, di routine e di festa. Nel decalogo per una buona scuola (ri-
- portato nell'appendice del volume), si sottolinea, ad esempio, il consiglio di dedicare ai compiti un tempo non sovrapposto ad altre attività (TV, cellulare etc), trasformandolo, viceversa in un'occasione di condivisione con i compagni con cui aiutarsi reciprocamente a fare i compiti di casa. Non si tratta soltanto di liberare del tempo dalle incombenze scolastiche per scopi diversi, decisi dai ragazzi. La proposta di Zavalloni sottolinea come anche i compiti a casa devono essere sottratti all'esecutività, recuperando spazi di libertà, in cui chi allievi scelgano come interpretare l'uso del tempo extrascolastico, pur dedicato alla ripresa di quanto fatto in classe. La sollecitazione a trasformare un'incombenza tipicamente individuale in un'occasione sociale, risponde all'idea di allievi che scelgono come vivere i propri tempi di apprendimento anche oltre l'orario scolastico.
- Le strategie per imparare a perdere tempo. In questo senso la proposta di Zavalloni è ricca di esempi pratici e significativi come *il silenzio buono, buono*, «Ogni giorno con i bambini riuniti ci gustiamo alcuni minuti di silenzio buono, buono», la sosta, «almeno una volta a settimana il gruppo dei bambini si dedica a questa esperienza di fermata: raccogliamo le voci in un'anfora e in silenzio, tolte, le scarpe raggiungiamo uno spazio della scuola libero; penombra musica lenta e dolce (può esserci un aroma nell'aria, arancio, limone, vaniglia ecc...alcune candele) rallentiamo i movimenti fino a fermarci ad ascoltare lungamente il nostro corpo; sfioriamo lievemente le varie parti del corpo per appropriarci di esse...a volte usiamo anche materiali naturali [...] piccoli percorsi sensoriali ad esempio con lenticchie, fagioli, piccole foglie», le *Attività inutili*: ascoltare la pioggia, ascoltare il vento, raccogliere sassi, riempire e svuotare le tasche di un monello, costruire installazioni con materiale naturale all'aperto, lanciare palline di terra e semi con la fionda, costruire acchiappa tutto da posizionare all'aperto, tessere o disfare le tele, sgranare legumi, intagliare bucce di agrumi. (CEM, gennaio 2009).

Quando parliamo di organizzazione, di

governance, di PTOF dovremmo pensare a quali condizioni favoriscono l'apprendimento della signoria del tempo e quali, viceversa, l'espropriazione dello stesso da parte degli adulti e delle istituzioni nei confronti degli allievi.

2. Ridisegnare il rapporto mezzi/fini.

Le mille e una attività proposte e, ancor prima sperimentate da Gianfranco, altro non sono che il mezzo educativo per favorire lo sviluppo della competenza del tempo della vita. Sono attività proposte in quanto coerenti con i fini individuati. Ad esempio: Scrivere a mano, cannetta e pennino, disegnare, camminare a piedi, scrivere lettere e cartoline vere, usare le mani, fare l'orto... non sono pensate solo come attività tout court, ma in funzione strategica: ogni mezzo contiene in sé le caratteristiche che conducono direttamente ai fini scelti. In questo senso Zavalloni suggerisce una concezione ecologica, in cui i mezzi e i fini non solo sono coerenti, ma, in qualche misura, indistinguibili.

La competenza dell'insegnante consiste proprio nell'individuare, di volta in volta, i mezzi che meglio favoriscono nella situazione concreta, il raggiungimento del fine della competenza del tempo della vita, in quanto tali mezzi contengono già in sé la sfumatura del fine cui tendiamo in questo momento.

Da questo punto di vista si comprende quanto l'inutile sia utile a scuola:

***Dal fare e riempire il tempo
di attività per esistere e valere,
al non fare e al dedicarsi
ad attività inutili per valere
indipendentemente da quello che si fa!***

(CEM gennaio 2009)

Sulla base di questa visione, nel senso non commemorativo di questo convegno, possiamo e dobbiamo affrontare l'attualità delle questioni inerenti il tempo. Sarà sufficiente lasciarci provocare da un esempio, particolarmente attuale e significativo. Mi riferisco al dramma dell'asincronia del tempo, che sta conducendo all'incapacità di vedere e vivere il reale, a vantaggio di una realtà virtuale, del tutto effimera ed inventata. Le giovani ge-

nerazioni vivono oggi un'asincronia sistematica e sistemica: nel mentre sono in un luogo fisico, con persone reali, essi sono costantemente in un altrove spazio-temporale. Il tempo si scompone, in una illusoria moltiplicazione, tra il reale (qui e ora) e il virtuale, nel quale si proiettano phatos, attenzione, densità. Sappiamo che questo fenomeno è sostanzialmente indotto dalla pandemia tecnologica, che promette autonomia, possibilità, felicità e, di fatto, sottrae tempo, phatos, attenzione, densità alla vita dei ragazzi che, mentre potrebbero crescere interpretando il proprio tempo, vivendo le relazioni, sperimentando cose, chattano, usano i social, mandano messaggi e postano immagini. Le scienze umane si interrogano da tempo sui rischi di questi fenomeni nuovi, soprattutto pensando al lungo periodo, dibattendolo tra timori e preoccupazioni, che non è questa la sede per discutere. Al di là di ciò che si pensi a riguardo, chi intende occuparsi di educazione non può sottrarsi alla domanda su quali siano i mezzi didattici, le attività, le scelte che potrebbero risultare oggi più strategicamente capaci di educare le giovani generazioni a interpretare la signoria del Tempo e della Vita, anche di fronte all'asincronia e alla scomposizione radicale del tempo vissuto.

Gianfranco Zavalloni era uomo, oltre che creativo, molto tecnologico e contemporaneo: avrebbe sicuramente fornito una risposta intelligente e divertente. Ci lascia un modello, sulla base del quale sta a noi cercare le risposte.

Cenni bibliografici

- Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna.
- Zavalloni G. (2006-2007-2008-2009-2010), *Articoli vari apparsi nella rivista CEM – Centro Educazione alla Mondialità, Sa-veriani, Brescia.*

Sulla matematica, con Maria Montessori

di **Benedetto Scoppola**

Buonasera a tutti. Sono Benedetto Scoppola, sono in questo momento il presidente dell'Opera Nazionale Montessori. Vi parlerò, con molto piacere, di educazione disciplinare e in particolare di matematica. Quando ho studiato la matematica montessoriana mi è molto piaciuto il modo con cui veniva proposta la matematica ai bambini, soprattutto perché in questo modo i bambini sono veramente protagonisti di quello che fanno.

Si può presentare la matematica ai bambini in molti modi. Se per esempio si deve parlare di classificazione dei triangoli (equilateri, isosceli, scaleni, ecc.) una possibilità, spesso la prima che viene in mente, è quella di mettersi alla lavagna e iniziare a fare disegni spiegando i possibili casi. Ma c'è una alternativa: si può parlare di matematica utilizzando le mani che, come stiamo riscoprendo su base neuroscientifica in questi anni, sono un organo dell'intelligenza veramente fondamentale.

Nella matematica montessoriana si dice anche che i bambini dovrebbero essere messi in condizioni di scegliere il loro percorso educativo. Passare i concetti matematici attraverso le mani vuol dire poter manipolare e toccare degli oggetti geometrici che rappresentano idee che sono a volte difficili da dire. E i bambini devono

essere messi in condizione di scegliere le gli oggetti che, attraverso la manipolazione, li aiuteranno a costruire la matematica. Questi oggetti devono essere ben fatti, devono avere quella che Montessori chiamava "la muta eloquenza delle figure geometriche".

La manipolazione e l'interesse garantito dalla libera scelta del bambino sono linee generali e modelli concettuali che le neuroscienze stanno confermando completamente.

La domanda è: si può trasformare questi principi generali in dettagli concreti da vivere in una classe?

La risposta della Montessori a questa domanda è straordinaria.

Per esempio, il materiale delle aste per lavorare sulla lunghezza, oppure quello degli incastri geometrici per lavorare sulle figure sin da piccoli sono delle intuizioni straordinarie, e il dettaglio della presentazione di questi materiali è stato completamente confermato dai neuroscienziati.

Insomma, occorre avere un'idea generale che guidi nella proposta pedagogica, ma poi soprattutto questa idea va curata del dettaglio e collegata con altri ambiti del pensiero.

Vediamo allora che dentro l'insegnamento delle discipline scientifiche ci sono an-

che idee di tipo completamente diverso. Nel momento in cui diamo ai bambini degli oggetti, loro possono provare e riprovare finché non hanno trovato quello che l'oggetto ha da dirgli. Gli stiamo quindi dicendo che l'errore è qualcosa che fa parte del loro processo formativo. L'errore è qualcosa di inevitabile e serve per capire fino in fondo le cose. Non è una cosa da temere perché mi porta a prendere un brutto voto!

Se il processo che avvicina alla matematica è questo, si finisce perfino per amare le parole come cateto e ipotenuso, perché una volta che il bambino ha toccato le cose con mano è importante avere il linguaggio giusto per dire le cose che le mani mi hanno fatto scoprire.

Apprendere le discipline in questo modo richiede inoltre collaborazione.

Le discipline danno la possibilità di relazionarsi con gli altri. Montessori credeva

molto nell'educazione alla pace. Io penso che insegnando con questo stile, quello in cui il bambino può sbagliare, si vive insieme un rapporto costruttivo e sereno con gli altri. Questo non vuol dire che necessariamente il rapporto sia pacifico. Ma almeno i bambini si scontrano sui concetti e con parole molto precise. Servono i termini giusti.

Quello che Montessori ci vuole dire è che attraverso la matematica è possibile crescere come cittadini che si sanno mettere in relazione con gli altri.

Il pensiero che viene creato in questo modo è condiviso dai bambini. I bambini in questo modo possono superare anche l'ansia della valutazione, che non è più un problema. Vivere l'apprendimento come un'esperienza in cui si manipolano le cose e si capisce quello che si fa è il modo giusto di valutare delle persone che si stanno formando. Grazie!

Giorgio Scarpa

Esplorazione (tra) gioco e ricerca

di **Lorenzo Bocca**

Un ringraziamento al Centro Alberto Manzi per questo invito che oggi mi dà la possibilità, con Aldo Tanchis, di parlare di Giorgio Scarpa.

Credo che pochissime persone, tra i presenti a questo convegno dedicato ai Maestri, conoscano Giorgio Scarpa.

Dopo la sua prematura scomparsa, nell'aprile del 2012, si è costituito in modo spontaneo, un gruppo di studio formato da amici di Giorgio, ex studenti, insegnanti, architetti che sta lavorando per scopri-

re e divulgare il suo interessante lavoro. *Gli oggetti trasformabili di Giorgio Scarpa - geometria come arte, scienza, gioco* è il titolo di un convegno che lo scorso anno abbiamo organizzato con l'Amministrazione Comunale di Castel Bolognese; la prima occasione di riflessione sulla figura di Scarpa.

"Immaginate Giorgio Scarpa che disegna alla lavagna dell'Istituto d'Arte di Oristano, dove insegna educazione artistica, un

esagono. Lo disegna in modo perfetto. Vi accorgete poi come Giorgio Scarpa sia un uomo preciso. Poi con calma unisce i vertici opposti dell'esagono con linee rette. Al centro dell'esagono le tre linee rette si incrociano, egli prende questo incrocio, lo stacca dalla lavagna (l'esagono lo segue), e il disegno che lui ha in mano, adesso fuori dalla lavagna, è un cubo. Poi riporta sulla lavagna il suo esagono con le tre rette che uniscono i vertici opposti, lo piega in due, si vedono tre triangoli equilateri, li fa ruotare sul piano e il tutto diventa un tetraedro."

Così Bruno Munari presentava Giorgio Scarpa nel 1974.

Scarpa personaggio riservato, schivo, impenetrabile è stato artista, studioso, ricercatore, scienziato, designer, insegnante. La sua attività di insegnante inizia all'Istituto d'Arte di Oristano nel 1962, dove nelle sue lezioni di disegno architettonico e di geometria descrittiva, applica la cosiddetta didattica operativa.

Questa è il risultato di una ricerca condotta negli anni sessanta dalla collaborazione con il Centro di Cibernetica della Università di Milano, relativa alla analisi della attività figurale, parte del complesso di studi avviati dal Prof. Silvio Ceccato tendenti a costruire una macchina che osserva e descrive gli eventi del suo ambiente. Studi che hanno dimostrato che l'attività mentale può essere descritta in termini di operazioni, rendendo possibile l'elaborazione di un metodo che può essere utilizzato, oltre che dall'operatore estetico, anche dall'insegnante di materie artistiche, sia nella scuola media che negli istituti d'Arte.

Il metodo, basato sulla analisi e sulla consapevolezza dei processi di percezione e di rappresentazione, porterà alla definizione di importanti testi di Educazione Artistica per la Scuola Media come quelli di Pino Parini che con Giorgio Scarpa, Giulio Tedioli, Lucio Fontana attuarono questa sperimentazione.

Il metodo della Didattica Operativa consiste in una semplificazione dell'analisi del processo compositivo, articolato in fasi, a cui corrispondono operazioni da svolgere. Nella costituzione di "catene operative" sono presenti gli aspetti che dichiarano i processi di percezione e di rappresentazione.

Nel 1980, invitato da Bruno Munari, si tra-

sferisce a Faenza e inizia ad insegnare all'Istituto Superiore per le Industrie Artistiche (ISIA), un istituto statale di alta formazione nel campo del design, una nicchia di eccellenza nel sistema universitario.

Scarpa attuerà una didattica capace di favorire nello studente autonomi processi di elaborazione, attraverso la autonoma formazione delle decisioni, che può nascere e svilupparsi quando un problema da affrontare offre più alternative.

Il passaggio da una esperienza nota a qualcosa che non si conosce, pone lo studente davanti al tentativo di risolvere il problema e per Scarpa la specifica funzione didattica è quella di sviluppare la capacità di risolvere problemi favorendo l'acquisizione di più consapevoli strumenti di pensiero ideativi e logici.

Scarpa pone gli studenti davanti ad esperimenti condotti sulla base di costruzione di modelli, studio di passaggi e sequenze (studiare-costruire-rappresentare) definendo specifici punti del suo programma didattico: affrontare problemi di rappresentazione, studiare il moto di rotazione in natura, studiare i percorsi di strutturazione modulare, analizzare le forme naturali e ricondurle a ricostruzioni geometriche, indagando il rapporto tra forme organiche e forme geometriche.

Per Scarpa l'interno dell'oggetto di studio svolge una parte dominante: l'intero ambito dell'interno si designa con la parola "contenuto" e gli studi di Paul Klee sul legame natura e geometria saranno fondamentali per Scarpa.

Bastano tre parole chiave per definire il metodo di insegnamento di Scarpa: esplorazione, gioco e ricerca. Esplorazione tra gioco e ricerca.

1. Non definire o limitare il campo della ricerca.
2. Seguire l'istinto.
3. Affinare la propria capacità multisensoriale.
4. Stare dentro la natura, dalla parte della natura.
5. Non copiare, non riprodurre, non pensare in termini applicativi.
6. Essere quello che si vuole e si può, per capire quello che si fa.
7. Vedere nello studio della bionica uno stimolo per l'immaginazione.
8. Nella ricerca esplorativa mettere insieme il maggior numero di informazioni possibili.

9. Prendere decisioni anche casuali quando le cose producono incertezze di interpretazione.

Orientarsi nella ricerca esplorativa significa trovare punti di partenza, vie da intraprendere che possano essere modificate, cambiate e riprese.

Il vagabondaggio mentale richiede disponibilità, tenacia, tempi lunghi; un processo di modificazione e di elaborazione delle esperienze che evolve a piccoli passi. Esplorare è un gioco eccitante per Scarpa, ha in sé una componente di imprevisto, di mistero, una indescrivibile potenzialità formativa, strutturante, che agisce sull'immaginazione e favorisce l'azione. Giocare, cioè esplorare, è gratuito e avvicina la mente ai suoi desideri, ponendo il problema della finalità di ogni progetto, nella libertà e spontaneità del fare. La visione dei ricci di mare distrutti, disseminati a frammenti sulla sabbia e dei ricci vivi, osservati nel loro ambiente marino, sono all'origine per Scarpa dello studio della Lanterna di Aristotele, l'apparato della bocca, mascelle e denti del riccio. Il punto di partenza è proprio il contrasto tra i due stati: l'osservazione scrupolosa, l'interesse per i più piccoli frammenti e l'ostinata osservazione di quelli viventi, ma *"non un solo riccio di mare è stato sacrificato per essere studiato"*.

Secondo Scarpa più impariamo sulle cose della natura, più belle ci appaiono le forme, le strutture, il movimento di cui sono dotate, più ricco e stimolante appare il concetto di bellezza naturale.

Gli studi sulla natura e sul movimento rotatorio porteranno Scarpa ad elaborare un numero impressionante di studi di "geometria rotatoria".

Il moto rotatorio è diffuso in tutto il creato, la Terra e gli altri pianeti ruotano attorno al sole, il sistema solare ruota attorno al centro della sua galassia.

I moti di rotazione descrivono centri ed ellissi; se alla rotazione si sovrappone un processo di crescita ed espansione, i cerchi diventano spirali.

Se al moto di rotazione si sovrappone una traslazione nello spazio, la figura risultante è un elica cilindrica.

Le strutture reticolari ruotano nella fibra muscolare, la traiettoria del volo di trasferimento di un avvoltoio segue un moto di rotazione, così come la caduta dei semi di acero.

Sono dunque molteplici le forme generate dalla rotazione e conseguente espansione nello spazio.

Scarpa indaga le geometrie legate alla rotazione, parte dai solidi platonici, studia in particolare il cubo e il tetraedro, individua reticoli, moduli, catene.

La sua attività didattica assomiglia ad un laboratorio della creatività naturale, muovendosi in un ambito di ricerca trasversale in cui convergono varie discipline; le scienze, la geometria, la matematica, l'arte.

Un addestramento continuo dello studente alla capacità di osservazione della natura.

Oggi alcune significative attività didattiche sono condotte dai miei studenti della scuola media "Dante Alighieri" di Ofanengo (Cremona) e nella scuola media "Fausto Gullo" di Cosenza dal prof. Sergio La Carbonara.

Ricerche più approfondite vengono svolte alla San Francisco State University all'interno dei corsi di design del prof. Pino Trogu.

Gruppo di studio

Oda De Sisti, Pino Trogu, Lorenzo Bocca, Giorgio Cireddu, Simone Cireddu, Aldo Tanchis, Rita Rava

Mario Lodi. L'eredità di un grande maestro

di Barbara Bertoletti

“Scarabocchi. Aiuto, pericolo!” con questa emblematica espressione, Mario Lodi, maestro dei nostri luoghi e dei nostri tempi, raccoglie le sue osservazioni sui primi segni grafici tracciati dai bambini. Può sembrare una sorta di slogan da parte sua, ma nulla risulta più lontano dalla sua natura di uomo pacato e di educatore impegnato. Eppure, in questa frase appare tutta la forza e la determinazione che lo hanno sempre caratterizzato, con quella certezza data dall’osservazione, dallo studio e dalla sperimentazione educativa che lo hanno fatto sentire “sulla strada giusta”. Questo particolare passaggio viene dettagliatamente descritto nel libro “Insieme”¹.

Il suo lavoro inizia nell’immediato dopoguerra, con l’impegno che si prefigge di formare i nuovi cittadini italiani attraverso la scuola, che lui ed altri docenti, vogliono democratica, ispirata alla neonata Costituzione. Tuttavia trova nell’istituzione scolastica grandi contraddizioni: il modello educativo che ritrova nella concretezza è quello trasmissivo, autoritario, calato dall’alto.

Soprattutto nell’ambito dell’educazione artistica, così come in tutte quelle discipline che dovrebbero riguardare l’area espressiva del sapere, come l’Arte, il Movimento, la Musica, il maestro M. Lodi si scontra con l’obbligo per i bambini di riprodurre modelli precostituiti, forme e

colori precostituiti, con la forzatura a riprodurre gesti e stereotipie. Per la prima volta troviamo la figura di un insegnante che attribuisce il giusto valore ai **linguaggi espressivi**.

Si ricorda del suo essere stato bambino e del suo desiderio troncato di esprimere il mondo attraverso il disegno, del suo essere stato studente dell’istituto Magistrale intento a riprodurre modelli da insegnare ai suoi futuri alunni.

Le richieste che la scuola pone a Mario Lodi non rientrano nel sistema valoriale che lo contraddistingue ed il confronto con i nuovi colleghi del Movimento di Educazione Cooperativa evidenzia in modo inequivocabile l’inadeguatezza della pratica didattica tradizionale.

Lodi inizia così a modificare il suo comportamento, l’ambiente, fisico e di apprendimento, l’approccio alle discipline, alla valutazione, al sistema di regole e di rapporti burocratici. È un cambiamento radicale, che non prevede compromessi, una vera e propria rivoluzione; pacifica, dai toni pacati che caratterizzano l’uomo ed il maestro, ma si tratta pur sempre di una rivoluzione: il focus è ovviamente il bambino, con la sua dignità riconosciuta, il suo pensiero, le sue capacità e le sue emozioni. In questo processo c’è la ricerca e gli studi che Mario compie passando da Freinet, il confronto con i colleghi lontani ma alleati, la documentazione as-

(1) Mario Lodi, *Insieme: giornale di una quinta elementare*, Einaudi, Torino, 1974.

sidua delle esperienze fatte.

Nasce la scuola della conversazione, da cui si parte per la pratica di apprendimento, i testi collettivi, l'esplorazione del territorio e dei suoi "maestri", la matematica attraverso l'economia in classe, il giornalino, la corrispondenza con i grandi ed i coetanei di altre scuole.

Anche l'ambiente classe si modifica radicalmente sotto questa spinta al mutamento di pensiero: lo spazio diventa flessibile, la cattedra perde il suo primato e la sua centralità per tramutarsi in un semplice piano d'appoggio contro una delle pareti; i banchi e le sedie si spostano, si raggruppano, a seconda del tipo di attività da fare; compare l'angolo della falegnameria, la libreria con i volumi d'arte, arriva il "Ciclostile" e il materiale per la stampa, si costruisce la baracca dei burattini ed il teatro delle ombre, c'è il Giradischi con i dischi in vinile.

La forza di queste azioni ed il messaggio pedagogico frutto di ricerca, sperimentazione e confronto vengono ampiamente documentati attraverso le minuziose registrazioni di Mario Lodi, che da semplici diari del quotidiano diventano il corpus delle sue principali pubblicazioni, basti pensare ai celeberrimi *C'è speranza se questo accade al Vho*² e *Il paese sbagliato*³, stabilendo proprio nella **documentazione** uno dei cardini del suo metodo pedagogico. Le tecniche didattiche trovano ampia testimonianza inoltre negli scatti fotografici di Mario con collaboratori ed amici come Francesco Tonucci e costituiscono l'asse portante della mostra fotografica *La scuola di Mario Lodi*⁴ neonata creatura della *Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi*. Molti sono gli aspetti affrontati in questo percorso iconografico per far conoscere soprattutto a giovani studenti ed insegnanti, quello che ha

concretamente realizzato questo maestro attraverso un percorso straordinario ma con la connotazione di un quotidiano "normale" in quanto calzato perfettamente sulla natura e le esigenze dei bambini. Nelle fotografie si alternano i gesti che nascono da un'educazione pensata, gli sguardi delle scoperte e dello stupore, i sorrisi e le voci, l'impegno e l'interesse. Mario Lodi, presente ma non protagonista, in questi scatti ci regala il senso del suo essere più educatore che insegnante, coordinatore ma non comandante. Appare in mezzo ai suoi bambini e li abbraccia con lo sguardo, si pone fisicamente a livello dei piccoli, guida ma non controlla, sostiene ma non si sostituisce. Emerge chiaramente la figura di un adulto che ha percepito e capito profondamente l'importanza della qualità di una relazione educativa: senza empatia, senza accoglienza, senza ascolto, senza vicinanza affettiva è impossibile instaurare un rapporto di apprendimento positivo. Questo ha rappresentato un altro dei capisaldi educativi di Mario, in netto contrasto con una "pedagogia della paura e dell'autorità" tante volte documentata e ancora oggi non completamente sconfitta. Emblematico non è solamente l'aspetto relazionale con la grande competenza di ascolto, ma la capacità maieutica del maestro, i cui frutti principali possono essere individuati nei numerosi e pregevoli esempi di Scrittura Collettiva, che tante meravigliose esperienze letterarie ci hanno regalato in libri come *Cipi*⁵, *Bandiera*⁶, *La Mongolfiera*⁷ in cui il valore delle parole dei bambini vengono espressi appieno, sottolineando la centralità di una relazione che favorisce l'ascolto e la parola, il rispetto e lo scambio reciproco, tra figure educative e bambini e tra pari, in cui ciascun soggetto è rico-

- (2) Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Avanti!, Milano, 1963; Einaudi, Torino, 1972; *C'è speranza se questo accade al Vho*, versione e-book Giunti scuola, 2011, www.giuntiscuola.it/gus
- (3) Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1970; Einaudi, Torino, 1995.
- (4) A cura di Cosetta Lodi e altri, *La scuola di Mario Lodi*, Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, Drizzona (CR), 2016.
- (5) Mario Lodi, *Cipi*, Edizioni Avanti!, Milano, 1961; Einaudi, Torino, 1972; Einaudi Scuola, Milano 1991; Edizioni EL, San Dorligo della Valle (TS), 1992; Edizioni EL, San Dorligo della Valle, 2015. (TS), 2008; registrazione sonora non musicale, Centro internazionale del libro parlato, Feltre, 2008; EL, San Dorligo della Valle (TS), 2011; EL, San Dorligo della Valle (TS) 2013; Sole 24 Ore, Milano, 2013; EL Edizioni, 2015.
- (6) Mario Lodi, *Bandiera*, Einaudi, Torino, 1985, Einaudi, Torino, 1991; EL, San Dorligo della Valle, 1992; Edizioni EL, San Dorligo della Valle, 1992; Sole 24 Ore, Milano, 2013.
- (7) Mario Lodi, *La mongolfiera*, Einaudi, Torino, 1978; EL, San Dorligo della Valle, 1994; La meridiana, Molfetta, 2007; registrazione sonora non musicale, Centro internazionale del libro parlato, Feltre, 2011; Sole 24 Ore, Milano, 2013

nosciuto nella sua propria dignità. In questa direzione anche l'aspetto del Gioco, come attività spontanea ed imprescindibile, ritrova la sua giusta collocazione in un percorso di apprendimento che non può escludere il gioco come principale motivatore e banco di sperimentazione per tutti i bambini. Il gioco viene definito da Mario "non come un'attività fine a se stessa ma come un **impegno interessato**" (M. Lodi, *Partire dal bambino*, di Vittorio De Seta, film RAI, 1979) indispensabile strumento per fare della conoscenza un processo attivo e accompagnato dal piacere per la scoperta e per la sperimentazione.

Uno dei passaggi maggiormente rappresentativi del pensiero e del comportamento di Mario Lodi, anche se non documentati fotograficamente, vengono raccontati da lui stesso nel percorso di ricerca *L'Arte del Bambino*⁸ attraverso una mostra (raccolta di disegni e pitture dei bambini dagli anni cinquanta alla fine degli anni settanta), un catalogo corredato di ricerche, osservazioni, didascalie, una serie di conferenze da lui intitolate "Il sistema culturale del bambino", rappresentando perfettamente quale sia stato il suo approccio pedagogico e umano in tutta la sua carriera di maestro e ricercatore.

Racconta, il maestro, di questo bambino che arriva a scuola la mattina con una curiosità ed un desiderio da appagare: Attilio, con i suoi pacchetti di polvere colorata e quella strana richiesta: "Maestro, posso dipingere?". Il maestro non propone modelli da copiare, solo fornisce un foglio di carta grande, pennelli, leganti per i colori. Accade così l'inaspettato: questo bambino, senza alcuna indicazione, racconta il suo mondo, il suo papà che munge la mucca. Da questo episodio scaturisce la decisione: niente più modelli da copiare, ma libertà di raccontare con il disegno. Discussioni condivise, libera sperimentazione di tecniche e materiali, diventano gli strumenti del fare scuola; raccolta, catalogazione, osservazione, gli aiuti per una ricerca nel percorso di evoluzione grafica dei bambini. Anno dopo anno prende forma una grande raccolta di pitture

ed uno studio che ripercorre gli stadi della crescita artistica dell'infanzia. Oggi la raccolta è diventata una mostra permanente, che ci insegna grazie all'amore di un maestro, alla collaborazione di genitori che hanno raccolto i primi segni tracciati dai loro figli, all'attenzione di chi ha conservato queste opere, con quanto rispetto vada trattata la libertà espressiva dell'infanzia e di quanto inutile e dannoso sia l'intervento sanzionatorio o correttivo degli adulti.

Ci sono gli scarabocchi, che sono i primi grandi doni fatti a mamma e papà, ci sono i colori e le forme della gioia, quando a quattro anni il mondo è perfetto e la prima rondine che arriva è rotonda e galleggia in un cielo rosa, c'è tutto l'universo delle emozioni, quando l'impegno sta tutto nel rappresentare tutto ciò che si conosce e si capisce. È lo sforzo concettuale, che trasforma l'emozione in espressionismo o in linguaggio astratto. Alla *Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi* raccontiamo questa mostra agli insegnanti, educatori, genitori perché comprendano da quali delicati equilibri è regolato l'evoluzione grafica e non considerino errori le soluzioni tecniche dei bimbi, imparando a rispettarne i racconti, tempi, strategie e soluzioni.

Nelle scuole si combatte ancora la stessa battaglia, contro l'imposizione di modelli e stereotipi, ma è incredibile vedere la scoperta e la meraviglia negli occhi dei "grandi" che vedono le opere della mostra e ne scoprono le straordinarie potenzialità educative, così come è meraviglioso constatare l'interesse ed il riconoscimento attribuito a Mario Lodi, non sotto l'influenza di tributi o atti cerimoniali ma per la grande attualità e freschezza del suo messaggio.

Carla Ida Salviati nel suo libro *Mario Lodi Maestro*⁹ scrive: "E sono anzi convinta che esso possa tornare ad entusiasmare coloro che si occupano di infanzia, soprattutto i giovani insegnanti, che non hanno direttamente vissuto la stagione difficile raccontata da Mario Lodi nel suo diario: ma che vi potranno leggere in trasparenza anche tanta attualità" - "... è il racconto

(8) Mario Lodi, *L'arte del bambino*, Fondazione Galleria Gottardo, Lugano, 1991; Casa delle Arti e del Gioco, Drizzona (Cr), 1992, Casa delle Arti e del Gioco, Drizzona (Cr), 1999.

(9) Carla Ida Salviati, *Mario Lodi maestro*, Firenze - Milano, Giunti, 2015.

della bellezza e della fatica di insegnare” Spesso, in concomitanza di eventi dedicati al mondo dell’educazione ed ai Nostri “Grandi Maestri”, troviamo in tanti giovani la sorpresa e l’entusiasmo della scoperta di messaggi educativi tanto profondi quanto naturali, semplici nella loro eccezionalità; troviamo in tanti educatori ed insegnanti l’impegno ad approfondire e a combattere le tante derive di una scuo-

la arretrata che ancora mostra di voler resistere; troviamo nei genitori la voglia di condividere e di costruire buone strade per i loro, i nostri bambini e bambine. La speranza è grande, ma viva!

Per una approfondita biografia e bibliografia di Mario Lodi <http://www.casa-delleartiedelgioco.it/mariolodi/>

A cercare il disegno

L’esperienza della maestra Maria Maltoni

di **Barbara Salotti**

Premessa. L’importanza di un fondo archivistico

Presso la Biblioteca comunale di Impruneta è conservato il fondo archivistico della scuola rurale di San Gersolè ideato, pensato, costituito, conservato e trasmesso dall’unica maestra della scuola, la romagnola Maria Maltoni che vi ha insegnato in maniera continuativa dal 1920 al 1956. In considerazione della sua omogeneità e continuità questi materiali rivestono una straordinaria importanza per lo studio della società rurale alle porte della città di Firenze, vista nella sua quotidianità attraverso gli occhi di piccoli adulti,

i bambini. Nei loro componimenti sono registrati i delicati cambiamenti che investono tutti i settori della società, i costumi, il pensiero, la politica. Con una vivacità e una forza inimmaginabile dettata da una chiarezza di pensiero e una lingua schietta, restituiscono giorno dopo giorno i lenti passi che hanno accompagnato l’abbandono della campagna, il trasferimento in città di intere famiglie che hanno preferito all’incertezza del lavoro mezzadrile, l’apparente sicurezza dello stipendio rappresentato dal lavoro in fabbrica.

Il borgo di San Gersolè

Il primo ottobre 1920 Maria Maltoni prende servizio a San Gersolè. Il piccolo borgo rurale di San Gersolè – il cui nome pare derivare da una corruzione dialettale di Jerusalem – sorge ai piedi della chiesa parrocchiale, su un poggio che alle spalle della valle della Greve si affaccia sulla valle dell’Ema, con una popolazione che per tutto il corso degli anni

Trenta era compreso fra le settecento e ottocento anime, secondo la stagione. La scuola di San Gersolè era costituita da un’unica stanza di circa 35 metri quadrati posta al primo piano di un appartamento che l’Amministrazione comunale aveva affittato da un privato. Inizialmente era priva di acqua, luce e dei più elementari servizi igienici. Dopo aver fatto presente

al comune l'inadeguatezza della dotazione, qualcosa cambiò, grazie all'interessamento diretto e costante dell'insegnante. Dell'arredamento -banchi, sedie, sedie per la scuola all'aperto, librerie, cornici con i vetri per le stampe- come dell'impianto elettrico, del quale pagava regolarmente le bollette, si era occupata, nel corso degli anni, la maestra. A scuola aveva portato anche un grammofono, una macchina per le proiezioni fisse e una radio di sua proprietà¹.

Così, negli anni Quaranta, l'aula, dotata di banchi di legno più bassi in prima fila per i bambini di prima e seconda e di banchi più alti, dietro, per i bambini più grandi, riusciva ad ospitare circa 30 alunni contemporaneamente. La cattedra, posta sulla pedana, era in posizione rialzata. Nell'aula, fiori sempre freschi sulla cattedra e pareti addobbate di fiori nei disegni dei bambini, era inoltre presente la lavagna di ardesia e un piccolo armadio che conteneva i libri della biblioteca.

È noto che Maria Maltoni generalmente non aveva l'abitudine di adottare in classe un libro di testo unico per tutta la durata dell'anno, per evitare di limitare la concentrazione e l'attenzione dell'intera classe solamente su questo; era favorevole invece all'introduzione di molti libri e giornali, che contenessero letture piacevoli, educative e istruttive, adatte alle diverse età, consapevole che, in una scuola di campagna, l'unica occasione per stimolare la lettura dei ragazzi spesso era rappresentata dalle proposte della maestra:

“Ritengo che la lettura sia la base di ogni apprendimento e do quindi ad essa il più largo margine di tempo. Essendo riunite nella stessa aula più classi contemporaneamente, la lettura occupa, in momenti alterni, tutta o quasi la giornata. In una pluriclasse, per forza di cose, un alunno legge mentre gli altri sono seriamente occupati, né si potrebbe fare altrimenti. Del resto, dato il mio modo di considerare la lettura, questo è anche il sistema più adatto”.

A questo proposito, appena arrivata, nel 1920, la maestra scrive al comune una lettera nella quale chiede che vengano acquistati per la biblioteca scolastica alcuni libri e così il comune delibera un contributo di cento lire per un primo acquisto. La Maltoni continuerà a integrare la biblioteca scolastica a sue spese e grazie a donazioni di amici, così nel 1923 aveva già raggiunto i duecento volumi, riuscendo ad ottenere l'elogio da parte Ministero dell'Educazione Nazionale. I volumi della biblioteca risulteranno quadruplicati nei vent'anni successivi². I successi ottenuti dalla maestra sul piano sociale, si riscontrano anche sul piano della didattica. E oggi, dopo la notorietà della scuola di San Gersolè raggiunta fra gli anni Quaranta e Sessanta del Novecento, possiamo convenire con lo storico Gian Bruno Ravenni, che l'opera educativa nella scuola di San Gersolè, ha costituito “probabilmente la più significativa, certamente la più nota, tra le esperienze didattiche che vennero ispirate, nelle scuole elementari italiane dalla riforma Gentile del 1923”³.

La biblioteca scolastica

A chi le domandava da dove fosse nata la scuola di San Gersolè, Maria Maltoni rispondeva così: “la scuola non è nata da nessuna teoria preconcepita né antica, né tanto meno moderna. Di antico la maestra, tranne quel poco imparato malamente (e

in gran parte, come quasi sempre accade, dimenticato presto) nei banchi della scuola, non aveva mai letto nulla. Pestalozzi, Lambruschini ed altri erano soltanto nomi e poco più del nome era rimasto nella sua memoria. Ci tiene dunque ad affer-

L'esperienza didattica di San Gersolè

- (1) Da una relazione conservata nel Fascicolo personale dell'insegnante prodotto dagli uffici amministrativi della scuola e trasferito nel Fondo Maltoni.
- (2) Da una relazione contenuta nel medesimo fascicolo personale di Maria Maltoni.
- (3) Gian Bruno Ravenni, *Una maestra d'eccezione: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè*, in “La vita scolastica: quindicinale dell'istruzione primaria”, anno 52, n. 4, 16 ottobre 1997, p. 14-17. Anche Italo Calvino, curatore de *I quaderni di San Gersolè*, a cura di Maria Maltoni, Torino, Einaudi, 1963, nella Prefazione alla seconda edizione, espresse lo stesso concetto.

mare che la scuola sorse da sé stessa, dalla pratica quotidiana vagliata al lume del

buon senso, ora per ora e attentamente meditata.”⁴.

La scuola che educa alla vita

A coloro che le chiedevano quali fossero i valori che la scuola dovesse trasmettere, rispondeva che “Per cominciare a esporre quello che mi propongo bisogna che metta in chiaro, in primo luogo, che ho sempre considerato la scuola non come avente il fine di portare a superare esami per conseguire un qualsiasi titolo di studio, ma come travaglio e tormento per l’educatore e per l’educando, allo scopo di formare caratteri - che di carattere si ha bisogno per ben vivere e la cultura si presta a formare il carattere, solo per quel sedimento, che non affiora agli esami (almeno così come son condotti al presente), da essa lasciato nell’intimo del cuore.

La memoria, la pronta memoria che tanto concorso presta a ben ripetere, è quasi estranea al lento formarsi della persona. Anche la prontezza nel capire e nel trasformare in sapere la materia studiata, che

tanto successo ottiene nella scuola, è assolutamente estranea al costituirsi del carattere. Per questo conta, invece, lo stabilirsi di affetti, di ideali e di intenzioni, a cui si ispira poi la volontà ferma e decisa di operare bene in un dato senso.

Deriva da questa premessa tutta una linea di azione che, se ben considerata, trasformerebbe la scuola. Ma per giungere noi a tanto, abbiamo necessità di conoscere nel suo intimo il fanciullo e l’ambiente in cui egli vive, ambiente familiare e paesano che, con la scuola o forse più della scuola, opera alla formazione dell’uomo e non lo conosceremo se l’interessato stesso non ce lo rivelerà. È dunque necessario che egli continuamente si esprima e si apra al nostro sguardo interiore che, fisso su di lui, deve farsi sempre più sottile ed acuto, valido a saper leggere, a saper distinguere, a sapere, con tatto e con prudenza, agire”⁵.

L’osservazione

“Nella scuola di San Gersolè, la maestra vera, in ogni materia, è l’osservazione e l’educatrice ha solo il compito di stimolare a sempre meglio vedere, a capire tenendo gli occhi bene aperti su tutto, il cervello ben desto a ogni momento e il cuore pronto a cogliere e ad amare - e non è questo compito leggero. È necessario perciò che la maestra sia la prima ad avere occhi, cervello e cuore preparati a cogliere prontamente quanto i fanciulli le riveleranno, a saper apprezzare e scerverare e ad acco-

gliere ogni fanciullo interamente in sé misurandone l’altezza intellettuale e la capacità morale in sviluppo.

I fatti portano gli alunni all’osservazione, allo studio della vita, il disegno all’osservazione e allo studio delle cose. Per mezzo dei fatti meditati si giunge a distinguere il bene dal male e ci si incammina alla saggezza, per mezzo delle cose ben guardate e meditate si va verso il sapere e si gettano le basi della scienza. Avviare alla saggezza e alla scienza è il compito della maestra”⁶.

Il disegno e il diario

“Il disegno lo pongo per primo, come base, benché non sia stato il primo a rivelare a me il fondamento su cui porre tutto il lavoro scolastico. Il primo che mi disse parole chiare fu il diario, ma il disegno, quando lo scopersi, m’insegnò la via in ogni cosa e in ogni momento e non

avrei più potuto sostituirlo con un’altra disciplina. Dico disciplina come dicevano gli antichi, non materia come si dice oggi, perché questa parola mi ha rivelato come ogni ramo del sapere abbia lo scopo di concorrere a rendere lo spirito disciplinato e attento.

(4) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

(5) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

(6) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

Il diario sostituì nei programmi del '23 il componimento sul tema obbligato; se ben fosse stato compreso da tutti i maestri italiani esso avrebbe dato nascita e indirizzo alla vera scuola e avrebbe reso libero il fanciullo. Io, abituata nelle scuole a scrivere su tema obbligato, appunto, mi sentii da principio smarrita, che cosa sarebbe avvenuto? Provai; poche e brevi spiegazioni: se vi lasciassi liberi di parlare voi avreste tante cose da raccontarmi; ebbene, il tempo per ascoltarvi tutti non c'è e nascerebbe una confusione; se invece ognuno di voi scrive quello che vorrebbe dirmi, io potrò leggere tutto ciò che mi raccontate. Badate, non ditemi nulla

di quello che so già perché è quello che facciamo tutti, tutti i giorni, e non mi raccontate troppe cose, non ne raccontereste bene nessuna; ditemene una, la più importante, bella o brutta che sia, e ditemela in maniera che io la capisca come se fossi stata presente.

I risultati primi, assai diversi da quelli ultimi, pure mi sorpresero per la vivacità, la freschezza, la verità che vi splendeva; ne fui incantata e non me ne seppi più staccare; mi vi addentrai sempre meglio ottenendo progressi sempre maggiori e accorgendomi che anche i bambini vi prendevano gusto e lavoravano alacramente"⁷.

"La Riforma del '23 metteva d'obbligo anche lo studio del disegno, ma io, che di disegno non avevo mai saputo far niente e credevo ancora che tutto dovesse partire dall'insegnamento della maestra, tardavo ancora un poco a cimentarmi.

Un giorno, finalmente, mi balenò un'idea: e se facessi come per il comporre? Se lasciassi liberi gli alunni di scegliere e disegnare quello che vogliono?

E anche qui solo un consiglio come punto di partenza: - siamo ormai alla fine dell'autunno, guardatevi intorno: quanti bei colori, che belle foglie tutte tinte in modo diverso; volete provare a copiare ciò che vedete? -

Avevo trovato, e ancora non lo sapevo, la mia scuola.

Il disegno diventò la passione dominante

dei fanciulli, che portarono in classe da copiare le cose più svariate e i disegni, come i diari, erano vivi, freschi, veri. E come chiudere gli occhi alle occasioni che mi venivano offerte di inserire in ogni lavoro le lezioni e le osservazioni più varie?"⁸.

Proprio per l'importanza che riveste questa quotidiana ricerca, ancora diari di bambini, dalla seconda alla quinta classe, dal 1936 al 1951, che raccontano le complesse ma divertenti fasi "dell'andare a trovare/cercare" il disegno.

Natalino, classe seconda, febbraio 1936: "Oggi io mi divertivo a montare sopra un ulivo e una volta sono arrivato a mezzo e sono ruzzolato di sotto e mi sono spellato tutte le mani allora sono andato a trovare il disegno e c'era il mio babbo a tirare a i passerotti"⁹.

"Disegno e diario allora, completandosi, si aiutarono a vicenda; le porte e le finestre della scuola si spalancarono sulla vita e sul mondo e io scopersi quanto grandi e ricchi fossero il mondo e la vita e seppi anche quante cose dovessi io imparare dai fanciulli per diventare loro maestra. Noi non avemmo che da guardare sempre più minutamente quello che fuori dall'au-

la esisteva e viveva e il tempo, a tanto vedere, a tanto pensare, a tanto capire, non ci bastò più"¹⁰.

"Trascorremmo nella scuola tutte le ore della giornata e non avemmo più vacanze. Il tempo delle vacanze ci servì per lavorare più liberamente e più lietamente, sciolti dalla preoccupazione di programmi e di esami, di cui pure, benché in mi-

Andare a cercare il disegno

Le porte e le finestre della scuola si spalancano sul mondo

(7) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

(8) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

(9) Natalino Carrai, *Diario* (306, 57-58) classe seconda, febbraio 1936.

(10) Maria Maltoni, *La scuola di San Gersolè*, in *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La scuola, 1964.

nima parte, dovevamo un poco preoccuparci, e tutto questo, che a molti colleghi

vicini parve allora eccesso di zelo, non era che necessità”.

Conclusioni

I diari dei ragazzi di San Gersolè sono così. La loro capacità espressiva sorprese la maestra Maria Maltoni che, consapevole degli straordinari risultati ottenuti dai propri alunni nella composizione del diario e nella realizzazione del disegno, cominciò a raccogliergli gli elaborati per

costituire un “Museo di San Gersolè”. E per questo noi oggi la ringraziamo, dal momento che nonostante il trascorrere del tempo, i diari e i disegni continuano a trasmettere una vivacità, una schiettezza e una veridicità tali da continuare a sorprendere anche noi.

Sulle tracce della memoria per radicarsi nel presente e proiettarsi nel futuro

di **Simonetta Fasoli**

Il Convegno promosso ed organizzato dal Centro Manzi, a Bologna nei giorni 8/9 aprile, assume - a ripensarlo ad una certa distanza di tempo - i tratti di una scommessa necessaria, impegnativa e certamente vinta.

Alta la posta in gioco (mettere in campo stimoli, prospettive e spunti di elaborazio-

ne per dare alle/agli insegnanti strumenti di orientamento in una realtà magmatica, oggi particolarmente problematica, qual è quella della scuola e dell'educazione); reale il rischio di lasciare, alla fine, un senso di “nostalgia”, nobile sentimento che difficilmente tuttavia può diventare incentivo progettuale e impegno condiviso.

A me, nel raccogliere i materiali e costruire il percorso per il workshop affidatomi dai responsabili dell'iniziativa, è sembrata un'occasione per rivisitare, io stessa, le tracce lasciate dalle "grandi maestre" e predisporre un breve ma significativo "itinerario di formazione" per, ma soprattutto con, le/i partecipanti al gruppo.

Come non far diventare quelle "storie", singolarissime e al tempo stesso emblematiche, soltanto o soprattutto reperti interessanti? Mi è sembrato utile, dal punto di vista dell'approccio, pensare all'eredità come ad un passaggio a due vie: non più un passato che si "consegna", una volta per tutte definito, ma una riserva viva di esperienze, elaborazioni, modi di essere/fare l'insegnante (la maestra) che non si limita a farsi "interrogare" dal presente, ma che a sua volta lo interpella, pone questioni fondamentali di stringente attualità. Il taglio tematico in cui era inserito il workshop era definito da una cornice precisa: "Nelle aule dei maestri" e meglio dettagliato dal sottotitolo "l'innovazione nella scuola delle maestre". L'una e l'altro disegnavano un filo narrativo, a mio parere, molto fecondo. In termini più "contemporanei" (e vicini alla mia esperienza professionale, approdata negli ultimi due decenni alla funzione della dirigenza) si suggeriva che il cosiddetto "lavoro d'aula" (nel senso più ampio e meno burocratico della formulazione) è pur sempre il luogo in cui si compie (o si può incagliare) il processo educativo con tutto ciò che comporta. Entrare nelle aule è difficile, eppure è in quel perimetro (materiale e ideale al tempo stesso) che emerge tutto il "sommerso" del fare scuola. È nel vivo dei contesti pre-disposti dai maestri e dalle maestre che gli strumenti del "mestiere", le situazioni prefigurate e perfino "provocate" dalla regia educativa, si espongono agli attesi *imprevisti*, di cui parlava due decenni fa nell'omonimo testo Paolo Peticari.

Ripercorrere, nel sintetico documento in PPT che ho proposto come stimolo e guida del workshop, le "narrazioni" attorno a figure quali quelle di Idana Pescioli, Giovanna Legatti, Emma Castelnuovo, Anna Fantini, senza alcuna pretesa di essere esaustiva rispetto alla ricchezza delle loro elaborazione/esperienze, ha significato cogliere, per così dire, "di sbieco" aspetti, forme, modi di essere insegnanti, ciascuna nella sua irriducibile originalità. Per condividere ancora una volta, in-

sieme a tutte/i le/i partecipanti quanto sia fuorviante cercare, nell'eredità, il "modello" e, nelle modalità di approccio al mestiere, l'improbabile ricetta didatticistica. Così, lo stralcio della corrispondenza tra maestri che recava la firma di Giovanna Legatti ha fatto emergere tutta la fatica con cui i due interlocutori si scambiavano dubbi, momenti di *impasse* e provvisorie strategie di uscita in situazioni educative, e didattiche, particolarmente complicate. Il breve brano di Idana Pescioli, nella sua asciuttezza e sobrietà, evidenziava d'altro canto tutta la carica "pedagogico-politica" di una maestra che prende sul serio la funzione sociale della scuola e la responsabilità del fare educazione. Ancora: illuminante la traccia del percorso di Emma Castelnuovo, nella ricerca di una pratica didattica autenticamente democratica, anche di fronte alle questioni di un "approccio matematico alla realtà" e del rischio che esso possa diventare strumento di selezione sociale. Per finire (con un itinerario tutt'altro che concluso...) con il passo riportato da Anna Fantini: scelto da me, nella ricchezza e varietà delle sue testimonianze, perché mi è sembrato il compendio più lineare ed esplicito su come possa essere un'idea di innovazione nella scuola: "fu quello che cercavo: una scuola in cui c'era la vita (...) e che il mondo entrasse col bambino".

Attraverso questi scorci in cui abbiamo dato, per così dire, la parola alle "grandi maestre", ci siamo autorizzate/i a parlare nel gruppo di lavoro; lo scambio di pensieri, di esperienze sul "fare scuola" nel presente, senza scadere nella casistica, ha fatto emergere crucialità, punti di snodo del "sistema scuola", opportunità e rischi con i quali si fanno i conti quotidianamente. Insomma, è stato il presente il punto da cui esplorare le tracce del passato.

Un momento condiviso di riflessione come quello predisposto dagli ideatori del Convegno ha questo di positivo: se funziona, se corrisponde alle intenzioni, se centra gli obiettivi, si qualifica più per gli spazi che apre che per le conclusioni (sebbene provvisorie, come sempre in questi casi) che trae. Lascia un terreno fertile di buone domande, più che uno spazio definito di risposte. Permette alle/agli insegnanti di tornare ai propri contesti di impegno certamente con strumenti di comprensione, chiavi di lettura, ma soprattutto con la

consapevolezza che quando si tratta di educazione (e di scuola) la semplificazione, quando diventa un metodo, è la meno efficace delle strategie.

Viviamo, è sotto i nostri occhi, una temperie politico-culturale che, per ragioni complesse su cui in questa sede non è il caso di soffermarsi, induce proprio a questo atteggiamento: *semplificare è bello, è utile e funzionale*. Noi, donne e uomini di scuola, persone che si occupano di educazione, sappiamo bene che non è così. Sappiamo che la scommessa della crescita umana, la sfida dell'educazione proprio da questo ci mette in guardia, dal ridurre il complesso, perdendo la preziosità dei

dettagli e l'inciampo della variabili.

L'eredità dei grandi maestri, anche sotto questo aspetto, si rivela un patrimonio indispensabile: parliamo di storie, biografie ed esperienze segnate dal comune denominatore del rifiuto di "ricette" ispirate ai conformismi di pedagogie rassicuranti e di didattiche ritualistiche. Maestre e maestri che non hanno mai smesso di cercare, di fare della ricerca il volano delle pratiche e delle pratiche il campo di messa a prova della ricerca.

La scuola del futuro prossimo a venire può essere la linea di resistenza creativa ad ogni forma di semplificazione, illusoria quanto rischiosa.

Tra libertà e disabilità, nelle esperienze dei grandi maestri

di Elena Malaguti

Il mondo non è più quello che conoscevamo. Le nostre vite sono definitivamente cambiate. Forse questa è l'occasione per pensare diversamente da come abbiamo fatto finora, l'occasione per reinventarsi il futuro e non rifare il cammino che ci ha portato all'oggi e potrebbe domani portarci al nulla. Mai come ora la sopravvivenza dell'umanità è stata in gioco.

Tiziano Terzani

Buongiorno a tutti e a ciascuno di voi. In primo luogo Alessandra Falcone per avere organizzato un seminario che ci spinge a chiederci oggi in che misura l'eredità dei grandi maestri e delle grandi maestre ci può aiutare a trasformare le nostre scuole.

L'eredità dei grandi maestri, ancora oggi, richiama l'impegno di collocare le parole *educazione* e *pace* al centro degli interventi. *Educazione* intesa come *azione delicata*, che riguarda i processi di ap-

prendimento - insegnamento, di accompagnamento, di mediazione e la costruzione di relazioni di prossimità capaci di dialogare, in modo pacifico, ovvero rifiutando logiche violente. *Pace* intesa quale azione per costruire patti e alleanze, piattaforme in cui tutti e ciascuno possano sentirsi benvenuti e trovare spazi di crescita. La parola *pace* si oppone al termine *violenza* (seppur, forse, rappresentino in qualche misura due facce della medesima medaglia). I grandi maestri, hanno

testimoniato, con azioni concrete e quotidiane, che era possibile educare, istruire, formare anche i bambini e le bambine (ai margini, con condizioni socio-economiche e culturali molto svantaggiate, con disabilità) che nessuno avrebbe voluto avere nella sua classe. Hanno utilizzato metodologie e strumenti capaci di intrecciare i limiti con le risorse; hanno messo le radici a quella che oggi si definisce, a livello internazionale, prospettiva inclusiva. Direzione lo sguardo, mirandolo all'educazione inclusiva e alle molteplici infanzie e famiglie, che abitano il pianeta, comporta un percorso di scoperta e di acquisizione di consapevolezza, da parte degli educatori e dei genitori, rispetto alla capacità di so-stare nei processi educativi e di riconoscere gli sviluppi evolutivi. L'educazione comporta la capacità di intessere relazioni di fiducia, con l'obiettivo di promuovere competenze, autonomie, legami di prossimità, ed accettazione delle differenze.

Prendersi cura di un bambino o di una bambina piccola, in primo luogo significa acquisire la capacità di accogliere, di conoscere ed interagire con i suoi sistemi di riferimento: affettivi, relazionali, sociali, culturali, economici. In secondo luogo, richiede la predisposizione di pratiche che permettano di testimoniare, in modo coerente, l'impegno e i valori sottesi all'intervento educativo. Il riconoscimento del diritto all'educazione, come proposto anche dall'Education for All (EFA)¹ comporta un cambiamento radicale nei presupposti che hanno e animano il dibattito sulla scuola e sulla costruzione di processi inclusivi. I bambini e le bambine non sono BES, DSA, ADHD, disabili, con difficoltà non altrimenti specificate, a cui riconoscere bisogni educativi speciali e risposte, prevalentemente di natura adattativa e compensativa. Essi sono in primo luogo studenti e studentesse, che con pieno diritto partecipano al processo di insegnamento - apprendimento e frequentano la comunità anche

scolastica. Essa si trova, dunque, chiamata, oggi più che mai, a rispondere ad una sfida che può generare nuovi modelli e sperimentazioni o involvere verso derive tecniciste, specialistiche e involutive.

Gianfranco Zavalloni² scrive queste righe richiamando alla mente esempi di didattica narrata e documentata. Cita Marcello D'Orta e il suo libro *Lo speriamo che me la cavo* (Mondadori, 1990), ricorda Don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi, Maria Montessori, Rodolph Steiner e Francesco Codello, dirigente scolastico di Treviso, che ha dato un importante contributo alla conoscenza delle esperienze di "scuole democratiche"³. Esempi che potrebbero aiutare, secondo il suo punto di vista, a ripensare la scuola anche attraverso l'esperienza di chi la vive ogni giorno e desidera un reale cambiamento. Un buon insegnante consapevole di non essere onnipotente, sa – in quella determinata situazione – anche da chi farsi aiutare, senza per questo abdicare ad altri, il proprio ruolo. Un ruolo che è sempre, anche senza volerlo, istruttivo ed educativo. È in grado di costruire, in collaborazione con gli insegnanti specializzati per il sostegno, percorsi individualizzati, personalizzati utilizzando molteplici mediatori, proposte e strategie capaci di rispondere a pieno titolo alla formazione degli studenti con i quali intesse relazioni educative, istruttive e formative. In Italia si stanno costituendo progetti che ricercano strategie alternative, eque e sostenibili capaci di educare alla libertà, al pensiero creativo e costruttivo, senza omettere di seguire le indicazioni nazionali per il curricolo e di raggiungere buoni livelli di competenze. Molte sono le esperienze che sperimentano nuove modalità educative, che sotendono presupposti generativi e trasformativi tesi a migliorare la qualità di vita di tutti e di ciascuno compresi i bambini con disabilità o che esprimono condizioni e situazioni di vulnerabilità. Sono esempi, solo per citarne alcuni e senza voler

Nella scuola ci sono i bravi maestri. Di essi resta traccia nella vita delle persone a cui, nella loro fanciullezza, hanno comunicato il piacere di studiare, il gusto di apprendere il metodo dell'imparare ad imparare. Ci sono poi coloro che scrivono di scuola e di educazione senza aver mai fatto esperienza diretta con i bambini ed i ragazzi. Infine ci sono i veri maestri, quelli che sanno insegnare, che sanno aiutare a far fiorire le intelligenze e le personalità dei ragazzi con i quali operano e sanno riflettere sul loro lavoro educativo, scrivendo e documentando

G. Zavalloni, pag.15

- (1) Si tratta di movimento internazionale coordinato dall'UNESCO (insieme a UNDP, UNFPA, UNICEF e Banca Mondiale) il cui scopo è quello di ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione per tutti e tutte contribuendo anche al perseguimento del secondo obiettivo di sviluppo del millennio. Per approfondimenti si suggerisce : <http://www.worldsocialagenda.org/3.3-UNESCO/education-for-all>
- (2) G. Zavalloni (2012), *La pedagogia della lumaca*, Bologna, Emi.
- (3) L'educazione democratica è una teoria di apprendimento e di gestione della scuola in cui gli studenti partecipano direttamente e liberamente. In una scuola democratica di solito c'è un processo decisionale partecipativo e condiviso dagli studenti e dal personale, sulle questioni concernenti la vita scolastica e l'apprendimento. Per approfondimenti: www.scuolademocratica.it (ver. 5 maggio 2016).

estromettere nessuno, le esperienze delle scuole nel bosco⁴, le scuole di matrice montessoriana, o ancora il progetto senza zaino il cui responsabile è Marco Orsi, dirigente scolastico n.5 Lucca che, nella pagina principale del suo sito descrive il progetto anche attraverso queste parole: - *“Togliere lo zaino è un gesto reale, infatti gli studenti delle scuole sono dotati di una cartellina leggera per i compiti a casa, mentre le aule e i vari ambienti vengono arredati con mobilio funzionale e dotati di una grande varietà di strumenti didattici sia tattili che digitali. Ma togliere lo zaino ha anche un significato simbolico in quanto vengono realizzate pratiche e metodologie innovative in relazione a tre valori a cui ci si ispira: la responsabilità, la comunità e l'ospitalità.”*⁵

L'esperienza didattica è di per sé unica e chi insegna può certamente affermare

che non esiste il modo o il metodo ma, certamente, la direzione – l'idea di scuola - o di università che si intende intraprendere nel proprio agire quotidiano, l'assunzione di impegni e di responsabilità nella consapevolezza che compito della scuola concerne la formazione di cittadini e, dunque, anche il processo educativo di insegnamento-apprendimento e non solo la mera trasmissione delle nozioni. Assi portanti della formazione dell'insegnante riguardano i presupposti etici - valoriali, la motivazione, le competenze (disciplinari e didattiche), la collegialità, le relazioni che si intrecciano con altre agenzie formative o professionali e con la comunità in cui è situata la scuola. Nella scuola ci sono anche i dirigenti che determinano le politiche scolastiche e l'assetto teorico ed organizzativo che intendono promuovere. Si tratta forse di decidere, consapevolmente, dove orientare gli sguardi.

(4) www.parmainfanzia.it; <http://www.lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/>; www.educazionelibertaria.org/ (ver. 3 aprile 2016).

(5) www.senzazaino.it (ver. 5 maggio 2016).

Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione

Idee in movimento tra passato, presente e futuro

di **Elena Mosa** e **Francesca D. Pizzigoni**, Indire¹

Non è banale ricordare ancora una volta che se un viaggiatore nel tempo potesse balzare con agilità tra i secoli, stenterebbe a riconoscere molti degli ambienti della società contemporanea che sono profondamente mutati sotto l'impulso dello sviluppo tecnologico e dei cambiamenti sociali (Papert, 1994) ma riuscirebbe, invece, a riconoscere nella scuola uno dei pochi (se non addirittura l'unico) luoghi ostili al cambiamento.

Nel corso dell'ultimo secolo abbiamo assistito all'avvicinarsi della seconda rivoluzione industriale (elettricità, chimica e petrolio) e della terza, convenzionalmente fatta coincidere con l'avvento delle tecnologie digitali. Queste ultime hanno determinato un vero e proprio cambio di paradigma, aprendo lo scenario della società della conoscenza. D'altronde è a partire dall'evoluzione della società basata su un

modello industriale (Biondi, 2007) ad una basata sul principio della conoscenza condivisa e co-costruita (Castells, 2008) che si comprende come i processi di innovazione delle organizzazioni non possano prescindere da una forte dimensione sociale. Il primo dei due modelli è caratterizzato dall'omologazione, dal predominio dei media "uno-a-molti" (la radio, la TV, ad esempio) e dall'erogazione di informazioni, messaggi e conoscenza su di un pubblico (scolastico e non) relativamente passivo. Il secondo scenario è quello che ci tocca più da vicino in quanto cittadini della società della conoscenza dove, grazie alle possibilità offerte dalla rete e dal web 2.0, non possiamo più rimanere inerti di fronte al complesso puzzle della conoscenza al quale ognuno di noi è chiamato a contribuire. La rete si comporta così da veicolatore di contenuti e luogo nel quale questi vengono arricchiti

Lo scenario di riferimento

(1) I paragrafi *Lo scenario di riferimento* e *Avanguardie educative: la scuola che cambia* sono stati scritti da Elena Mosa e i paragrafi *L'impronta dei grandi Maestri* e *Conclusioni* da Francesca D. Pizzigoni.

ti, rinegoziati, rimodulati. La conoscenza è un bene comune anche se per il momento, tristemente, questo è vero solo in quei paesi che possono permettersi di attingere a queste opportunità. Di fronte a questo scenario mutato la scuola non può rimanere inerte ma deve saper cogliere le opportunità

di cambiamento offerte dai linguaggi multimediali e dal digitale per ripensarsi profondamente. Lo studente non è un contenitore passivo nel quale riversare informazioni, ma un protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento, un cittadino consapevole della società della conoscenza.

Avanguardie educative: la scuola che cambia

Alcuni istituti italiani hanno accolto la sfida. E hanno dato vita ad azioni e sperimentazioni volte a ripensare il modello formativo e organizzativo e a iniziare a scrivere la loro storia di ordinaria innovazione.

Le scuole di **Avanguardie educative (AE)**, Movimento per l'innovazione voluto da Indire, hanno deciso di avviare un processo di riflessione per cambiare il proprio modello didattico facendo leva sui meccanismi dell'autonomia scolastica, in vigore da più di quindici anni ma ancora poco sfruttata. Il punto di partenza è consistito proprio in una profonda revisione del modello educativo che ha portato alla necessità di riconfigurare due coordinate chiave quali quelle dello spazio e del tempo dell'apprendimento. Dalle esperienze osservate si nota come il primo non sia più un luogo asettico e indistinto per materia ma prenda la forma di uno spazio specializzato e allestito in virtù della materia oggetto di insegnamento.

Entrando in una scuola AE, ci si rende subito conto che il cambiamento è tangibile e che gli stessi ambienti fisici non sono assimilabili a quelli che siamo abituati a conoscere, contraddistinti dai banchi allineati di fronte alla cattedra per assecondare un modello formativo basato sulla logica uno-a-molti.

I padri fondatori dell'attivismo pedagogico avevano già manifestato il proprio disagio nei confronti di cattedra e predella, simboli di gerarchia e di distanza (Freinet, Dewey) evidenziando l'importanza dell'ambiente di apprendimento e dei materiali e sussidi che lo compongono (Montessori, Malaguzzi). Lo stesso Alberto Manzi, mettendo i suoi giovani allievi al centro del processo di apprendimento, mantenendoli sempre in uno stato di "tensione cognitiva", prendeva le distanze dal modello di "pedagogia depositaria", spesso allestendo situazioni didattiche che furono giudicate al limite del sovversivo. Manzi aveva in qualche modo creato una "classe 2.0" *ante litteram*.

Se torniamo ai giorni d'oggi, analizzando il monitoraggio condotto sulle Indicazioni (art. 1, c.4 DPR 89/2009) pubblicato dal MIUR nell'aprile 2012 ci rendiamo conto di come la lezione frontale sia ancora la modalità di lavoro prevalente a discapito di una diversificazione dei momenti didattici (tabella 1).

Le scuole di AE cercano invertire questa tendenza e nel farlo si scontrano con un'altra coordinata chiave per il cambiamento: il tempo. Quando infatti si passa da un modello di scuola basato sull'insegnamento ad uno costruito attorno allo studente e quindi all'apprendimento, ci si rende conto che la dimensione dell'ora è troppo stretta rispetto a un lavoro per competenze che richiede di disporre di maggior tempo. La **Flipped Classroom**, che trova un illustre antenato nella lezione a posteriori di Freinet, prevede proprio un impiego diverso del tempo scuola: il docente assegna dei video esplicativi da guardare a casa e destina il tempo della classe al mattino ad attività di brainstorming, apprendimento cooperativo e altri metodi che mettono al centro lo studente.

Per ovviare al limite temporale, alcune scuole di AE hanno applicato la **compattazione del calendario scolastico**: alcune discipline vengono insegnate solo nel primo quadrimestre mentre altre, per un equivalente numero di ore settimanali, vengono affrontate nel secondo. Alcune materie, invece, non vengono compatte perché necessitano, per la loro stessa natura, di un approccio costante e continuativo nel tempo (ad es. le lingue o l'educazione motoria). Il risultato è quello di disporre di un numero di ore raddoppiato, che si esauriscono nel quadrimestre, nel corso del quale si hanno dunque tempi più distesi per svolgere attività laboratoriali e per realizzare un lavoro approfondito sui contenuti. In questa maniera, inoltre, i ragazzi devono concentrarsi su un numero ridotto di materie in contemporanea. Questi sono solo alcuni esempi che rac-

contano le molte storie di ordinaria innovazione di alcune scuole che hanno saputo fare tesoro degli insegnamenti dei grandi Maestri e hanno interpretato il bisogno di cambiamento alla luce delle trasformazioni profonde introdotte dalla società moderna. Sono scuole che, insieme a Indire, hanno descritto la propria vision d'innovazione in un **Manifesto** che si compone di sette orizzonti:

1. Trasformare il modello trasmissivo della scuola:

andare oltre l'erogazione della lezione dalla cattedra per approdare a modalità di apprendimento attivo, anche con l'ausilio di simulazioni, giochi didattici, attività "hands-on", ecc.

2. Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali

per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare: le ICT non sono né ospiti sgraditi né protagonisti, sono opportunità che consentono di personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare le fonti del sapere, condividere e comunicare.

3. Creare nuovi spazi per l'apprendimento:

la fluidità dei processi comunicativi innescati dalle ICT si scontra

con ambienti fisici non più in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione e impone un ripensamento degli spazi e dei luoghi in cerca di soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta.

4. Riorganizzare il tempo del fare scuola:

il superamento di steccati rigidi come il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'a.s. può avvenire tenendo conto della necessità di una razionalizzazione delle risorse, di una programmazione didattica articolata in segmenti, unità e moduli formativi, dell'affermarsi delle ICT che favoriscono nuove modalità di apprendimento e che necessitano di nuovi tempi.

5. Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza:

l'espansione di internet ha reso la conoscenza accessibile in modo diffuso; non solo il patrimonio di fatti e nozioni (una volta monopolio esclusivo di pochi) oggi è aperto alla comunità e ai cittadini, ma la società contemporanea valorizza competenze nuove, difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo.

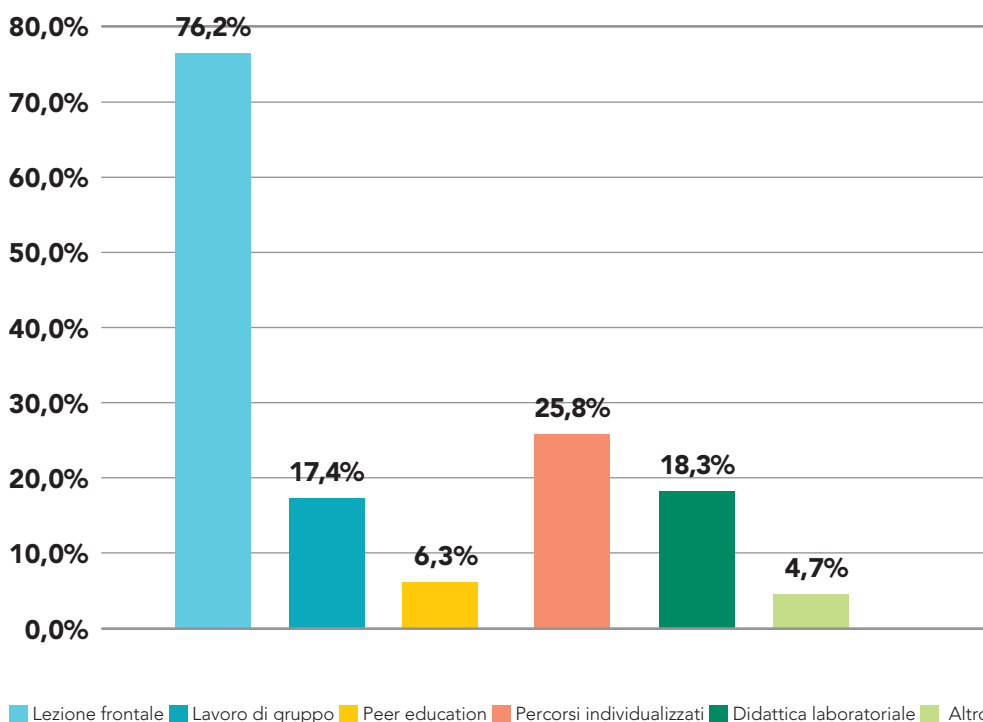


Tabella 1 - Grafico che illustra le principali modalità di insegnamento, fonte: Esiti del monitoraggio sulle indicazioni (art. 1 c. 4 DPR 89/2009) (MIUR, 2012), http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12

6. Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.): una scuola d'avanguardia è in grado di individuare (nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali) le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo.

7. Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile: obiettivo delle scuole d'avanguardia è individuare l'innovazione, connotarla e declinarla affinché sia concretamente praticabile, sostenibile e trasferibile ad altre realtà che ne abbiano i presupposti.

Ma Avanguardie educative non è "soltanto" la dichiarazione di alcuni principi generali, è un Movimento che cerca di fornire esempi concreti e replicabili di innovazione proponendo una **«galleria di Idee per l'innovazione»** che proviene dall'esperienza delle scuole, ognuna delle quali rappresenta la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del fare scuola. Ad oggi sono dodici le Idee di Avanguardie Educative: "Aule laboratorio disciplinari" e "Spazio flessibile" agi-

scono sulla riconfigurazione dello spazio fisico interno alla scuola; "Bocciato con credito" e "Compattazione del calendario scolastico" interessano gli aspetti organizzativi; "Teal (Tecnologie per l'apprendimento attivo)", "Spaced learning (apprendimento intervallato)", "Flipped classroom (classe capovolta)" e "Debate (argomentare e dibattere)", si riferiscono alla metodologia didattica e introducono metodi attivi e partecipativi; "Didattica per scenari" modifica la progettazione delle lezioni e la spinge verso una didattica maggiormente laboratoriale; "Integrazione CDD/Libri di testo" e "ICT Lab" improntati a una didattica attiva potenziata dalle nuove tecnologie; e infine "Dentro/fuori la scuola" che promuove rapporti tra scuola e territorio.

La caratteristica del Movimento è quella della viralità con la quale si propagano i processi di innovazione che vengono trasferiti, grazie ad un lavoro di rete e all'intermediazione di Indire, da scuola a scuola, secondo la logica del contagio e della spontaneità. Nel momento in cui scriviamo, dopo solo due anni di vita del Movimento, sono 500 le scuole che hanno aderito sulla spinta della motivazione e della voglia di cambiare.

Esistono molti casi di "buona scuola", il compito di un Istituto di ricerca come Indire è quello di intercettarli e metterli a sistema.

L'impronta dei grandi Maestri

Qual è il legame tra un progetto didattico che guarda al futuro e all'innovazione come nel caso di Avanguardie Educative e i grandi Maestri del passato? In realtà è sufficiente riflettere con attenzione anche soltanto su alcune delle idee di Avanguardie per comprendere quanto questo rapporto sia non solo stretto ma proprio inscindibile e identitario e come il progetto riesca a coniugare la volontà di guardare al futuro con la capacità di basarsi su solide radici che affondano nell'attivismo pedagogico e nel pensiero dei suoi esponenti.

Pensiamo, per esempio, alle **aule-laboratorio disciplinari** - l'idea cioè che porta la classe a non rimanere fissa in un'aula ma a ruotare, a seconda delle lezioni, in un'aula tematica dedicata alla singola specifica disciplina - in cui assai evidente è l'influenza dei pedagogisti del passato,

promotori di una didattica attiva capace di rendere l'alunno protagonista del proprio apprendimento. I grandi Maestri promotori delle "scuole nuove", che infatti enfatizzano il ruolo dell'ambiente e il rapporto diretto con gli oggetti peculiari di una disciplina, possono essere considerati a pieno titolo i precursori del pensiero che porta oggi alla sperimentazione delle aule-laboratorio disciplinari. Lo spostamento della classe da un'aula all'altra e il lavoro attivo attraverso una pratica laboratoriale, come richiede questa idea, ben si ricollegano alle note considerazioni di Dewey sul valore del *learning by doing*, nelle quali si affronta anche il tema del movimento, dell'attività fisica, dello spostarsi e dell'interagire. Essi non sono visti come qualcosa di estraneo alla scuola ma come un tutt'uno corpo-mente: il corpo, impegnato in una pratica laboratoriale,

non solo non si distrae facendo altro ma supporta la mente. Ridurre occhi e orecchie a "una specie di condotto misterioso attraverso il quale l'informazione è guidata dal mondo esterno fino alla mente" costringe l'alunno ad assumere un abito mentale innaturale perché i suoi sensi sono la via della conoscenza. Secondo il pedagogista statunitense è l'esperienza diretta la chiave di un apprendimento naturale e duraturo e non una prolungata attenzione passiva in cui si ascoltano concetti astratti, anzi: "un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile" (Dewey, 1949, p. 194). Il "metodo dei progetti" proposto dall'allievo di Dewey, William Heard Kilpatrick, nuovamente pone l'accento sul ruolo attivo dello studente e sul suo diventare quasi un "ricercatore" che apprende partendo da un interesse nato dalla vita quotidiana dell'alunno (Kilpatrick, 1926). Se è vero, come afferma Kilpatrick che "noi impariamo meglio, di regola, quando ci troviamo di fronte a una situazione che richiede l'uso della cosa che deve essere imparata" (Borghi, 1954, p. 35), risulterà assai complesso imparare in un ambiente neutro, privo di "oggetti" della specifica disciplina e della specifica domanda di ricerca. Nuovamente dunque un'organizzazione di tipo laboratoriale pare - ieri come oggi - agevolare l'apprendimento. Édouard Claparède si spinge ancora più in là affermando che l'attività di apprendimento da parte di un ragazzo è "sempre suscitata da un bisogno per soddisfare il quale il fanciullo è disposto a mobilitare le sue energie. È quindi necessario mettere lo scolaro nella situazione adatta a risvegliare un interesse, un bisogno e consentirgli di apprendere quelle conoscenze adatte a soddisfarlo" (Fornaca e Di Pol, 1993, p. 114). Adolphe Ferrière chiama questo bisogno interesse e anch'esso parla dell'attivazione della mente dell'alunno, del lavoro attivo e della conoscenza diretta della natura o dell'ambiente come preliminare alla conoscenza (Brenna, 1958). Per venire al dibattito e alle sperimentazioni della scuola attiva in Italia, nomi assai noti sono Montessori, Pizzigoni, Agazzi. La prima, Maria Montessori, promotrice di un metodo di apprendimento basato

sulla libertà, sulla scoperta, sull'ambiente a misura di discente, afferma che il fatto educativo presuppone tre elementi: l'ambiente, il maestro e il materiale. Pur pensato per bambini in età prescolare, è interessante osservare come l'ambiente che circonda l'alunno e il materiale a sua disposizione siano nel pensiero montessoriano importanti tanto quanto il maestro, il quale dunque non è più l'unico "stimolatore di sapere". L'ambiente e i materiali sono suoi partner nello sforzo educativo-istruttivo, insegnano anch'essi. Giuseppina Pizzigoni, con il suo metodo basato sulla ricerca personale, il piacere della scoperta e la ricchezza delle esperienze (Pizzigoni, 1913 e 1920) e le sorelle Rosa e Carolina Agazzi con le loro "cianfrusaglie" e oggetti vicini al mondo del bambino (Agazzi, 1923), ancora ribadiscono fortemente i due punti fondamentali dell'apprendimento: esperienza diretta e contatto con gli oggetti, proprio gli elementi che vengono valorizzati in un'aula-laboratorio disciplinare.

Assai rilevante è riflettere poi sull'attualità delle "lezioni di cose" rispetto al tema delle aule-laboratorio disciplinari dove sono gli oggetti a fungere da innesco ad un apprendimento: introdotto dalla francese Maria Pape Carpentier, nota per il suo impegno nell'ambito dell'educazione prescolastica (Carpentier, 1858) il concetto non significa solo presentare all'alunno un oggetto in modo che ne prenda coscienza e passi dall'idea astratta a quella concreta, ma significa anche farlo osservare e toccare affinché l'alunno ne deduca autonomamente le caratteristiche e le qualità (duro, morbido, liscio, grezzo, malleabile, etc) e infine ne derivi una conoscenza attiva dell'oggetto, a partire dalla sua natura fino ai fenomeni che può generare o di cui può essere espressione. Anche se queste riflessioni erano nate pensando specificamente agli alunni più giovani e hanno conosciuto la loro massima applicazione nell'ambito dell'istruzione prescolastica e primaria, in realtà, come già affermava Herbert Spencer, dovrebbero "essere continuate nella giovinezza" (Spencer, 1889, p. 80): paradossalmente, con l'avanzare dell'età e del livello scolastico, più i concetti diventano complessi, più è utile poter far ricorso all'osservazione diretta di un oggetto o di un "artefatto" che ci

permetta di decodificarlo e appropriarcelo attraverso tutti gli strumenti in nostro possesso (vista, tatto, udito, ragionamento, etc...). Le aule-laboratorio disciplinari dunque - oggi potenziate dalle ITC che permettono di "vedere", approfondire e condividere le "cose" specifiche di una determinata materia, superando i limiti di spazio e tempo - trovano le loro radici non solo teoriche ma anche esperienziali nel pensiero e nell'operato dei grandi Maestri del passato.

Allargando ad altre idee di Avanguardie Educative questo sguardo che intende mettere in risalto il rapporto tra passato e futuro, il concetto di modellare un'aula secondo le caratteristiche di una disciplina e secondo i bisogni dettati da una metodologia didattica di impianto laboratoriale si avvicina anche all'idea dello **spazio flessibile**. In tale idea l'aula è connotata, oltre che dalla presenza delle nuove tecnologie (aule 3.0), dalla modularità e flessibilità degli spazi fisici che si vanno a integrare anche con nuovi spazi virtuali. Spazi che si modellano e adozione in aula di nuove tecnologie (seppur assai diverse rispetto a quelle a cui pensiamo oggi) erano gli stessi elementi caratterizzanti gli spazi didattici promossi dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) che ripudiava il modello classico dell'aula con le file di banchi disposte ordinatamente di fronte alla cattedra: Mario Lodi, Albino Bernardini, Alberto Manzi, Bruno Ciari - solo per citare alcuni di questi "grandi maestri" al centro del Convegno organizzato dal Centro Alberto Manzi - erano tra i primi a spostare la cattedra di lato e a usarla per appoggiare libri, riviste, ritagli e documenti che tutti insieme andavano a costituire un nuovo materiale didattico capace di integrare o di sostituire il libro di testo. I banchi, da grigi elementi la cui disposizione facilitava il controllo del silenzio e delle regole in classe, con l'MCE "prendono vita" e vanno a creare una nuova configurazione d'aula capace di facilitare e anzi stimolare la collaborazione tra gruppi di alunni: isole, ferri di cavallo ma anche ambienti differenti a seconda delle esigenze delle varie ore della giornata scolastica sono le nuove configurazioni (setting) che vengono ad assumere gli ambienti scolastici. Con l'adozione delle nuove tecniche didattiche servono spazi nuovi per la pittura, per la lettura condi-

visa, per il dialogo e naturalmente per la tipografia scolastica:

"Se si stabilisce di stampare, corrispondere, dipingere ecc bisognerà allora sistemare bene gli angoli di lavoro [...]. I banchi vengono posti frontalmente a gruppi di due al centro dell'aula. In un angolo della parete sud, nel vano di una finestra, viene messo tutto l'occorrente per il limografo: a sinistra del banco il mobile con la pressa; sulla parete, due scaffaletti raccoglieranno tutto il materiale occorrente per il complessino: carta da stampa, copertine, rulli, bottiglia con benzina, ecc. Su uno degli scaffaletti vengono appese tre tasche in cartoncino che raccoglieranno i testi da leggere, i testi da leggere (verranno utilizzati per la corrispondenza, per gli albums, ecc.) e i testi da stampare. A sinistra del mobile della pressa, trova posto un armadio in cui vengono collocati il proiettore, lo stereoscopio, lenti di ingrandimento, cartelle individuali della corrispondenza e tutto il materiale delicato. A sinistra dell'armadio e per tutto il resto della parete est verrà sistemato una specie di graticcio a mo' di quadro svedese, costituito di sottili assicelle su cui verranno appese pitture, piani di lavoro mensili, grafici di valutazione ecc. Sulla parte nord uno scaffale a tre ripiani, lungo tre metri, raccoglie libri di consultazione, vocabolari, schedari, libri della biblioteca, bilancia ecc. A sinistra dello scaffale sono appesi due cartelloni su uno dei quali sono scritte le leggi e sull'altro il piano di lavoro settimanale. Sopra la porta e lo scaffale, per tutta la lunghezza della parete vengono appese le migliori pitture e le incisioni su rame. Lungo la parete ovest trovano posto a cominciare da destra la lavagna; il tavolo così detto della maestra nei cui cassetti i bambini tengono una zuccheriera che funge da cassaforte, il quaderno-cassa registri vari, ecc; la stufa; infine una seconda lavagna più piccola fissata al muro da due cardini. Dietro la lavagna grande, a quaranta centimetri da terra, un pannello di salamandra (faesite bucata) sostiene: sega, martello, accetta, pinze, forbici ecc. Sempre dietro la lavagna su una striscia di legno lunga un paio di metri, vengono appesi i fogli degli albi che raccolgono i testi dei bambini divisi per argomenti [...]. I posti dei banchi non sono né fissi né prefissati; l'occupazione di essi da parte dei bambi-

ni è condizionata dal lavoro che debbono svolgere, dalla necessità cioè di raggrupparsi o di lavorare individualmente" (F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, 1974, p. 34).

Questa è la descrizione, quasi la fotografia puntuale, dell'aula MCE che incarna decisamente le caratteristiche di "spazio flessibile" e polivalente.

Prima le cassette e i caratteri tipografici, il limografo e poi i ciclostili ad alcool e ad acqua per realizzare il giornalino scolastico - o "libro della vita" come lo chiamava Freinet - occupano spazi sempre più ampi a mano a mano che, dal 1951 (anno di fondazione del MCE in Italia) ai successivi Anni Sessanta e Settanta la pratica tipografica e la didattica cooperativa vanno sempre più affermandosi portando con sé, a poco a poco, anche la nascita del tempo pieno a scuola. Si dilata quindi il "tempo scuola" e si modifica lo "spazio scuola", senza certamente lasciare immutata la "didattica a scuola": l'uso della tipografia scolastica così come le altre attività didattiche vengono intese come pratica laboratoriale non esterna al "fare scuola" ma al contrario profondamente e intrinsecamente legate al momento formativo scolastico in cui il "sapere" si unisce al "saper fare" e in cui i vari laboratori sono interni alla scuola stessa. È questa infatti l'idea centrale del pensiero pedagogico di Célestin Freinet a cui il Movimento di Cooperazione Educativa si richiama direttamente. Sempre a Freinet possiamo collegarci riflettendo su quella che è oggi all'interno di Avanguardie educative. **"Integrazione Contenuti Didattici Digitali/Libri di Testo"**, l'idea che si ricollega al comma 1 dell'articolo 6 della legge n. 128/2013 in cui è scritto che le scuole possono produrre in proprio manuali di studio da destinare alle classi. Tali manuali o parti di essi possono scaturire dal lavoro didattico svolto dalle classi stesse, esattamente nella medesima maniera - al di là dell'odierno ricorso alle tecnologie digitali - che avveniva attraverso l'applicazione delle tecniche di Freinet. L'adozione di un unico manuale scolastico (del famoso "testo unico") non poteva infatti più soddisfare le esigenze di una classe che doveva essere attiva, che doveva/poteva svolgere ricerche d'ambiente, che faceva scaturire la lezione dalle osserva-

zioni e condivisioni del singolo alunno e il cui programma doveva essere "legato alle condizioni ambientali e agli stimoli che la classe offre, agli stimoli sociali che via via sopravvengono, al livello particolare dei ragazzi, alla preparazione e alla personalità del maestro" (B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, 1961, p. 173). Ecco dunque che subentra materiale didattico autoprodotta, composto di giorno in giorno attraverso il supporto della biblioteca di lavoro (formata da enciclopedie, collezioni di libri e riviste per l'infanzia, ritagli di giornali, estratti di altri manuali e sussidiari, materiale prodotto da altre classi e così via). Tale materiale da cui attingere era quello che Freinet già nel 1929 nel suo volume *L'educazione al lavoro* chiamava "schedario": "lo schedario scolastico sarà il nostro strumento fondamentale, moderno, ampliabile e perfezionabile a piacimento e ci permetterà di mettere tra le mani degli alunni, nel momento voluto, i vari documenti rispondenti all'interesse dominante, letteratura, geografia, storia, ecc."

Giorno dopo giorno, il materiale realizzato in maniera cooperativa poteva essere suddiviso per discipline e andare a creare sezioni di un vero e proprio "manuale del sapere" legato alle esperienze e alle ricerche svolte dagli alunni stessi. L'idea di utilizzare molteplici fonti per realizzare il proprio materiale di studio è del tutto sovrapponibile a quello che oggi si fa ricorrendo a internet, ai filmati autoprodotti con gli smartphone, all'audio in mp3: in maniera aggiornata dunque il principio rimane lo stesso. Affermazione avallata dal fatto che, coerentemente con la tecnologia del tempo, i promotori del Movimento di Cooperazione Educativa sostenevano la necessità di una scuola dotata di attrezzature moderne, atte a facilitare la produzione di immagini e audio ma anche la loro condivisione e la loro riproduzione. Macchina fotografica, eliografo, proiettore con una serie di diapositive e di filmine, episcopio, limografo, registratore o magnetofono costituivano le tecnologie degli anni Sessanta/Settanta del Novecento che permettevano dunque al posto di pc, lim, tablet la costruzione di contenuti didattici, non in formato digitale ma cartaceo.

Sempre l'attivismo pedagogico, sempre i sostenitori di un metodo naturale o spontaneo del sapere peroravano l'utilità del-

le uscite da scuola per andare a studiare in loco i fenomeni. Questo significa da un lato uno stretto rapporto con il territorio naturale/naturalistico che circonda la scuola (nota è la preziosa testimonianza costituita dal filmato girato da Bruno Ciari in occasione di una uscita al fiume con i suoi alunni di Certaldo) ma dall'altro anche un rapporto con gli attori del territorio: negozianti, rappresentanti delle istituzioni, gente comune. Questo rappresentava in fase embrionale quel **"Dentro e fuori la scuola"** oggi promosso da Avanguardie Educative, che stimola rapporti con le realtà territoriali che circondano la scuola. Quella che oggi viene definita come corresponsabilità educativa di fronte agli studenti, un tempo veniva chiamato scambio, reciproco aiuto, collaborazione o si trattava semplicemente di trovare soluzioni pratiche e concrete ai bisogni di una scuola in fase di ricostruzione nel secondo dopoguerra. Cambiano i termini ma il principio rimane lo stesso. Significativo in tal senso (oltre che simpatico) è il racconto di Marcella Ciari, insegnante e attualmente presidente onorario del MCE che illustra attraverso un esempio concreto il legame tra scuola e extrascuola tra gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta del Novecento: "poiché le nostre scuole erano prive di mezzi economici ma in ogni caso volevamo promuovere una didattica attiva in cui osservazione, studio dal vero e ricerca erano i cardini dell'apprendimento, abbiamo fatto un accordo con un negozio di Firenze che vendeva animali. Al negoziante morivano tutti i pesci che aveva in vetrina e questa non era una buona pubblicità per il suo negozio. Al contrario i bambini a scuola erano bravissimi a far vivere i pesci ma l'acquario, il mangime e tutto il resto costava. Abbiamo allora raggiunto un accordo: noi a scuola tenevamo i pesci in settimana (in cambio di mangime gratuito) e potevamo così studiare dal vero il loro comportamento, la loro crescita, l'alimentazione etc e al fine settimana ritornavano in vetrina, sani e salvi, facendo fare una bella figura al negoziante" (racconto di Marcella Ciari a F.D.Pizzigoni, marzo 2016). La semplicità di questo piccolo aneddoto unita alla sua disarmante significatività fa comprendere, al di là delle difficoltà del far scuola in un determinato periodo storico, come la collaborazione con il "fuori la scuola" sia nato dal basso, da un bisogno della scuola. È plausibile che nuova-

mente oggi, riproponendo una collaborazione tra scuola ed extrascuola si possa rispondere ai bisogni attuali della scuola, traendo reciproco accrescimento e scambio, proprio come avveniva allora. L'idea "dentro e fuori la scuola" trae le sue origini proprio da queste esperienze del passato e mira a rispondere alle medesime necessità della scuola: essere inserita all'interno di un tessuto educativo capace di dar vita a scambi di esperienze e opportunità che insieme, invece di sottrarre ricchezza agli uni o agli altri, arricchiscono la crescita di tutti. L'importanza di tale collaborazione e il vantaggio educativo che ne viene all'alunno erano già ben note nel passato e sono testimoniare anche dall'esempio di alcune città che tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento decidono non solo di sostenere questo scambio tra scuola e territorio ma di mettere a punto un intero sistema di offerta didattica integrata dove all'esperienza dentro la scuola si sommano esperienze extrascolastiche intese a pieno titolo come momento di apprendimento curricolare. Significativo può essere parlare di un caso specifico, come quello della città di Torino, luogo che più di altri ha vissuto tra gli anni Sessanta e Settanta un momento travagliato dal punto di vista scolastico (carenze di strutture scolastiche e di docenti, problemi di integrazione, di linguaggio, di carenze di attenzione o difficoltà comportamentali) dovuto al forte fenomeno di immigrazione interna legato alle opportunità lavorative offerte dalla FIAT. Il rapporto scuola/extrascuola è uno dei punti su cui la città fa forza per risolvere le difficoltà e per superare differenze sociali tra gli alunni: dal 1975 viene creato un servizio per promuovere lo scambio tra scuola e territorio che è confluito gradualmente nel progetto "Città ai ragazzi" volto a far coincidere lo spazio di apprendimento con l'intero spazio cittadino e con i suoi attori: visite alla centrale elettrica o alle aziende fornitrici di gas, visite alle questure e incontri con i vigili urbani, visita alle stazioni ferroviarie, ai depositi dei mezzi pubblici cittadini, all'aeroporto, al palazzo civico, all'anagrafe, all'impianto di potabilizzazione dell'acqua cittadino, le aziende rifiuti, le principali aziende produttrici di alimentari del territorio, i mercati, i musei e le biblioteche cittadine, i centri di produzione RAI, le case editrici locali e i quotidiani, i teatri, i cinema. Sono solo alcune delle proposte. Tutto visto da "dietro

le quinte", tutto sperimentato attraverso il "fare diretto" con la nascita dei laboratori. In questo caso non erano le scuole in prima persona ad attivarsi ma partivano dallo spunto di una offerta da parte del Comune per poi proseguire singolarmente con approfondimenti, rapporti con gli enti etc. Anche in questo specifico esem-

pio tale articolato progetto scuola/extra-scuola è influenzato dai grandi Maestri del passato: gli Amministratori della Città di Torino promotori dell'iniziativa erano ex maestri, appartenenti al Movimento di Cooperazione Educazione, che avevano sperimentato con le loro classi l'attivismo pedagogico.

Senza voler analizzare tutte le idee del progetto, Avanguardie Educative dimostra come sia possibile fare innovazione e guardare al futuro tenendo ben presente il proprio passato e il relativo bagaglio culturale. Non si tratta certamente di una casualità: Indire è l'ente che raccoglie l'eredità della Mostra Didattica Nazionale promossa a Firenze da Giuseppe Lombardo Radice nel 1925 proprio per documentare l'attivismo pedagogico a scuola. Da allora, quello è l'elemento caratterizzante che lega tutte le iniziative portate avanti da questa istituzione nei suoi oltre novant'anni di vita: innovazione, sperimentazione, didattica attiva, sguardo verso il futuro. Senza mai dimenticare il passato e anzi, studiandolo a fondo al fine di cogliere nessi, idee, quid innovativo che, opportunamente attualizzati, possono generare nuove idee e nuove "avanguardie".

O, come recita il sottotitolo di questo Convegno: un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente. E del futuro.

Bibliografia

- Agazzi, R. (1923). *Come intendo il museo didattico*. Brescia: La Scuola.
- Alfieri, F. (1974). *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme.
- Borghi, L., (1954). *Il metodo dei progetti: un capitolo della storia dell'educazione attiva* con testi di W. H. Kilpatrick, Firenze, La nuova Italia.
- Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo
- Brenna, E. (1958). *Nuova enciclopedia dei maestri*, Roma, Desclee & C.
- Castells, M. (2008). *La nascita della società in rete*, Milano, Egea.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche di-*

dattiche, Roma, Editori riuniti.

- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia (prima ed. 1916).
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Foundation of method: informal talks of teaching*, New York, Macmillan.
- Fornaca, R., & Di Pol, R.S. (1993), *Dalla certezza alla complessità. La psicologia scientifica del Novecento*, Milano, Principato.
- Montessori, M. (1916), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*, Roma, Loescher.
- Montessori, M. (1916), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Loescher.
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli.
- Pizzigoni, G. (1913). *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Milano-Torino, Paravia.
- Pizzigoni, G. (1920). *L'insegnamento oggettivo*, Milano-Roma-Napoli, Società editrice Dante Alighieri.
- Spencer, H. (1889), *L'educazione intellettuale, morale e fisica*, Milano-Roma, Trevisini.

Risorse web

- Avanguardie educative, sito di progetto,.Indire: <http://avanguardieeducative.indire.it/>
- Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni (art. 1, c.4 DPR 89/2009), MIUR: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12
- Il Manifesto di Avanguardie educative, Indire: <http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf>

Conclusioni

Nutrirci delle esperienze del passato per alimentare una pedagogia dell'ascolto

di Franco Lorenzoni

Vorrei partire da un'immagine che ho visto ieri in televisione. In un'isola greca un gruppo di rifugiati provenienti dalla Siria in guerra erano seduti a terra su un molo e a un tratto sono stati presi a sassate da un numeroso gruppo di nazisti di Alba Dorata, che sono arrivati a buttare a mare una bambina. Comincio da questa immagine che mi ha profondamente colpito perché credo che, quando ragioniamo sull'educare, dobbiamo sempre considerare l'epoca in cui stiamo lavorando. Alberto Manzi e Mario Lodi hanno cominciato a fare i maestri in anni in cui si era appena usciti dalla più terribile delle guerre e c'era una grande spinta sociale alla ricostruzione, per uscire dagli anni bui del fascismo e della sua alleanza con il nazismo. Un tempo in cui l'intero paese era permeato da un forte desiderio di democrazia, alimentato da grandi speranze. Noi lavoriamo in un contesto completamente diverso e nostro compito prioritario penso sia quello di trasformare le nostre classi, composte da bambini di diverse culture, in comunità capaci di ascolto re-

ciproco. Questo penso sia oggi il primo compito per qualsiasi insegnante persuaso e dobbiamo fare i conti col fatto che la parola *tutti*, che Aldo Capitini considerava *sacra*, suscita oggi grandi diffidenze. Io mi sento molto fortunato perché, quando ho iniziato a insegnare nel 1978, ho incontrato a Roma un gruppo di maestre e maestri nel Movimento di Cooperazione Educativa che ricercava con molta passione mettendosi in gioco. È frequentando attivamente quel gruppo straordinariamente vitale che ho imparato alcune cose fondamentali sul come fare scuola. Insieme a Nora Giacobini, ad esempio, abbiamo letto per due anni "Alce Nero parla", un libro sulla cultura dei nativi d'America, cercando di avvicinarci con attenzione e cautela a una cultura completamente diversa dalla nostra. Cosa vuol dire leggere insieme un libro per due anni? Stavamo cercando di compiere l'azzardo di provare a comprendere una cultura altra e, insieme, stavamo cercando di capire qualcosa di noi stessi. Ero curioso di ascoltare cosa dicevano

le altre ed altri componenti del gruppo perché insieme stavamo cercando di avvicinarci ad un oggetto di conoscenza. In quella lunga *manovra di avvicinamento* - come la chiamava Nora - ciascuno di noi si raccontava, si rivelava agli altri, e questa è stata una scuola fondamentale per me. È allora che ho capito che quando cerchiamo di capire qualcosa del mondo insieme, se scegliamo di percorrere la

strada più lunga, quella che ci permette di ascoltare ed includere tutti, capiremo senz'altro qualcosa di più di ciascuno di noi. È questo che intendo quando sostengo che, nella complessa esperienza di costruzione della conoscenza, noi dobbiamo sempre cercare di dare forma e vita a una comunità. E questo credo sia il primo compito che ha la scuola nel tempo delle sassate contro i più fragili.

Mario Lodi aveva una passione enorme per il disegno e la pittura. Da vero artigiano dell'educare, dava valore e spessore a ciò che è pratico e concreto e mi piace ricordare la grande importanza che ha sempre dato alla pittura e al disegno.

Nella scuola dell'infanzia il disegno è l'attività più importante. Bambine e bambini cercano di afferrare il mondo disegnando e arrivano a mettere il sole nel foglio, cosa i pittori fanno molto raramente perché ne hanno paura.

Nel disegnare i bambini ci dicono qualcosa del mondo e, insieme, raccontano qualcosa di sé. Per tre anni compiono ogni giorno questa straordinaria esperienza ma poi, quando arrivano alle elementari e nei primi tre mesi devono a forza e rapidamente imparare a leggere e a scrivere, i bambini faticano, si stancano. Bene, cosa diciamo allora noi maestri quando li vediamo stanchi? "Adesso fate un disegno...".

Ecco, così si umilia il più immediato ed elementare dei linguaggi. Così si distrugge la relazione con il primo strumento conoscitivo che hanno i bambini e si introduce, nella scuola primaria, una rigida e sbagliata gerarchia tra i linguaggi. Il bambino che era abituato a giocare con fogli e co-

lori è costretto a subire una perdita di significato perché è evidente che ora il disegnare non sarà più una cosa importante o, almeno, non tra le più importanti della scuola, perché quel modo e momento in cui si dice loro "fai un disegno" avvilisce quel linguaggio.

La prima cosa che voglio ricordare di Mario Lodi sono dunque le straordinarie mostre di disegni e pitture di bambini perché grande è stato il suo apporto nel dare valore a questo tipo di linguaggio e nel far sì che quel linguaggio alimentasse anche una scrittura sincera e di qualità.

Il secondo aspetto che voglio sottolineare della sua pratica didattica è la scelta di comporre con i bambini ogni giorno un giornale quotidiano che documentava quello che avevano scoperto e sperimentato in classe. Per anni ha ciclostilato questi fogli che, una volta a settimana, spediva anche agli abbonati che stimavano e prendevano spunti dal suo lavoro.

Ci rendiamo conto che potente messaggio evoca questa pratica? Ciò che insieme si è fatto è non solo degno di essere raccontato, ma anche stampato e condiviso con altri, seguendo l'insegnamento di Celestin Freinet.

Mario Lodi, la pittura e la cura della memoria di ciò che si fa

Personalmente penso che registrare ciò che dicono i bambini sia un nostro compito imprescindibile. Dare valore a una conversazione, prendendoci l'incarico di registrare e trascrivere ogni cosa dicono i bambini, è sottolineare con forza che quello che ci diciamo è importante. Come Mario, io questa tecnica l'ho appresa nel MCE e, da quando insegno, dò ai bambini queste trascrizioni: una copia la dò a ciascuno di loro e un'altra la teniamo in classe, in modo che possano sfogliarla quando vogliono. Tutti ab-

biamo dei portalistini in cui raccogliamo tutti i nostri dialoghi.

Ascoltare dando dignità alle parole di ciascuno, documentando, restituendo la ricchezza delle nostre conversazioni, credo sia uno dei nostri compiti fondamentali. A scuola si crea cultura, non la si trasmette! E, per fare questo la *restituzione* è un cardine. Costruire una comunità è difficile, ci si mette tanto tempo, e io penso che ci sia comunità quando siamo in ascolto e riusciamo a stupirci

È possibile capire un'altra religione senza crederci?

gli uni degli altri. È così io posso fare mio un tuo pensiero aderendovi o criticandolo, e insieme diamo vita a una comunità capace di ascolto, quando tutti sono curiosi di tutti. Usando una parola dotta, possiamo chiamare questa pratica fondamentale *dialogo euristico*, perché insieme scopriamo qualcosa.

Tanti anni fa, nella scuola di Giove, avevamo un gemellaggio con l'Ixil, una regione indigena maya del Guatemala. Scrivevamo lettere ai bambini tutti i mesi e c'erano anche dei maestri umbri che andavano lì ogni estate. Poi, ogni autunno, ospitavamo maestri di quel paese del Centroamerica.

Un giorno arriva in classe la maestra Beatriz e parliamo della cultura maya in classe. In particolare bambine e bambini sono molto curiosi e vogliono sapere del *nawal*, l'animale misterioso che secondo quella cultura ti segue tutta la vita, è in simbiosi con te e si scopre in base a calcoli astrologici.

Sentite cosa è emerso nella nostra discussione sul *nawal*:

Valerio: per me è come un angelo custode;

Marco: mi sembra ingiusto per la nostra religione pensare al *nawal* e non all'angelo custode;

Valerio: ma anche un cristiano vorrebbe sapere chi è il suo *nawal*;

Domenico: io non mi voglio convertire... Lo voglio conoscere per curiosità;

Valeria: allora l'importante è sapere cos'è il *nawal*, non qual è il tuo;

Enrico: si può sapere del *nawal* come cultura, io non la pratico...;

Valerio: ma se credi in tutte e due?

Anna Maria: secondo me, anche scoprire nuove religioni non è un reato. Basta che non le pratici.

Ho riportato qui solo un piccolo estratto di quella lunga conversazione ma, come vedete, la discussione era profonda e gli argomenti erano assai sottili.

L'averla registrata e avere un grande archivio di memoria mi aiuta a pensare e a progettare la didattica. Mi aiuta a capire se noi siamo in grado di rispondere a una domanda assai importante che fece in quel contesto Eleonora, a 10 anni: *è possibile capire un'altra religione senza crederci?* A questa domanda penso ancora, dopo 25 anni. E forse questa dovrebbe essere una delle principali caratteristiche di noi insegnanti: essere capaci di sostare nelle domande e, soprattutto, essere capaci di affacciarci a lungo al bordo delle domande con i bambini. In un tempo in cui si pensa che tutte le risposte le abbiamo in tasca dentro al nostro i-phone, è importante sperimentare la bellezza e la ricchezza del sostare nelle domande e andare a fondo nei nostri ragionamenti.

La radicalità di Alberto Manzi

Di Alberto Manzi ho sempre apprezzato la radicalità. Dopo aver lavorato per dodici anni in televisione continuando a percepire il suo normale salario da maestro elementare, per un lavoro che fece uscire dall'analfabetismo milioni di italiani - cosa che oggi sarebbe inimmaginabile! -, gli proposero di fare la pubblicità della Manzotin, pagandogli una cifra con cui avrebbe potuto comprare una casa nel centro di Roma. Era diventato un'icona e una star della TV, ma Alberto rifiutò quella proposta assai ben pagata, sostenendo che mescolare il suo impegno pubblico per l'alfabetizzazione di tutti con una pubblicità di una carne in sactola, avrebbe appannato e svilito il suo impegno sociale. "Non posso mescolare la mia faccia, con cui invito a liberarci dall'ignoranza, con la faccia che

invita a mangiare un tal prodotto". Non conosco molti capaci di tale *coerenza rivoluzionaria*.

Dopo gli anni di "Non è mai troppo tardi" Manzi ha continuato a lavorare come maestro e, coerentemente con la sua scelta di non escludere nessuno, si batté contro l'uso discriminatorio dei voti alle elementari. Altro suo atto rivoluzionario fu infatti quello di rifiutarsi di riempire di numeri il registro e di sostituire quel modo di giudicare con il suo famoso timbro, posto nella pagella di ogni suo alunno, in cui era scritto: "Fa quel che può, quel che non può non fa". Per questo è stato sospeso dal servizio e ha subito ben otto provvedimenti disciplinari.

Era fatto così Alberto Manzi. Se credeva in una cosa la faceva, pronto a pagarne le conseguenze. Bisogna che ci ripren-

diamo almeno un po' di questa sua radicalità, perché abbiamo bisogno di tanto coraggio per opporci alle troppe abitudini che non vanno nella scuola pubblica, che noi vogliamo difendere e mantenere aperta e vitale.

Non possiamo solo lamentarci. Sono molte le cose che non ci piacciono e non vanno, ma quando siamo di fronte ad un gruppo di bambini, dobbiamo essere in grado di fare e dare il meglio di noi! È il nostro impegno professionale e il nostro dovere morale. Non possiamo giustificare le nostre incoerenze nascondendoci dietro alle difficoltà che incontriamo con alcuni genitori, con la burocrazia, con il tempo insufficiente che abbiamo. Abbiamo la nostra libertà nell'insegnamento che dobbiamo preservare e dobbiamo trovare tutte le forme e i luoghi per darci coraggio e andare risolutamente contro corrente, opponendoci a norme e consuetudini che vanno contro la libertà di esplorazione e di espressione di bambine e bambini.

Nora Giacobini, una grande educatrice del Movimento di Cooperazione Educativa, ai genitori che le chiedevano allarmati come si sarebbero trovati i loro figli dopo aver sperimentato il suo metodo alla scuola media, rispondeva: "Male! Si troveranno male in una scuola che non rispetta i ragazzi. Io lavoro perché si trovi-

no male, perché si accorgano di questo! Se le scuole superiori che frequenteranno sono brutte, devo rendere brutte anche le medie per abituarli?" Questa risposta, degna del suo forte carattere e della sua capacità di provocare ragionamenti mai banali, ci fa riflettere sul fatto che, se siamo insegnanti responsabili, dobbiamo avere il coraggio di dire no alle pressioni di genitori, colleghi e dirigenti e sostenere con forza il diritto di bambini e ragazzi di muoversi in un ambiente capace di dare loro parola e libertà.

Riguardo al problema del tempo, che tanto affligge noi insegnanti, Emma Castelnuovo ripeteva spesso una frase importante: "Lasciate ai ragazzi il tempo di perdere tempo". Il perdere tempo, per lei che era rigorosissima e non l'ho mai vista entrare con un solo minuto di ritardo in classe, voleva dire che, per appassionare i ragazzi alla matematica e farla divenire cosa loro, dedicava tutto il tempo necessario ad ascoltare i diversi modi con cui ciascuno di noi proponeva di approcciare un problema, elaborare un'ipotesi, ragionare e a volte sragionare su tutto, cercando di "inventare" nuove soluzioni. Così Emma ci faceva toccare con mano la bellezza della matematica.

Ho avuto la fortuna di essere stato suo allievo alla scuola media e ho cercato tutta la vita di imitarla.

Un giorno una bambina di Giove la cui famiglia proviene dal Marocco, in terza elementare ha detto: "La matematica è un omino che va in bicicletta dentro la testa. Se si ferma cade, se riesce a correre risolve i problemi". L'immagine di Nisrin mi è sembrata così bella che l'abbiamo scritta in grande sul muro. La trovo particolarmente efficace e ogni volta che osservo un bambino in difficoltà di fronte a un problema, penso a quel disequilibrio e a quella caduta di cui ci ha detto Nisrin, che nasce da una sua difficoltà reale, sofferta.

Poiché quella frase l'abbiamo utilizzata nella nostra mostra matematica, dopo qualche tempo Pedro, il papà di un'altra bambina, che è uruguaiano e sta studiando l'arabo, mi ha detto che in arabo matematica si dice *alriadiyatt*, parola che nomina lo sport e dà l'idea dell'esercizio del cervello. Ho domandato se era così

al papà di Nisrin, e lui ha aggiunto che, in quell'espressione, c'è anche l'idea di acrobazia. Scopro così che l'origine della metafora di Nisrin sta nella lingua in cui pensa o forse sogna.

Vedete quante cose si scoprono ascoltando con attenzione i bambini!

Nella mia formazione iniziale al MCE sostammo a lungo, per quasi due anni, intorno alla figura di Socrate, leggendo insieme il Simposio di Platone. Partire da così lontano è stato importante per me e per quel gruppo di giovani insegnanti guidati nella ricerca da Giorgio Testa. Insieme abbiamo capito quanto il cercare di conoscere il mondo si debba sempre intrecciare col conoscere noi stessi.

Scoprire che la cultura è relazione è importante e necessario per noi insegnanti. Un libro non vale nulla se non c'è un lettore che lo legga e lo faccia suo. Ma se la cultura è sempre e solo relazione, vuol dire che

La matematica è un omino che va in bicicletta nella tua testa

noi ci dobbiamo prendere cura di questa relazione. In classe spesso noi insegnanti parliamo tanto, troppo, e ai bambini lasciamo poco spazio... Poi è comprensibile che si sfoghino agitandosi o urlando... Non dobbiamo mai dimenticare che è nostra responsabilità essere *portatori di bellezza* perché ciò che proponiamo e *tocchiamo* nella scuola è straordinario. È attività straordinaria la scrittura, il giocare con le forme nella matematica e nell'arte, la musica, la storia, l'esplorare il mondo, il leggere insieme grande letteratura. Abbiamo a disposizione libri per l'infanzia di ottima qualità usciti negli ultimi anni non solo in Italia, ma dobbiamo dedicare del tempo a leggere noi in classe bei libri, per far capire quanto si può goderne. Se dimentichiamo

che ciò che trattiamo è di grande bellezza, perdiamo il nostro maggiore alleato, che ci può essere di grande aiuto nel coinvolgere attivamente bambine e bambini.

Non si tratta di inculcare cose ostiche ed estranee, ma di elaborare strategie e complesse manovre di avvicinamento per arrivare ad un incontro vitale, adatto al gruppo che abbiamo di fronte a noi.

Dentro le nostre classi ci sono tante diversità. Noi non possiamo limitarci ad affermare che la diversità è bellezza. Detta solo così, questa frase rischia di essere retorica. Convivere con le differenze è difficile, a volte faticoso, e noi dobbiamo educare ed educarci ad affrontare la fatica della differenza.

La più grande differenza

Anni fa, coordinando un progetto interculturale a Palermo con un gruppo di animatori composto per metà da siciliani e per metà da immigrati di tre continenti, dopo avere ascoltato centinaia di racconti portati da bambini, ragazzi e insegnanti di ogni età e di ogni provenienza, ci siamo accorti che la più grande differenza al mondo, ben più profonda di quella tra culture e religioni, è quella tra uomini e donne. Ma per affrontare questa differenza la natura è stata furba e ci ha dato un grande aiuto. Tra maschi e femmine c'è infatti spesso una grande attrazione, c'è una spinta naturale e potente all'incontro. Nell'incontro tra lingue, culture e visioni del mondo diverse non c'è alcuna spinta naturale. Scontiamo, anzi, antiche paure e millenarie diffidenze. La curiosità reciproca e il desiderio di incontro va costruito passo passo, con tenacia e determinazione, perché è opera interamente culturale, difficile a farsi.

Io credo che noi "sopportiamo" le diversità quando sentiamo che si stanno attenuando, quando avvertiamo che chi è straniero si sta avvicinando a noi, trasformando alcune delle sue abitudini. Questa è una delle ragioni per cui è così grande la diffidenza verso i rom, perché appartengono a un popolo che da secoli vive accanto a noi ma mantiene i suoi caratteri e non si è mai adeguato al nostro modo di vivere.

Se ci pensiamo, questo accade anche nei confronti del linguaggio e dei modi di pensare dei bambini nei loro primi anni

di vita. Ci sono pensieri e modi di guardare il mondo dei più piccoli che noi tolleriamo a stento.

Alessandra Ginzburg, che è stata una grande educatrice del MCE e si è battuta con forza e ha sperimentato tra le prime l'integrazione dei portatori di disabilità nelle scuole dell'infanzia di Roma, si chiedeva e ci chiedeva "che immaginario abbiamo noi del bambino?"

Spesso incontriamo in classe bambini "selvaggi", caotici, i cui comportamenti ci fanno paura. Siamo attenti a non commettere l'errore di pensare che possiamo tollerare solo i bambini che giorno dopo giorno diventano un po' meno bambini. Siamo attenti a non pensare che del bambino accogliamo solo il fatto che noi lo stiamo educando, trasformando, avvicinandolo a forza al nostro mondo e ai nostri modi di pensare e comportarci.

Non ci può essere relazione educativa autentica se non siamo capaci di accogliere il presente dei bambini, il loro essere come sono. Se noi guardiamo solo quello che dovranno essere, se neghiamo il presente in nome del futuro, mandiamo loro un messaggio sbagliato e talvolta violento, anche se lo facciamo in buona fede. Il nodo di un'educazione aperta ed attiva sta nel creare un contesto in cui ciascun bambino abbia la possibilità di essere accolto per quello che è.

E allora noi educatrici ed educatori dobbiamo lavorare a fondo su noi stessi per capire con quali occhi guardiamo le differenze. Prenderci cura delle tante diverse

diversità e dare il nostro contributo attivo perché non si trasformino in discriminazioni è, a mio avviso, il nostro principale compito oggi. Si tratta di alimentare in noi quella sensibilità e sottigliezza capaci di farci scoprire cosa può aiutare a fare emergere in ogni bambina e bambino le qualità e specificità del loro carattere e del loro talento, che tutti gli al-

tri possano riconoscere e apprezzare. È difficile, molto difficile, naturalmente, ma solo attraverso questa strada si può costruire una comunità capace di includere davvero tutti.

Per questo abbiamo bisogno dei grandi maestri e delle tante grandi maestre del passato. Abbiamo bisogno di tornare alla radicalità delle loro scelte.

C'è un problema che mi inquieta. Qual è la relazione che abbiamo con la memoria oggi che abbiamo continuamente a portata di mano sofisticatissimi archivi di memoria a nostra disposizione? Ogni scoperta e innovazione tecnica che entri nell'uso comune offre nuove possibilità, insieme a una inevitabile perdita di alcune attitudini e capacità umane, come Platone già sapeva e denunciava. Se in tasca di ogni ragazzo c'è un i-phone che può fornirgli risposte immediate alle più disparate domande, formulate anche malamente e con parole imprecise, è chiaro che qualche questione riguardo all'uso in proprio della logica fondata su una ricca memoria personale si pone, perché è difficile proporre a un ragazzo di salire fino a un passo di montagna in bicicletta se ha una moto a disposizione. Perché faticare a memorizzare tanti contenuti, concetti e informazioni se li ho già in tasca? Il problema è, per l'appunto, che li ho in tasca e non in testa. E se le libere associazioni sono il respiro del pensiero, non dobbiamo mai dimenticare che pescano dalla memoria del corpo, dalla nostra memoria più intima e profonda. Se ci affidiamo solo o prevalentemente alle asso-

ciazioni che genera il raffinatissimo algoritmo esterno di Google, ho il sospetto che alcune libertà mentali possano essere messe a rischio, soprattutto nei più fragili e poveri di parole.

E allora, riguardo alla memoria, credo dobbiamo tornare ad *educare* e ad *educarci* nel senso primario del termine, cioè aiutare i ragazzi ad *uscire* dal modo sbrigativo con cui trattano spesso le loro domande, stando bene attenti, tuttavia, a considerare che, se noi desideriamo *educare*, cioè fare uscire dal *solo* loro mondo i ragazzi, dobbiamo essere disposti, a nostra volta, ad essere *educati*, cioè fatti uscire dal *solo* nostro mondo. È infatti evidente che dalla loro esperienza di continuo commercio e scambio di informazioni con l'intero pianeta abbiamo molto da scoprire e da imparare perché viviamo in un tempo di mezzo.

Il nodo, allora, per non buttare al fiume la bicicletta e lo sforzo che richiede il memorizzare e il ragionare, dobbiamo sperimentare insieme la bellezza di quella particolarissima fatica che consiste nell'azzardo di provare a entrare nella memoria di un altro allargando la propria, o almeno di bussare alla sua porta.

La cura della memoria, quando si crede di avere in tasca tutta la memoria del mondo

Tornando all'insegnamento di Mario Lodi, io penso che l'arte vada frequentata tanto. Noi a Giove, nella nostra scuola elementare da qualche anno, su suggerimento di Roberta Passoni, cominciamo l'anno in compagnia di un grande artista. Tre anni fa con Giotto, due anni fa con Piero della Francesca, quest'anno con Caravaggio. Lavoriamo per un mese alcune ore la settimana a classi aperte e sperimentiamo, mescolando bambini di diverse età, tanti modi di avvicinarci ed entrare in contatto con le opere di questi autori. Ricalchiamo le forme dei loro af-

freschi, ricerchiamo i colori delle pitture, osserviamo il loro rapporto con la luce, danziamo nelle loro immagini delle loro opere proiettate, inventiamo storie a partire da quelle immagini. Ogni insegnante, secondo la sua sensibilità ed esperienza, propone ai diversi gruppi di bambini un diverso approccio all'arte. Poi, a novembre, andiamo tutti in gita per vedere dal vivo le opere dell'artista scelto. A Roma, quando siamo entrati nella sala della Galleria Borghese in cui erano esposti 5 grandi pitture di Caravaggio, una bambina di prima che non aveva ancora compiuto 6

Il bisogno di arte, di tanta arte

anni ha esclamato, indicando un grande quadro: "Questo l'ho fatto io!"

Il quella frase, in quel paradossale "l'ho fatto io", credo ci sia il segreto di una possibile relazione viva con l'arte che era diventata parte di lei. La scommessa è che questo riconoscimento possa avvenire nell'incontro con qualsiasi opera. Per questo ritengo fondamentale il *rispecchiamento culturale*, cioè la capacità di riconoscerci in un quadro, un racconto, un teorema matematico o una musica perché, attraverso quell'incontro, posso scoprire qualcosa di più di me e degli altri con cui condivido l'esperienza dell'incontro con un oggetto culturale.

Elias Canetti ha scritto che il dono più grande che ricevette da sua madre è stato il *senso della vastità*. Ecco, io credo che noi maestri dovremmo provare a trasmettere quel senso di vastità che fa della cultura uno straordinario territorio in cui cercare noi stessi. Una vastità da esplorare sapendo sostare nelle cose andando a fondo, non accontentandoci solo dell'estensione orizzontale della rete, che ci fornisce straordinarie possibilità di co-

noscenza, ma rischia di mantenere in superficie la nostra relazione con le informazioni e i molteplici aspetti del mondo. L'arte a volte ci prende, ci afferra, ha la capacità di farci sostare nelle cose. E soprattutto non semplifica, non si accontenta di darci facili risposte, ma moltiplica le nostre domande e le nostre visioni del mondo.

Noi maestre e maestri abbiamo il dovere di costruire, insieme ai bambini, gli strumenti e i linguaggi che ci permettano di pensare il mondo e cercare di ragionare con coerenza ed efficacia. In questo credo dobbiamo alimentare e farci orientare da due tensioni. La tensione verso la cultura, questo dobbiamo farci alimentare da due tensioni. La tensione verso l'arte, la cultura e la scienza e la tensione verso ciascuno dei bambini che compongono la classe con cui lavoriamo. Solo se non allentiamo queste due tensioni, riusciamo a offrire qualcosa di autentico e vitale per la loro crescita. È questo processo, nonostante le grandi difficoltà che dobbiamo affrontare tutti i giorni, che rende così ricco e appassionante il nostro lavoro.

Essere Maestri

La rete degli archivi dei grandi maestri e delle grandi maestre

di **Alessandra Falconi**

Per Alberto Manzi, se diamo fiducia al personaggio de *El loco*, un maestro è: "un uomo libero che insegna l'addizione".

Non insegna la libertà, ma deve essere

lui libero. Per insegnare l'addizione. Già, l'addizione. 1+1. Noi.

Il Noi che Manzi insegnava all'Italia dagli schermi di *Non è mai troppo tardi*: "Io, tu, noi".

Leggere le biografie e le teorie dei maestri e delle maestre che hanno fatto la storia della pedagogia italiana significa fare un identikit della scuola (e della società) che vorremmo.

Si tratta di una scuola integrata nel suo territorio: capace di produrre cultura e di analizzare il presente, di fare per pensare, capire, trasformare la realtà.

È una scuola, come ci ricorda Mario Lodi, che rimuove gli ostacoli che limitano la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, aperta a tutti e responsabile dell'esito del suo lavoro. "Responsabile" è un concetto chiave: si sa fare carico, sa prendere atto dei risultati, sa ricominciare. Mai chiusa, non preoccupata. Nella gioia e nel piacere di riscoprire, ogni mattina, il mondo con i propri bambini e le proprie bambine.

Con le parole di Maria Montessori: "Lo sforzo del lavoro, dello studio, dell'apprendere è frutto dell'interesse e niente si assimila senza sforzo (...). Ma sforzo è ciò che si realizza attivamente usando le proprie energie e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse (...). Colui il quale nell'educare cerca di suscitare un interesse che porti a svolgere un'azione e a seguirla con tutta l'energia, con entusiasmo costruttivo, ha svegliato l'uomo" (M. Montessori, *Introduzione a Psicogeometria*). Ma anche negli appunti della maestra Daniela Furlan: "La conoscenza maggiore viene dai bambini stessi che insegnano e mostrano come siano grandi e importanti le trasformazioni di pensiero che mettono in atto".

L'umanità si risveglia incuriosita e al suono della campanella non dimentica l'esperienza del mondo che c'è fuori dalle aule scolastiche.

"I bambini non sono vasi vuoti da riempire – ci testimonia Mario Lodi - ma ognuno di essi è portatore di una propria cultura, frutto della loro esperienza di vita, costituita da una grande quantità di dati, informazioni, ricordi, che sono stati interiorizzati e che, per ogni bambino, sono stati organizzati secondo criteri personali e prime semplici teorie interpretative. Questa cultura è diversa da quella del mondo adulto, perché è unitaria e globale, non disciplinare.

Il bambino ha anche maturato nel suo

contesto una prima visione "valoriale" del mondo con cui si relaziona: porta con sé un suo embrione di morale e di filosofia. Inoltre ogni bambino/a è anche portatore di un metodo di conoscenza: la continua esplorazione della realtà attraverso il gioco, suo modo di interagire con il mondo e di conoscerlo, gli ha permesso di vivere inconsapevolmente, ma costruttivamente, numerose situazioni di sperimentazione e ricerca" (Cosetta Lodi).

Si crea una comunità di ricerca, bambini e insegnanti si nutrono reciprocamente. Gianfranco Zavalloni insisteva su questo punto, come testimonia la moglie Stefania Fenizi: "Educava i bambini, ma al tempo stesso era a scuola da loro: e questo gli ha permesso di non smarrire mai il rapporto con la poesia, la bellezza e la verità". È un modo di stare a scuola e nel mondo che arricchisce anche l'esperienza e l'umanità dell'adulto perché lunga e complessa è la strada per essere veramente maestri: "«È vero maestro non quello che ti dice qual è la strada da percorrere, ma colui che ti apre gli occhi e ti fa vedere le tante strade sulle quali puoi liberamente inoltrarti». Nella definizione di Giuseppina Pizzigoni, il mestiere dell'insegnante trova parole che aiutano a sospendere la fatica: "Più che un insegnante deve essere, in fondo, una lente d'ingrandimento che il bambino utilizza per focalizzare le fasi di ciascuna esperienza, per ingrandire i particolari, per vederne tutti gli aspetti, per esprimere, dopo l'osservazione, il proprio parere, le proprie teorie, le proprie idee. In quest'ottica il bambino è l'attore principale, costruttore attivo ed effettivo del proprio sapere".

E allora pronti a percorrere le strade del mondo: le discipline diventano strumenti e linguaggi per indagare i problemi della vita reale, mai disgiunte dalla quotidianità dei bambini. È un punto fondamentale, ribadito da Manzi con il suo modo di "educare a pensare", proposto dalla maestra Daniela Furlan anche nelle consegne dei compiti a casa affinché fossero dati solo "compiti autentici". "Non esistono percorsi che siano staccati dalla realtà, dal mondo completo, perché questo vorrebbe dire allontanare i bambini dalla comprensione del *perché delle cose*." Gli strumenti sono i più diversi. Possono essere anche oggetti trovati vicino ai bidoni, senza valore per chi li ha getta-

ti ma pronti alle esplorazioni dei bambini e delle bambine, come succedeva spesso nella classe di Alberto Manzi. Potevano essere i vetri rotti, di tanti colori dal verde della damigiana al marrone del bottiglione, per scoprire la fisica della luce come proponeva Federico Moroni in una scuola di campagna, quella del Bornaccino, ben lontana dalla possibilità di avere materiale strutturato. L'importante era l'esplorazione attiva, continua. Scriveva Giuseppina Pizzigoni: *"mai più le parole senza le cose, mai più le parole e le cose senza le azioni"*. Nel discorso tenuto nell'aula magna del ginnasio Beccaria il 23 marzo 1923, Giuseppina Pizzigoni così dichiarava: *"La nostra scuola è oggi fatta di parole molte e di attività poche; essa tende a livellare le menti piuttosto che a sviluppare le singole energie; lascia inerte l'attività fattiva dello scolaro, attività che è mezzo principe per ottenere la cooperazione diretta del discente"*.

Per Maria Maltoni, *"la realizzazione del diario quotidiano e l'esercizio quotidiano della ricerca del disegno sono intesi come mezzi per giungere alla conoscenza e alla verità. I bambini, osservando dettagliatamente la realtà che li circonda ne diventano profondi conoscitori e portatori di sapere. Riescono ad acquisirla, a coglierne i dettagli, a prevedere. Sviluppano capacità e competenze tipiche della conoscenza scientifica"*.

Per quale progetto di scuola? Margherita Zoebeli ci lascia la testimonianza di una scuola che è *"comunità educativa"* che considera il lavoro, accanto al gioco, momento fondamentale di crescita civile, luogo in cui promuovere la creatività e l'espressione infantile in tutte le forme possibili, dalla musica alla pittura.. ma anche dove sostenere ideali di pace, solidarietà, cooperazione e aiuto ai più deboli, nonché principi di uguaglianza e azioni che le favoriscono come il discutere insieme sedendo in cerchio per valorizzare il contributo di tutti, senza creare gerarchie e *"guardandosi in faccia"* o prendendosi cura della natura e lottando contro lo spreco delle risorse.

O possiamo dirla, in modo coinciso, alla Gianni Rodari: senso di partecipazione, contrasto al nozionismo, ruolo anche *"creativo"* dell'insegnante.

E cosa ce ne facciamo di questi archivi, oggi?

Stefania Fenizi risponde per tutti: servono all'umanità.

Ecco che allora una sfida importante si apre. Proviamo a definirla.

Questo progetto interroga il ruolo del maestro nella comunità: è lui che incarna la scuola, che costruisce i saperi, che prova a ridurre le disuguaglianze sociali cercando di lavorare con ogni bambino affinché possa dare il meglio.

Il maestro è una figura fondamentale della società democratica: l'esperienza di Manzi è testimone di come alfabetizzare sia emancipare, di come dietro ogni pagina di quaderno scritta con mano bambina ci sia la garanzia dei diritti e dei doveri, di un futuro che include, che mette a frutto i talenti dei suoi cittadini.

I grandi maestri che si mettono in rete con questo progetto sono persone che hanno dato il meglio per migliorare i contesti lavorativi (e delle comunità) in cui vivevano. Non hanno mai aspettato che ci fossero le condizioni per... quelle condizioni se le sono create. Spesso soli, attornati da un sistema che non li ha sostenuti, a volte li ha addirittura puniti. Occorre tornare a interrogarsi sul senso dell'essere maestro. Tornare ad attingere a storie esemplari per sostenere oggi una cooperazione educativa che ridia al singolo la passione per il proprio lavoro. Perché da qualche parte, quella passione, è stata smarrita. E la competenza ne ha risentito.

Le storie dei grandi maestri, nella geografia educativa italiana, sono state fiumi che hanno irrigato territori, nutrito villaggi e città. Ma non abbiamo ancora guardato quella mappa dall'alto: da nord a sud possiamo dire alla politica e alla società civile italiana che c'è un *"made in Italy"* non solo della moda o del lusso, ma dell'educazione. Abbiamo ispirato il mondo e abbiamo contemporaneamente assistito ad una perdita di stima nei confronti della professione docente in Italia.

E non è un male solo per la scuola, lo è per la comunità che perde un punto di riferimento, che sminuisce il senso e il luogo dell'educazione, che relativizza e parcellizza la regola, il diritto e la visione, sino a perdere l'appartenenza.

Strana contraddizione per un Paese che ha dato i natali a Maria Montessori, Alberto Manzi, Mario Lodi, Don Milani, Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, le sorelle Agazzi, ma anche Danilo Dolci con l'esperienza del Centro educativo di Mirto, Gianfranco Zavalloni con la pedagogia della lumaca, Federico Moroni e la scuola del Bornaccino, Angelo Longo, Maria Maltoni, Alberto Calderara, Giuseppina Pizzigoni solo per citarne alcuni.

L'elenco continua oggi con tanti esempi, spesso silenziosi, che si rimboccano le maniche per fare una scuola davvero buona. La riflessione sul ruolo del maestro vuole

quindi essere operativa e concreta, ispirare insegnanti di tutta Italia, trovare partnership su tutto il territorio nazionale per creare qualcosa che venga immediatamente percepito come "luogo" del confronto, della formazione, della crescita. Nel contenitore ideale della memoria dei "buoni" maestri possiamo ritrovare un posto comodo per pensare e cambiare sorretti dalle forti biografie di persone che hanno lasciato il segno.

Perché a un maestro si chiede quello: di lasciare un segno costruttivo nella propria comunità, nella vita dei bambini e delle famiglie.

Appendice su Alberto Manzi **Educare a pensare**

di **Elisa Manacorda**, alunna di Alberto Manzi

Ho avuto la fortuna di passare qualche anno della mia vita (dalla seconda alla quinta) con il Maestro Manzi, e sono qui per raccontarvi in prima persona quali sono le cose che dal mio personalissimo punto di vista il maestro mi ha trasmesso nelle ore passate in classe e fuori, e che ho sedimentato dentro di me. Ho fatto una lista di quattro parole chiave, che a

loro volta si portano dietro concetti complessi. Alcune si ritrovano nella sua lettera che ci ha lasciato alla fine del ciclo scolastico, altre invece fanno parte della vita che abbiamo trascorso insieme, io e i miei compagni. Compagni e amici che ancora oggi formano un gruppo coeso, che ha voglia non soltanto di ricordare il passato ma anche di vivere insieme il presente.

Fiducia in se stessi (coraggio, sicurezza)

La V A della Scuola elementare Fratelli Bandiera di Roma era una classe molto composita, in un quartiere di commercianti e media borghesia. Tra noi c'era il figlio del dirigente, quello del bancario, quello dell'intellettuale, ma anche quello del pizzicagnolo e del bidello. C'era la destra e c'era la sinistra (parliamo della fine degli anni Settanta). Qualcuno aveva più opportunità e più strumenti, qualcuno meno. Eppure questo dato incidereva assai poco nella vita di noi bambini. Le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, che oggi sembra essere persa. Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto. E di temi difficili, alti: la democrazia, il rapporto con lo straniero (gli zingari, nel linguaggio dell'epoca). E ciascuno poteva davvero dire quello che pensava. Naturalmente avevamo opinioni molto diverse, ma le esprimevamo in libertà sapendo che nessuno sarebbe stato preso in giro per il proprio pensiero. Erano discussioni vere, in cui nessuno sapeva dove saremmo andati a finire. Non c'era un obiettivo, o se c'era (il maestro presumibilmente lo aveva) era molto ben celato. In questo senso non importava tanto dove stessimo andando, ma la stra-

da che stavamo facendo per raggiungere la nostra meta. Questo ci dava moltissima fiducia nelle nostre opinioni e nel nostro punto di vista. Anche il fatto di non essere etichettati con un voto alla fine del trimestre era molto importante ai fini della nostra fiducia. Naturalmente il maestro ci valutava, eccome. Ma non dava a questa sua valutazione un numero fisso. Era una valutazione variabile, che cambiava a seconda della giornata, a seconda di quello che avevamo fatto. Conoscendoci, sapeva perfettamente cosa potevamo fare e gli sforzi che ci erano necessari per andare avanti. Ma la strada era diversa per ognuno: partivamo da posizioni diverse, e rinchiudere i nostri percorsi in un numero sarebbe stata una gabbia che in alcuni casi avrebbe tolto la fiducia in noi stessi. Infine: nella lettera di fine anno c'è un riferimento molto esplicito alla fiducia in noi stessi. "Fate lavorare quel macinino del vostro cervello, perché nessuno di voi è incapace di farlo". Nessuno. Il maestro aveva davvero una fiducia illimitata nelle nostre potenzialità. E oggi posso dire che tra noi, quelli che in una scuola normale sarebbero stati forse penalizzati oggi sono felici e realizzati professionisti.

Curiosità (autonomia, senso critico)

Anche questo è un tema importante, che io sento molto nel lavoro che faccio. Curiosità voleva dire non fermarsi all'apparenza delle cose, ma provare ad andare più a fondo, vedere le cose da un altro punto di vista, sempre. Nella lettera c'è una frase che incoraggia a "infilare le dita nelle piaghe del mondo", e questo secondo me è il senso vero del suo insegnamento. Provare sempre a scavare, non essere superficiali, sapere che ogni cosa può avere mille sfaccettature e che la curiosità è parte

integrante del senso critico. Quest'ultimo era un altro punto fondamentale: il senso critico fa sì che nessuno possa schiacciarti. C'era quindi un senso di libertà insito in questo insegnamento, la capacità di continuare a ragionare e resistere a ogni "dittatura" intellettuale, essere sempre aperti ma saper ragionare con la propria testa. Mettersi nei panni degli altri, provare farsi domande, sempre, davanti a qualunque tema. Indagare, riflettere su un argomento, rigirarselo tra le mani prima di metterlo via.

Onestà (etica, rispetto, dignità)

Questa parola, che pure è presente nella lettera di fine anno, serve a dire che la scuola del maestro era soprattutto una scuola di vita. Alberto Manzi era un trasmettitore di valori, e non di nozioni. Onestà era aderenza con quello che si era, era mancanza di ipocrisia, era coraggio delle proprie azioni. Il maestro aveva una formazione cattolica, ma onestà qui è inteso in senso laico, di dirittura

morale. Era etica nelle cose che si dovevano fare, che bisognava fare bene e rispettando gli altri (esseri umani e viventi in generale). Lo studio, il lavoro, i rapporti con gli altri, tutto era improntato all'onestà, che però racchiudeva valori più grandi e più vasti. Era anche schiena dritta davanti alle avversità, era coraggio di pensare le cose in un certo modo, difendere le proprie idee, digni-

tà propria e degli altri. Noi sapevamo che il maestro veniva punito per le sue scelte. Pagava in prima per-

sona. E dunque questa dirittura morale, rispetto della nostra e della sua dignità è stato per noi un grande insegnamento.

Il maestro era molto attento alle parole. Era infatti narratore e traduttore, oltre che insegnante. Quando parlo di linguaggio intendo in primo luogo attenzione alla punteggiatura. Che in quegli anni e ancora oggi è stata molto trascurata. La sequenza che si vede nello sceneggiato, relativa all'arrivo dell'ispettore in classe, è vera. Il maestro scrisse sulla lavagna la frase "Il maestro, dice l'ispettore, è un asino". Poi cambiò la punteggiatura e scrisse "Il maestro dice: l'ispettore è un asino". Noi ci mettemmo a ridere, ma era un modo per farci capire quanto pesassero quei minuscoli segni tra le parole. Ma la sua era soprattutto attenzione a quello che davvero volevano dire le parole. Abbiamo imparato che quando si legge un testo bisogna fare molta attenzione, e capire cosa

c'è scritto davvero. Abbiamo imparato che per ogni domanda non c'è una sola risposta (penso ai test a crocette che si svolgono nelle scuole di oggi), ma molte altre, tutte ugualmente esatte. Quando ci chiedeva di descrivere a parole come ci si allacciano le scarpe o come ci si lavano i denti, era importantissimo fare attenzione a tutte le parole usate nella descrizione. È un esercizio molto difficile, riuscire a descrivere esattamente tutte le azioni che si compiono quando ci si lavano i denti. Perché teneva tanto alle parole? Perché le parole mettono in ordine i pensieri. Parlare bene, pensando a quello che si sta dicendo, usare le parole giuste e la struttura corretta, ha molto a che fare con la logica, con una struttura di pensiero solida.

Linguaggio, logica

- **La scuola di oggi è una scuola di vita? Insegna a essere bravi studenti o insegna ad essere bravi cittadini e cittadine?**

Al di là dei problemi che insegnano a calcolare il resto quando si va dal tabaccaio, o parlano dei bambini che devono dividersi le figurine dei calciatori, che rimandano dunque a esperienze vissute, quante delle cose che si apprendono a scuola servono a costruire competenze umane? Noi abbiamo vissuto anche fisicamente molto tempo fuori dall'aula: in terrazzo, all'aperto, nelle gite. Abbiamo messo le mani nella terra, abbiamo allevato animali (mammiferi, insetti) abbiamo osservato il cielo, le montagne, abbiamo salito vulcani, esplorato rovine, giocato nei boschi. Questo ha fatto di noi persone che sapevano guardarsi intorno. La mia impressione è che la scuola di oggi insegni soprattutto a superare i test e a rispondere bene alle interrogazioni, ma dica poco o nulla sulla vita vera.

- **È una scuola che insegna a parlare e a raccontare?**

Con il maestro si parlava tanto in classe. Discussioni in cerchio sui temi più disparati (la democrazia, gli zingari, la

politica, l'amore, il rapporto con i compagni). Ognuno diceva la sua, e non c'era il giusto o lo sbagliato. C'erano le diverse opinioni. Oggi nella mia esperienza la scuola lascia poco spazio alle singole opinioni, al pensiero critico, al percorso che si fa per arrivare a un obiettivo, ma tende alla risposta "giusta" e all'uniformità di vedute.

- **È una scuola autorevole?**

Il maestro era "solo" contro 60 genitori, più o meno tradizionalisti e più o meno in disaccordo con i suoi metodi. Aveva dalla sua parte l'amore incondizionato dei suoi studenti, che lo amavano in modo quasi esagerato e lo rispettavano e quasi veneravano come un padre. Ma i genitori non si sono mai permessi di interferire con i suoi metodi, né di sindacare sulle sue scelte. Piano piano hanno imparato ad apprezzarlo in tutte le sue sfaccettature, soprattutto vedendo i figli contenti. La mia impressione è che la scuola di oggi faccia molta fatica ad essere autorevole. I genitori sono dei nemici, le insegnanti ne hanno una gran paura e anzi li detestano (anche a ragione) e non c'è nessuna alleanza didattica, solo disprezzo reciproco.

Qualche domanda sulla scuola di ieri e la scuola di oggi

- **È una scuola che ha fiducia nei suoi studenti, o che teme di essere imbrogliata?**

Il maestro ci conosceva benissimo, uno per uno. Noi sapevamo che nei suoi insegnamenti i valori dell'onestà, dell'etica e del rispetto erano ai primi posti. Non ci saremmo mai e poi mai sognati di raccontargli una bugia. Lui lo sapeva, e aveva piena fiducia in noi. Non pensava che noi fossimo lì per imbrogliarlo con giochi e sotterfugi. Guardando gli studenti di oggi, sembra che gli insegnanti non si fidino affatto dei ragazzi, e li vedano semplicemente come ostacoli, sempre pronti ad approfittarsi delle eventuali distrazioni o debolezze dell'insegnante. Questo secondo me provoca una diffidenza reciproca, e uno stimolo all'imbroglio nei ragazzi.

- **È una scuola che sa valutare?**

Il maestro si rifiutava di apporre voti numerici sulle pagelle, perché non voleva dei marchi che restassero appiccicati ai bambini in continua formazione. Ma questo non significa che non sapesse valutare. Conosceva benissimo i nostri diversi punti di partenza, le nostre potenzialità, gli sforzi fatti, la fatica e l'impegno che ciascuno di noi doveva mettere per andare avanti in un percorso. E sapeva valutare

non il raggiungimento dell'obiettivo, ma la strada tra la partenza e l'arrivo, diverso per ciascuno di noi, e sempre in cambiamento. Oggi la scuola sembra intendere la valutazione come il semplice raggiungimento di una meta, e non sembra capace di valutare tutto quello che c'è prima dell'arrivo, cioè la strada che si è fatta per arrivare fin lì.

- **È una scuola che sa selezionare?**

Il maestro non seguiva il "programma". Il maestro aveva una idea molto chiara, forse troppo, di quello che era necessario sapere, non a scuola ma nella vita in generale. E operava una selezione molto rigorosa, per eliminare quello che lui riteneva superfluo e lasciare il tempo di approfondire il fondamentale. Poche date, pochi nomi, molti processi. Bisognava imparare a pensare, sempre e comunque, anche quando si faceva un dettato. La mia impressione è che la scuola di oggi non sia più in grado di selezionare per importanza: si ha paura dei genitori, di quello che ha fatto la cuginetta nella classe accanto, di non riuscire a finire fantomatici "programmi" che non esistono. E dunque si affolla la testa dei ragazzi con inutili nozioni, solo per seguire pedissequamente i libri di testo.

L'ERE
DITA
DEI GRANDI
MAESTRI

ISBN 978-88-85484-09-2



9 788885 484092