

Bologna – Febbraio 2012
Convegno Nazionale

DIDATTICA RESISTENTE: ora e sempre resilienza!

*La didattica sotto assedio nella scuola primaria
e le idee per contrastare l'arretramento*

Inviare contributi al Convegno

Il Convegno si propone come momento di dibattito e collegamento per iniziare un percorso di resistenza-resilienza in rete tra maestre e maestri determinati a riappropriarsi della “didattica” come luogo del conflitto. Per questa ragione non è rivolto a tutti gli insegnanti, ma a quelli che si riconoscono in queste ragioni, pur nel pluralismo della discussione. Ovviamente la riuscita e la qualità del convegno dipenderà dalla partecipazione attiva delle maestre e dei maestri. Perciò, per arrivare al Convegno ricchi di idee e opinioni chiediamo a chi si riconosca nei temi e nei problemi posti di **elaborare un contributo alla discussione, individuale o collettivo, entro le 5.000 battute, e inviarlo alla mail cespbo@gmail.com che verrà riprodotto e diffuso nel sito e a tutti i partecipanti.**

Il contributo, centrato sulla didattica e sulla vita nella scuola primaria di oggi, può riguardare tutti i temi del convegno: riflessioni sulla didattica e sotto assedio o idee per una didattica resistente, racconti di relazioni nutrienti oppure difficoltose tra i diversi soggetti a scuola (maestre, bambini/e, bidelli, genitori, dirigenti), punti di vista particolari (l'insegnante di sostegno, il supplente, il/la bambino/a...), descrizioni delle aberrazioni organizzative tradotte dal punto di vista della didattica. I testi vanno inviati entro la settimana precedente il convegno (la data verrà definita a breve) e l'organizzazione garantisce la messa in rete e la pubblicazione cartacea per il giorno del convegno.

Perché il Convegno

Partiamo, purtroppo, da una necessaria constatazione: i cambiamenti organizzativi e didattici decisi negli ultimi anni dal ministero Gelmini hanno colpito la scuola elementare in modo fortissimo, riuscendo a modificare in profondità le caratteristiche del sistema di istruzione nazionale. La scuola elementare italiana era riconosciuta, sulla base di alcuni parametri e rilevamenti internazionali, come scuola di alta qualità, capace di produrre ottimi risultati ottenuti con tutti i bambini e le bambine. Gli interventi operati dal 2009, alcuni dei quali stanno ancora progressivamente andando a regime, hanno colpito elementi fondamentali di quel modello di scuola disarticolandone progressivamente la struttura e il funzionamento.

La riuscita disarticolazione organizzativa della scuola elementare

Prima di tutto questa controriforma organizzativa si è fondata su consistenti tagli di organico, cioè di insegnanti e bidelli. Organizzativamente questi tagli hanno comportato varie conseguenze:

- la riduzione degli orari scolastici nel modello normale (da 30 a 27 o 24 ore settimanali) riducendo quindi in assoluto la quantità di scuola destinata ad ogni bambino;
- la cancellazione delle ore di compresenza (la cosiddetta generalizzazione del maestro unico) che ha privato le classi della possibilità di articolare parte dell'insegnamento per gruppi, ha reso difficili e sporadici gli interventi individualizzati di recupero, ha reso quasi impossibili le uscite didattiche sul territorio;
- l'aumento del numero di alunni per classe, che si traduce quotidianamente in una riduzione del tempo di attenzione medio riservato ad ogni bambino o bambina;

- la riduzione del numero di insegnanti di sostegno, con effetti sulla qualità della scuola dei bambini diversamente abili e, indirettamente, sul tempo di attenzione medio dedicato ad ogni bambino o bambina;
- la riduzione della presenza e dell'intervento di bidelle e bidelli in corridoio, fuori dalle aule, nei pressi dei bagni, fino ad alcuni casi in cui non è possibile garantire nemmeno una bidella per piano (con conseguenze sull'accudimento dei diversamente abili, sul pronto soccorso, sulla sicurezza).
- La reintroduzione solo surrettizia del tempo pieno ("fino a 40 ore...") con buona soddisfazione della sinistra istituzionale: in realtà solo tempo-scuola di servizio all' "utenza" senza nulla del modello pedagogico che lo aveva accompagnato nel passato.

Accanto all'imposizione dei tagli di organico, l'altra forma di risparmio che ha avuto pesanti ricadute sulla vita scolastica è stata quella del taglio ai fondi per le supplenze (con moniti e minacce dell'amministrazione ai dirigenti che continuano a fare nomine). Così è divenuta sempre più consueta la prassi di evitare di chiamare in servizio i supplenti in caso di malattie dell'insegnante di classe, ovviando con l'utilizzo di insegnanti con ore a disposizione o, illegittimamente, con la suddivisione dei bambini nelle diverse classi o spostando gli insegnanti di sostegno dal loro compito.

A questi interventi organizzativi si sono affiancati interventi diretti di tipo ideologico-didattico che hanno imposto o sollecitato mutamenti della prassi di insegnamento:

- è stata reintrodotta la valutazione dell'esito con il voto numerico, rinforzando l'immagine della didattica come performance;
- sono state lanciate molteplici campagne di opinione di stampo conservatore: sull'introduzione del grembiule scolastico come divisa, sull'importanza del voto di condotta (reso obbligatorio in altri livelli di scuola), sulla meritocrazia come elemento principale su cui organizzare le nuove relazioni didattiche più selettive,
- è proseguita e si è rafforzata la campagna annuale di somministrazione dei test invalsi a risposte multiple: presentati come la vera modalità scientifica ed oggettiva per rilevare gli apprendimenti e quindi percepiti da molti dirigenti e insegnanti come prototipi della didattica di qualità, essi hanno prodotto il proliferare di esercizi appiattiti su queste pratiche (con l'opportunistica complicità delle case editrici) e stanno influenzando significativamente il modo di insegnare.
- È cresciuta la retorica delle tre "i"; ma da una parte – informatica - le lavagne interattive entrano in aule dove piove dentro e mancano i soldi per comprare le pennette elettroniche; dall'altra parte – inglese – con il taglio degli insegnanti specialisti le ore vengono ottenute facendo muovere dalle loro classi gli insegnanti specializzati, spezzettando ulteriormente gli orari e moltiplicando le figure adulte senza possibilità di coordinamento e progettazione operativa degli interventi.

Questo insieme di cambiamenti colpisce una scuola strutturata intorno ai principi organizzativi dell'autonomia scolastica, quindi produce effetti anche molto differenti tra le diverse scuole. L'esempio più evidente è relativo agli organici: distribuiti secondo parametri diversi tra i corsi che mantengono il modello residuale a tempo pieno e i corsi a orario "normale", ogni Istituto (cioè ogni raggruppamento di scuole) si ritrova disponibilità diverse di organico in base al rapporto quantitativo tra le sezioni a tempo normale e a tempo pieno nei suoi plessi; inoltre, queste diverse disponibilità di insegnanti sono a loro volta utilizzate in modi diversi nei diversi istituti in base alle scelte dei Collegi docenti. Si accentua quindi la frammentarietà della scuola primaria reale con, come minimo comune denominatore, le trasformazioni organizzative e didattiche che si elencavano sopra.

Le radici culturali delle trasformazioni

Eppure questa trasformazione non è cominciata con le decisioni del ministero Gelmini. Prendiamo un dato statistico significativo come il tasso di ripetenti. Nella scuola elementare il suo trend secolare è stato di continua diminuzione ed ha rappresentato un parametro importante per misurare l'efficacia del sistema scuola nell'assicurare il successo – l'alfabetizzazione - a quote sempre più ampie di settori della società. Ebbene, se andiamo a vedere i dati disponibili nel sito del ministero scopriamo che dal 2004-05 al 2008-09 (ultimi dati disponibili) il numero dei ripetenti risulta in crescita progressiva, soprattutto al Nord e al Centro, per un incremento percentuale nazionale in questi quattro anni del 37%. Cosa sarà accaduto negli ultimi due anni, con l'introduzione forzata dei voti? Ci mancano i dati, ma con tutta

probabilità le novità nella valutazione avranno rafforzato il mutamento. Se questo è vero, potremmo dire che alcune scelte della Gelmini (quelle che promuovono la selettività della scuola) hanno rinforzato e strutturato un mutamento che era già iniziato negli anni precedenti.

E' probabile quindi che sotto la superficie della continuità organizzativa e nonostante il coinvolgimento di settori importanti della scuola elementare nel contrasto alla riforma del ministro Moratti, carsicamente si andavano diffondendo linee di frattura nelle modalità organizzative e nelle pratiche didattiche della scuola primaria, negli stili di insegnamento delle maestre e dei maestri, nelle stesse gerarchie di principi e idee che guidavano gli operatori della scuola.

D'altra parte anche chi esercita il lavoro di insegnante non può certo rimanere immune dalle trasformazioni che avvengono nella società. Negli ultimi vent'anni l'idea che una scuola pubblica di qualità rappresenti un diritto inalienabile dei bambini e dei loro genitori è stata attaccata potentemente e gli è stata contrapposta l'idea che si tratta di un servizio a pagamento destinato solo a chi lo merita.

Come si sta riorganizzando la vita e la didattica a scuola

Abbiamo visto che da alcuni anni le bocciature hanno ricominciato a crescere anche tra i bambini della primaria. Non sappiamo esattamente le motivazioni che nei singoli casi hanno convinto sempre più insegnanti a respingere i loro allievi, ma possiamo immaginare che l'idea dell'utilità educativa della bocciatura e dell'efficacia di questa forma forte di punizione scolastica si sia fatta strada tra maestre e maestri. Effetto dei cambiamenti nella società? Affermazione della pedagogia meritocratica? Perdita di forza della pedagogia della relazione e dell'importanza della socializzazione? Di fatto però questa crescita delle bocciature segnala un mutamento nel modo di comportarsi dei maestri che si è cominciato a produrre *prima* delle esternazioni del ministro Gelmini sul rigore e sulla selezione come elementi di serietà della scuola. Si è trattato in questo caso di un mutamento probabilmente inconsapevole nella maggior parte dei casi, uno slittamento in direzione dei valori e degli stili che si venivano diffondendo nella società.

Su questo slittamento generale si è poi venuto innestando un *secondo mutamento* nell'articolazione della didattica, già più esplicito, ma solo in parte consapevole, come conseguenza dei cambiamenti imposti dal ministero. Prendiamo come esempio di questo secondo tipo di cambiamenti la cancellazione quasi totale del lavoro didattico a gruppi. L'assenza delle compresenze ha improvvisamente reso quasi impossibile questa modalità organizzativa delle attività. In questo caso tale tipo di metodologia non è stato proibito esplicitamente con una norma mirata ma è stato escluso indirettamente da una ristrutturazione organizzativa. Praticamente è stata quasi azzerata un'esperienza che aveva una storia almeno quarantennale nella scuola elementare e per ottenere questo il ministero è riuscito ad agire indirettamente, a non citare l'oggetto né nei testi legislativi, né negli interventi divulgativo-propagandistici affidati ai media.

Aprire un confronto e compilare una mappa delle trasformazioni

Questi sono solo due degli esempi possibili tratti dalle profonde trasformazioni che stanno avvenendo nella pratica didattica e relazionale della scuola elementare di oggi. Di fronte ai cambiamenti della società e alla strettoie organizzative imposte dagli interventi legislativi e amministrativi, noi maestre e maestri stiamo mutando profondamente il nostro modo di fare scuola. Gran parte di questi mutamenti è inconsapevole, consiste in una silenziosa ristrutturazione, spesso individuale, che le maestre e i maestri mettono in pratica semplicemente per riuscire a continuare a svolgere il proprio lavoro.

Chi cinque anni fa riusciva a fare un percorso anche operativo di scienze, oggi prova a ripercorrere le stesse tappe ma si accorge subito che non gli è possibile; non ha più la possibilità di organizzare esperienze concrete per ogni bambino e allora mo mostra dalla cattedre; non ha più il tempo di ascoltare le riflessioni di tutte le alunne e allora ascolta le prime cinque; sa che la propria malattia interromperà il lavoro per la mancata presenza di un supplente e sa che l'arrivo dei bambini smistati per le assenze dai colleghi rallenterà ulteriormente l'esperienza... Si accorge che deve ristrutturare profondamente il percorso ma sa che in questo modo esso perderà una parte considerevole del suo significato; oppure sceglie di non farlo del tutto e di organizzare attività diverse, più coerenti con le nuove condizioni.

In questi anni ognuna/o di noi si è trovata/o in situazioni simili e ha modificato la propria didattica. E' stata necessaria una muta discesa a patti con le nuove condizioni. Anche le insegnanti più impegnate e consapevoli hanno concentrato il proprio impegno pubblico nella contestazione degli interventi normativi, nell'opposizione ai tagli e nella messa in discussione degli interventi più ideologici come il grembiule e i voti, ma non hanno avuto ancora occasione di aprire uno spazio pubblico di discussione

sulla nuova realtà con cui, giorno dopo giorno, hanno però dovuto fare i conti silenziosamente e individualmente.

Ora, forse, è giunto il momento di riflettere insieme anche su questa dimensione della trasformazione, da insegnanti, cercando di portare a consapevolezza comune ciò che noi stessi stiamo obbligatoriamente mutando nell'approccio didattico e relazionale a scuola. È necessario e urgente disegnare insieme una mappa del cambiamento e costruire una rete per monitorare nel tempo quello che ancora deve avvenire. Accanto alla lotta contro i tagli è indispensabile aprire uno spazio di riflessione “militante” e una “lotta” sulla “didattica sotto assedio”.

Organizzare linee di resistenza nella didattica

Perché farlo? Prima di tutto perché cambiamenti tanto epocali non devono rimanere silenziosi e non possono essere vissuti in maniera individuale. L'etica stessa della nostra professione ci impone di renderci coscienti di questi mutamenti, di renderli pubblici, di segnalarli agli istituti di ricerca che continuano ad evitare di occuparsi della realtà della scuola saltando dal mondo astratto delle idee pedagogiche alle finte misurazioni dei test a crocette. Ma non è solo questo.

Infatti, anche nelle strettoie della scuola della Gelmini, noi continuiamo ad insegnare. Se le diverse condizioni organizzative ci hanno costretto in molti casi a cambiare e ad eliminare attività, in tanti altri casi sono emerse esperienze diverse, di resistenza, di riorganizzazioni che sono riuscite a conservare elementi ritenuti fondamentali della proposta didattica; in alcuni casi sono emerse esperienze completamente nuove ed interessanti che contrastano in maniera creativa la linea pedagogica ministeriale e introducono stimolanti possibilità di sviluppo. Insomma: si è sviluppata una risoluta e lucida “resilienza”.

Facciamo due esempi. Mentre i test invalsi sono stati recepiti passivamente da gran parte delle scuole e spesso senza piena coscienza dell'impovertimento che innestavano nella didattica, una maestra di Umbertide li ha trasformati in un percorso di oltre un mese di riflessione con i propri alunni e alunne di seconda elementare. In questo caso il breve quiz a crocette è divenuto l'oggetto di un approfondimento critico prodotto dagli alunni; la sintesi dei loro dialoghi, che in seguito l'insegnante ha redatto per un convegno di didattica, mostra chiaramente che la povertà e incoerenza dei test non ha retto all'analisi spietata della scuola reale, la complessità e multiformità del pensiero dei bambini ha ridicolizzato la pretesa oggettività e coerenza di queste prove.

Il secondo esempio lo possiamo riferire al rischio della cancellazione del lavoro di gruppo. Se la maggior parte degli insegnanti ha rinunciato ad utilizzare questo modello organizzativo, non tutti si sono rassegnati. Alcuni hanno provato a continuare in parte quelle attività utilizzando le ore ancora residuali dai tagli, sfruttando e difendendo fino all'ultimo il diritto di lavorare in contemporaneità. Altri hanno provato a reinventarsi l'attività a gruppi fondandola sull'auto-aiuto e sull'auto-controllo degli alunni, costituendo quindi gruppi che funzionano senza una forte presenza di controllo degli adulti, andando spesso a riadattare esperienze maturate nel passato.

In pratica abbiamo bisogno, adesso, di organizzare insieme delle linee di resistenza-resilienza didattica che ci permettano di continuare a fare una scuola buona e consapevole anche negli anni della distruzione della scuola pubblica.

Non si tratta di una riduzione del danno, ma di una difesa dei principi che fondano il senso che attribuiamo al nostro lavoro di insegnanti. Non si tratta di evitare il conflitto, ma di portarlo dentro la nostra pratica quotidiana di maestre, maestri e bidelle. Dobbiamo trovare il modo di difendere anche dall'interno la nostra scuola, poiché la scuola pubblica ci appartiene.

Inoltre, ma non meno importante, è solo lungo questa strada che abbiamo la possibilità, la *chance*, di conservare e alimentare in noi la simpatia per il nostro lavoro: il pessimismo accompagnato alla depressione ci rende inutili e dannosi, anche a noi stessi, mentre l'investimento positivo e collettivo moltiplica le forze e le facoltà.

Solo collegandoci tra noi, anche a partire dalla didattica, possiamo pilotare la scuola da dentro, guidare l'arretramento cui ci costringono per trasformarlo in pratiche di resistenza, di sperimentazione, di contrasto creativo e di crescita comune. E non possiamo più aspettare.