

Bologna – Sabato 25 Febbraio 2012

Didattica resistente: ora e sempre resilienza!

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

Contributi, prima parte.

Angelotti, Dal Pane, Gabrielli, Puleo, Vicidomini, Barone.

Ci vuol tempo

Caterina Angelotti, maestra, Roma

Uno dei modi per sfiorare il tempo produttivo, fordista, a cui ormai è ridotta anche l'organizzazione della scuola, per fare del tempo uno sfondo in cui giocano varie temporalità, quella infantile e quella adulta, una della attività migliori è discutere con i bambini. Ma attenzione. Non sto parlando del rituale di accoglienza, magari il lunedì mattina, quando si chiedono ai bambini i vissuti del fine settimana appena trascorso; non mi riferisco alla chiacchierata distensiva e senza particolari scopi; non sto proponendo una tecnica tipo *circle-time*, con la quale ormai molto si improvvisa. No, non perché non siano, prese in sé, pratiche suscettibili di essere buone, utili, capaci di favorire la cura della relazione fra bambini e con gli insegnanti. Discutere, come strategia affettivo-cognitiva, è altro. Ribadisco, non solo valore affettivo, non solo valenza cognitiva. Come in tutti i percorsi di ricerca in cui si osserva qualcosa in base ad una o più ipotesi e ci si meraviglia per le scoperte, soprattutto quelle insperate, la discussione possiede sia l'una che l'altra caratteristica del conoscere. Si tratta di mettere in campo, nella modalità della costruzione collettiva, cooperativa, del sapere, la capacità di usare la Lingua per cercare, per argomentare, per arrivare a conclusioni, sempre provvisorie, e poi ripartire. Usare la Lingua, certo. Perché manipolare oggetti è *mettere il dito nell'ipotesi*, chiedersi che tipo di oggetto abbiamo di fronte e confrontare la nostra opinione e i nostri saperi con gli altri. Si può fare per *s-banalizzare* il consueto, il quotidiano, gli oggetti che ci stanno

attorno, i fenomeni più manifesti, e trarne interessanti teorie scientifiche sul loro comportamento. Teorie ingenuie in un primo momento, poi via-via capaci di mettersi in gioco con i paradigmi ufficiali (anche questi come sappiamo, sempre provvisori...!). Costruzione dei saperi del gruppo, che così funziona come piccola comunità scientifica. La stessa attività si deve fare per lavorare alla Lingua medesima, il manufatto più complesso che abbiamo a disposizione e su cui, già a quattro anni, un bambino si è fatto delle idee di funzionamento. Si tratta di una pratica necessaria, indispensabile per insegnare a leggere e a scrivere. Insegnare assecondando quella attenzione e quella curiosità che i bambini mostrano per la Lingua scritta. Imparare a farlo non pedissequamente, ma costruendo fin da subito testi collettivi autentici, frutto proprio della discussione nel gruppo, testi la cui pianificazione può impegnare il bambino ancor prima del suo ingresso nel mondo degli alfabetizzati. Da anni, con Renata Puleo, ho messo a fuoco un'idea sull'insegnamento della letto-scrittura, coltivata nei lunghi anni di lavoro, prima come foniatra, e poi come insegnante elementare. L'ho chiamata *Dita per leggere*, perché prevede di utilizzare le mani per segnare i grafemi. Ma, se si tratta di una strategia – e non di una semplice tecnica! – volta all'apprendimento della letto-scrittura come fenomeno a tripla descrizione (vedere, segnare, scrivere, le parole di una frase significativa), essa non vive senza il lavoro svolto sulla Lingua mediante la discussione

infantile. Sia perché da quest'ultima nascono gli spunti per i testi collettivi, veri (non *pensierini!*), legati al lavoro di ricerca di cui parlavo più su, sia

perché discutere sulla Lingua è recuperare e rinforzare quella meta-riflessione infantile che è fondativa di qualsiasi altro apprendimento.

Come si fa a impostare una discussione a scuola? Nella scuola elementare, in prima classe? Occorre che l'insegnante curi personalmente, costantemente, la propria educazione linguistica, occorre che, come suggerirono anni fa in un bel lavoro la Pontecorvo ed altri, conosca l'enorme potenziale che viene all'insegnamento/apprendimento dalle teorie di Vygotskij, bisogna che lavori con altri docenti per armonizzare gli stili. E' indispensabile soprattutto che, nei manuali o nei testi di letteratura sull'argomento su citati,

non cerchi solo il *cosa* e il *come* (le tecniche del quotidiano), ma si interroghi costantemente sui *perché*.

Lo so, proporre tutto ciò oggi appare come una provocazione. Dove trovare il modo e il tempo per far discutere i bambini, come lavorare con lentezza all'apprendimento della Lingua? Come fare con le classi multietniche? Sì. E' una provocazione. Torno da dove avevo iniziato: è un *percorso resiliente!* E' un impegno politico oltre che didattico. Tra l'altro, detto velocemente, ma meriterebbe molta attenzione, è una strategia validissima anche - soprattutto! - quando il confronto fra i bambini è anche un incontro fra lingue e culture differenti. Lavorare comparando lingue e scritture è una maniera per tornare più attenti e solleciti ad analizzare, e dunque ad utilizzare, la propria Lingua Materna. Tempo, ci vuole tempo, non c'è dubbio.

Elogio della multibase

Bruno Dal Pane, maestro, Ravenna

Quando, a metà degli anni settanta del secolo scorso, dopo aver fatto tutt'altri lavori, più o meno casualmente divenni maestro elementare, non furono poche le scoperte. Le mode, certo, come le abusatissime schede Mce su Boscimani-Dogon-Tasaday (e poi si scoprì che questi ultimi altro non erano che impiegati statali filippini doppiolavoristi che alla domenica si mettevano in mutande ad uso e consumo dei turisti...), ma anche cose decisamente più di sostanza, che rompevano decisamente il quadro che era nella mia mente, fermo a quando le elementari le avevo fatte io. In ambito matematico, soprattutto, presi gusto alle lezioni del Dienes. E a quei pezzettini di legno sagomati che formavano la multibase.

Per chi era cresciuto, alle elementari, ma anche alle medie e all'istituto magistrale, con un'idea meccanicistica e assolutistica del fare di conto, rapportarsi alla relatività anche in quest'ambito rappresentava il massimo dell'apertura mentale. E c'era desiderio, forte, di trasmetterla subitaneamente ai bambini.

Per anni, a settembre, quando ci si recava nell'aula sussidi a raccogliere il materiale che sarebbe servito nel corso dell'anno, era una corsa ad arrivare primi per avere le multibase più complete, così come, al momento di

decidere come investire i soldi del plesso, non mancava mai la proposta di comprarne di nuove, cercando il falegname più economico, per ottimizzare la spesa. In ogni caso occorreva acquistare una bella dose di unità, perché quelle andavano sistematicamente perse.

Capitava anche che pezzi dello stesso tipo di base avessero in realtà dimensioni diverse. Più che dall'approssimazione nell'esecuzione, dipendeva dalla larghezza delle scanalature fra un'unità e l'altra e dalla diversa scuola di pensiero di chi le considerava o no. Ma questo era irrilevante: l'importante per tutti era che non si pensasse all'unicità della base dieci e che si operasse con le mani, raggruppando e raggruppando, in pezzi sempre più grandi.

Giravamo tra i banchi, nelle ore di compresenza in particolare, in classi di 20 alunni o poco più, e così potevamo aiutare, far provare e riprovare anche coloro che si trovavano in maggiore difficoltà.

Avevamo coscienza della pericolosità insita nel blocco/cubo della base dieci, se lanciato nel corso di un litigio, ed a questo dedicavamo un occhio di riguardo.

Forse ravvisavamo già l'incombenza del pensiero unico e pensavamo così di creare

qualche antidoto alla sua affermazione. Operazione fallita!

Da maestro vecchio (anche se la Fornero cerca di convincermi del contrario, con argomenti pochi e scadenti), da un lato non sopporto le nostalgie, dall'altro non riesco a liberarmi dal mio passato.

Perciò continuo a passare dall'aula sussidi, ma non ho bisogno di affrettare i tempi: posso andarci anche ad anno scolastico inoltrato che trovo tutte le multibasi che voglio. L'oggetto non è più ambito.

Motivi, parecchi: è un tipo di approccio al numero che non tira più, bisogna avere un certa propensione a volersi male per imbarcarsi, da soli e con quasi trenta bambini, in questa varietà di maneggi.

Eppure non sono ancora convinto che sia inutile.

Il problema è trovare quando adoperarla.

Allora. Qua e là, nel plesso, sopravvive qualche ora di compresenza (poche, pochissime). Essa

viene destinata, per scelta, all'«informatica». Se si vuol fare quest'attività, non si può evitare di rompere il gruppo classe, anche solo per ragioni di spazio nell'aula ad essa destinata. Ma capita sempre più frequentemente che gli alunni ne sappiano più di te. Non è tanto un problema di prestigio incrinato, che a quello ci han già pensato ministri e sindacati (ma adesso Profumo ha detto che ci ridarà autostima, in mancanza di quattrini) a demolirlo, quanto di sostanziale inutilità, o minore utilità, dai.

E se rinunciassimo allo stare dinanzi a decrepiti computer e invece, in questi scampoli di tempo, rispolverassimo le multibasi (oppure un sano laboratorio di scienze)?

L'optimum sarebbe forse far tutto, ma dovendo far i conti con la miseria e quindi operare delle scelte personalmente continuo a tentare questa opzione. Sperando di fare un investimento.

Sei tra l'uno e il dieci

Gianluca Gabrielli, maestro, Bologna-Trieste

Una cara amica mi scrive: «è pazzesco constatare che i bambini, sto sistema dei voti, se lo vivono come molto naturale; in certe classi sono risentiti con me perché non metto mai voti sul quaderno. Spunto interessante, no?»

Già, interessante. Molti bambini percepiscono come naturale un sistema di valutazione del lavoro scolastico che sia rigorosamente individuale e che ne sintetizzi la riuscita in un numero, invitando a collocarsi su una scala gerarchica che premi il più bravo a scapito del meno bravo. Didatticamente il voto rappresenta proprio questo, una sottrazione di importanza alla qualità dell'attività scolastica e alle sue caratteristiche plurime; uno spostamento di attenzione dai molteplici e poliformi significati e proprietà della realizzazione scolastica ad un quantificatore secco che ne fa le veci. Il principio meritocratico che colonizza territori propri della relazione didattica.

Anche la "naturalità" è interessante. Da sempre gli elementi culturali e storici che riescono ad essere egemoni nella società tendono a presentarsi come la natura, appaiono

ai nostri occhi come immutabili e indiscutibili. Chi oserebbe mettere in dubbio la naturalezza dello scorrere di un ruscello di montagna? Chi la naturalezza della collocazione nella scala 0-10 di ogni attività scolastica? C'è chi attribuisce voti anche al disegno libero o alla diligenza nel masticare il cibo a mensa.

Anch'io, prima ancora che la ministra dei neutrini reintrodusse la valutazione in decimi, ho ricevuto la fatidica richiesta dei voti da genitori e bambini della nuova classe. Credo la facessero perché nella nostra società si respira la filosofia del voto come naturale, ed erano un po' disorientati nel vedere questi maestri che non li davano; erano preoccupati, temevano che quella scuola, ai loro occhi un po' balzana, trattenesse i loro figli e figlie fuori dal mondo, non li preparasse a sufficienza alla società. Insomma, mi percepivano come il maestro simpatico che però non conosce la vita, o scappa da essa, e che quindi rischia di non saper allestire un buon banco di prova e di esercizio per i loro figli. Si percepisce la società come una selva in cui si deve lottare contro il vicino per assicurarsi la sopravvivenza. Tutto è

gara e classifica, ogni individuo lotta per sé, contro tutti.

Ma la scelta di non dare voti non è una fuga dalla realtà. Non si vuole fare della scuola un luogo che tenga fuori la società, ma un luogo in cui nella crescita e nel confronto si prefigurino una società più giusta, in cui quindi si apprende a criticare, contrastare e cambiare gli aspetti deteriori di essa. È proprio in questo modo che la società deve entrare nella scuola, non per un'acritica venerazione dei suoi meccanismi di funzionamento, ma per essere analizzata in maniera serrata e criticata nei suoi aspetti più alienanti. Quando non do il voto faccio un'azione sociale; non sto solamente valutando, ma sto invitando i bambini e i loro genitori a prendere in considerazione un diverso modo di vivere le attività, non centrato sulla competizione ma sul senso intrinseco che questa attività rappresenta, sul modo in cui l'ho realizzata. Quando studiamo la vita delle piante lo facciamo per il piacere che procura, in collaborazione-cooperazione con gli altri, per il "valore d'uso" e non "di scambio" del sapere e della cultura. Il compagno non è più colui con cui competo sulla scala dei voti, ma colui da cui posso prendere suggerimenti o a cui posso regalare idee, al fine di migliorare non la mia classifica ma il mio manufatto didattico. Con il

compagno non sono in concorrenza, bensì ci lavoro insieme.

A casa vogliamo che i bambini non portino il voto, ma le loro conoscenze e i loro capolavori, i racconti delle loro esperienze di crescita e di apprendimento. Non 7 in giardinaggio, ma il racconto di come ho innaffiato, quali piante, se ho smosso la terra, se mi sono sporcato, con chi l'ho fatto, se ho fiducia che le piante crescano, se posso piantare qualcosa anche a casa per innaffiarlo insieme a voi.

A volte penso che siamo ancora fortunati; questo furore quantitativo, che nel pieno dell'era berlusconiana ha reinvestito dopo trent'anni le scuole elementari, per ora si è fermato lì, fatica a reingranare, non ha, a sua volta, retroagito nelle strade, nelle case, nel quotidiano ancora non sottomesso direttamente alle regole del mercato. Quando a casa annaffiamo le piante nei vasi ci attribuiamo un bel 7 se non facciamo uscire l'acqua dal sottovaso? Non ancora. Gli amici continuano a consigliarmi un diverso colore di pantaloni invece di rifilarmi un 4 in concordanze vestiarie. Per fortuna non ci dichiariamo ancora l'affetto ricorrendo ad un 9 e mezzo. Siamo perfettamente in tempo per resistere, proprio a scuola.

La Legge e il DS

Renata Puleo, ex dirigente scolastica, Roma

Chi troppo ossequia la Legge ne giustifica l'abuso. Von Kleist su questo assunto costruì un drammatico racconto in cui, un uomo, *fra i più giusti e i più terribili del suo tempo*, vittima di un delitto rimasto impunito, consuma un'atroce vendetta. Un atto sproporzionato all'offesa, ma in equilibrio rispetto al danno che, nella convinzione dell'uomo, la pena non comminata al colpevole arreca all'intera comunità. Il racconto, emblematico apologo sul rapporto del suddito con lo Stato, obbliga a riflettere sulla natura della Legge, generica e performativa, sulla necessità di valutare i contesti sociali e relazionali a cui essa si applica. Induce a ragionare su come l'ossessiva, paranoica, affezione alla difesa del dettato legislativo possa provocare gravi lacerazioni proprio al tessuto relazionale e sociale. Insomma, se la Legge appare una condizione dell'istituirsi di

un consorzio sociale, essa rivela, nella formulazione e nella applicazione, la debolezza del giudizio umano sulla contingenza, sul caso. E vengo alla situazione specifica, quella che mi ha suggerito il rimando letterario, il governo della scuola, nel rapporto fra il livello locale e le leggi istitutive e di indirizzo. Il furore e la tensione ad applicare una qualsiasi norma, e si considera tale anche una semplice raccomandazione, caratterizza ormai tanti dirigenti scolastici, organi periferici del governo medesimo. E' tale il muto e realistico ossequio a quel che arriva dall'alto, che non viene valutata la diversa cogenza, e dunque la diversa performatività delle norme, non si opera nessuna discriminazione fra obblighi, come imporrebbe l'ordine gerarchico delle fonti giuridiche. Così, preso dal terrore paranoico dell'infrazione commessa in proprio, o dal

personale scolastico, il dirigente (soprattutto quello di recente nomina) vigila occhiuto su ogni comportamento all'interno dell'istituto che dirige, è ossessionato dalla preoccupazione che si manifesti una qualche divergenza dalle regole, immagina, suppone infrazioni, cerca di eliminare ogni rischio che possano prodursi, moltiplica il numero delle circolari interne, tenta di regolare ogni spazio e ogni tempo della vita scolastica. Incapace, dunque, di esercitare quella magistratura che per funzione gli competerebbe. Infatti, al dirigente spetta, non solo di conoscere a fondo il caotico sistema di norme che governa la scuola, ma di produrre, con l'esercizio della discrezionalità, uno spazio di diritto consuetudinario. Questo si forma nel rapporto fra norma e attuazione, nel contesto in cui maturano le decisioni metodologiche, di conduzione, quelle etiche e quelle politiche. Politiche, nel senso più alto del significato, come giudizio sulle condizioni, sulla fattibilità, a cui piegare ciò che, emanando da fonti subalterne alla Carta Costituzionale, potrebbe inficiarne il valore di fonte primaria. O semplicemente non essere propizio a realizzare i fini istituzionali, in una determinata situazione. Sto ovviamente alludendo a tutte quelle misure che, nel corso degli ultimi anni, hanno eroso il dettato costituzionale proprio agli articoli riguardanti il diritto non negoziabile ad una scuola pubblica e completamente inclusiva. Senza l'elemento di giudizio politico sulle norme di grado inferiore alla Costituzione, i dirigenti non maturano opinioni autorevoli, i cosiddetti *éndoxa*, considerati dai giuristi più avvertiti, un modo equilibrato di far funzionare le istituzioni di uno Stato. Autorevoli, ripeto, cioè opinioni costruite intorno alla esigenza di essere garanti del luogo educativo e formativo. Autorevolezza conseguita nella discussione, nel confronto, nell'incrocio dei saperi, in un continuo formarsi e riformarsi della conoscenza sui contesti. La deriva autoritaria rappresentata dal contratto che il dirigente firma con l'Amministrazione Regionale, è in qualche misura lo sfondo di questa diffusa ignoranza e arroganza. Esempio bizantino di legame fideistico ai voleri del Governo in carica, alla normativa prodotta a livello centrale e periferico da funzionari soggetti al rispetto pedissequo della linea politica, anche quando in contrasto, ripeto, con

la Costituzione, è un contratto che ha la veste di un negozio privatistico, mentre detta norme di comportamento burocratico-istituzionale, dunque a carattere pubblico. Accade così che, nella scuola primaria, in ossequio a quel contratto, si possa smantellare il tempo pieno, obbligare alla accettazione delle procedure Invalsi, utilizzare le compresenze, e finanche le ore della programmazione, per coprire gli orari, millantare l'insegnamento della Lingua Inglese con spezzoni di orario prestati da una classe all'altra.

Mi viene, mentre scrivo, da pensare che questi colleghi non hanno molto a che vedere con il protagonista del racconto da cui sono partita. Nulla di terribile, nessun dramma personale creato dal doppio vincolo della Legge. Forse, solo una meschina rinuncia a pensare la scuola, e a pensarsi come soggetti politici al suo interno. Spesso, non sostiene tale atteggiamento neanche un pensiero di destra: si tratta più semplicemente di solerzia acritica. Non so nemmeno se si tratti di paura. Sicuramente, sul ceppo della cultura cattolica che ruota intorno a colpa e castigo, i dirigenti si sentono sottoposti a una responsabilità paranoica, che guarda solo verso il lato del proprio operato e non verso quello degli effetti che produce, responsabilità che considera ogni atto originale un attacco all'organizzazione preposta. Ma si dà il caso che qualsiasi decisione apparentemente solo tecnica rimanga comunque politica. Di responsabilità politica dobbiamo parlare quando, a valle, questi solerti servitori dello Stato accettano di buon grado qualsiasi soluzione compatibile con la fede privatistica che da anni ispira i governi. Addirittura molti ne anticipano i toni e i contenuti.

Eppure, proprio il dirigente potrebbe aprire alla contraddizione e al conflitto, esercitando il suo diritto-dovere a lavorare per il rispetto di un'etica pubblica della educazione e dell'istruzione, come patrimonio e promessa di un paese. La contraddizione si potrebbe installare nel varco aperto dalla questione della legittimità di chi emana la norma, della legittimità ad emanarla: ministri che abusano del potere ricevuto, uso indiscriminato del potere decretizio, Parlamento non interessato a dibattere aspetti fondamentali della vita dell'istituzione scolastica. Oggi, tutto ciò, incluso nella straordinaria - nel senso di fuori

dall'ordinario - cornice di uno *stato di eccezione*, economico-politico. Un governo tecnico formatosi, non *per* ma *su*, mandato del Presidente della Repubblica, non rappresentativo, frutto di accordi fuori aula fra poteri forti della Chiesa e della finanza, *fiduciato* da un Parlamento eletto con una legge elettorale che ha intaccato il concetto stesso di rappresentanza. Risalta, allora, con drammatica chiarezza l'iniquità, giuridica e etica, dell'imperativo al rispetto di norme da parte di chi sta smantellando lo stato di diritto.

Tornando al merito del mio discorso, costituisce, purtroppo, un altro aspetto di paradosso l'atteggiamento di molti insegnanti nel rapporto con la dirigenza. Spesso sono i collegi ad esprimere una sorda e cieca adesione al dettato normativo, ad esempio nei casi che ho citato più su in rapida rassegna. Per pigrizia, per desiderio di occultarsi, perché è costume molto italiano invocare la legge per sanzionare il comportamento degli altri e nel contempo, chiedere deroghe quando si tratta del proprio. Così, in una scuola, può succedere che si produca un documento di minoranza in cui si dichiara di voler svolgere le prove Invalsi, malgrado la delibera del collegio di segno contrario, e poi... si decida di aderire ad uno

sciopero indetto nei giorni previsti per la somministrazione!

Servirebbe, per l'esercizio di una resilienza attiva, una nuova alleanza fra docenti, dirigenza, genitori e amministrativi. Non solo resistere ma, nella accezione che si è voluto dare a questo vocabolo nel manifesto del convegno, assumere posizioni di attacco, agire il conflitto, inventare alternative ai modelli organizzativi imposti facendo lavorare al loro interno formule didattiche che li inficino. Penso alla utilizzazione di modi tradizionali di valutazione, alla gestione di spazi di didattica dai tempi lunghi, come lo è la discussione infantile; penso alla cura dei contesti favorevoli allo spontanea formazione dei saperi, alla pratica della ricerca laboratoriale che vive di relazioni significative, dunque temporalmente lente al formarsi; penso alla valorizzazione di ogni spazio di confronto e di mutua visibilità nell'operare.

Ripetizione autorevole di comportamenti virtuosi che costituiscono un patrimonio consolidato ma spesso guardato con sospetto e con timore. Timore per la carica simbolicamente eversiva che hanno nel passato esercitato e che oggi sembra quasi una esposizione al bando, alla pena per trasgressione, o all'ostracismo verso l'utopia.

Didattica resistente nella scuola assediata

Teresa Vicidomini, maestra, scuola primaria III Circolo didattico Nocera Inferiore (SA)

Basterebbe ripercorrere solo l'ultimo decennio in cui le varie controriforme sono passate nella Scuola pubblica italiana per sostenere che i docenti tutti hanno assorbito un colpo dopo l'altro e hanno dimostrato di essere, come metalli inerti, capaci di sopportazione oltre ogni limite prevedibile.

È purtroppo evidente come durante lo smantellamento progressivo della Scuola pubblica italiana, con i conseguenti schiacciamenti e traumi, la maggioranza degli insegnanti si è mostrata indeformabile: nessuna reazione, nessuna vera opposizione, nessun dolore.

Almeno per ciò che è apparso e che ancora appare.

Ma ciò che non appare e che si vive quotidianamente nelle scuole è un dramma che i dirigenti scolastici stanno cercando in tutti i

modi di occultare e di tamponare con provvedimenti spesso illegali ed estemporanei che progressivamente fanno scempio della didattica e dei diritti di alunni e docenti, ma che ancora una volta non provocano nessuna opposizione collegiale.

I comportamenti assunti dalla classe docente si presterebbero a svariate interpretazioni, ma quello che più attira la mia attenzione è la capacità delle mie colleghe maestre di fronteggiare le avversità rimuovendo ogni negatività organizzativa e didattica; di arroccarsi in difesa della -propria- scuola e addirittura della -propria- classe con la convinzione di possedere ancora il controllo della situazione e di saper salvaguardare dall'ignoranza i propri alunni; la loro incrollabile fede di poter trasformare la merda in oro.

Queste le più comuni argomentazioni per cui si rifugge da ogni conflitto con i dirigenti scolastici, si chiudono gli occhi di fronte al perpetuarsi delle illegalità e si collabora a qualsiasi attività proposta, o peggio imposta, anche se non condivisa.

Ed ecco che si accetta di somministrare i quiz Invalsi, facendo prima acquistare alle famiglie i testi di addestramento, promettendo poi di trasformarli in un'occasione per una lezione di approfondimento critico, riducendo il tutto a un problema di gestione della didattica e rinunciando così a rigettare in blocco il Sistema Invalsi, come non si conoscesse la pericolosità dei suoi obiettivi finali.

E ancora, si collabora ai progetti PON e POR, che imperversano nelle scuole del Sud, le più devastate dai tagli, con la convinzione che, *se si lavora seriamente*, possano diventare altre opportunità di arricchimento culturale, ignorando volutamente che il Sistema dei progetti oltre a sperperare soldi pubblici e a introdurre nelle scuole nepotismo e corruzione, spalanca le porte ad associazioni private; tende a sostituire (con scarsi risultati) non solo quanto è stato tagliato dalle ore di lezione curricolari, ma anche gli insegnanti (declassati a tutor) con gli esperti esterni pagati a ore.

È questa visione condominiale accompagnata da altre dinamiche che ci impedisce di fare l'auspicato salto di qualità nelle lotte per la difesa della Scuola pubblica.

A tre anni dall'ultima controriforma Gelmini, nelle scuole elementari del sud, afflitte da croniche carenze strutturali, di attrezzature e di materiale didattico, dove non è mai partito il tempo pieno, siamo alla devastazione finale. Con gli organici assegnati per 27 ore settimanali non c'è nessuna possibilità di mantenere l'organizzazione modulare, la divisione per aree disciplinari e le compresenze. Se a ciò

aggiungiamo l'aumento del numero di alunni per classe, i tagli alle ore di sostegno, lo smantellamento delle classi quando non si nominano supplenti, ci resta solo da raccogliere i cocci.

È vero che le maestre stanno cercando di resistere all'impoverimento dei contenuti, ad esempio all'inizio di quest'anno scolastico nella mia scuola c'è stata la caccia ai libri di testo e alle guide didattiche antecedenti le varie controriforme con l'illusione di cominciare a fare lezione come se nulla fosse accaduto. Via, via si è costretti però abbandonare ogni velleità e sfolire le attività e le programmazioni: la "didattica resistente" perisce per mancanza di condizioni oggettive.

Se continueremo a truccare la realtà, progressivamente perderemo la memoria di quello che siamo state, inconsapevolmente cambieremo tutte: ci trasformeranno in somministratrici di quiz e addestratrici di competenze.

Ma siamo già cambiate, ammetterlo significherebbe saltare il primo ostacolo del difficile percorso di lotte che abbiamo davanti.

Il futuro della scuola elementare è più che compromesso e non saranno né la buona volontà né le significative conoscenze e capacità di maestre e maestri a risollevarla.

Il "fai da te" e le soluzioni individuali, scaricare le colpe solo sui governi, non ci faranno uscire dal pantano se non si riparte con l'assunzione delle nostre responsabilità e con un'analisi collettiva per arrivare a definire gli scopi educativi e formativi della Scuola pubblica e il ruolo dei docenti.

È con questi obiettivi di base che si possono rilanciare le lotte per riqualificare la Scuola pubblica, riprenderci quanto ci è stato tolto, anzi di più.

Educare alla ribellione

Marco Barone, avvocato

La parola educazione, deriva dal verbo latino educere, ovvero, «trarre fuori, "tirar fuori" o "tirar fuori ciò che sta dentro", derivante dall'unione di ē- ("da, fuori da") e dūcere ("condurre").

«Siate realisti, chiedete l'impossibile» è il celebre motto del '68 francese, mutuato forse da

ciò che Camus fa proferire al personaggio di Caligola in un'opera teatrale del 1944 e ripresa anche da Che Guevara.

Direte, ma quale può essere il nesso logico tra educare e sognare l'impossibile?

Questo nesso si chiama coscienza sociale.

La scuola, come conosciuta nell'immaginario collettivo, dovrebbe essere un luogo, uno spazio, edificante menti critiche e pensanti.

Ma la realtà delle cose è ben diversa.

Oggi giorno, tramite appositi disegni di sistema, applicati dall'Invalsi, dall'Indire, dall'Anas, esiste un insieme di spinte che mirano alla standardizzazione della mente acritica, volto a mutare la scuola in testificio e produzione settoriale di lavoratori utili da sfruttare per il profitto del sistema vigente.

I quiz invalsi, "somministrati", (ed utilizzo il termine tecnico ministeriale) sin dalla scuola primaria, hanno lo scopo unico e specifico di omologare la preparazione dell'attuale studente, futuro lavoratore precario, alle volontà del sistema stesso, all'ordine prestabilito.

Si costringono, nelle intenzioni di tale operazione, i docenti a preparare gli studenti a quei quiz, perché se non verranno superati nel modo desiderato dal sistema, i docenti stessi rischieranno di essere valutati negativamente e, nei peggiori dei casi, in un futuro purtroppo già scritto e normato, di perdere il lavoro.

Ecco che gli stessi testi didattici vengono invalizzati.

Ed allora, si deve avere il coraggio, anche nel rispetto del solo articolo 33 della Costituzione italiana, di andare oltre l'oltre.

Intendendo per l'oltre il profitto.

La libertà d'insegnamento non può essere limitata, né giuridicamente, né socialmente, dal

processo di standardizzazione ed omologazione di menti acritiche oggi esistente.

I docenti devono avere il coraggio di esercitare pienamente la propria professione. Ovvero educare alla critica e, se necessario, alla ribellione. Critica e ribellione avverso il processo di omologazione, avverso il processo che vuole una scuola "matrigna" di lavoratori servi del sistema, schiavi del profitto.

Sono termini forti, ne sono ben consapevole, ma è proprio in tale consapevolezza che invoco, laicamente, il diritto dei docenti ad educare, a trarre fuori dagli studenti quella –coscienza sociale volta a realizzare i principi della solidarietà umana, della fratellanza, della condivisione del sapere, non certamente correlati al concetto di profitto.

La scuola deve, ed altro non può, che formare menti critiche e pensanti e non menti omologate e settoriali.

Si deve avere il coraggio di esercitare la professione sociale di docente, di insegnante, nel vero senso del termine, liberi da condizionamenti economici e di sistema, liberi dalle volontà del capitalismo. Questa deve essere la sfida del presente attuale. Altrimenti sarà tardi, sarà tardi per salvare generazioni dall'oblio dell'ignoranza e dalla docilità di Stato.

Siate realisti, chiedete l'impossibile.

Questo impossibile si chiama amore per il sapere e per la conoscenza, contro la omologazione alla mente acritica.